

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea
Curso de Mestrado



KARINNY LIMA DE OLIVEIRA

“Marias também têm força”:
a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher
na rede pública de ensino de Caruaru.

Caruaru
2016

KARINNY LIMA DE OLIVEIRA

“Marias também têm força”:
a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher
na rede pública de ensino de Caruaru.

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-graduação em Educação
Contemporânea, do Centro Acadêmico do
Agreste, da Universidade Federal de
Pernambuco, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira.

Caruaru
2016

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Paula Silva CRB/4 - 1223

O48m Oliveira, Kariny Lima de.
 “Marias também têm força”: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru./ Kariny Lima de Oliveira. – 2016.
 166f. : il. ; 30 cm.

 Orientadora: Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira.
 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.
 Inclui Referências.

 1. Violência contra as mulheres. 2. Mulheres – Estatuto legal, leis, etc.. 3. Relação homem-mulher. 4. Análise do discurso. 5. Educação pública – Caruaru (PE). I. Oliveira, Anna Luiza A. R. Martins de (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)
UFPE (CAA 2016-285)

KARINNY LIMA DE OLIVEIRA

“Marias também têm força”:
a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher
na rede pública de ensino de Caruaru.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Educação Contemporânea,
do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade
Federal de Pernambuco, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestra.

Linha de Pesquisa: Educação, Estado e
Diversidade

Aprovada em: 14/10/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira
(Orientadora)

Prof.^a. Dr.^a. Lilian Conceição da Silva Pessoa de Lira
(Examinadora Externa)

Prof.^a. Dr.^a. Allene Lage
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Gustavo Gilson Sousa de Oliveira
(Examinador Interno)

Dedicatória

*(...) Lutando e vivendo, vivendo e morrendo,
morrendo e amando, amando e vencendo”
(OLIVEIRA, 1999).*

Quando eu era criança, isso há muito tempo (risos), eu tive a oportunidade de viver ao lado de uma pessoa que até hoje, é minha referência...

Aquele homem educado e doce que ouvia os saberes das crianças, que conversava sobre suas histórias pelo mundo afora, que acolhia a todos sem distinção, que nos educava falando de um amigo, um homem chamado de Paulo Freire, (...)

Depois de muito tempo, me encontro em um espaço acadêmico em que tudo me faz lembrar seus ensinamentos. Ao Advogado e Professor Titular da Universidade Estadual do Ceará - UECE, meu Tio-Avô Alberto de Oliveira (*in memoriam*), obrigada pelo exemplo de linda militância da educação como ação transformadora.

Agradecimentos

Os meus agradecimentos não poderiam se resumir meramente às pessoas que contribuíram diretamente com a minha pesquisa, pois a minha Dissertação – desde o tema de pesquisa, como foi realizada, o título, os sujeitos entre outros elementos – estão todos implicados com questões anteriores ao ingresso do Mestrado. Então, por esse motivo, gostaria de agradecer de todo meu coração às pessoas que fizeram parte desse lindo e político projeto acadêmico - que para mim - é também minha militância.

A Deus, por ser a luz, força e fé em minha vida.

À minha família, em especial, aos meus Pais, Ricardo e Célia, às minhas irmãs Thays e Aline, aos meus sobrinhos Ana Laura e Marcelinho, e minha irmã afetiva, Líbia Iane, obrigada pelo apoio incondicional de todas as horas. Às tias Odélia e Dr.^a Fátima, exemplos lindos da docência.

Às Professoras e amigas Dr.^a Ana Maria Barros e Dr.^a Tânia Bazante, obrigada pelo direcionar do caminho. Vocês acertaram quando me falaram que a Educação é o meu lugar.

Ao Presidente Inácio Lula da Silva, pela política de expansão e interiorização da Universidades Públicas Federais.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelos dois anos de bolsa do Mestrado que possibilitou meu desenvolvimento acadêmico.

Ao Instituto Maria da Penha, que tanto contribuiu com as pesquisas e discussões de gênero e enfrentamento à violência contra a mulher, em especial a M.^a Maria da Penha, e as Professoras M.^a Regina Célia e M.^a Isabela Lessa.

À Professora Dr.^a Anna Luiza Oliveira, pela incansável orientação não só acadêmica, mas da vida! Ao Professor Dr. Gustavo Oliveira, pelo ensinamento, mas sobretudo, que junto com a Professora Anna me acolheram e garantiram a minha integridade física, emocional durante a primeira ordem de prisão.

Ao Advogado e Professor Dr. Torquato Castro Jr. que advogou em nome da minha liberdade, obrigada amigo pela brilhante defesa jurídica nas duas ordens de prisão, obrigada por garantir meu direito à educação, podendo, depois de 16 dias foragida – em pleno estado de desobediência civil, voltar às aulas do Mestrado.

Ao Movimento Social Feminista, que apoiaram a Campanha #SomosTodasKarinnyOliveira, obrigada pela luta!

Às mulheres e aos homens de coragem (pessoas do meu coração), obrigada pela acolhida carinhosa vivenciada a cada vitória conquistada da peleja judicial de 10 processos, pois hoje podemos comemorar a minha liberdade definitiva.

A todos(as) alunos(as) e professores(as) da turma de 2014 do Mestrado da UFPE-CAA, e em especial a Andrielly, Amanda, Benedito, Carlinhos, Vinícius, Raianny, Socorro, Fred Barbosa, amigos(as) da vida. Muito obrigada!

À Professora Dr.^a Liana Lins, M.^a Elba Ravane, e M.^a Katherine Lages, amigas de luta, obrigada pelo ladoar da luta contra a violência institucional. Obrigada, sobretudo, pelo exemplo de protagonismo e empoderamento feminino.

A Ronaldo Sales, meu companheiro, obrigada pela experiência do amor compartilhado.

A Carlos e Joana, meus filhos e pedaços de minha alma, obrigada pela experiência linda da maternidade e com vocês ter vivido o amor, (...) sigo na certeza de um reencontro.

Assim, agradeço a todas as pessoas que participaram dessa construção pessoal, coletiva, política e acadêmica.

Com emoção, o meu muito obrigada!

Homenagem

A Maria da Penha Maia Fernandes.

Mulher de fibra e luta, sua força nos inspira!

Obrigada Maria da Penha pelo abraço fraterno, escutas de dor e, sobretudo, pelas palavras de força, in verbis: “- Não desista Karinny de lutar pela sua dignidade!”

Obrigada pelo exemplo de luta, pela sua história de enfrentamento à violência contra a mulher, encontro forças para lutar pelos meus filhos, “órfãos, vítimas invisíveis da violência doméstica contra a mulher, que pela ação de pais criminosos, encontram-se ceifados do amor materno” (PENHA, 2012).

Obrigada pela luta de mulheres outras, por acreditar que “MARIAS TAMBÉM TÊM FORÇA”, avante!

*Maria, Maria
É um dom, uma certa magia,
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta*

*Maria, Maria
É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Lêre, lare, lêre, lare. lêre, larê*

*Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo uma marca*

*Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida*

(NASCIMENTO; BRANT, 1978)

Resumo

A atenção em torno das relações de gênero historicamente aparece enviesada por concepções que reforçam a assimetria de poder e incentivam a exclusão da mulher do espaço público, restringindo seu papel ao âmbito da família e dos cuidados com o outro. Esta cultura patriarcal serve de égide para a violência contra mulheres, meninas e adolescentes, que já se tornou pandemia no Brasil. Desde do século passado, movimentos feministas se articularam em luta pela igualdade de direitos civis, políticos, econômicos e sociais entre os gêneros, o que forçou organizações internacionais, países e estados a construírem uma agenda política e legislativa orientada pelos princípios da justiça social. Neste contexto, destacam-se vários marcos normativos, entre eles a Lei Maria da Penha, promulgada no Brasil, em 2006, que prevê ações sociais, preventivas, protetivas e repressivas, evidenciando-se a realização de campanhas educativas e a inclusão de conteúdos de equidade de gênero nos currículos escolares. Este trabalho analisou a configuração do “Projeto Lei Maria da Penha Vai à Escola” e sua recepção pelos/as estudantes da rede pública de ensino em Caruaru. Foram constituídos três *corpora*: documentos do projeto; entrevistas semi-estruturadas com agentes institucionais; audiogravação de oficinas com estudantes. Os resultados apontam para um processo contínuo (mas, não linear, consensual e sem conflitos) de rompimento com tipos tradicionais de ordem social, onde emerge uma agenda pública advinda da articulação de diferentes forças políticas, na esfera do Estado, da sociedade civil organizada e da escola, que têm buscado, segundo diferentes compreensões em torno do discurso sobre “enfrentamento à violência de gênero”, desenvolver ações educativas que promovam a equidade de gênero na educação e que permitam a construção de um sistema escolar inclusivo, que enfrenta e combate as discriminações contra a mulher. Em oposição à construção e implementação daquela agenda, outras forças políticas se articularam em torno do discurso sobre “ideologia de gênero” procurando, por ação ou omissão, inviabilizar ou restringir a do projeto Lei Maria da Penha vai à Escola. Revelando assim, um momento de deslocamento, que desafia a construção de novos posicionamentos pela escola em torno do enfrentamento à violência contra a mulher.

Palavras-chave: Lei Maria da Penha, violência contra mulher, educação escolar, discurso.

Abstract

The attention around gender relations historically appears skewed by concepts that reinforce the asymmetry of power and encourage the exclusion of women from the public space, restricting their role in the context of family and care for the other. This patriarchal culture serves as aegis for violence against women, girls and adolescents, which has become pandemic in Brazil. Since the last century, feminist movements have articulated in the fight for equal rights civil, political, economic and social between genders, which forced international organizations, countries and states to build a political and legislative agenda oriented by the principles of social justice. In this context, we highlight a number of normative frameworks, including the Maria da Penha Law, promulgated in Brazil in 2006, which provides social, preventive, protective and repressive actions, highlighting the realization of educational campaigns and the inclusion of gender equity content in the school curriculums. This study analyzed the configuration of the "Maria da Penha Law Project Goes to School" and their reception by the students of the public school network in Caruaru. Were built three corpora: project documents; semi-structured interviews with institutional agents; audio recording workshops with students. The results point to a continuous process (but not linear, consensus and without conflicts) to break with traditional types of social order, which emerges a public agenda arising out of articulation of different political forces in the state sphere, civil society organizations and the school, who have sought, according to different understandings about the discourse on "confrontation of gender violence", develop educational actions promote gender equality in education and to allow the construction of an inclusive school system, it faces and combat discrimination against women. In opposition to the construction and implementation of that agenda other political forces were articulated around the discourse on "gender ideology" searching, by act or omission, derail or restrict the Maria da Penha Law Project Goes to School. So revealing a moment of displacement, which challenges the construction of new placements by the school around combating violence against women.

Keywords: Maria da Penha law, violence against women, schooling, speech.

LISTA DAS FIGURAS

FIGURA 1	O discurso como prática articulatória	42
FIGURA 2	Decreto de nº 035, de 17 de março de 2016, que institui o Programa “Lei Maria da Penha vai à Escola”, publicado no Diário Oficial do Município de Caruaru, com data de 16 a 22 de março de 2016	91
FIGURA 3	Cena do Filme “As trapalhadas de Flapjack” – Episódio: “Falta alguma coisa”	128
FIGURA 4	Revistas usadas para atividade pedagógica durante o 3º encontro	132
FIGURA 5	Atividade pedagógica realizada no último encontro do projeto	141
FIGURA 6	Apresentação de cartazes pelos estudantes do Projeto do LAPOS	145

LISTA DOS QUADROS

QUADRO 1	Pesquisas sobre o enfrentamento da violência de gênero contra a mulher na escola realizadas no Brasil de 2006-2016	49
QUADRO 2	Síntese das informações sobre o Projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola”, realizado nas escolas municipais de Recife, no ano de 2014	69
QUADRO 3	Síntese das informações sobre o Projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola”, realizado na cidade de Garanhuns, no ano de 2014	71
QUADRO 4	Síntese das informações sobre o Projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola”, realizado em Caruaru	74
QUADRO 5	Discursos sobre gênero, violência de gênero e enfrentamento à violência contra a mulher presentes nos documentos fornecidos pela Secretaria da Mulher de Caruaru e pelos dois projetos parceiros ligados à UNIFAVIP	99
QUADRO 6	Convenções de transcrição	101
QUADRO 7	Respostas dos/as agentes institucionais do Projeto “Gênero e Educação”, da UNIFAVIP, na técnica de Associação livre realizada durante a entrevista	108
QUADRO 8	Respostas dos/as agentes institucionais do Projeto do LAPOS, da UNIFAVIP, na técnica de Associação livre realizada durante a entrevista	118
QUADRO 9	Discursos sobre gênero, violência de gênero e enfrentamento à violência contra a mulher elaborados pelos/as agentes institucionais durante as entrevistas	122
QUADRO 10	Temas, monitores(as), quantidade de estudantes, atividades pedagógicas e materiais pedagógicos utilizados nos encontros do projeto “Gênero e educação” desenvolvido na Escola “A”	125
QUADRO 11	Cartazes produzidos no último encontro do projeto.	141
QUADRO 12	Temas, quantidade de estudantes, formadores e atividades pedagógicas desenvolvidas no encontro do projeto do “LAPOS”, efetuado na “Escola B”	144

Sumário

Enunciando o Tema	14
1. Ancoragens Teóricas	24
1.1. A violência contra a mulher sob a ótica de diferentes correntes teóricas	24
1.2. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe	37
1.3. A Lei Maria da Penha e as produções acadêmicas sobre o enfrentamento à violência de gênero contra a mulher no ambiente escolar	44
1.4. Conclusões	61
2. Nas Trilhas da Metodologia	64
2.1. A Pesquisa qualitativa e orientada pelo problema	64
2.2. Contextualizando o estudo	66
2.3. A pesquisa de campo	75
3. O discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino em Caruaru	79
3.1. O “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola” em Caruaru: condições de possibilidade	81
3.2. Propostas do Projeto e discursos sobre gênero e violência contra a mulher	90
3.3. Com a palavra: os/as agentes institucionais	101
3.3.1. O Projeto “Gênero e Educação”	102
3.3.2. O Projeto do LAPOS	109
3.3.3. Conclusões	119
3.4. Maria da Penha em sala de aula: recepção e rearticulação do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher por estudantes	123
3.4.1. Atividades pedagógicas do projeto “Gênero e Educação”	124
3.4.2. Atividades pedagógicas do Projeto do “LAPOS”	143
3.4.3. Conclusões	148
Considerações Finais	153
Referências	160

Enunciando o tema

“(...) as questões feitas àquilo que chamamos de realidade são constituídas pela(s) perspectiva(s) teóricas de onde olhamos e pensamos esta mesma realidade. Por isso, realidade não é uma coisa – uma situação, uma condição, um estado – que possa ser vista, analisada, investigada “no que realmente é”; nem existem enunciados que sejam mais adequados a esta coisa, ou que a representem de forma mais conveniente, mais pertinente. Assim, não é possível encontrar a verdade na/dá realidade (...), mas tantas realidades, quantas sejam aquelas que podemos enunciar, conhecer, pensar, discutir, disputar (...) quantas as que temos condições históricas – e linguageiras – para descrever”.
(CORAZZA, 2007, p.113)

A atenção em torno das relações de gênero sempre fez parte do cotidiano escolar e político brasileiro apesar de, historicamente, aparecer enviesada por concepções essencialistas e normalizadoras, que afirmam a superioridade física e mental dos homens, reforçam a assimetria de poder na relação com o gênero masculino e, conseqüentemente, incentivam a exclusão da mulher do espaço público, restringindo seu papel social ao âmbito da família e dos cuidados domésticos (PESSIS, MATÍN, 2005; BASTERD, 2004; BONATO, 1996).

Por muito tempo, a legislação brasileira amparou esta lógica patriarcal. O Código Civil de 1916, por exemplo, equiparava o status civil da mulher aos dos menores de idade, considerando-a *relativamente capaz*, sendo necessário para a mesma um curador. Se fosse solteira, este curador deveria ser o pai; se casada, o marido, com o qual tinha, ainda, o dever de praticar relação sexual. Em 1962, foi instituído o “Estatuto da Mulher Casada”, conquista jurídica importante em relação ao código anterior, porém, ainda baseada no conceito de pátrio poder, ressaltava o papel feminino de “*colaboradora*” na família e sua função de cuidar da casa, filhos e marido. Somente com a Constituição Federal Brasileira de 1988, que pela primeira vez, se reconheceu a mulher como sujeito político e social, com igualdade de direitos e obrigações em relação aos demais cidadãos. Reconhecimento fruto de um amplo movimento político e

de lutas travadas pelos movimentos sociais feministas e pelo Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres que resultou na elaboração do documento intitulado “Carta das Mulheres à Assembleia Constituinte”, entregue ao Congresso Nacional, em 26 de agosto de 1986¹. Este movimento foi apelidado pela mídia brasileira de “lobby do batom”. Entre os direitos reivindicados na época, destaca-se a defesa da justiça social, a criação do Sistema Único de Saúde, o ensino público e gratuito e demandas em relação aos direitos da mulher na saúde, trabalho, família, educação e cultura. No âmbito do Direito Familiar, a igualdade de direitos e responsabilidades do pai e da mãe quanto à manutenção/sustento dos filhos e sua educação, mesmo quando os cônjuges se separam e contraem novas núpcias, só foi garantida no Código Civil de 2002.

Observa-se, dessa forma, o quão sexista tem sido a nossa legislação e sociedade. Até 1991, ainda existia a possibilidade de argumentação pelo homem, em casos de violência contra a mulher, da “legítima defesa da honra”. Somente nesse ano, que o Superior Tribunal de Justiça (STJ) considerou que tal tese não tem amparo legal.

A cultura patriarcal – infelizmente, ainda vigente nos dias atuais, apesar das mudanças efetivadas na legislação – tem servido de égide para a violência doméstica contra as mulheres, meninas e adolescentes, justificada pela premissa de que os poderes públicos não devem se envolver com questões privadas. Pesquisas sobre este tema enfatizam que a violência de gênero transcende todos os setores da sociedade independentemente de classe social, raça, grupo étnico, cultura, escolaridade, idade ou religião (BASTERD, 2004; LIMA, 2014; SANTOS; IZUMINO, 2005) e já se tornou uma pandemia no Brasil.

Waiselfisz (2012) destaca que entre os anos de 1980 e 2010 foram assassinadas no Brasil mais de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465. Isto representa um aumento de 230%. Com uma taxa de 4,4 homicídios em 100 mil mulheres. O Brasil num contexto de 84 países pesquisados e signatários da ONU, ocupava a sétima posição no ranking mundial, segundo o Mapa da Violência de 2015, agora ocupa a quinta posição (WAISELFISZ, 2015).

O Relatório da Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre Violência contra a Mulher (BRASIL, 2013) apresenta estatísticas alarmantes em nível nacional, estadual e municipal. Segundo esta Comissão nos vinte e seis Estados brasileiros e

¹ Mais detalhes podem ser encontrados em Céli Pinto (2003), Amâncio (2013).

Distrito Federal, entre os meses de março de 2012 a julho de 2013, cerca 2,1 milhões de mulheres foram espancadas, o que equivale a 175 mil por mês, 5,8 mil por dia, 4 por minuto e uma a cada 15 segundos.

Pernambuco é o 10º estado brasileiro no ranking nacional de homicídios de mulheres, com taxa de 5,5 feminicídios para cada 100 mil mulheres. Recife ocupa a 6ª posição entre as capitais (WAISELFISZ, 2010). Segundo a Secretaria de Defesa Social de Pernambuco (SDS-PE), dos 251 homicídios de mulheres ocorridos no Estado em 2013, 108 casos, isto é 43%, tiveram como motivação conflitos afetivos ou familiares. As mulheres, como ressalta Barsted (2004, p.56) vivenciam em seu cotidiano um duplo medo: o da violência no espaço público, temida por toda a população; e o da violência no contexto privado. Estes dados demonstram a importância de aprofundar a discussão sobre o tema e desenvolver políticas de prevenção e erradicação da violência contra a mulher nos diversos setores da sociedade.

Neste sentido, desde meados do século XX, principalmente a partir da década de 1960, os movimentos feministas de diferentes países se articularam em rede com o propósito de denunciar os diversos contextos de discriminação contra as mulheres e lutar pela igualdade de direitos civis, políticos, econômicos e sociais entre os gêneros. Segundo Barsted (2004), a pressão desses movimentos forçou diversas organizações internacionais a inserirem em suas agendas a luta pelos direitos das mulheres e o enfrentamento à violência de gênero. Neste contexto, destacam-se os seguintes marcos normativos:

- Aprovação, em 1967, pela Organização das Nações Unidas (ONU) da Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher;
- Aprovação pela ONU, em 1968, da Convenção Internacional contra a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (CIEFDR);
- Proclamação, pela ONU, do ano de 1975 como o Ano Internacional da Mulher;
- Realização pela ONU, em 1975, da 1ª Conferência Mundial da Mulher, na Cidade do México;
- Aprovação, em 1979, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Convenção para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (CEDAW), dando valor jurídico à Declaração de 1967;
- Realização pela ONU, em 1980, na cidade de Copenhague da Conferência Mundial de Mulheres;

- Realização pela ONU, em 1985, na cidade de Nairóbi, de outra Conferência Mundial de Mulheres, onde se diagnosticou que o progresso das mulheres não tinha sido efetivado e a violência era o principal obstáculo para a sua participação social;
- Aprovação, em 1992, pelo Comitê de Monitoramento da CEDAW da Recomendação sobre a Violência contra as Mulheres (nº 19), que exige a atuação dos Estados Membros através de medidas legislativas e políticas;
- Reconhecimento, em 1993, pela Conferência Mundial de Direitos Humanos (Conferência de Viena), que os direitos das mulheres são direitos humanos e que a violência contra mulheres e meninas representa uma violação desses direitos, conclamando os Estados membros a adotarem a perspectiva de gênero em suas políticas como forma de eliminar a violência e a discriminação;
- Apresentação, pelo Tribunal de Crimes contra as Mulheres, no Fórum paralelo das ONG, de testemunho de vítimas da violência e índices de impunidade em diferentes países;
- Aprovação, em 1993, pela Assembleia Geral da ONU, por meio da Resolução 48/104, da Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher. Esta declaração é considerada um marco na doutrina jurídica internacional;
- Elaboração, em 1994, pela Organização dos Estados Americanos (OEA), da Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as Mulheres, chamada Convenção de Belém do Pará.
- Inserção do tema “violência contra a mulher” no Plano de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, realizada em 1994, no Cairo e convocação dos Estados membros para efetivação de leis e políticas de eliminação dessa violência.
- Declaração da 4ª Conferência Mundial da Mulher, realizada em 1995, em Pequim, enfatizando o tema da violência contra a mulher como um obstáculo à igualdade, ao desenvolvimento e à paz.
- Denúncia, pelas Organizações de Mulheres Negras, em 2001, na Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, sobre a íntima relação entre a violência de gênero e a violência racial.

Esses marcos normativos internacionais e a pressão dos movimentos feministas no Brasil, especialmente durante a fase de redemocratização do país, forçaram a constituição de espaços institucionais e de uma agenda política e legislativa nacional orientada pelos princípios da igualdade, da equidade de gênero e da justiça social. Observa-se, portanto, um processo contínuo (o que não quer dizer linear, consensual e sem conflitos) de rompimento com tipos tradicionais de ordem social, revelando um momento de deslocamento, de evidência da contingência das estruturas sociais, que desafia a construção de novos posicionamentos (LACLAU; MOUFFE, 2001).

A criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), em 1985, pode ser considerada a primeira ação de institucionalização das demandas feministas no Brasil. De acordo com Céli Pinto (2003), o Conselho funcionava junto ao Ministério da Justiça e era composto por uma secretaria executiva e dezessete conselheiras, das quais 1/3 era proveniente dos movimentos de mulheres. Para Bandeira (2005), a meta do CNDM era assegurar às mulheres condições de liberdade, igualdade de direitos e inserção nas atividades políticas, econômicas e culturais do Brasil. Provavelmente, a principal ação desenvolvida pelo CNDM foi a elaboração da “Carta das Mulheres à Assembleia Constituinte” que, como ressaltamos anteriormente, garantiu várias conquistas para as mulheres na Constituição Brasileira de 1988.

De acordo com informações contidas no Portal da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), durante o Governo de Collor, o CNDM perdeu sua autonomia administrativa e financeira. O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso reativou o CNDM, mas não garantiu orçamento e nomeou as conselheiras sem consultar os movimentos sociais. Depois de muita pressão por parte das redes feministas, em 2002, foi criada a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, subordinada ao Ministério da Justiça. Segundo Miranda (2014), em 2003, primeiro ano de gestão do Presidente Lula, foi fundada a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), ligada à Presidência da República, tendo a Secretária status de Ministra. O CNDM, desde então, passou a ser um órgão consultivo da SPM.

A SPM passou, desta forma, a ser o lugar de articulação de políticas públicas voltadas à igualdade de gênero e ao combate à discriminação. Possuía três linhas principais de ação: (a) Políticas do Trabalho e da Autonomia Econômica das Mulheres; (b) Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; e (c) Programas e Ações nas áreas de Saúde, Educação, Cultura, Participação Política, Igualdade de Gênero e

Diversidade. No que diz respeito especificamente ao enfrentamento à violência contra as mulheres, destacam-se entre as ações desenvolvidas pela Secretaria: 1. a elaboração da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; 2. a implementação da Rede de Enfrentamento à Violência contra as mulheres, envolvendo organizações governamentais, não-governamentais e comunitárias; 3. a efetivação do Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra a Mulher, acordo estabelecido em 2007 entre o governo federal, governos dos estados e dos municípios brasileiros para o planejamento de ações que visem à consolidação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência; 4. a criação da Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência - Ligue 180, uma espécie de disque-denúncia que funciona 24h e tem o papel de receber denúncias, reclamações e fornecer orientações; 5. o lançamento de diversas campanhas em parceria com instituições não-governamentais e empresas (“Mulheres Donas da Própria Vida”, “Homens unidos pelo fim da violência”, “Maltratando zero”, “Campanha institucional ligue 180”, “Ponto final na violência contra mulheres e meninas”, “Quem ama abraça”, “Lá em casa quem manda é o respeito”, “Desperta para esta causa –mulher viver sem violência”, “Fale sem medo”, “Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha – A lei é mais forte”); 6.o Programa “Mulher, Viver sem Violência”, lançado em 2013, com o de objetivo de integrar e ampliar os serviços públicos existentes voltados às mulheres em situação de violência e 7. a aprovação da Lei Maria da Penha.

Grande conquista da SPM, em parceria com um Consórcio de Organizações Não-governamentais Feministas – Advocacy, Agende,Themis, Cladem/Ipê, Cepia e Cfemea –, a Lei Maria da Penha(Lei 11.240/2006) incorporou o avanço legislativo internacional e se transformou no principal instrumento legal de enfrentamento à violência contra a mulher no Brasil. Com ela, o que antes era culturalmente e juridicamente legitimado foi tipificado como crime – vide o artigo 7º, em seu caráter notadamente didático, em que apresenta a título exemplificativo as cinco formas de violência doméstica e familiar, entre outras, senão vejamos respectivamente nos incisos I, II, III, IV e V, quais sejam: violência física, violência psicológica, violência sexual, violência patrimonial e a violência moral (que correspondem aos crimes de calúnia, difamação e injúria, todos tipificados do Código Penal, nos Artigos 138, 139 e 140, respectivamente).

A Lei prevê, também, um conjunto de ações sociais, preventivas, protetivas e repressivas que devem ser assumidas pelas diversas instâncias do governo como, por

exemplo: a implementação de redes de serviços interinstitucionais; o desenvolvimento de pesquisas e estatísticas; a criação de centros de atendimento multidisciplinar, delegacias especializadas e casas abrigo; a realização de campanhas educativas e a inclusão de conteúdos de equidade de gênero nos currículos escolares.

Foi nesse cenário que emergiu a temática do enfrentamento à violência contra a mulher na agenda educacional brasileira, onde a Lei Maria da Penha em especial o seu artigo 8º regula, in verbis:

“A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres”; (grifos nossos).

A partir dessa normativa surgiram várias campanhas de prevenção à violência doméstica e familiar voltadas para o público escolar em diversos estados brasileiros, inclusive em Pernambuco, por meio das Secretarias da Mulher, das Secretarias de Justiça e/ou das Secretarias de Educação. Entre estas campanhas, destacam-se duas pela abrangência nacional: “Quem ama abraça: fazendo escola” e “Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola”.

O “Projeto lei Maria da Penha vai à Escola” foi efetivado em alguns municípios de Pernambuco e, inclusive, foi aprovado um projeto de lei com o mesmo nome, pela Assembleia Legislativa de Pernambuco, em 04 de novembro de 2014, prevendo a divulgação da Lei Maria da Penha nas comunidades escolares, sob a coordenação das Secretarias da Mulher e da Educação.

O primeiro município a implementar o projeto em Pernambuco foi Caruaru, ainda no ano de 2009, bem antes da aprovação do projeto de lei. A partir da experiência de Caruaru e da socialização dos seus resultados, a Secretaria da Mulher do Estado de Pernambuco resolveu implementar o projeto em outros Municípios. Há dois anos atrás, em função do reconhecimento da importância da matéria, houve a publicação do Decreto de nº 40.317/14, em que o Governo do Estado de Pernambuco instituiu o “Comitê Pernambucano de Apoio à Formação em Gênero” e regulou no seu artigo 2º a inserção da disciplina de gênero no currículo do ensino médio, bem como a oferta de

cursos de extensão e de especialização sobre temas relacionados à mulher, para profissionais da educação, da segurança pública e da saúde, a partir de convênios estabelecidos com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a Fundação Joaquim Nabuco, com o Ministério da Saúde e com a Universidade de Pernambuco (UPE).

Após este percurso pelas decisões legislativas, principais lutas e conquistas em torno da temática “enfretamento à violência contra mulher”, chama a atenção o investimento efetivado nos últimos anos pelas diversas campanhas e políticas em torno da escola e seus atores/atrizes sociais – estudantes, docentes, gestores, profissionais da educação. Cartilhas, vídeos, panfletos, oficinas, cursos de formação continuada estão sendo socializados no ambiente escolar e desafiam a (des/re)construção de ideias, conceitos, relações de gênero. Esses eventos revelam a dinâmica das estruturas sociais, sua instabilidade, provisoriedade e alimentam a esperança de mudanças e de construção de uma sociedade pautada nos princípios dos direitos humanos e da justiça social, porém, é essencial, enquanto pesquisadores/as sociais refletirmos e analisarmos os processos de negociação de significados que estão em jogo nesse processo.

Como ressalta Oliveira (2009, 2011), não há um discurso unificado e universal sobre gênero e sexualidade veiculado nos cursos de formação para estudantes e profissionais da educação, o que se observa é um complexo jogo de negociação de significados e articulação de diferentes lógicas sociais (GLYNOS; HOWARTH, 2007) provenientes do campo dos direitos humanos, da educação, das produções acadêmicas sobre gênero. Os discursos veiculados nas formações, também, não são automaticamente internalizados pelos/as cursistas e levados passivamente para o campo escolar e para a vida cotidiana. Eles passam por um complexo processo de resignificação que envolve a articulação das diferentes lógicas e referenciais construídos ao longo de suas vivências familiares, escolares e religiosas que desencadeia processos de (re)interpretação dos posicionamentos oficiais.

Em seu trabalho, a autora (2009, 2011) percebeu que a maioria dos/as docentes que participaram de formações sobre diversidade sexual na escola (re)interpretação discurso oficial dos direitos humanos, por exemplo, em alguns momentos de forma legalista; hora como um posicionamento pela tolerância, que defendia o acesso do/a estudante LGBT ao ambiente escolar, mas que aparecia totalmente desvinculado de uma reflexão política sobre o papel da escola, as relações de

poder ali presentes e acabava mascarando práticas heteronormativas– como as restrições à visibilidade das identidades LGBT no ambiente escolar.

Que discursos sobre enfrentamento à violência contra a mulher foram produzidos e veiculados nas formações do “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola” em Caruaru? Quem estava autorizado a veicular estes discursos? Quais as condições de possibilidade que geraram este projeto? Que atores/atrizes sociais tiveram acesso a estas formações? De que forma foi este acesso? Que discursos sobre gênero circulam nas formações e nos documentos de referência do projeto? Como os/as participantes dessas formações receberam e (re)articularam esses discursos? Que lógicas políticas e sociais desencadearam e sustentaram estes discursos no contexto escolar?

Para Louro (2003), discutir a violência de gênero na educação, implica analisar os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos, sobretudo se quisermos investir em possibilidades de propor intervenções que permitam modificar, minimamente, as relações de poder vigentes na sociedade em que vivemos.

Este trabalho analisou a configuração do “Projeto Lei Maria da Penha Vai à Escola” e sua recepção pelos/as estudantes da rede pública de ensino em Caruaru. Envolveu três objetivos específicos: 1) compreender o(s) discurso(s) sobre gênero e enfrentamento à violência de gênero presentes no projeto; 2) identificar as ações pedagógicas desenvolvidas; 3) verificar como os/as estudantes (re)articulam estes discursos no cotidiano escolar.

Quanto aos nossos referenciais teóricos, trabalhamos com três eixos temáticos, que convergem entre si: as discussões no campo dos direitos humanos e de gênero (SANTOS; ZUMINO, 2005; SCOTT, 1989), a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2001) e os debates sobre gênero na educação. Estas perspectivas serão explicitadas no próximo capítulo, intitulado “âncoras teóricas”. Nosso olhar priorizará os processos, fundamentado no pressuposto que o campo discursivo é sempre um local de disputa e negociação de significados. Detalhes sobre os caminhos metodológicos que trilhamos serão apresentados no capítulo 2. No terceiro capítulo desenvolvemos a análise dos corpora e, por fim, apresentamos as considerações finais do estudo.

A escolha de trabalhar com o tema, se deu por um grande desafio, pois partiu de uma condição de reconhecimento da minha resistência e enfrentamento enquanto vítima da violência doméstica e familiar e no processo de protagonismo, fez

surgir a militância na defesa dos direitos humanos das mulheres. Isso aconteceu quando fui convidada pela Secretaria Especial da Mulher de Caruaru para participar do Projeto “De olhos abertos contra a violência” e percebi que os discursos, por vezes, partiam do plano puramente legalista ou o saber já imposto pela conjuntura hegemônica, o dito por oficial, que nega quase sempre o diferente, o plural, o excêntrico— no sentido aplicado por Louro (2003): aquele ou aquilo que está fora do centro, que é extravagante, esquisito.

Sinto-me, hoje, num espaço híbrido, em que experimento a sobreposição de diferentes papéis — “pesquisadora”, “militante” e “mulher em situação de violência” — que me coloca, portanto, segundo Homi Bhaba (1998), em um entre-lugar, indicado como fronteira, enquanto um gesto duplamente inscrito, em que tenta simultaneamente subverter e substituir. Foi esta complicada fórmula que gerou esta pesquisa.

1. *Ancoragens Teóricas*

(...) Pesquisas pós-estruturalistas se organizam por movimentos e deslocamento, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes... elas desestabilizam nossas ancoragens teóricas e nossas certezas, nos colocam frente a frente com a parcialidade dos mundos que habitamos e nos confrontam com as nossas próprias incongruências.
(MEYER; SOARES, 2005, p. 42)

Nesse capítulo apresentamos a fundamentação teórica de nosso estudo. Na primeira seção, centramos a atenção na discussão sobre a violência de gênero, ressaltando as diferentes correntes teóricas que tratam do tema. Na seção seguinte, discorremos sobre os principais conceitos e ideias da Teoria Pós-estruturalista do Discurso de Laclau e Mouffe (2001), perspectiva teórica com a qual dialogamos. Por fim, apresentamos um breve panorama da pesquisa sobre o enfrentamento à violência de gênero na escola. Para tanto, fazemos uma concisa revisão de estudos já realizados sobre violência de gênero e educação, tanto aqueles que tratam da violência sob o termo “intrafamiliar” (com fulcro no Estatuto da Criança e do Adolescente entre outros), quanto os que tratam como “violência doméstica e familiar” (com fulcro na Lei Maria da Penha).

1.1. **A violência contra a mulher sob a ótica de diferentes correntes teóricas**

As pesquisas voltadas ao estudo sobre a violência contra a mulher no Brasil tiveram início nos anos de 1980, concomitante ao advento das políticas públicas no campo dos direitos humanos. Neste contexto, diversas correntes teóricas emergiram. Santos e Izumino (2005) destacam, pelo menos, quatro principais abordagens: 1) pesquisas que percebiam o fenômeno como decorrente da *dominação masculina* sobre a mulher; 2) trabalhos que pautados no marxismo, compreendiam a violência como expressão da *dominação patriarcal* e a mulher como vítima do controle social e da lógica do mercado; 3) estudos pautados numa perspectiva *relacional*, que explicavam a

violência como uma modalidade de comunicação entre parceiros; e 4) pesquisas fundamentadas na *categoria de gênero* como elemento constitutivo das relações sociais e de poder.

Para tanto, é mister discutir um pouco sobre as peculiaridades de cada uma das correntes, bem como situar com qual delas a nossa pesquisa dialogará. A primeira corrente, chamada de “dominação masculina”, foi apresentada por Marilena Chauí (1985), através do artigo “Participando do Debate sobre Mulher e Violência” publicado no livro “Perspectivas Antropológicas da Mulher”. Nesta obra as mulheres são concebidas como destituídas de toda e qualquer autonomia.

Para a autora a violência contra a mulher é resultado de uma ideologia que define a condição do homem como superior à condição da mulher e naturaliza a diferenciação social entre os papéis de gênero, transformando as diferenças em desigualdades hierárquicas com o objetivo de dominar, explorar e oprimir. Essas desigualdades hierárquicas, por sua vez, se manifestam através de discursos masculinos sobre as mulheres, recaindo especificamente sobre o corpo da mulher.

De acordo com Chauí (1985, p. 43), “se trata de um discurso que não só fala de “fora” sobre as mulheres, mas, sobretudo, que se trata de uma fala cuja condição de possibilidade é o silêncio das mulheres”, pois tudo que se sabia sobre as mulheres era dito sob a ordem de seus pais, maridos e filhos, não cabia, portanto, à mulher falar de como se via ou como sentia. O sujeito feminino, nesta concepção, é destituído de liberdade, pensamento, sentimento e ação autônoma. As mulheres são tomadas como “figuras sem voz, sem nome”, o que havia era, portanto, um discurso sobre as mulheres e não das mulheres” (CHAUÍ, 1985, p.27, 46).

A ideologia de dominação masculina, segundo a autora, é comungada por homens e mulheres e define a feminilidade a partir da capacidade de procriar e servir aos outros – especialmente ao marido e aos filhos. A condição feminina, dessa forma, é naturalizada e se expressa na maternidade. A maternidade, portanto, é considerada

como instinto e destino, numa sociedade que planeja e controla a natalidade e que administra a procriação, e sensibilidade, numa cultura que desvaloriza o sentimento em face ao pensamento, eis algumas construções ideológicas curiosas nas quais a “natureza feminina” permanece como uma “rocha natural” historializado (CHAUÍ, 1985, p. 38).

Esta corrente ressalta que as mulheres são constituídas culturalmente como sujeitos não-autônomos, como seres à disposição dos outros. E como tais (instrumentos

da dominação masculina) se tornam “cúmplices da ideologia”, reproduzindo esta relação de dependência. Isto promove a permanência do “círculo naturalização-culturalização-naturalização” das mulheres, onde as “mulheres praticam sobre as outras o mesmo padrão de subjetividade, isto é, encaram as outras e esperam que estas se encarem a si mesmas como seres para outrem” (CHAUÍ, 1985, p. 46). Essa corrente não contempla a complexidade do fenômeno da violência de gênero, uma vez que centra sua análise exclusivamente na dominação masculina, como se a mesma fosse uma estrutura fechada, sem levar em consideração os processos de resistência, autonomia ou luta por parte das mulheres.

A segunda corrente teórica, conhecida por “dominação patriarcal”, foi introduzida no Brasil pela socióloga marxista Heleieth Saffioti (1987). Para a autora, o patriarcado não se resume somente a um sistema de dominação político- ideológico, mas, sobretudo, um sistema de exploração econômica. Este se manifesta de várias formas: 1) quase todo setor do emprego doméstico está ocupado por mulheres, sendo inclusive a atividade econômica exclusiva de muitas mulheres; 2) o “desemprego”, para além de suas consequências financeiras negativas, é considerado vergonhoso para o homem: os homens são desempregados, as mulheres são “do lar”; 3) muitas mulheres trabalham “fora de casa” sem deixar de executar as tarefas domésticas, exercendo uma “dupla jornada de trabalho”; 4) as mulheres constituem as grandes vítimas do trabalho precário, informal ou clandestino, que muitas vezes, é exercido em domicílio; 5) os salários das mulheres são, em média, menores que os salários dos homens, nas mesmas atividades realizadas.

Tanto a dona-de-casa quanto a trabalhadora assalariada são objeto de exploração do homem no plano da família e da exploração do empresário capitalista. Como forma de reprodução e legitimação político-ideológica dessa situação de exploração econômica, constitui-se um sistema de dominação patriarcal e racial: “Todos os tipos de discriminação favorecem a maior exploração por parte dos empregadores. Isto pode ser observado não apenas no que tange ao preconceito de sexo, mas também no que respeita às discriminações raciais” (SAFFIOTI, 1987, p.51).

Segundo o sistema de dominação analisado por esta corrente, o homem domina a mulher e, esta, se submete ao “poder do macho”; o espaço do homem é o espaço público e o da mulher é o espaço privado; o âmbito doméstico e o cuidado da família é o seu destino:

A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é *natural* que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é *natural* sua capacidade de conceber e dar à luz (SAFFIOTI, 1987, p. 9, grifos da autora).

No Brasil, o preconceito e a discriminação contra os homens e mulheres negros também reforça e reproduz o sistema de exploração desses grupos sociais. Assim, historicamente, paga-se salários menores a um negro e a uma mulher. Sendo a mulher negra aquela que vivencia as situações de maior precariedade no trabalho – ganham 40% menos que os homens brancos, são as mais suscetíveis ao desemprego e representam o maior contingente de empregadas sem carteira assinada (IPEA, 2016) – e que, portanto, se tornam mais vulneráveis à violência e à exploração.

Sob essa ótica, para Saffioti, são três aspectos que sustentam esse sistema de exploração: 1) o patriarcado, que condiciona os papéis de gênero, subalternizando sempre a condição da mulher; 2) o capitalismo que explora a mão de obra barata da mulher e que se manifesta de forma dupla, pois se dá através, também, da naturalização da lógica da dominação masculina sobre a feminina; e por fim; 3) o racismo, onde recai triplamente a condição de vulnerabilidade sobre a mulher, pobre e negra. Assim, a ideologia machista apoia-se no sistema patriarcado-capitalismo-racismo e se constitui num regime tanto de exploração como de dominação. Dentro deste sistema, segundo Saffioti (1987), quem mais se beneficia é o homem rico, branco e adulto:

(...) a supremacia masculina perpassa todas as classes sociais, estando também presente no campo da discriminação racial. Ainda que a supremacia dos ricos e brancos torne mais complexa a percepção da dominação das mulheres pelos homens, não se pode negar que a última colocada na ‘ordem das bicadas’ é uma mulher. Na sociedade brasileira, esta última posição é ocupada por mulheres negras e pobres (SAFFIOTI, 1987, p.16).

Outro aspecto apresentado nessa corrente que reforça a dominação do homem sobre a mulher é o que Saffioti (1987) chama de processo de construção social dual. Este processo implica em dizer que há uma manifesta inferioridade da mulher em contrapartida à superioridade do homem, onde, sempre há um processo correlato dual, pois não há ricos sem pobres, não há superiores sem inferiores. Nesse sentido,

a construção social da supremacia masculina exige a construção social da subordinação feminina. Mulher dócil é a contrapartida do homem *macho*. Mulher frágil é a contraparte de *macho forte*. Mulher emotiva é a outra

metade de homem racional. Mulher inferior é a outra face da moeda do *macho superior* (SAFFIOTI, 1987, p. 29).

Na percepção de Santos e Izumino (2005), esta corrente se contrapõe a ideia apresentada por Chauí de que a mulher é cúmplice da violência e insere a perspectiva da mulher como vítima. Saffioti (1987) concebe a mulher como “sujeito” dentro de uma relação desigual de poder com os homens. Nesse cenário, as mulheres se submetem à violência não por consentimento, mas por alienação. A autora discute ainda outro elemento do “mundo feminino”, que é a resignação. Sendo, portanto, um elemento característico da educação feminina, a resignação “significa senão a aceitação do sofrimento enquanto destino de mulher” (SAFFIOTI, 1987, p. 35).

Notamos nesta segunda corrente um avanço, no sentido de entender a mulher não mais como objeto, mas como sujeito em uma relação de poder, contudo, a mulher é ainda concebida como um sujeito alienado e vítima passiva da violência. Dessa forma, ainda não há lugar na discussão da autora para a análise do fenômeno da violência de gênero como inserido num campo estrutural dinâmico, que envolve, também, processos relacionais, de resistência, pontos de fuga, deslocamentos.

A terceira corrente teórica, denominada de “relacional”, foi proposta na obra de Gregori (1993), militante feminista do SOS-Mulher de São Paulo, no final dos anos de 1980. A pesquisadora analisou as narrativas de doze mulheres, de classes sociais diferentes e distintas fases da vida conjugal, que registraram queixa de violência física contra seus maridos e argumentou, baseada nestes casos, que as mulheres ao se colocarem no papel de “vítimas passivas” de seus companheiros acabavam contribuindo para a própria perpetuação de seu lugar de “não-sujeito”.

Gregori (1993) criticou a perspectiva “dominação-vitimização” apresentada pelas perspectivas teóricas anteriores e defendeu que ao se trabalhar com papéis de gênero de maneira fixa e dualista acaba-se reforçando estereótipos que enfatizam as desigualdades nas relações de gênero e, conseqüentemente, pouco contribui para o enfrentamento da violência contra a mulher.

A maioria dos estudos sobre a mulher, inclusive o meu, constatam que as mulheres vivem ou se relacionam de maneiras diferentes com o fato de serem oprimidas. Não é suficiente se chegar a essa conclusão. Nem basta afirmar que o processo de dominação é uma trama complexa e difícil de ser deslindada e de ser decomposta. É preciso, pois, desenvolver novas linhas de investigação que sejam capazes de apreender as transformações culturais que culminam em modificações nas relações de gênero (...) procurar áreas de ação em que as mulheres, mesmo sem questionar seus valores arraigados, têm conseguido mudar suas configurações de vida. (GREGORI, 1993, p. 199)

Um dos pontos mais polêmicos da obra de Gregori (1993) consiste no argumento de que violência contra a mulher é uma forma de comunicação, ainda que perversa, entre os cônjuges, dentro de um jogo relacional, em que homens e mulheres conferem significado às suas práticas. Para a autora,

cada um, a seu modo, expõe as perversões que mobilizam os indivíduos a agirem de forma violenta. (...) elas têm como sentido a busca do prazer, da fruição, são parte constitutiva do cotidiano familiar. As perversões de cada um dos personagens que se manifestam nos revides, provocações e cobranças exprimem bem o fato de estarem enlaçados em um universo íntimo comandado pela tensão amor-ódio (GREGORI, 1993, p. 198).

Com esta tese, a autora destaca o papel ativo da mulher no contexto da relação, afirmando que a relação homem versus mulher é “uma luta sem tiros – os tiros e as agressões são a exceção, não a regra –repleta de investidas, competições e, principalmente, negociações” (GREGORI, 1993, p. 201). A autora não pretendia, assim, “culpar” a mulher pela violência sofrida, os objetivos da autora eram: compreender os contextos nos quais a violência ocorria, analisar os significados que assumiam e traçar estratégias para mudanças na situação das mulheres. Para ela, o discurso vitimista limita estas ações. A partir dos estudos de Gregori (1993), emergiu a expressão “mulheres em situação de violência” ao invés de “mulheres vítimas de violência”.

Apesar da contribuição da pesquisa de Gregori, é importante ressaltar algumas limitações de sua perspectiva apontadas por Santos e Izumino (2005), com as quais concordamos: 1) o trabalho não considera que a violência ocorre dentro de uma relação de poder e, portanto, acaba tratando os parceiros como se estivessem numa situação de igualdade social; 2) mesmo tendo a intenção de compreender os contextos nos quais a violência ocorria e analisar seus significados, a autora não analisa estas conjunturas, seu estudo se detém na avaliação do trabalho desenvolvido pelo SOS-Mulher/SP e na análise de entrevistas com doze mulheres que sofreram espancamento de seus cônjuges; 3) há uma tendência por parte de Gregori de generalizar as queixas das entrevistadas, no entanto, outras pesquisas (IZUMINO, 1998; BRANDÃO, 1998; MUNIZ, 1996) sobre violência de gênero enfatizam que as queixas possuem diferentes significados para as denunciante. A violência de gênero deve, por conseguinte, ser analisada segundo as relações de poder e os contextos de significado nos quais aquela violência acontece.

A quarta corrente teórica se apresenta no final dos anos de 1980, sob a influência do movimento de redemocratização do Brasil e dos marcos internacionais na luta pelos direitos das mulheres (já evidenciados na introdução deste trabalho), das reflexões a respeito do conceito de *desconstrução* de Derrida e das relações de poder publicadas por Foucault, como também dos estudos de gênero anglo-americanos e franceses, que proporcionam grandes mudanças nos estudos feministas e, consequentemente, nas concepções sobre o fenômeno da violência contra a mulher.

Foi nesse cenário que ocorreu uma das principais mudanças correspondente ao conceito de gênero, quando a feminista historiadora estadunidense Joan Scott escreveu seu célebre artigo “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995), publicado originalmente em 1986, que demarca uma leitura pós-estruturalista a respeito do gênero, explorando seus potenciais analíticos de desconstrução, ressignificação e relações de poder. Scott (1995) foi influenciada pelas correntes pós-estruturalistas que se inspiraram nos pensamentos elaborados por Jacques Derrida e Michel Foucault. Com sua contribuição, foi possível não só uma nova forma de se pensar gênero, mas também de realizar uma crítica a outras concepções, inclusive a do sexo/gênero, que, em sua opinião, eram incapazes de historicizar a categoria sexo e o corpo.

Sob esse novo cenário teórico, é mister trazer à tona o conceito de desconstrução (Jacques Derrida) e o conceito de poder (Michel Foucault) que influenciaram o pensamento de Scott.

Nesse sentido, a proposição do método de *desconstrução* do filósofo Jacques Derrida, aqui fazendo uma aplicação à temática de gênero, seria um convite ao exercício permanente de problematizar a constituição de cada um dos polos, isso no que se refere à relação homem versus mulher e, respectivamente, de suas dicotomias rígidas enquanto papéis sociais. Por fim, problematizar, também, os contextos polarizados, em que esses papéis sociais assumidos por cada um, estabelecem relações estanques o que gera, em última escala, hierarquias e desigualdades sociais na relação homem versus mulher.

Louro (2014), aplicando o método da desconstrução, chama a atenção que problematizar a constituição das dicotomias significa demonstrar que entre homens e mulheres não há só diferenças que os separam, há unidade. Para a autora, “[...] cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido [...]” (LOURO, 2014, p. 35).

O processo desconstrutivo permite assim, perturbar essa ideia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. Contudo, o processo de desconstrução não soluciona a questão em si. Para Perrone-Moisés (2010), esse processo não anula um “nem isso, nem aquilo”. Ele põe em evidência a necessidade de repensar sobre as questões sob um exercício de reflexão incessantemente recomeçada segundo as circunstâncias. É dessa forma que a desconstrução derridiana “leva à formulação de paradoxos que irritam e contrariam aqueles que gostam de respostas claras e categóricas, consideradas racionais, confiáveis e operáveis” (PERRONE-MOISÉS, 2010, p. 41). Scott (1989), traz o conceito da desconstrução de Derrida e aplica na sua análise de gênero, defendendo a ideia de ser necessário não só rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, mas também, de ser realizada uma historicização e uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual, em que,

Temos que ficar mais atentas às distinções entre nosso vocabulário de análise e o material que queremos analisar. Temos que encontrar os meios (mesmo imperfeitos) de submeter, sem parar, as nossas categorias à crítica, nossas análises à autocrítica. Se utilizarmos a definição da desconstrução de Jacques Derrida, esta crítica significa analisar no seu contexto a maneira como opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando a sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como óbvia ou como estando na natureza das coisas (SCOTT, 1989, p. 18,19)

Trabalhar, portanto, com o conceito da desconstrução é, sobretudo, ir contra à lógica do lugar natural e fixo de cada gênero. Scott (1989) reforça uma utilidade analítica para o conceito de gênero, para além de um mero instrumento descritivo, chamando inclusive a atenção para a necessidade de se pensar na linguagem, nos símbolos, nas instituições e sair do pensamento dual e da rígida visão polarizada que recai no binômio homem/mulher, masculino/feminino. É preciso, pois, exercitar esse movimento de “desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino/feminino”, superando assim o “pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros” (LOURO, 2014, p. 35). Corroborando esse pensamento no aspecto das relações de gênero, Louro entende que desconstruir a polaridade rígida dos gêneros,

significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que

não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (LOURO, 2014, p. 35,36)

Para se aproximar da compreensão da complexidade social é necessário problematizar essas concepções polarizadas e duais, é necessário, segundo Louro (2014), entender que os processos constitutivos de gêneros não são duais, polarizados, lineares ou muito menos fixos, não é possível aceitar que um polo tem o poder – estavelmente – e outro não, pelo contrário, deve-se supor que o poder é exercido pelos sujeitos e tem efeitos sobre suas ações (LOURO, 2014, p. 42). O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Para a autora,

os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante versus mulher dominada”. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e estâncias de opressão lugares de resistência e de exercício de poder (LOURO, 2014, p. 37).

Esse exercício de desconstrução leva a outro conceito que também influenciou Scott (1989): o de poder proposto por Michel Foucault. Sob essa ótica, poder não pode ser compreendido enquanto elemento unificado, coerente e centralizado, pelo contrário, o poder deve ser “entendido como constelações dispersas de relações desiguais constituídas pelo discurso nos campos de forças” (SCOTT, 1989, p. 20). Esse conceito de “campos de forças” considera que o poder – enquanto processos e estruturas - não é um elemento unitário e centralizado, pelo contrário, há nele, em um momento só, um conjunto de relações conflitantes, limites, possibilidades de negação e sobretudo, resistência.

Michel Foucault (1987) entende que há uma relação inseparável entre saber e poder, e o gênero, por sua vez, estaria imbricado nas relações de poder. Para Scott (1989), gênero é uma forma primeira de dar sentido a estas relações. Para Foucault (1987), poder não é uma mercadoria, uma posição, uma recompensa ou uma trama; é a operação de tecnologias políticas através do corpo social. É assim que o autor afirma que poder não existe; existem práticas ou relações de poder, que se efetuam, que funcionam como uma máquina social. O poder não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. Esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não podem ser travadas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está

isento de poder. Dessa forma, Foucault rejeita, simultaneamente, uma concepção econômica do poder, que o considera como algo que se tem, mais ou menos, e uma concepção jurídica de poder, que o define como um fenômeno que diz respeito à lei ou à repressão.

As contribuições teóricas aqui apresentadas nos permitem compreender que as relações de gênero, entre homens e mulheres, se manifestam através das mais diferentes práticas sociais, constituem, por conseguinte, relações em que há constantemente atos de negociações, avanços, recuos, consentimentos, revoltas, alianças. Dessa forma, é assim que os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (LOURO, 2014, p.44 -45). Entendemos que a partir dessas relações de poder, há também a compreensão que em qualquer luta há sempre resistência dentro da própria rede de poder: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças (SALES, 2014). Se onde há poder, há resistência, não existe propriamente um lugar da resistência, mas pontos móveis e transitórios que se distribuem por toda a estrutura social.

Scott (1989), também, desenvolve uma crítica aos estudos de gênero e aponta para duas necessidades de superação quanto às abordagens utilizadas pela maioria dos(as) historiadores(as). Para Scott (1989), a primeira crítica se refere à produção de estudos essencialmente descritivos que narram a existência de fenômenos ou realidades, sem sequer os explicar ou muito menos os interpretar ou até mesmo atribuir uma causalidade. A segunda crítica se refere ao uso de ordem causal, onde a elaboração de teorias sobre a natureza dos fenômenos e das realidades buscam somente entender como e porque tomam a forma que eles têm. Observa-se assim que esses estudos não dão mais conta da complexidade do conceito de gênero, é necessário pois, investir em estudos que resolvam problemas analíticos, e vincular as descobertas desses estudos a questões gerais que há muito estão postas à história.

A definição sobre gênero apresentada por Scott pode nos oferecer uma alternativa de compreensão de gênero para além dos aspectos meramente descritivos, sua análise envolve questões outras que passaremos a elencar. Para Scott (1989), “o gênero é um aspecto constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero, é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1989, p. 21). Dessa forma, segundo a autora, há quatro elementos intrinsecamente relacionados que caracterizam o gênero como constitutivo das relações sociais: 1. símbolos disponíveis nas culturas usados para representar as diferenças entre

os sexos (p. e., Eva/Adão, luz/escuridão, purificação/poluição); 2. conceitos normativos sobre estes símbolos, expressos através de perspectivas religiosas, educacionais, políticas, jurídicas que limitam as diversas interpretações possíveis sobre os mesmos e fixam o sentido do masculino e do feminino; 3. a restrição do uso da categoria de gênero ao sistema de parentesco e ao universo familiar, impossibilitando a percepção das relações desiguais de poder entre os gêneros em outros contextos, como no mercado de trabalho, na educação e na política; 4. a identidade subjetiva, que estabelece distribuição de poder e controla o acesso aos recursos materiais e simbólicos.

Para Scott (1989), gênero além de ser um meio de significar as relações de poder, é também um elemento constitutivo que nos fornece dados que possibilitam compreender as relações complexas entre as múltiplas formas de interação humana, é portanto, uma categoria de análise que serve como alternativa para uma compreensão mais ampla dos complexos sentidos implicados nas relações sociais e para a percepção de que gênero e poder se constituem reciprocamente, em contextos históricos e culturais específicos.

São os processos políticos que vão determinar o resultado de quem vencerá – político no sentido de que vários atores e várias significações se enfrentam para conseguir o controle. A natureza desse processo, dos atores e das ações, só pode ser determinada especificamente se situada no espaço e no tempo. Só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendente; transbordantes porque mesmo quando parecem fixadas, elas contêm ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas. (SCOTT, 1989, p. 28)

A partir das reflexões pontuadas por Scott (1989) e, também, inspirados em reflexões sobre a desconstrução de Derrida e as relações de poder publicadas por Foucault, alguns/as pesquisadores/as se desafiaram a mudar o paradigma de estudo sobre a violência contra a mulher e ampliar suas lentes, na tentativa de analisar as relações de gênero e de poder implicadas neste fenômeno. Neste trabalho, também adotamos essa perspectiva. Concebemos a violência contra a mulher como violência de gênero, como um fenômeno socialmente construído.

Considerando que esse fenômeno das relações de gênero se constituem em processos políticos e conflituosos, podemos observar algumas limitações ao longo das primeiras três correntes de gênero que estudamos:1)apresentam uma perspectiva de gênero dentro de uma estrutura fixa e dual, não atendendo assim à complexidade do

fenômeno da violência de gênero;2) fixam os sentidos sobre a identidade (posições de sujeito) da mulher, ou seja, ou a mulher é cúmplice da ideologia e reproduz a relação de dependência (CHAUÍ, 1985) ou a mulher é vítima passiva da violência(SAFFIOTI,1987) ou mulher contribui para o jogo de poder, pois Gregori (1993) entende que a violência contra a mulher é uma forma de comunicação, ainda que perversa, entre os cônjuges, dentro de um jogo relacional, em que homens e mulheres conferem significado às suas práticas.

Optar pela corrente analítica de Scott (1989), nos proporciona subsídios teóricos capazes de entender a violência sob um aspecto mais amplo, envolvendo as várias correlações, por exemplo, de como um elemento de gênero no âmbito doméstico pode acarretar questões no setor da economia, na política e vice-versa. A título de contextualização, podemos citar os estudos realizados pela ONUBR Mulheres (2010), em que as discussões de empoderamento da mulher, igualdade de gênero, paz e segurança, sobretudo as campanhas de enfrentamento à violência contra a mulher (assim como qualquer outro direito humano) devem ser politizados e institucionalizados a tal ponto de promover formação/orientação a todos os agentes envolvidos, dentro e fora da escola, para que assim, possamos de fato entender a complexidade do fenômeno da violência enquanto uma questão de ordem pública. Apontar como responsável um único agente, certamente estará reduzindo a responsabilidade do Estado e pior, estaria ainda reproduzindo a lógica da personalização e privatização da violência. Outra fonte que podemos citar é a pesquisa realizada pelo Instituto Patrícia Galvão, publicada em 21 de fevereiro de 2016, que mostra por meio dos resultados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios),as diferenças na relação de trabalho entre mulheres e homens: a) as mulheres têm a jornada de trabalho dobrada, pois além do trabalho doméstico, tem o da empresa, 2)as mulheres recebem cerca de 30% menos que os homens, 3) se levarmos em consideração as atividades domésticas, as mulheres trabalham cinco horas a mais que os homens por semana. Se todos vivem sob o mesmo teto, por que cabe às mulheres todo o trabalho?

Então discutir equidade de gênero é trazer à tona todo esse complexo de deveres e de direitos, é também no sentido contrário, discutir o cumprimento dos papéis domésticos, uma vez que todos devem fazer acordos sobre como administrar as tarefas familiares e de administração da casa e não apenas achar que isso é serviço de mulher. Isso suscita uma reflexão importante, pois entendemos que promover a equidade de gênero é propor um paradigma sobre novos valores de respeito e novas formas de

relacionamento - sem violência, intimidações e funções determinadas. A igualdade de gênero é nesse aspecto, também, uma questão de justiça.

A teoria analítica de gênero apresentada por Scott (1989) nos leva ao entendimento de que se houver a restrição do uso da categoria de gênero somente ao âmbito privado - ao sistema de parentesco e ao universo familiar -, nos impossibilitará de ter a percepção das relações desiguais de poder entre os gêneros em outros contextos, como no mercado de trabalho, na educação e na política.

No mercado de trabalho, as mulheres, em sua maioria, estão ocupadas em emprego doméstico, ou em trabalho clandestino, sendo inclusive, em alguns casos, motivo de jornada dobrada, pois das mulheres que trabalham em empresa/ “fora de casa” não conseguem, contudo, deixar de executar as tarefas domésticas, exercendo uma “dupla jornada de trabalho”, sem falar dos salários menores.

No setor da educação, tanto nas práticas escolares quanto nos conteúdos disciplinares, há uma reprodução da lógica, sexista, misógina, homofóbica, patriarcal e machista que reforça o preconceito de gênero e legitima, também, a violência, negando, portanto, uma educação que promova a equidade de gênero – reivindicada pela epistemologia feminista, como garantidora dos direitos humanos.

No âmbito político, segundo Nadine Gasman, representante da ONUBR Mulheres (2010), quanto mais tarefas do lar as mulheres assumirem, menos chances têm de se dedicar a outros setores importantes, como a política. Além disso, podemos observar a discrepância da representatividade, há na verdade, uma sub-representação, da participação da mulher no cenário político, pois somos 52% da população brasileira e temos um índice de menos de 10% em cargos políticos e, sem falar que, desse percentual, ainda assim não corresponde às demandas da agenda de políticas públicas para as mulheres e/ou muito menos que seja a ocupação em espaços de poder e tomada de decisão.

As pesquisas apontam que, mantidas as condições atuais – em que cabe somente às mulheres os papéis de cuidado –, levará 80 anos para alcançar a igualdade de gênero. A ONU adotou dezessete objetivos de Desenvolvimento Sustentável, recomendando que o mundo faça mudanças rápidas e estruturais até 2030, implementando assim, ações para corrigir essas distorções e assegurar o equilíbrio nas relações de gênero para que realmente possam desenvolver o seu potencial e lograr estas mudanças (ONUBR MULHERES, 2010).

Discutir sobre gênero, analisar suas relações e, sobretudo, entender seu caráter político, envolve também, a necessidade de entender a mulher como sujeito proativo, como protagonistas como cidadã. Estes são direitos garantidos na Lei Maria da Penha de 2006 (LPM-2006), objeto diretamente relacionado ao objetivo geral desse estudo, qual seja, de analisar a configuração do “Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola” em Caruaru e sua recepção pelos/as estudantes.

Foi assim que optamos pela corrente teórica de Scott (1989), por concordar com o entendimento de que estudar fenômenos de gênero exige a análise dos sentidos compartilhados, negociados, disputados em contextos históricos e sociais específicos.

Dessa forma afastamos as correntes teóricas que defendem apenas uma identidade fixa de mulher (quer seja de cúmplice, quer seja de vítima), ao invés disso, nos colocamos diante daquela corrente que defende a pluralidade em suas várias identidades possíveis, das várias posições de sujeito, incluindo a posição de sujeito de protagonista com os seus respectivos discursos e sentidos, pois entendemos que as identidades não permanecem fixas, muito menos são dadas desde sempre, ou mesmo definidas unilateralmente. São sempre temporariamente fixadas.

Para entender esse movimento, a violência é assim percebida como parte de práticas sociais hegemônicas de fixação de sentidos e identidades numa estrutura de gênero patriarcal, misógina e sexista. Essa estrutura é continuamente negociada pelos sujeitos conforme o contexto do jogo de posições onde vivem e, por isso, não há fechamento totalitário da estrutura. A violência é uma forma de lidar com esse não fechamento ou contingência da estrutura. Para tanto, vamos discutir, na próxima seção, sobre os conceitos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2011) e, depois, apresentamos um breve panorama da pesquisa sobre o enfrentamento à violência de gênero na escola.

1.2 A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe

A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2011) está inserida numa matriz contemporânea, pós-estruturalista, que contempla a contingência, a precariedade, a indeterminação e o paradoxo como dimensões ontológicas do social (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p 48). Opondo-se dessa forma a verdades fundantes e a metas finais. É nesse sentido que a pretensão de Laclau, segundo Burity

(2014) é de construir uma teoria geral da política como ontologia do social. Sob alente da teoria do discurso, “a estrutura social está marcada pela contingência, provisoriedade, pela historicidade e pelas múltiplas formas através das quais tudo o que é poderia ser (ter sido) diferente, e sê-lo num dado momento, sob dadas condições de possibilidade” (BURITY, 2014, p.60).

A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2011) defende, portanto, a ideia de que o social deve ser percebido a partir da lógica do discurso, enquanto ação social, uma vez que, para a teoria, discurso é prática, assim entendida como uma categoria que une “palavras e ações, no intuito de produzir sentidos que vão disputar espaço no social” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 50). Esse mecanismo se dá através de práticas selecionadas por atos e estratégias tanto conscientes como inconscientes, por meio de elementos explícitos e implícitos, e que não pode ser simplesmente “desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de uma miríade de forma, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades – sempre contingentes e precárias” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49).

Com efeito, o discurso permeia todas as práticas sociais, pois para Laclau e Mouffe (2001), o discurso expressa e institui a realidade social, mediante a construção de conhecimentos e crenças. Os sentidos, segundo os autores, são relacionais, articulando-se a redes de poder nas quais os sujeitos se veem condicionados a negociar continuamente suas identidades, segundo o jogo de posições em que vivem (LACLAU, 1993). O discurso é, então, constitutivo das relações sociais.

A propósito, segundo os autores, há vários discursos e cada um é assumido por uma identidade conforme a posição de sujeito tomada, deve-se inclusive, atinar que toda posição de sujeito é assim organizada no âmbito de uma estrutura discursiva essencialmente instável, já que está sujeita a práticas articulatórias as quais, de pontos diferentes de partida, a subvertem e a transformam (LACLAU, 2008). Para o autor, o sujeito não é visto como uma fonte que forneceria um significado ao mundo, pelo contrário, a teoria do discurso entende que cada posição de sujeito ocupa consequentemente locais diferentes no interior de uma estrutura e que a esta estrutura ou conjunto de posições diferenciais, dá-se o nome de discurso (LACLAU, 2008).

Partir desse conceito é fundamental para o alcance dos objetivos da nossa pesquisa, pois irá nos possibilitar não só identificar as posições de sujeitos, mas também será possível entender como cada um dos envolvidos na implementação do “Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola” promove e articula seu discurso, como também quais os

discursos sobre gênero e enfrentamento à violência de gênero estão presentes no projeto. Vimos assim, que a Teoria do Discurso, enquanto concepção da ontologia social, é o ponto de partida para nos aproximarmos da compreensão do fenômeno das práticas sociais, como também de tentar explicar –mesmo que provisoriamente e precariamente – os mecanismos de funcionamento das articulações, suas negociações, por sua vez, como os discursos são produzidos.

Uma vez que discurso é, segundo Mendonça e Rodrigues (2014), uma

categoria que une palavras e ações, que tem natureza material e não mental e/ou ideal. Discurso é prática – daí a noção de prática discursiva – uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significantes. O social, portanto, é um social significativo, hermenêutico. Não aparece como algo a ser simplesmente desvendado, desvelado, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas verdades, note-se, sempre contingentes e precárias (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p 49).

Para compreender o discurso enquanto ontologia do social, deve se “considerar que ele é marcado pelo antagonismo e contingência das identidades” (FERREIRA, 2011, p. 13). O antagonismo, por sua vez, é a “experiência” da impossibilidade de fechamento do social, do limite de toda objetividade, assim como da precariedade de toda identidade, que se mostra como movimento contínuo de diferenças. O limite do social deve ocorrer no interior do social como algo que o subverte, ou seja, como algo que destrói a sua aspiração a constituir uma presença plena ou totalidade fechada.

Para Mendonça e Rodrigues (2014), o antagonismo é entendido como a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo ou finalístico de toda lógica discursiva, enquanto que a contingência corresponde à análise *stricto sensu* de discursos em disputa, sendo possível produzir inferências. Não há, portanto, um sentido finalístico, pois as possibilidades de significação são infinitas, sempre permeadas por relações que têm essencialmente características precárias e contingentes.

É importante entender que o processo de construção desses campos antagônicos se faz a partir, segundo Burity (2014), da mobilização de significantes vazios, estes, por sua vez, permitem uma multiplicidade de articulações com significados sem que nenhum deles se estabilize como sentido unívoco. Um significante, portanto, é tendencialmente vazio, porém nunca o é totalmente.

Já no que diz respeito à contingência das identidades, a teoria do discurso defende que a identidade é sempre precária, uma vez que não é possível ter descrições

plausíveis, considerando que não há autonomia total do sujeito, nem há a subordinação total, pois tanto a autonomia quanto a subordinação são conceitos que só adquirem seus sentidos no campo das práticas articulatórias. É nas práticas articulatórias, segundo Southwell (2014), que se estabelece relações entre elementos de maneira que suas identidades sejam modificadas como resultado da prática articulatória. As identidades, uma vez que são discursivamente construídas, não são essências fixas, mas fixações parciais resultantes de relações e processos políticos e conflituosos.

A articulação discursiva que finalmente consegue se impor é o que define uma hegemonia (LACLAU, 1996). Entender a hegemonia como prática põe novas luzes ao processo pelo qual as identidades sociais são constituídas. As práticas hegemônicas têm como condição um marco de significados sociais compartilhados e a impossibilidade de fixar temporalmente posições relativas. É nesse sentido, segundo Southwell (2014, p. 148), que para a teoria da hegemonia “as identidades sociais estão sujeitas ao deslocamento do social e a serem rearticuladas através das lutas hegemônicas, unidas através da construção de antagonismos sociais e naturalizadas por seu próprio propósito de universalidade”.

Logo, a hegemonia é assim entendida como contingente e, segundo Southwell (2014),

é constituída como uma prática discursiva dentro da qual posições diferenciais, enfatizando e construindo equivalências entre certos polos de diversos antagonismos, buscam subverter uma ordem social, substituindo-a por outra. A luta pela hegemonia é interpretada como o processo de emergência de diversos conflitos que não possuem um significado previamente estabelecido. Tais conflitos são o resultado da articulação, deslocamento, substituição, conquista e retrocesso das relações de poder dentro do social (SOUTHWELL, 2014, p. 143).

A própria condição para o surgimento da hegemonia, segundo Laclau e Mouffe (2014) são as práticas articulatórias, pois a hegemonia supõe o caráter incompleto e aberto do social, que só pode constituir-se em um campo dominado por práticas articulatórias. A hegemonia é um foco de incessantes disputas entre múltiplos discursos dispersos no campo da discursividade. Na sequência, podemos admitir que a provisoriidade do consenso e da própria hegemonia, é condição para que também a diferença seja admitida e assumida como dimensão constitutiva e, portanto, inerradicável do social (RAMOS, 2011, p.43).

É importante ainda entender que em um sistema fechado de identidades relacionais, no qual o sentido de cada momento está definitivamente fixado não há lugar algum para uma prática hegemônica. Há, portanto, duas condições para uma articulação hegemônica, a primeira, por um lado, é a presença de forças antagônicas e a segunda, por outro, a instabilidade das fronteiras que as separam.

Outra questão central na teoria laclauiana – é a ideia da sobredeterminação do social - é, portanto, por meio dessa noção que podemos entender que não há um sentido finalístico, isto é, as possibilidades são infinitas, sempre permeadas por relações que têm, essencialmente, características precárias e contingentes (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 49). Essa noção também vale para a constituição dos sujeitos. Para Southwell (2014, p. 145) os sujeitos não são constituídos como o resultado de uma unidade a priori, muito menos, não estão construídos de maneira prévia, pelo contrário, constituem-se no resultado de uma articulação hegemônica diferencial é, portanto, sobredeterminado, dando conta da multiplicidade possível de articulações de discurso, considerando aliás que não há uma única forma de descrever, de explicar. Isto tem mostrado uma multiplicidade de antagonismos sociais que configuram as identidades sociais.

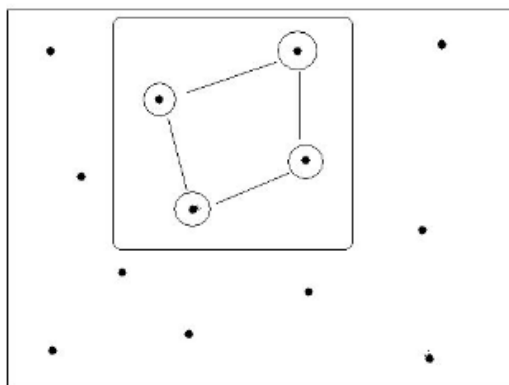
Como vimos, a teoria do discurso envolve um conjunto de categorias que estão mutuamente implicadas, o que leva na medida em que se apresenta um conceito, já automaticamente se prende a outro, uma vez que se entende que a articulação é toda prática que estabelece uma relação entre elementos, cuja identidade é modificada como resultado dessa prática, se entende também que a totalidade estruturada resultante dessa prática articulatória é o discurso.

Segundo a teoria do discurso, como já vimos, as posições diferenciais, enquanto articuladas no interior do discurso são chamadas de momentos. Ao contrário do elemento, que é toda diferença que não se articula discursivamente. A articulação é, então, uma prática discursiva que não tem um plano de constituição a priori ou exterior a dispersão dos elementos articulados, portanto, uma totalidade discursiva nunca existe, segundo a teoria do discurso, sob a forma de uma positividade simplesmente dada e delimitada, ou seja, a lógica relacional do discurso é uma lógica incompleta e constitutivamente contingente.

Para tanto, apresentamos a título de ilustração, uma figura que leva compreensão de discurso e de prática articulatória de Ernesto Laclau. Assim, para exemplificar o processo de articulação, recorreremos à explicação apresentada no artigo

“Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau”, de Fábio Alves Ferreira (2011):

FIGURA 1 – O discurso como prática articulatória (FEREIRA, 2011, p. 16).



1 -Cada ponto é um ELEMENTO: diferenças sociais que não estão articuladas discursivamente. Isto pode acontecer, por não portarem demandas identificadas com outras demandas, na pluralidade de demandas do social. 2 -Cada ponto no interior de um círculo é um ELEMENTO/MOMENTO: posições diferenciais que aparecem articuladas no interior de um discurso – a articulação de um momento num discurso, não impede sua articulação em outro discurso; desta maneira ele seria o mesmo elemento, entretanto teria sua natureza modificada de acordo com a articulação com outras identidades na formação de cada discurso. 3 -Cada linha que liga os momentos é chamada de ARTICULAÇÃO: Os pontos nodais desenvolvem a função de fixar parcialmente o sentido. Essa fixação é parcial, pois o social tem essencialmente o caráter aberto, incerto, contingente, polissêmico. 4 -O quadrado em torno dos elementos articulados é o DISCURSO: a totalidade articulada, resultante da prática articulatória e antagônica, plural de elementos/momentos hegemonizados (p.16-17).

A prática da articulação consiste assim, na construção de pontos nodais que fixam parcialmente o sentido. Esta presença do contingente em todo sentido é o que Laclau e Mouffe (2004) denominam de subversão e se manifesta sob as formas de simbolização, de metaforização, de paradoxo que deslocam e questionam o caráter literal de todo sentido, resultante de um esforço de literalização que fixa as diferenças de sistema relacional, estabelecendo entre si uma relação de equivalência, isto é, “a articulação dessas diferenças em torno de um ponto discursivo privilegiado que faria sentido a todas elas, possibilitando aí com que as mesmas se articulem em torno do que a teoria do discurso chama de lógica equivalencial” (MENDONÇA, 2014, p. 86).

Neste sentido, essas categorias são essenciais para a nossa pesquisa, por proporcionarem o entendimento que o discurso de enfrentamento à violência contra a mulher se organiza em torno de um ponto nodal. Este é resultante de uma cadeia de equivalências, reunindo dessa forma uma série de demandas sociais (mulheres negras, camponesas, deficientes, idosas, trans, brancas, urbanas, jovens, lésbicas, cis, etc) para além de suas particularidades, gerando, assim, uma identidade que se constitui em oposição a um adversário comum às diferentes demandas articuladas: “a violência contra a mulher”.

Vimos assim que o discurso de enfrentamento à violência contra a mulher deve ser constituído por meio de uma articulação de variadas demandas, entre elas o enfrentamento do autoritarismo, gerando dessa forma, um significante capaz de representar (mesmo que provisoriamente e precariamente) as diferentes posições. Tais reflexões suscitam questões de como as políticas de combate à “violência contra a mulher” contemplam as diferenças dentro do próprio movimento feminista - por exemplo a violência racista contra as mulheres negras ou a violência transfóbica contra as mulheres trans. Estas e outras questões do movimento estarão sempre inseridas num contexto da luta hegemônica e de disputa de sentidos.

Nesse processo articulatório dos movimentos feministas, aquilo que começou como um movimento de combate à violência contra a mulher (mulher branca, hétero, urbana), anunciando um novo processo de transformação, pode se tornar a mais “conservadora das manifestações na medida em que ela não consiga construir qualquer laço com lutas sociais em outros contextos” (BURITY, 2014, p.71).

A teoria política do discurso nos convida, então, a analisar quando e como emergiu o discurso sobre o enfrentamento à violência contra a mulher na escola, compreendendo, pois, que este discurso constitui posições políticas sempre relacionais e marcado pela contingência, pela historicidade, pelas múltiplas formas através das quais tudo o que é poderia ser (ter sido) diferente. Também nos chama para a reflexão sobre as condições de possibilidade— com o advento da Lei Maria da Penha —para a emergência desse discurso. Como os/as participantes das formações ligadas ao “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola” (re)articulam os discursos oficiais sobre enfrentamento à violência de gênero em seu cotidiano.

Esse paradigma conceitual nos possibilita também entender sobre a constituição de identidade, no caso de uma nova identidade da mulher, agora em pleno exercício da cidadania, em pleno enfrentamento ao combate à violência, uma identidade

proativa (não mais apenas cúmplice, vítima ou colaboradora do jogo perverso da violência). Essa nova identidade se apresenta através de contextos históricos e culturais específicos (com o advento da lei 11.340/06) e sobretudo, que nesse novo cenário, não há uma unidade ou uma única forma de identidade da mulher, pelo contrário, para Sales (2014, p.171) a construção da identidade, assim como, a recomposição da estrutura social são processos inerentemente políticos, reforçando a primazia do político na Teoria do Discurso de Laclau.

Igualmente, permite verificar se estes discursos entram em conflito com as concepções machistas e patriarcais hegemônicas no contexto escolar e a compreender quais processos de negociação de significados foram desencadeados para possibilitar a veiculação e implantação das propostas do projeto na escola.

Enquanto analista do discurso, tentamos observar a recomendação de Southwell (2014), de reconstruir a sequência de sentido básico através do qual o social vai se configurando. Isto implicou num processo de pesquisa/estudo desafiador, não apenas de fazer um levantamento das pesquisas sobre o enfrentamento da violência contra a mulher no âmbito educacional (que trataremos na próxima seção), mas sobretudo, de se atinar para como esses movimentos aconteceram, num contexto de práticas articulatórias, considerando que a discussão de gênero e as campanhas de combate à violência são objeto de uma luta ideológica muito forte na sociedade, atualmente.

1.3. A Lei Maria da Penha e as produções acadêmicas sobre o enfrentamento à violência de gênero contra a mulher no ambiente escolar

A violência é um acontecimento de ordem mundial que está presente, em graus e formas distintas, em todas as culturas ao longo do tempo (MINAYO, 1997). Envolve, segundo Ristum (2014), relações culturais, políticas e socioeconômicas que são historicamente construídas. A violência se expressa por meio do “uso intencional de força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, contra um grupo, uma comunidade, que resulte ou tenha grande possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação” (OMS, 2002, p. 5). É um tipo de evento que pode ser considerado endêmico no Brasil, pois há crescimento constante dos números relativos à morbimortalidade das violências, seja na capacidade de produzir vítimas ou de gerar múltiplas formas de

sequelas (BRASIL, 2009). Esse cenário endêmico, as reivindicações dos movimentos feministas e a ampliação de publicações acadêmicas sobre violência de gênero, como ressaltamos anteriormente, despertaram a atenção, a partir da década de 80, do Estado brasileiro e da sociedade civil, para este fenômeno.

Conforme nos mostra Brabo (2008), os anos de 1980 são representativos, na história do Brasil, como o período de abertura democrática do país, em que foi dada a garantia dos direitos sociais e individuais com a Constituição de 1988 – a denominada Constituição Cidadã. É nesse cenário de processo de redemocratização no Brasil que, segundo Santos e Izumino (2005), se dá ensejo à promulgação de novas leis e novas instituições (como as delegacias da mulher) que vêm ampliar formalmente os direitos das mulheres.

Da década de 1990 em diante, os estudos sobre violência de gênero se ampliam, refletindo mudanças no cenário jurídico-político nacional e internacional e passam a ter grande influência do campo dos direitos humanos, enfocando principalmente os direitos humanos das mulheres e o exercício da cidadania feminina. Uma grande conquista desta época, por exemplo, foi a inclusão da temática de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental:

(...) eles realçam as relações de gênero como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens e são coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal na medida que trazem como eixo central da educação o exercício da cidadania e apresentam a inclusão de temas da vida cidadã, que visam resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social (BRABO, 2008, p. 160).

Houve também mais avanços no reconhecimento dos direitos humanos da mulher no Brasil, em especial, a partir de dois documentos: a Lei Maria da Penha e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Ambos contribuíram para a ampliação do debate na sociedade e nas escolas acerca da igualdade de direitos de gênero. Enunciar a necessidade de reconhecimento de direitos humanos significa para Ramos (2011) reconhecer a pluralidade de sentidos sobre a vida, dignidade, composição de família e relação familiar, entre outros.

A lei Maria da Penha tem papel central neste cenário. Entrou em vigor no Brasil em setembro de 2006, como a Lei nº 11.340/06. Foi criada em função de lutas travadas por movimentos sociais e organizações não-governamentais feministas em parceria com as Secretarias de Políticas para Mulheres e da recomendação da Comissão

Interamericana de Direitos Humanos (OEA) que condenou o Brasil por negligência e omissão em relação à violência doméstica (duas tentativas de assassinato) praticada contra a biofarmacêutica, Maria da Penha Maia Fernandes, pelo seu cônjuge, economista e professor universitário, no ano de 1983. A Lei foi elaborada

para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (art. 1º da Lei nº 11.340/06).

No que diz respeito às medidas integradas de prevenção, a Lei Maria da Penha, prevê a implementação de políticas públicas para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes as seguintes afirmações elencadas nos incisos II, III, V, VIII e IX, de seu artigo 8º:

- A promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, concernentes às causas, às consequências e à frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas;
- O respeito, nos meios de comunicação social, dos valores éticos e sociais da pessoa e da família, de forma a coibir os papéis estereotipados que legitimem ou exacerbem a violência doméstica e familiar, de acordo com o estabelecido no inciso III do art. 1º, no inciso IV do art. 3º e no inciso IV do art. 221 da Constituição Federal;
- A promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

- A promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;
- O destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Sob esta última perspectiva, como já ressaltamos na introdução deste trabalho, foram lançadas no Brasil e no Estado de Pernambuco várias campanhas de prevenção à violência doméstica e familiar voltadas para o público escolar. Entre estas, destacamos, pela abrangência dos trabalhos, o “Quem ama abraça: fazendo escola” e o “Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola”. Provenientes destas campanhas e outras ações de organizações governamentais e não-governamentais também surgiram formações pedagógicas – oficinas, rodas de diálogo, cursos – e produção de materiais – cartilhas, vídeos, panfletos – direcionados a docentes e estudantes discutindo temas relacionados a gênero e violência.

Há assim, um novo cenário no campo educacional sendo constituído. A escola passa a se apresentar como um campo de disputas em torno das questões de gênero e, especialmente, da violência de gênero. Para Louro (2014), temos que admitir que

qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos sociais, de acolhida ou de estímulo a novos arranjos precisa contar, necessariamente, com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares –dentro e fora da escola. A identificação dos possíveis aliados, a difusão de informações, a discussão e o convite talvez sejam passos importantes tanto para o reconhecimento da importância política que têm as relações de gênero e sexuais quanto para a disposição de questionar e transformar suas formas atuais (LOURO, 2014, p.131).

Acontece que o processo de implementação de campanhas educativas e projetos de combate à violência contra a mulher não se deu automaticamente com o advento da Lei 11. 340/2006. Pelo contrário, além de levar muito tempo para a sua implementação, o processo em si foi não linear, nem sistemático e, sempre, esteve imerso em um intenso jogo de interesses e resistências.

A questão que subjaz a essas discussões é a de como o “conhecimento oficial” representa uma configuração de interesses dominantes na sociedade (APPLE, 1993). O conhecimento ensinado nas instituições educacionais é o conhecimento que é considerado socialmente legítimo. O currículo é uma síntese de elementos culturais (conhecimento, valores, hábitos, crenças, etc.) que formam uma proposta político-educacional, elaborada e sustentada por diversos setores sociais, com interesses diferentes e também contraditórios. Essa síntese é expressa num currículo; por essa razão a elaboração de um currículo é uma luta em que muitos setores discutem sobre o que consideram conhecimento válido e necessário. Assim, não são peças desordenadas de interesses ligados a um só grupo, mas constituem o resultado de uma articulação hegemônica (SOUTHWELL 2014, p. 144, 145). Dessa forma, não se pode negar que há um processo de jogo de interesses antagônicos. Há de um lado, a luta pela politização e, no mesmo momento, há um movimento contrário, de luta pela despolitização da discussão de gênero e violência contra a mulher nas escolas.

Como exemplo desse fenômeno, podemos citar o episódio emblemático que aconteceu no segundo semestre de 2015, que marcou o cenário político brasileiro por um intenso debate social em torno de campanhas da bancada federal conservadora e/ou evangélica pela exclusão de qualquer menção às discussões sobre gênero e diversidade sexual – que eram compreendidas nos termos do discurso conservador como ‘ideologia de gênero’ – dos planos de educação em todo país.

Foi possível observar o conflito de interesses, assim como as relações de poder de cada um dos lados. Enquanto uns militavam pela politização das discussões de gênero, outros, por sua vez, lutavam pela desqualificação e despolitização da questão de gênero no âmbito escolar. Ecoando, também, nos âmbitos estaduais e municipais. Tudo isso aconteceu em uma rede de relações e articulações sempre tensas, sempre em atividade, exatamente porque se dá no âmbito das transformações e das lutas sociais.

Inclusive os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação publicaram, em junho de 2015, um Manifesto pela igualdade afirmando que a discussão relativa a direitos humanos, à equidade de gênero, raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher, deve ser componente curricular de todos os níveis de ensino, pois a escola necessita ser entendida como um espaço formador de cidadania e precisa, sobretudo, promover a reflexão e o diálogo sobre estas questões, contribuindo assim para a construção de uma sociedade democrática, respeitosa, inclusiva e sem censura.

Neste contexto, procuramos fazer um levantamento dos estudos acadêmicos realizados nos últimos anos, sobre a questão do enfrentamento à violência de gênero contra a mulher na escola. Realizamos uma pesquisa bibliográfica dos últimos 10 anos (isso porque partimos do ano de 2006, ano da promulgação da Lei Maria da Penha). Pesquisamos na página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (Bdtd); no site do GT-23 (Gênero, sexualidade e educação), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; no site do Congresso Fazendo Gênero (UFSC) e na página online do Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Nesta última, por razões operacionais, só estão disponíveis trabalhos dos anos de 2011 e 2012.

Como palavras-chave para pesquisa usamos os termos: “violência contra a mulher”, “violência de gênero”, “violência doméstica e familiar e escola”, “violência de gênero e escola”, “Lei Maria da Penha e escola”, “enfrentamento à violência contra a mulher e escola”. Organizamos os estudos encontrados por assunto e, assim, conseguimos sistematizá-los em quatro blocos de temáticos, delineados no quadro a seguir:

QUADRO 1 – Pesquisas sobre o enfrentamento da violência de gênero contra a mulher na escola realizadas no Brasil de 2006-2016.

Temas das pesquisas	Principais conclusões das pesquisas	Autores/Ano/Tipo/Instituição
Se as escolas estão preparadas para identificar e lidar com estudantes que vivem em situação de violência doméstica	• Constaram que as escolas conseguem identificar os maus tratos, mas não notificam ao órgão competente (VIJ, MP e CT). • Abordam a violência doméstica da mesma forma como tratam os demais problemas escolares, ou seja, levam a demanda para a coordenação.	• LIBORIO, CAMARGO (2006)/ <i>Artigo</i>/ UNESP • VAGOSTELLO et al (2003, 2006)/ <i>Artigo</i>/ UCCB-SP • RISTUM (2014)/ <i>Artigo</i> / UFBA • ELSEN, PRÓSPERO, SANCHES, FLORIANO e SGROTT (2011)/ <i>Artigo</i> / UFSC

A repercussão da violência intrafamiliar na vida escolar das crianças e como os profissionais percebem os sinais da violência. (Efeitos da violência intrafamiliar no desenvolvimento dos/as estudantes).	• Os professores e as escolas ainda apresentam muitas dificuldades para abordar este assunto. Muitas vezes a violência é negada ou ocultada, ou acaba sendo equivocadamente tratada dentro da escola. • Os filhos de mulheres vítimas de violência doméstica, estão mais vulneráveis a ser na escola, alunos que apresentam sérios comportamentos negativos, como agressividade, medo intenso, baixa autoestima e desconfiança	• MACHADO, BOTTOLI (2011)/ Artigo / UNIFRA-RS • ROSSATO, SOARES e RAMOS (2012)/ Artigo /UFSM-RS • COSTA(2015)/Dissertação/ UFV-MG
A Lei Maria da Penha e suas relações com a educação (Documentos, Discursos e Representações Sociais)	• Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), verificou-se que mesmo estando em vigor “em nenhum momento, é dada visibilidade à violência contra mulher. • Os argumentos utilizados pela maioria deles tende a responsabilizar a família pelo comportamento desviante do sujeito, sendo ela apresentada como, excessivamente, indulgente ou negligente	• MELLO (2010)/ Dissertação/ UFPE • OLIVEIRA (2011)/ Dissertação/ ULHT-LISBOA • SILVA (2011)/ Dissertação/ UFPE • SANTOS (2012)/ Dissertação/ UNB
Subjetividades: masculinidades e feminilidades	• Romper com os padrões imperativos de masculinidades e feminilidades que acabam por cristalizar diferenças sem espaços para outros caminhos de construções e relações de gênero.	• GIACOMINI (2011)/ Dissertação /UFRGS

Assim, considerando os blocos temáticos elencados no quadro 1, passaremos então a discorrer sobre cada um dos estudos localizados, evidenciando suas principais contribuições para o nosso trabalho.

Na ordem, na primeira linha do quadro estão os primeiros trabalhos que apresentaram como objetivo verificar se as escolas estão preparadas para identificar e lidar com estudantes que vivem em situação de violência doméstica.

Nesse sentido, o Trabalho de Renata Maria Coimbra Liborio e Luciene dos Santos Camargo (UNESP), publicado em 2006, no GT- 23 da ANPEd, teve como título “A violência sexual contra crianças e adolescentes na perspectiva de profissionais da

educação das escolas públicas municipais de Presidente Prudente”. A pesquisa envolveu entrevistas semi-estruturadas com professoras, diretora e coordenadora pedagógica. Traz uma reflexão sobre o papel da escola, antes da Lei Maria da Penha e ressalta como a violência era tratada e regulada por outros documentos legais.

A ideia de corresponsabilidade entre professores, coordenadores já estava presente, principalmente em relação ao papel da escola e do professor na prevenção e enfrentamento da violência sexual contra crianças e adolescentes. Contudo, a pesquisa aponta que há despreparo dos professores e demais profissionais para lidar com a questão e, enfatiza que, embora os/as educadores/as se mostrem preocupados com o assunto, poucos conseguem lidar com a complexidade do tema e que sempre encaminham

o caso à direção ou coordenação da escola, para que tomassem as providências necessárias. Atitude que, dependendo de como a diretora venha a agir, pode ficar sem efeito. No caso da diretora e da coordenadora pesquisadas, ambas agiriam de maneira incorreta, considerando que as duas disseram que procurariam esclarecer o fato, primeiramente, com a criança e / ou a família. Fato que pode, em certos casos, prejudicar a criança vitimizada e / ou colocar a sua própria segurança em maior risco (LIBORIO, CAMARGO, 2006, p. 15).

Neste sentido, por fim, diante da problemática da violência, a pesquisa defende a condição que a formação do professor deve estar fundamentada para além dos aspectos “conteudistas” e que deva sobretudo, versar nos princípios de educação para a cidadania e dos direitos humanos.

A pesquisa realizada por Vagostello, Oliveira, Silva, Donofrio, Moreno e Branco (2003), por sua vez, teve por objetivo analisar a capacidade de identificação de situação de maus tratos domésticos em escolas e como se dá o encaminhamento deste problema no âmbito educacional. O estudo foi realizado com noventa profissionais da educação, entre eles dez diretores e oitenta professores, de dez escolas públicas de São Paulo. Os/as pesquisadores/as averiguaram que, embora os profissionais tivessem a capacidade de identificar a situação de maus tratos domésticos, não eram capazes de solucionar adequadamente os casos.

Os/as mesmos/as autores/as (VAGOSTELLO, et al, 2006), realizaram pesquisa semelhante em dezessete escolas (públicas e privadas) da cidade de São Paulo, com o total de cento e quarenta e nove profissionais da área da educação, com o objetivo de verificar quais as práticas de escolas públicas e privadas diante da identificação de casos de violência doméstica contra crianças e adolescentes. Constaram

que as escolas conseguem identificar os maus tratos, mas não notificam ao órgão competente e abordam a violência doméstica da mesma forma como tratam os demais problemas escolares.

Elsen, Próspero, Sanches, Floriano e Sgrott (2011) desenvolveram uma pesquisa com quatorze docentes e cinco orientadores pedagógicos de duas escolas do ensino fundamental do município de Itajaí (SC), com o intuito de verificar se a escola é ambiente favorável à proteção dos direitos da criança e do adolescente e identificação da situação de violência doméstica. A análise das entrevistas com os/as participantes mostrou que: os professores conhecem o fenômeno; detectam o mesmo no cotidiano escolar; a violência gera sentimentos ambíguos nos/as docentes; a escola precisa desenvolver mecanismos para enfrentar a violência doméstica; e é necessário construir um espaço participativo na escola que vise à notificação da violência aos órgãos especializados.

Ristum (2014), também, efetuou um estudo com o objetivo de verificar se docentes do ensino fundamental conseguem identificar os sinais e modalidades da violência doméstica no contexto escolar. A pesquisa foi de cunho quantitativo e a coleta de dados se deu por meio de questionário semiestruturado, com cento e noventa professores/as de escolas públicas em São Paulo. Dos participantes, setenta e dois afirmaram ter identificado casos de violência doméstica (119 situações) entre seus/suas alunos/as, com predomínio entre estudantes com idades de 6-7 anos, negros, do sexo masculino.

Os principais agressores foram pai e mãe. Entre os sinais indicadores da violência destacaram-se: marcas no corpo/ferimentos; agressividade; mudança de comportamento; tristeza e retraimento. A pesquisadora chama a atenção que os resultados demonstram a ausência de uma observação mais detalhada e o despreparo dos docentes/as para a identificação da violência doméstica.

Outro tema que tem sido pesquisado é o da repercussão da violência intrafamiliar na vida das crianças. Machado e Bottoli (2011) realizaram um estudo com o objetivo de compreender a forma como os professores dos anos iniciais percebem os efeitos da violência intrafamiliar no desenvolvimento dos/as estudantes. A pesquisa foi realizada, na cidade de Santa Maria (RS), através de entrevistas semi-estruturadas com três professoras que fazem parte de um projeto de capacitação para lidar com a temática da violência intrafamiliar e outras três que não participavam do projeto.

Como resultado, a pesquisa apresenta que tanto as professoras que tinham formação em violência intrafamiliar como as que não tinham afirmaram que agiriam da mesma forma, ou seja, que sondariam a situação, depois comunicariam a escola e entrariam em contato com os conselhos tutelares.

Rossato, Soares e Ramos (2012), realizaram um estudo com jovens de escolas públicas da cidade de Santa Maria (RS) com o propósito de compreender se a violência doméstica influencia no processo de aprendizagem. A pesquisa foi realizada por meio de grupos focais e envolveu trezentos e setenta e seis jovens que cursavam o ensino médio. O tema norteador dos grupos focais era a violência doméstica vivenciada pelos jovens e suas dificuldades de aprendizagem.

Os resultados revelaram diversas modalidades de violência doméstica experimentadas pelos jovens, sendo a principal a psicológica. Também evidenciaram a interferência da violência na aprendizagem e no sucesso escolar. Os/as autores/as defendem a criação de espaços para a discussão de alternativas solidárias de relacionamento nos diferentes grupos sociais, inclusive na escola.

Podemos perceber alguns pontos em comum entre esses estudos. Um deles, primeiramente, é que estes estudos constataram que embora os professores e as escolas sejam capazes de identificar casos de violência entre seus alunos, ainda apresentam muitas dificuldades para abordar este assunto. Muitas vezes a violência é negada ou ocultada, ou acaba sendo equivocadamente tratada dentro da escola (VAGOSTELLO, et al., 2003).

Outro ponto em comum nesses trabalhos é que o assunto sobre violência é tratado como “uma ameaça e que os procedimentos giram em torno da negligência, silenciamento e da despolitização, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não entrarão na escola” (LOURO, 2014, p. 135).

Diante desse cenário, outro ponto também nos chamou a atenção, foi de que com o procedimento de intervenção equivocado, o/a professor/a ou responsável pelo estabelecimento cometem infração administrativa, pois o artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei de nº 8.069/90) designa a “notificação compulsória”, pois aquele que deixar de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente, sofrerá pena de multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

De outro lado, há escolas que reconhecem que há incidência de alunos(as) que são vítimas de violência, mas essas escolas dificilmente recorrem à denúncia, os estudos mostram que as escolas ainda não notificam aos órgãos competentes (Conselhos Tutelares e Varas de Infância e Juventude) e que acabam por resolver o problema internamente, criando um grau de equivalência sobre procedimento judicial (inerente a complexidade da violência) à um procedimento hierárquico pedagógico, gerando assim, confusão de competências nessas escolas,

uma vez que buscam solucionar um problema de competência judicial da mesma forma através da qual solucionam seus problemas escolares e pedagógicos, ou seja, por meio da convocação e orientação dos pais. A escola não é um espaço de intervenção propriamente dita, na medida em que não possui autoridade e recursos adequados para apurar e atuar diretamente em casos de violência doméstica, mas pode e deve ser um espaço de prevenção e proteção de seus alunos, através da identificação e comunicação aos órgãos competentes. A convocação dos pais, sem a devida notificação aos Conselhos Tutelares ou Varas de Infância e Juventude conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente TJESP (1991), mais do que uma omissão é um procedimento que se pode converter em risco para a própria criança. Ao convocar a família, a escola pode estar alertando o agressor para a visibilidade de seu ato e, em certa medida, estimulando-o a acionar mecanismos mais ardilosos de dissimulação da agressão, tais como provocar lesões em regiões corporais menos evidentes (costas, peito, barriga) ou, ainda, fazer uso maciço da violência psicológica (ameaças) para coagir a vítima a se calar (VAGOSTELLO, 2003, p. 195).

Outro ponto em comum foi o aspecto conceitual do fenômeno da violência de gênero: “violência intrafamiliar/ violência doméstica”, como se fossem um fenômeno só. Os trabalhos acima elencados divergem seus conceitos o que faz necessário apresentar suas diferenças para não gerar inconsistências e imprecisões conceituais, para tanto, vamos elucidar as aproximações e distanciamentos dos termos, pois entendemos que a expressão “violência intrafamiliar” é espécie do gênero “violência doméstica e familiar”.

Para Machado e Bottoli (2011, p. 38), “a violência intrafamiliar se dá entre os membros da própria família, entre pessoas que têm grau de parentesco ou pessoas que possuem vínculos afetivos, sendo que seus maiores alvos são crianças e adolescentes”. De acordo com Faleiros e Faleiros (2007) é essencial identificar os atores que se encontram implicados nesse tipo de violência, pois a violência intrafamiliar pode ser praticada tanto por pais ou responsáveis, como por parentes mais ou menos próximos dos/as vitimizados/as.

Como podemos observar, com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, pesquisas deram visibilidade aos casos de violência doméstica, cometida contra crianças e adolescentes, contribuindo

de forma decisiva para mostrar os intrincados problemas nas relações de gênero, afirmando a necessidade de se trabalhar e pensar em termos de identidades que se constituem em relações construídas a partir de referências sociais e culturais específicas (SARTI, 2004, p.43-44).

Nesse tipo de violência, o mais importante é estabelecer o grau de autoridade do violentador sobre a vítima. Segundo Machado e Bottoli (2011), a violência intrafamiliar se apresenta em cinco formas:

abuso físico como todo ato violento com uso da força física de forma intencional, não acidental, praticada por pais, responsáveis, familiares ou por outras pessoas, com o objetivo de ferir, lesar ou destruir a criança ou adolescente, deixando ou não marcas evidentes em seus corpos e, muitas vezes, provocando a morte. O abuso sexual constitui todo ato ou jogo sexual com intenção de estimular sexualmente a criança ou o adolescente, visando a utilizá-los para obter satisfação sexual. O abuso psicológico consiste em toda forma de rejeição, depreciação, discriminação, desrespeito, cobranças exageradas, punições humilhantes e utilização da criança ou do adolescente, com intuito de atender às necessidades psíquicas do adulto. A negligência é o termo internacionalmente adotado para nomear as omissões dos pais ou de outros responsáveis pela criança ou adolescente, quando estes adultos deixam de prover as necessidades básicas para seu desenvolvimento físico, emocional e social. E o abandono, por sua vez, é considerado uma forma extrema de violência (MACHADO; BOTTOLI, 2011, p.41).

O trabalho de Dissertação, de abordagem qualitativa, realizada por Andréia de Lana Costa, em 2015, na Universidade Federal de Viçosa, versa sobre “O comportamento dos alunos na escola e sua possível relação com a violência doméstica na percepção dos profissionais de educação”. Foi uma pesquisa descritiva e exploratória que envolveu entrevistas semiestruturadas com dez professores, três diretoras e três supervisoras pedagógicas, funcionárias de três escolas públicas do município de Viçosa, Minas Gerais, próximas a bairros com baixo nível socioeconômico.

Costa (2015) pesquisou qual a percepção dos profissionais da educação sobre os efeitos da violência doméstica na vida escolar de filhos de mulheres vítimas de violência doméstica. O estudo evidenciou que para estes/as profissionais tais estudantes são considerados “alunos-problema” e são associados a sérios comportamentos como: agressividade, medo intenso, baixa autoestima e desconfiança. A pesquisa ainda evidencia que para os/as educadores/as entrevistados/as os/as alunos/as que vivem em situação de violência doméstica passam a reproduzir a violência no ambiente escolar, seguem os relatos (COSTA, 2015, p. 25):

(...) os alunos que presenciam ou são tratados de forma violenta pelos seus pais, a maioria, são agressivos aqui na escola e tratam os colegas e professores da mesma forma que são tratados em casa, eles acham esta conduta normal. Com isso, preocupamos com os exemplos de mau comportamento para os demais alunos (P10).

(...) esses alunos não fazem nada na sala e tentam atrapalhar os colegas, desestruturando a sala toda (P8).

(...) falam de forma autoritária, quando querem alguma coisa. Falam até mesmo em tom de ameaça. Um aluno chegou até ameaçar em me bater se eu chamasse a mãe dele para conversar (P5)

O trabalho traz também duas implicações que não podemos deixar de considerar, a primeira é em relação ao papel da escola diante dessa problemática, uma vez que ela é considerada um agente socializador e a segunda, por sua vez, é a importância do papel dos/as educadores/as na identificação e no enfrentamento da violência. Para a autora:

É possível perceber que as entrevistadas demonstraram interesse em ajudar os alunos, priorizando o diálogo com o aluno que consideram que esteja passando por alguma dificuldade. Caso não obtenham resultado, chamam os pais para conversar e, como última alternativa, levam o caso para a direção da escola e ao Conselho Tutelar (COSTA, 2015, p. 32).

A título de conclusão, a autora, afirma que as experiências traumáticas vividas pelos alunos advindos de famílias desestruturadas têm efeito negativo direto nas tensões vividas nas escolas. Esses alunos não só internalizam a violência, como também reproduzem em seu meio social, sendo, portanto, necessário um “olhar” diferente dos educadores para com essas crianças e adolescentes, a fim de que possam ajudá-los junto ao enfrentamento do ciclo da violência.

Além das pesquisas elencadas anteriormente, encontramos estudos que abordam diretamente a Lei Maria da Penha e suas relações com a educação. A Dissertação de Mello (2010), com o título: “Violência de gênero e educação: nas malhas e tramas discursivas de documentos de domínio público (UFPE)”, teve como objetivo compreender se e como a noção de educação constitui-se discursivamente em estratégia institucional para enfrentamento da violência contra a mulher no Brasil.

A pesquisa consistiu na análise de três documentos elaborados pela esfera governamental nacional: a Lei Maria da Penha; o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra Mulher, da Secretaria Especial de Política para as Mulheres; e os

Parâmetros Curriculares Nacionais, do Ministério da Educação (volume que trata da Orientação Sexual).

A partir da análise dos documentos, Mello (2010) aponta alguns dados graves. Em relação à ideia de educação institucional, por exemplo, o autor chama a atenção que a prática educacional escolar é enviesada pela lógica machista e muitas vezes tem se constituído numa forma de exercer a violência contra a mulher. Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ele verificou que “em nenhum momento, é dada visibilidade à violência contra mulher. E, estando ainda em vigor, esse documento produz/reproduz, especialmente nas escolas, sujeitos que também desconsideram a violência contra mulher e desconsideram também as próprias mulheres”. (MELLO, 2010, p.133).

O estudo ainda aponta para três reflexões importantes acerca da relação da violência contra mulher e educação: a primeira é que a educação na escola é ainda entendida como cenário potencial para violência de gênero; a segunda é que as políticas públicas de combate à violência contra mulher funcionam como reforçador de um modelo educacional de controle punitivo, disciplinador e, por último, a pesquisa indica a necessidade de mudanças e sugere que é importante pensarmos sobre os nossos papéis e práticas sociais, buscando (re)conhecer a necessidade do nosso empoderamento frente ao Estado e suas instituições, objetivando relações sociais marcadas pela ética e pela justiça.

Outro estudo desenvolvido com a temática que nos chamou atenção foi a pesquisa de Dissertação de Mestrado, de Oliveira, J. (2011), intitulada “Maria da Penha vai à Escola? Representações Sociais de Jovens do Ensino Médio Sobre a Violência Doméstica contra a Mulher”. Esta teve como objetivo identificar as representações sociais de jovens sobre a violência contra a mulher. Consistiu num estudo qualitativo, de caráter exploratório e descritivo, realizado em duas escolas (pública e privada) da cidade de João Pessoa. Foi realizada por meio de grupo focal (com oficinas e argumentações orais e escritas) e de entrevistas semiestruturadas com jovens do 1º ano do ensino médio (12 meninos e 12 meninas) abrangendo a faixa etária entre 14 a 20 anos de idade. A pesquisadora constatou que os/as jovens demonstram consciência sobre a gravidade social da violência doméstica, sabem apontar as medidas preventivas em âmbito escolar e social, e sabem a atribuição dos órgãos públicos.

Contudo, o discurso apresentado pelos/as alunos/as se manifesta de forma clara pela reprodução do discurso da cultura patriarcal e machista: a maioria dos/as

entrevistados/as identifica o ciúme masculino como a principal causa da violência contra a mulher, a obsessão pelo controle do comportamento da parceira e algumas jovens desenvolveram argumentos sobre a necessidade das mulheres não criarem situações que contrariassem seus companheiros.

Entre os discursos apresentados pelos(as) alunos(as), alguns apontavam questões de ordem pública, outros de ordem privada, outros moralistas, ou seja, foram diversos motivos que para eles “justificavam” a violência: 1) que a rua é o local onde a mulher é menos respeitada, salientando, dessa forma, que o lugar da mulher é no âmbito privado; 2) porque talvez algumas mulheres façam coisas escondidas e na rua elas ficam mais expostas; 3) porque ao frequentar bares podem dar a entender que são “mulheres da vida”; 4) porque em festas, às vezes, o parceiro fica com ciúme e 5) porque no trabalho os homens ocupam os melhores cargos (OLIVEIRA, 2011, p. 94-95). A conclusão do estudo destaca o quanto as falas dos estudantes reproduzem, vivem e denunciam as violências sofridas por eles mesmos no meio em que estão inseridos e como as discussões, agressões, o consumismo, a traição, o consumo de bebidas alcoólicas, o ciúme e a exposição feminina são fatores ligados à violência doméstica.

O trabalho de Dissertação de Simone Patrícia da Silva foi realizado em 2011, em Pernambuco (UFPE) e teve como título “A violência e a escola: produções discursivas de pais e alunos da comunidade do Coque”. Seu objetivo foi analisar as construções discursivas sobre a violência na escola em discursos de pais e alunos de escolas públicas da comunidade do Coque.

A pesquisa buscou saber como tais indivíduos mobilizam repertórios interpretativos, narrativas e descrições para explicar a ocorrência de tal fenômeno no âmbito escolar. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com pais (com idades entre 26 a 72 anos, sendo dois homens e seis mulheres) e alunos (com idades entre 14 a 17 anos, sendo seis do sexo masculino e cinco do sexo feminino), de escolas públicas desta comunidade.

A pesquisa aponta que os discursos dos entrevistados não problematizam questões sociais mais amplas, como a responsabilidade do estado e, por isso mesmo, acabam tomando, um enfoque individualista, em que “os argumentos utilizados pela maioria deles tende a responsabilizar a família pelo comportamento desviante do sujeito, sendo ela apresentada como, excessivamente, indulgente ou negligente” (SILVA, 2011, p.146). Por outro lado, paradoxalmente, outros sujeitos entrevistados, conseguiram não só reverter os discursos historicamente construídos, mas também

passaram a usá-los como instrumentos para combater preconceitos e construir uma nova versão da realidade, segunda a autora.

A Dissertação de Karine Brito dos Santos realizada em 2012, na UNB, apresenta como título “Violência não faz meu gênero: representações sociais da violência contra a mulher por alunos e professores no ensino médio de uma escola pública. Teve como objetivo identificar as possíveis representações sociais da violência contra a mulher elaboradas por alunos e professores do ensino médio de uma escola pública. Houve a participação de duzentos e oitenta e três estudantes que responderam um questionário de evocação e de oito professores que participaram de um grupo focal.

Os dados foram analisados pelos sistemas EVOC e ALCESTE, respectivamente. Os resultados da pesquisa apontam para a existência de conteúdos comuns e divergentes nas representações sociais da violência contra a mulher entre os grupos. No que diz respeito aos aspectos comuns, segundo Santos (2012), tanto os alunos, quanto os professores, não só consideram a violência contra a mulher como uma construção sociocultural, mas também como uma violência baseada no gênero, notadamente conjugal, perpetrada pelo marido contra a mulher e localizada no âmbito doméstico e familiar.

Por outro lado, aos aspectos divergentes, são que para os alunos significam essa violência em função das diferenças de gênero, e caracterizam-na como uma violação dos direitos humanos, enquanto que para os professores, estes significam a violência contra a mulher em razão das relações de poder construídas e legitimadas por ambos os sexos e da educação familiar. Ainda sobre os resultados, a pesquisa aponta que o termo “covardia”, obteve maior frequência de evocação, pois apareceu 103 vezes nas respostas dos alunos, em frases como: “Porque o homem é covarde, ele bate na mulher por ela ser inferior, mas frágil”. O segundo vocábulo mais evocado foi “falta”, 83 vezes, em frases como: “Os agressores de mulheres possuem uma falta de amor muito grande” (SANTOS, 2012, p.105).

A conclusão do trabalho apresenta resultados que apontam para as barreiras que os professores encontram para falar e/ou lidar com esse tipo de violência na, apontando inclusive que

é de se esperar dificuldades e resistências para lidar com essa temática, dentro e fora da escola, tendo em vista que, embora reconheçam a existência da violência no cotidiano e a importância do seu papel na formação dos alunos, os professores não se sentem preparados para lidar com essa problemática, pois alegam que a escola pode dar um complemento, mas a base tem que ser em casa, na família, com os pais (SANTOS, 2012, p.162)

Entre as conclusões do trabalho, a autora defende a necessidade de se desenvolver reflexões sobre o tema no contexto escola e chama a atenção para a importância da prevenção primária da violência contra a mulher.

O último estudo elencado refere-se ao tema subjetividades, masculinidades e feminilidades e suas articulações com a violência de gênero. Nessa perspectiva, o trabalho de Dissertação de Mestrado de Sandra Adelina Giacomini, realizado em 2011, na UFRGS, tem como título “Processos de produção de masculinidades e feminilidades juvenis: articulações com violência de gênero”, e seu objetivo foi compreender como as representações de masculinidades, feminilidades e violências estão imbricadas nas posições de sujeito que jovens ocupam quando falam sobre violências de gênero, no tempo de sua nomeação e visibilidade.

A pesquisadora realizou grupos focais com jovens do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola municipal, da Cidade de Bento Gonçalves, interior do Rio Grande do Sul. Esse trabalho, em especial, contribuiu bastante para a nossa pesquisa, pois teve como suporte teórico a mesma fonte que a nossa pesquisa, isto é, a pesquisa de Giacomini (2011) também fala das categorias analíticas de Scott (1988) e entende que isso foi evidenciado nas falas dos jovens e que “é possível encontrar fissuras nos discursos e práticas que são indicativas do borramento de fronteiras culturais” (GIACOMINI, 2011, p. 102).

Com a leitura da Dissertação de Giacomini, observamos que ela também usou o referencial teórico de Scott (1988) na mesma proposta de dialogar com as questões de poder, para além da violência em si. Em como, sugere que a forma de enfrentamento mais acertada é a do deslocamento dos papéis estereotipados, da desconstrução, da problematização. Nesse sentido, a pesquisa aponta outro ponto que também nos chamou atenção, pois a

ênfase dada em nossa cultura para a marcação da diferença de gênero acaba por reproduzir normas de comportamentos que contribuem tanto para reproduzir quanto para modificar identidades de gênero, em que a flexibilização nos modos de ser e de viver o gênero, a desestabilização e despolarização das representações encontra apoio junto aos/as jovens. “Interessante se colocar no lugar do outro”, abrindo possibilidade de construções de novas subjetividades (GIACOMINI, 2011, p. 102).

Dessa forma, a pesquisa traz uma proposta sobre o processo educativo e o esforço permanente em romper com os padrões imperativos de masculinidades e

feminilidades que acabam por cristalizar diferenças, sem espaços para outros caminhos de construções e relações de gênero. Nesse cenário, faz-se necessário multiplicar os processos de socialização de homens e mulheres.

1.4. Conclusões

Diante das pesquisas realizadas, podemos perceber a urgente necessidade de se desenvolver ações educativas que promovam a equidade de gênero na educação e permita a construção um sistema escolar inclusivo, que enfrenta e combate as discriminações contra a mulher. Discutir sobre equidade de gênero, contudo, não significa anular as diferenças percebidas entre as pessoas, mas sim, garantir um espaço democrático onde tais diferenças não se desdobrem em desigualdades. Assim, a escola passa a ser um terreno fértil para processos de deslocamento e ressignificação de práticas sociais.

Mas, como podemos promover a discussão de equidade de gênero dentro do espaço da escola se essa discussão não é considerada enquanto conhecimento oficial? Parafraseando Aura Ramos (2011, p. 71), o caminho é pensar a escola como espaço da diferença e não como vetor de uma ideia de igualdade sustentada no primado de iguais que eliminam e/ou absorvem o diferente. Para a autora, é de crucial importância reafirmar

uma compreensão da escola como *entrelugar* de cruzamento de diferentes sujeitos, portadores de diferentes razões epistêmicas, hegemônicas e não hegemônicas, construtores de conhecimentos que se hibridizam produzindo novos saberes e sensibilidades sobre o mundo e nossa relação com ele - uma produção permeada pelo conflito inerente a todo processo político de luta hegemônica -, propomos uma aproximação quanto à função da escola que tenha como eixo o processo de produção cultural em torno do qual diferentes sujeitos possam imprimir a marca da diferença que negociam (RAMOS, 2011, p. 79).

Após todo esse caminho pelo reconhecimento da politização das discussões em gênero e enfrentamento à violência contra a mulher, vimos dois cenários que convergem mutuamente. O primeiro cenário refere-se a quanto os processos escolares são formadores e reprodutores de desigualdades sociais, que pretendem fixar alguns saberes e ocultar outros, enquanto o segundo cenário, por sua vez, refere-se à necessidade de subverter, contestar, desafiar essa lógica e investir, segundo Louro (2014), em novas práticas pedagógicas, em novas perspectivas teórico-metodológicas,

que apontem para o enfrentamento e/ou a superação das desigualdades de gênero na Educação.

Para a autora, pensar em um novo modelo pedagógico, implica na superação do dualismo clássico do modelo androcêntrico de educação, em direção a um modelo feminista. Isto sugere que ao invés de competição, deve-se aprender cooperação; no lugar da objetividade, lidar com a subjetividade; no lugar da hierarquia, propor a igualdade etc. Nesse sentido, como novo modelo pedagógico indicado para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais (LOURO, 2014, p. 117). Isso reflete na mais completa subversão da prática pedagógica, pois as pedagogias femininas

pretendem estimular a fala daquelas que tradicionalmente se veem condenadas ao silêncio, por não acreditarem que seus saberes possam ter alguma importância ou sentido. Abala-se o *status* dos *experts*, pois agora todas as pessoas têm, aos menos potencialmente, uma experiência ou uma sabedoria que merece ser compartilhada, que pode ser comunicada e tornada visível (LOURO, 2014, p. 118).

Para entender melhor esse novo cenário de superação das desigualdades das relações sociais e, conseqüentemente, promover a equidade de gênero, se faz necessária a construção de uma prática pedagógica não sexista, que terá de se fazer a partir de dentro desses jogos de poder. Práticas pedagógicas que possam – mesmo que de forma local e não ambiciosa - questionar, desestabilizar e aceitar o desconforto de ter certezas provisórias, e sobretudo, subverter as formas atuais que já apresentam a priori a resposta para tudo.

É preciso, pois, ter a disposição de olhar a transitoriedade, de experimentar o afinamento da sensibilidade, que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. Para Louro (2014),

as desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas (LOURO, 2014, p. 125).

Logo, considerando a ação de disposição política já apresentada, bem como essas práticas pedagógicas feministas, poderemos ter um grande avanço ao poder observar, nas relações de gênero, não só aquilo que seja evidente, mas que sejamos capazes de olhar para os comportamentos que fogem do esperado, para aqueles que não correspondem às expectativas dos estereótipos, para os sujeitos que desejam transgredir as fronteiras, os limites e que se permitam ser. Esse movimento é para Louro, uma disposição de olhar que seja capaz de perceber a transitoriedade ou as transformações nas relações entre os sujeitos e certamente se constitui numa das formas mais efetivas de produzir conhecimento novo (LOURO, 2014, p.129).

É, para a autora, uma tarefa que certamente implica desafios de uma outra ordem, de um posicionamento interessado, comprometido e político. Estamos, então, falando de uma nova epistemologia, isto é, dos estudos feministas, uma vez que a pretensão desses estudos é de tornar a mulher não mais marginalizada ou ocultada. Pelo contrário, a mulher, agora como sujeito/objeto de estudo, passa a denunciar lacunas, apontar desvios ou criticar interpretações das grandes teorias, incorporando-se nessas formulações, que partem da mulher e são feitas para a mulher.

O quadro anteriormente apresentado das pesquisas realizadas acerca da abordagem escolar sobre a violência de gênero reforça a relevância das perguntas norteadoras da nossa pesquisa: Que discursos sobre enfrentamento à violência contra a mulher foram produzidos e veiculados nas formações do “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola” em Caruaru? Quem estava autorizado a veicular estes discursos? Quais as condições de possibilidade que geraram este projeto em Caruaru? Que atores/atrizes sociais tiveram acesso a estas formações? De que forma foi este acesso? Que discursos sobre gênero circulam nas formações e nos documentos de referência do projeto? Como os/as participantes dessas formações receberam e (re)articularam esses discursos? Será que estes discursos entraram em conflito com as concepções machistas e patriarcais tradicionalmente vigentes no contexto escolar? Que processos de negociação de significados foram desencadeados?

2. Nas trilhas da Metodologia

*O problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado.
Ele nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das
pequenas revoltas com o constituído e aceito, do
desassossego em face das verdades tramadas e onde nos
tramaram.
(CORAZZA, 2007, p.116).*

Neste capítulo apresentamos o delineamento metodológico do estudo. Iniciamos trazendo algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa e dirigida pelo problema, em seguida apresentamos uma contextualização do estudo e, por fim, descrevemos as etapas da pesquisa de campo e os corpora constituídos.

2.1.A pesquisa qualitativa e orientada pelo problema

A pesquisa qualitativa lida com explorações e explicações sobre as realidades sociais, tem como foco os diferentes contextos e interpretações que os atores sociais possuem do mundo (BAUER; AARTS, 2002). É um processo que permite a obtenção de conhecimentos no campo da realidade social (DELUCHEY, 2012).

Tem caráter relacional, pois, segundo Esteban (2010), a mesma envolve encontros face a face, participação, cooperação, interação. Sob essa perspectiva relacional, Chizotti (1998) apresenta como pressuposto da pesquisa qualitativa a existência de “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (p. 79).

Nesse sentido, as práticas qualitativas proporcionaram, segundo Melucci (2005) uma redefinição do campo da pesquisa social e contribuem para a superação dos dualismos sujeito/objeto, realidade/interpretação, fatos/interpretação, heranças da modernidade. Alcançando, assim, a perspectiva de que há centralidade na linguagem e de que a ideia está sempre relacionada a culturas, tempos e contextos específicos. O que nos possibilita a compreensão que não se trata de buscar resultados e conhecimentos absolutos.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa sob a ótica dos estudos pós-estruturalistas supera a ideia de busca de uma única verdade e de adoção de um método universal. É assim que, numa investigação, tal como esta que realizamos, não há “a realidade”, mas quantas forem possíveis de enunciar, conhecer, pensar, discutir, quantas realidades históricas – e linguageiras – para descrever (CORRAZZA, 2007, p. 113).

Para a perspectiva pós-estruturalista, não só o conhecimento, mas a própria realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente, é inevitavelmente, atravessada pelos condicionantes e mecanismos próprios do campo simbólico e político da linguagem, sendo assim chamada, portanto, de mediação discursiva (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013). A realidade não é uma coisa – uma situação, uma condição, um estado – que possa ser vista, analisada, investigada “no que realmente é”; nem existem enunciados que sejam mais adequados a esta coisa, ou que a representem de forma mais conveniente, mais pertinente (CORAZZA, 2007, p.112).

Assim, sob essa perspectiva, entendemos que a realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente e a cada contexto sócio-político a realidade se manifesta de maneira diversa, trazendo essa premissa para nossa pesquisa, isto implica em dizer que em cada escola/município o cenário discursivo de “enfrentamento à violência de gênero” pode ter características particulares e se manifestar de forma diversa. Significa, também, que este cenário estará diretamente ligado a mecanismos de articulação e disputa de significados.

Essa base teórico-metodológica nos permite entender que “o problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado e que ele nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas e onde nos tramaram, não sendo possível, portanto, encontrar a verdade na/da realidade” (CORAZZA, 2007, p.116).

É nesse sentido, que o problema desta pesquisa surgiu, em pleno processo conflituoso e instável, com o nascer da insatisfação com os novos já-sabidos, duvidando, conforme Corazza (2007), dos sentidos cristalizados, suspeitando de todo e qualquer sentido consensual em torno dos temas “violência de gênero” e “enfrentamento à violência de gênero na escola”, inclusive assumindo o desafio inerente à abordagem pós-estruturalista, que envolve a

disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriedade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber, de aceitar que as verdades com as

quais operamos são construídas, social e culturalmente (MEYER; SOARES, 2005, p.40).

Oliveira; Oliveira e Mesquista (2013, p. 1329) afirmam “vigorosamente que não só o conhecimento, mas a própria realidade investigada pela ciência é produzida discursivamente”. Dentro dessa lógica investigativa, o modelo de pesquisa mais condizente é aquela orientada pelo problema, cuja principal proposta é a

ampliação da própria compreensão do problema de modo a reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos, a demonstrar que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais passa por uma redefinição dos termos do próprio problema e por um deslocamento das condições que promovem sua emergência (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUISTA, 2013, p.1333).

Para os autores, a eleição de um modelo de pesquisa orientada pelo problema implica que o “elemento central a ser considerado nas decisões sobre alternativas teóricas e metodológicas escolhidas deve ser, no maior grau possível, o problema, definido a partir das demandas e crises concretas vivenciadas pelos sujeitos atuantes no campo investigado”. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUISTA, 2013, p. 1333). Reconhecendo, inclusive, que esse processo é complexo e, segundo Howarth (2005), envolve o movimento – de idas e vindas – entre o fenômeno investigado e as explicações existentes sobre ele.

Seguindo esta perspectiva, como já afirmamos na introdução, esta pesquisa se propõe a analisar a configuração e as atividades do “Projeto Lei Maria da Penha Vai à Escola” e sua recepção pelos/as estudantes da rede pública de ensino em Caruaru. Com o intuito de contextualizar o surgimento do projeto em Caruaru e de compreender sua implicação no Estado, realizamos entrevistas exploratórias com as coordenadoras do projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola”, nos Municípios Recife, Garanhuns e Caruaru. Dedicamos a próxima seção à descrição das informações obtidas a partir destas entrevistas.

2.2. Contextualizando o estudo

A nossa aproximação com o objeto da pesquisa partiu do conhecimento da realização precursora do Projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola” em Caruaru, no ano de 2009, quando a Secretaria Especial da Mulher foi criada. Com o intuito saber maiores detalhes, realizamos uma pesquisa informal pela internet com o termo “Lei Maria da Penha vai à escola” e identificamos que vários municípios do Brasil, realizaram o Projeto, inclusive em nosso estado.

Em Pernambuco, além da cidade de Caruaru, Recife e Garanhuns desenvolveram atividades sistemáticas relacionadas ao projeto e se destacaram pela continuidade de suas ações. Buscando uma maior compreensão desse fenômeno discursivo de enfrentamento da violência de gênero junto às escolas, realizamos entrevistas exploratórias com as coordenações do projeto nas três cidades.

A entrevista exploratória (ver apêndice A) visa, conforme Deluchey (2012), aproximar o/a pesquisador/a do fenômeno estudado, obter informações sobre o contexto de sua emergência, sobre as práticas desenvolvidas relacionadas ao mesmo e, assim, auxiliar o/a pesquisador/a a tomar decisões sobre os caminhos a seguir durante o estudo de campo.

A entrevista realizada no município do Recife foi muito oportuna para entender as particularidades, no sentido de entender como cada município implementa o Projeto e as ações de enfrentamento à violência de gênero junto às escolas, bem como a execução do Projeto naquele município. Realizamos a entrevista com uma agente da Secretaria da Mulher de Recife. A entrevistada iniciou o nosso diálogo ressaltando que a Secretária conseguiu em 2014, que o Projeto “Lei Maria da Penha vai à escola” alcançasse o status de Programa, isto é, que naquele ano o projeto passou a ser uma campanha permanente independente de gestão, o Projeto deve ser executado, passando assim, a ser uma ação permanente de práticas – lúdico-pedagógicas - que visam construir a igualdade de gênero. Ressaltou, também, que a primeira experiência realizada foi em Caruaru no ano de 2009 e que foi reconhecido como ação precursora no Fórum de Gestoras de Pernambuco daquele mesmo ano.

Entre as características do Projeto, a Coordenadora explicou que a iniciativa foi uma ação autônoma da Secretaria da Mulher de Recife, em 2014, sem haver apoio financeiro de nenhum órgão federal ou instituição não-governamental. Os/as formadores/as do projeto foram selecionados por meio de uma seleção simplificada,

realizada pela própria Secretaria. Não houve um curso de preparação para os/as formadores/as uma vez que as orientações eram aquelas que constavam no plano/proposta do próprio Projeto da Secretaria, que teve como coordenadora a agente da gerência “Cidade Segura para as Mulheres”, da Secretaria da Mulher.

A entrevistada entregou uma versão do plano/proposta do Projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola”, contendo: introdução, ações, objetivos, público alvo, meta, metodologia, oficinas lúdico-pedagógicas, cronograma, atividades desenvolvidas, resultados esperados, período de realização do projeto, plano do trabalho. Contudo, nesse documento não há lista nominal das escolas.

De acordo com as informações, o projeto foi constituído por três etapas (ver Quadro 2), que ocorreram no ano de 2014. A primeira etapa envolveu 35 escolas e foi realizada no período de março a agosto. A segunda etapa, englobou 25 escolas e ocorreu no período de setembro a novembro e por fim, a terceira etapa consistiu na culminância da experiência, sendo realizada no mês de dezembro e envolvendo o total de três mil estudantes contemplados.

O corpo técnico do projeto foi constituído pelos profissionais aprovados no processo seletivo simplificado, que receberam apoio pedagógico ficando quatro professores para cada escola, com o período de 3 meses de permanência para a realização e articulação de todas as etapas do projeto.

Enquanto atividades lúdico-pedagógicas implicadas no projeto, houve a realização do teatro infantil, contação de histórias, comunicação e mamulengo. Houve, também, três palestras/oficinas com temáticas diversas: uma sobre gênero, outra sobre a Lei Maria da Penha e a última sendo um produto do resultado dos trabalhos realizados pelos(as) aluno(as). Segundo a entrevistada, as atividades tiveram como escopo a conscientização da comunidade escolar sobre a importância de uma educação não-sexista, que respeite as diferenças, na perspectiva da redução da violência; da difusão junto à comunidade escolar da Lei nº11.340/2006 (Lei Maria da Penha); bem como contribuir para a redução da violência de gênero contra a mulher.

A entrevistada enfatizou, já no final do encontro, que o projeto seria realizado novamente em 2015 e em 2016 e que havia a pretensão que no ano de 2016 fossem alcançadas todas as 300 escolas do Recife. Também, afirmou que pretendiam ainda incluir o público de alunos(as) do EJA. No quadro 2 apresentamos uma síntese das principais informações sobre o projeto desenvolvido em Recife.

QUADRO 2 – Síntese das informações sobre o Projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola”, realizado nas escolas municipais de Recife, no ano de 2014

Etapas do projeto Características	1ª Etapa - 1º semestre	2ª etapa - 2º semestre	3ª etapa - Dezembro
Alunos/ escolas	EF em 35 escolas	EF em 25 escolas	Culminância com 3 mil alunos(as)
Coordenadora	Agente da gerência “Cidade Segura para as Mulheres”, da Secretaria da Mulher.	Agente da gerência “Cidade Segura para as Mulheres”, da Secretaria da Mulher.	Agente da gerência “Cidade Segura para as Mulheres”, da Secretaria da Mulher.
Formadores	Profissionais aprovados pelo processo seletivo simplificado.	Profissionais aprovados pelo processo seletivo simplificado.	Profissionais aprovados pelo processo seletivo simplificado.
Formação	Houve apoio pedagógico ficando quatro professores para cada escola, com o período de 3 meses de permanência para a realização e articulação de todas as etapas do projeto.	Houve apoio pedagógico ficando quatro professores para cada escola, com o período de 3 meses de permanência para a realização e articulação de todas as etapas do projeto.	Houve apoio pedagógico ficando quatro professores para cada escola, com o período de 3 meses de permanência para a realização e articulação de todas as etapas do projeto.
Práticas pedagógicas	Atividades lúdico-pedagógicas: teatro infantil, contação de história, comunicação e mamulengo. Houve também três palestras/oficinas com temáticas diversas: uma sobre gênero, outra sobre a Lei Maria da Penha e a última sendo um produto do resultado dos trabalhos realizados pelos(as) aluno(as)	Atividades lúdico-pedagógicas: teatro infantil, contação de história, comunicação e mamulengo. Houve também três palestras/oficinas com temáticas diversas: uma sobre gênero, outra sobre a Lei Maria da Penha e a última sendo um produto do resultado dos trabalhos realizados pelos(as) aluno(as).	Foi realizado uma culminância de apresentação dos produtos: desenhos, pinturas e demais trabalhos realizados pelos(as) alunos(as) apresentados pelas crianças a toda comunidade escolar, sendo assim, uma ação que promove o protagonismo

EF: Ensino Fundamental

As informações sobre o projeto implantado na cidade de Garanhuns, foram fornecidas através de entrevista exploratória com a Secretária da Mulher deste

município. Logo no início, percebemos uma característica que diferencia a vivência do “Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola” neste município: os/as estudantes da EJA (Educação para Jovens e Adultos) da rede estadual de ensino também foram contemplados/as.

A entrevistada começou sua fala ressaltando que a cidade precursora do projeto foi Caruaru, no ano de 2009. O principal tópico destacado na fala da Secretária da Mulher que ocupa a função de coordenadora do Projeto “Lei Maria da Penha vai à escola” em Garanhuns foi a narrativa do objetivo do projeto: mostrar que a violência de gênero e suas derivações estão enraizadas na cultura e se reproduzem também, de forma contínua, na escola. Para a entrevistada, o Estado é o agente mais importante para a erradicação da violência.

A Coordenadora explicou que a iniciativa do projeto foi uma ação autônoma da Secretaria da Mulher de Garanhuns, em 2014, sem haver apoio de nenhum órgão federal ou instituição não-governamental. Informou, também, que os/as formadores/as do projeto foram agentes da Secretaria da Mulher de Garanhuns, sendo de áreas diversas, entre elas: Serviço Social, Psicologia e Pedagogia, e que receberam uma formação pautada no plano do Projeto criado pela própria equipe de agentes da Secretaria da Mulher de Garanhuns.

No plano de trabalho do Projeto não consta a lista nominal das escolas, contudo, diz que foram seis escolas contempladas, englobando 400 alunos(as) do ensino fundamental e médio e 842 alunos da EJA. O Projeto foi desenvolvido em duas etapas, durante o ano letivo de 2014 (ver quadro 3).

Houve apoio pedagógico, pois se estabeleceu parceria entre a Secretaria da Mulher e os professores da Universidade Estadual de Pernambuco – UPE, ficando uma pedagoga, dois psicólogos e um coordenador do núcleo à disposição para cada escola, com o período de um ano de permanência para a realização e articulação de todas as etapas do projeto (1ª etapa, no 1º semestre e 2ª etapa, no 2º semestre).

Em relação às atividades pedagógicas implicadas no projeto, houve a realização de atividades que trabalharam as noções de gênero, com suas derivações, estabelecendo uma dinâmica de capacitações sistematizadas. Inicialmente, com os atores envolvidos na integração do conhecimento, através de rodas de conversas dialógicas, definindo políticas para o município e posterior formulação, implementação e avaliação das políticas de gênero, nas salas de aula.

QUADRO 3 - Síntese das informações sobre o Projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola”, realizado na cidade de Garanhuns, no ano de 2014.

Etapas do projeto	1ª Etapa - 1º semestre	2ª etapa - 2º semestre
Características		
Alunos(as)	EF e EM de seis escolas do Município e EJA do Estado	EF e EM de seis escolas do Município e EJA do Estado de
Coordenadora	Secretária da Mulher	Secretária da Mulher
Formadores	Agentes da Secretaria da Mulher: profissionais de Serviço Social, Psicologia e Pedagogia.	Agentes da Secretaria da Mulher: profissionais de Serviço Social, Psicologia e Pedagogia.
Formação	Houve apoio pedagógico, pois se estabeleceu parceria entre a Secretaria da Mulher e os professores da Universidade Estadual de Pernambuco – UPE, ficando uma pedagoga, dois psicólogos e um coordenador do núcleo para cada escola.	Houve apoio pedagógico, pois se estabeleceu parceria entre a Secretaria da Mulher e os professores da Universidade Estadual de Pernambuco – UPE, ficando uma pedagoga, dois psicólogos e um coordenador do núcleo para cada escola.
Práticas pedagógicas	Atividade de rodas de conversas dialógicas.	Atividade de rodas de conversas dialógicas.

EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio; EJA: Educação de Jovens e adultos

A entrevista exploratória realizada no município de Caruaru, junto à Secretaria Especial da Mulher, nos proporcionou uma visão geral da campanha educativa intitulada “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola”. Segundo a coordenadora, o projeto alcançou mais de dois mil alunos(as) do ensino fundamental dois, envolvendo escolas municipais e estaduais.

Em sua fala, a entrevistada, também destacou o reconhecimento da relevância do projeto realizado em Caruaru, pelo Fórum de Gestoras de Pernambuco que aconteceu no ano de 2009. Nessa ocasião, foi apresentado o plano/proposta do projeto, contendo a apresentação, os objetivos, o público alvo, as escolas contempladas e a equipe. A Coordenadora explicou que a iniciativa do projeto foi uma ação autônoma da Secretaria Especial da Mulher, desde a sua criação, em 2009, sem haver apoio de

nenhum órgão federal ou instituição não-governamental que viesse a subsidiar estas ações.

Foram implementadas três versões do projeto (ver quadro 4). A 1ª versão ocorreu do ano 2009 a 2011; a segunda versão, do ano de 2012 a 2013 e a terceira versão, no ano de 2015. Contudo, em cada versão, o Projeto se apresenta com uma nova abordagem, nova equipe e respectivamente novos formadores(as).

Na primeira versão, que ocorreu do ano 2009 a 2011, no que diz respeito aos formadores/as do projeto, foram três profissionais da própria Secretaria Especial da Mulher e uma professora da Faculdade do Vale do Ipojuca - FAVIP, sendo orientadas conforme o plano/proposta do próprio Projeto da Secretaria, que versa sobre a proposta da Lei Maria da Penha – enquanto lei que combate a violência doméstica e familiar. Teve como coordenadora a Diretora da Rede de Enfrentamento à Violência.

Foram ao todo, na primeira versão, contempladas vinte escolas: Escola Duque de Caxias, CAIC, Colégio Municipal Álvaro Lins, Escola Municipal Deputada Cristina Tavares, Escola Municipal Joel Pontes, Escola Municipal Mestre Vitalino, Escola Municipal Pedro de Souza, Escola Municipal Prof. José Florêncio Leão, Escola Municipal Prof. José Florêncio Neto – Machadinho, Escola Municipal Prof. Kermógenes, Escola Municipal Dr. Luiz Pessoa da Silva, Escola Municipal Profª Gianete Silva, Escola Municipal Profª Josélia Florêncio da Silveira, Colégio Municipal Profª Laura Florêncio, Escola Municipal Profª Sinhazinha, Escola Municipal Profª Tereza Neuma Pereira Pedrosa, Grupo Escolar Prof. Augusto Tabosa, Escola Municipal Profº Leudo Valença, Cidade Jardim, Escola Municipal Paulina Monteiro. Dentre os critérios levados em consideração para escolha da comunidade escolar, foram priorizados os estudantes do 8º e 9º ano em função da idade, bem como a possibilidade de poder ter abertura para falar dos tipos de violência.

Na primeira versão de 2009 a 2011, a atividade pedagógica foi desenvolvida por meio da realização de Palestras com duração de 2 horas em uma única etapa e entrega do material de apoio (informativo sobre a violência doméstica e locais de acolhimento para a vítima) e por fim, a realização do Concurso de Redação. Contudo, essa atividade pedagógica era uma ação pontual realizada pelas agentes da própria Secretaria da Mulher. O concurso consistia em uma redação do tipo dissertativo, cujo tema era a Lei Maria da Penha e fora aplicado nas escolas acima mencionadas, destinado somente aos(as) alunos(as), alcançando um quantitativo de dois mil alunos(as).

Não obstante, após análise dos resultados das redações, a equipe responsável pelo Projeto, observou que as redações produzidas giravam sempre em torno da bibliografia da Maria da Penha (sua profissão, onde morava, as duas tentativas de homicídios, a morosidade da justiça brasileira e etc), e que não havia produção escrita voltada às formas de violência elencadas na lei, assim como o seu respectivo enfrentamento, ou muito menos aspectos conceituais de gênero e violência de gênero.

Já na segunda versão (de 2012 a 2013), o projeto passou por uma reelaboração estrutural, pois a equipe da Secretaria entendeu que só o Concurso de Redação não dava conta da complexidade do problema de violência contra a mulher. Então, foi estabelecida uma parceria com uma Professora de Pedagogia da Faculdade do Vale do Ipojuca - FAVIP, em que por meio de projeto de extensão, os alunos de pedagogia participaram da campanha educativa enquanto monitores/formadores.

Enquanto atividades pedagógicas implicadas nesta etapa do projeto, houve a realização de palestras com duração de duas horas em uma única etapa, mais a entrega do material de apoio (informativo sobre a violência doméstica e locais de acolhimento para a vítima). Dessa forma, os/as alunos/as produziram atividades voltadas à realização apresentações artísticas de mamulengos e peças teatrais abordando a temática, e só depois que foi realizado o Concurso Municipal de Redação cujo tema foi “Lei Maria da Penha: Uma Conquista de Todas as Mulheres”.

Em 2014, o projeto não foi realizado, pois estava sob reformulação, uma vez que os/as agentes formadores/as viram que era necessário ter uma ação sistemática e contínua e não apenas uma única etapa.

O ano de 2015, foi o ano que acompanhei a implementação do projeto e que foi, então, objeto de estudo da nossa pesquisa. Nesta 3ª versão, efetuou-se uma parceria entre a Secretaria da Mulher de Caruaru e o curso de Psicologia da UNIFAVIP, através de duas ações da Faculdade: 1ª) um Projeto de Extensão denominado “Gênero e Educação” e 2ª) um Projeto de intervenção do Laboratório de práticas psicológicas e organizações sócias (LAPOS). Estas ações foram realizadas em duas Escolas Estaduais – que denominamos de Escola “A” e Escola “B” – da cidade de Caruaru.

QUADRO 4 - Síntese das informações sobre o Projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola”, realizado em Caruaru

Etapas do projeto	1ª Versão 2009 a 2011	2ª versão 2012 a 2013	3ª versão 2015
Características			
Alunos/escolas	EF II 20 escolas (Município e Estado)	EF I, II e EM 20 escolas (Município e Estado)	EM 2 escolas do Estado
Coordenadora	Agente Diretora da Rede de Enfrentamento à Violência.	Agente Diretora da Rede de Enfrentamento à Violência.	Agente Diretora da Rede de Enfrentamento à Violência.
Formadores/ Monitores	Agentes da Secretaria da Mulher	Agentes da Secretaria da Mulher e voluntários do curso de Pedagogia da FAVIP	Coordenadoras dos Projetos de Extensão da UNIFAVIP e Alunos e alunas (monitores) do curso de Psicologia
Formação dos profissionais/ monitores	Não houve apoio pedagógico	Houve apoio pedagógico e parceria do curso de Pedagogia da FAVIP	Houve apoio pedagógico e parceria do curso de Psicologia da FAVIP
Prática pedagógica	- Realização de Palestras com duração de 2 horas em uma única etapa. - Entrega do material de apoio - informativo sobre a violência doméstica e locais de acolhimento para a vítima. - Concurso de Redação. Ação pontual.	- Realização de palestras com duração de duas horas em uma única etapa. - Entrega do material de apoio (informativo sobre a violência doméstica e locais de acolhimento para a vítima. - Realização apresentações artísticas de mamulengos e peças teatrais abordando a temática. - Concurso Municipal de Redação “Lei Maria da Penha: Uma Conquista de Todas as Mulheres	- Atividades sistematizadas realizadas nas escolas: durante 2 meses na escola “A” e 1 mês na escola “B”. - Realização de debates com 1 hora de duração, músicas e produção de cartazes (Escola “A”) - Realização de palestras com 2 horas de duração, grupos de diálogo, música, produção de cartazes, vídeo (Escola “B”). - Entrega do material de apoio - informativo sobre a violência doméstica e locais de acolhimento para a vítima (Escola “B”).

EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio; EJA: Educação de Jovens e adultos

Nesta seção, organizamos um mapa a título de panorama geral das informações sobre o “Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola”. Ressaltamos que as informações a respeito da 1ª e 2ª versões do projeto em Caruaru foram fornecidas na entrevista exploratória, já a 3ª versão, faz parte da nossa pesquisa de inspiração etnográfica, que trataremos com maiores detalhes no próximo capítulo.

Com a realização das entrevistas exploratórias nos três municípios, podemos notar o quanto a configuração da Campanha educativa “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola” que visa promover a equidade de gênero nas escolas se deu de maneira peculiar e diversa, mesmo sendo intitulado nos três municípios pelo mesmo nome.

Nesse sentido, não houve, portanto, uma forma metodológica única, sistemática e universal, que pudesse ser implementada enquanto padrão, o que leva a corroborar, dessa forma, que cada realidade tem suas demandas e possibilidades de atendê-las. Portanto, o caminho numa investigação tal como esta que realizamos nos faz compreender que não há uma única realidade sobre o discurso de enfrentamento à violência de gênero nas escolas, mas tantas realidades quantas forem possíveis de enunciar, conhecer, pensar, discutir.

Aliás, com a realização das entrevistas exploratórias nos três municípios, podemos perceber, também, que diante da complexidade e abrangência das formações, não poderíamos realizar a pesquisa nos três municípios, pois não haveria tempo hábil para analisar o conjunto dos elementos que compõem o todo do Projeto, entre eles, as configurações, atividades, prática pedagógicas, articulações políticas – entre outras questões – que nos propomos a investigar.

2.3. A pesquisa de campo

Com o escopo de nos aproximarmos da compreensão do nosso objeto de estudo, levando em conta seu contexto e sua complexidade, bem como os nossos objetivos, decidimos centrar nossa pesquisa no projeto desenvolvido no município de Caruaru. Realizamos, desta forma, um estudo de caso de inspiração etnográfica.

O estudo de caso que desenvolvemos tem inspiração etnográfica por causa da intensa abordagem do fenômeno (por entrevistas, por análise de documentos, por observação não participante). Além de exigir uma aproximação da pesquisadora com o

contexto cultural em que o fenômeno está inserido, através da observação naturalística, do uso do diário de campo, e da descrição de crenças e práticas partilhadas pelo grupo.

Segundo Ludke e André (2005), o estudo de caso, se caracteriza não só por enfatizar o conhecimento do particular, mas também, por compreender o contexto e as suas relações como um todo orgânico e a sua dinâmica como um processo, considerando que há uma unidade em ação. Podemos, assim, retratar uma realidade singular de forma detalhada e profunda, uma vez que trabalhamos com a constituição de diferentes *corpora*– entrevistas, observações de sala de aula, documentos escritos. Essa opção metodológica, nos permitiu, dessa feita, ter uma aproximação do nosso objeto de estudo: o “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola” em Caruaru.

Para Bauer e Aarts (2002) a “construção de um corpus” se dá através da seleção de um espectro de texto relacionado aos objetivos do estudo. Contudo, é necessário que cada *corpus*, enquanto significante da vida social e, portanto, uma interseção da história, atenda aos critérios de relevância, homogeneidade e sincronicidade.

Do ponto de vista do primeiro critério, sugere-se que os assuntos sejam teoricamente relevantes e que os materiais de um corpus se concentrem em torno de um tema específico, que tenham consonância estrita com o objetivo da investigação, como também tenha apenas um foco temático. O segundo critério, da homogeneidade, se refere a sua substância material, recomenda-se, por exemplo, que materiais textuais não devem ser misturados com imagens no mesmo *corpus*. Também, aconselha-se o respeito à sincronicidade na constituição do *corpus*, sendo então este o terceiro critério.

Visando contemplar os objetivos do nosso estudo, constituímos três *corpora*. O *corpus* I foi composto por documentos ligados ao “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola” fornecidos pela Secretaria Especial da Mulher de Caruaru e por seus parceiros: o projeto de extensão “Educação e Gênero” e o projeto “LAPOS”, ambos da UNIFAVIP. O documento escrito, segundo Cellard (2010), constitui uma fonte extremamente preciosa para o pesquisador nas ciências sociais. Lüdke e André (1986) elencam uma série de vantagens do uso de documentos na pesquisa educacional, dentre eles: são uma fonte razoavelmente estável, que pode ser consultada várias vezes; são elaborados em determinado espaço e tempo e, por isso, fornecem informações sobre seu contexto de produção; são também fonte não-reativa, permitindo o acesso a informações, quando limitações de tempo e deslocamento impedem a interação direta com os informantes e têm custo baixo. As autoras consideram documentos todo material

escrito e dizem que os mesmos podem se apresentar em diversos tipos, podendo ser decreto, parecer, regulamentos, relatório, projetos, filmes, livros, revista, carta, diário, autobiografia.

O Corpus II foi constituído por transcrições de entrevistas do tipo semiestruturada com agentes institucionais envolvidos no projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola” no município de Caruaru. Realizamos dez entrevistas: 1) com a Coordenadora do Projeto “Lei Maria da Penha vai à escola” da Secretaria Especial da Mulher; 2) com a Secretária de Educação Municipal; 3) com a Gestora da Gerência Regional de Educação - Agreste Centro Norte (GRE-ACN), que representa a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco; 4) com uma das gestoras das escolas estaduais contempladas pelo projeto; 5) com as duas coordenadoras dos projetos parceiros da FAVIP e 6) com os/as quatro monitores do projeto.

A entrevista semi-estruturada, segundo Manzini (1990/1991, p. 154), deve focar “um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Dessa forma, realizamos entrevistas semi-estruturadas com vistas a ter acesso aos discursos e experiências dos sujeitos envolvidos na coordenação e na formação do projeto educativo, em Caruaru.

Para garantir a qualidade e a segurança no registro das entrevistas, usamos um gravador digital de voz e depois fizemos o seu armazenamento em nuvem, pelo aplicativo do Dropbox. As entrevistas foram transcritas, seguindo as orientações de Marcuschi (2003). Os/as entrevistados/as foram informados/as sobre os objetivos da pesquisa e os/as mesmos/as assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), autorizando, assim, a sua participação no estudo e a gravação da entrevista (vide Apêndice B).

O Corpus III foi constituído por registros de observação de atividades pedagógicas do projeto “Lei Maria da Penha vai à escola”, em duas unidades de ensino público, da cidade de Caruaru. Estes registros foram efetuados através de gravação em áudio e de anotações em um diário de campo, onde foram registrados todos os momentos depois de voltar de cada observação, entrevista ou qualquer outra atividade da pesquisa de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

As notas de diário campo nos ajudaram a acompanhar o desenvolvimento do projeto, além de ser, como ressalta Bogdan e Biklen (1994), uma excelente ferramenta para o estudo qualitativo, uma vez que permite à pesquisadora, relatar por meio da

escrita aquilo que ouve, vê, experiência e pensa no decurso da pesquisa de campo e, sobretudo, a reflexão sobre o corpus constituído, proporcionando, segundo Roese; Gerhard; Souza e Lopes (2006) tanto uma abordagem descritiva, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas, quanto a abordagem reflexiva, que se detém ao que é apreendido pelo ponto de vista do observador, assim como suas ideias e preocupações.

A observação realizada foi do tipo naturalista não-participante, uma vez que estive em contato direto com a comunidade observada (alunos e monitores) sem, contudo, participar diretamente das atividades. Essa técnica de pesquisa, possibilitou observar os fatos, falas, gestos, conversas, silêncios, olhares e movimentos com o propósito dirigido. Segundo Marconi e Lakatos (2010), por esse procedimento ter caráter sistemático é possível, também, apanhar uma riqueza desses detalhes e atribuir-lhes sentido – diante de cada contexto – por meio do diário de campo, enquanto ferramenta complementar para a coleta de dados e potencialização compreensiva dos elementos implicados na pesquisa, tanto nas entrevistas, quanto nas oficinas.

Os registros de observação, enquanto material empírico, também foram transcritos, seguindo as orientações de Marchuschi (2003), pois reproduzem conversações reais e considera detalhes não apenas verbais, mas entonacionais, paralinguísticos e outros.

Detalhes sobre a análise dos corpora serão explicitados no próximo capítulo.

3. O discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino em Caruaru

A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirma-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo do poder (GIROUX; MCLAREN, 1994 apud SILVEIRA, 2007, p. 65).

Neste capítulo apresentamos e discutimos os resultados do nosso estudo na perspectiva de contemplar o objetivo geral da pesquisa que foi analisar a configuração do “Projeto Lei Maria da Penha Vai à Escola” e sua recepção pelos/as estudantes da rede pública de ensino em Caruaru. Para tanto, desenvolvemos uma análise descritiva, dialogando com critérios de análise do discurso propostos por Maingueneau (2008).

Para este autor o discurso consiste em “uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas” (MAINGUENEAU, 2008, p. 15), em que suas principais características são: 1) é uma organização situada para além da frase – que mobiliza estruturas de uma outra ordem que as da frase; 2) é orientado – porque se desenvolve no tempo, de maneira linear, pois o discurso se constrói, com efeito, em função de um finalidade, devendo, supostamente, dirigir-se para algum lugar; 3) é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo; 4) é interativo, pois a atividade verbal é, na realidade, uma inter-atividade entre parceiros/as; 5) é contextualizado e contribui para definir seu contexto, podendo modificá-lo no curso da enunciação; 6) é assumido por um sujeito – indicando assim, que atitude está tomando em relação àquilo que diz e em relação a seu co-enunciador; 7) é regido por normas – em que cada ato de linguagem implica normas particulares; e por fim, 8) o discurso é considerado no bojo de um interdiscurso – onde só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos, lugar no qual ele deve traçar seu caminho (MAINGUENEAU, 2013, p.58 - 62).

Nesse sentido, consideramos o discurso como um campo de heterogeneidade enunciativa, que pode ser, segundo Maingueneau (2008), “mostrada” ou “constitutiva”. A heterogeneidade mostrada corresponde à presença de um discurso outro no fio discursivo, através da citação de um/a co-enunciador/a ou de um texto referido diretamente e/ou entre aspas. Já na heterogeneidade constituída, ao contrário de na mostrada, a presença do outro se faz sem marcas diretas e visíveis da alteridade. Logo, é, principalmente, a heterogeneidade constitutiva que nos proporciona o entendimento sobre o interdiscurso.

Dessa forma, a ideia de interdiscurso nos permite analisar o que é dito/escrito e como isso está relacionado com a memória coletiva e a cultura compartilhada. É assim que pretendemos fazer a nossa análise, tentando compreender como o que é dito e escrito no projeto “Maria da Penha vai à escola” em Caruaru relaciona-se com discursos patriarcais, machistas, vitimistas, discursos de resistência, com referenciais normativos contemporâneos, com perspectivas teóricas diversas etc. O interdiscurso permite que os dizeres que já foram ditos sejam apropriados em novas falas ou ressignificados na relação com outros discursos, nos permite, assim, entender que há “apenas um espaço de trocas e jamais de identidade fechada” (MAINGUENEAU, 2008, p. 36). O discurso, portanto, ganha sentido quando se relaciona com outros discursos.

Sob esses elementos discursivos vamos desenvolver nossa narrativa analítica. Dedicamos a primeira seção do capítulo a uma reflexão sobre as condições de possibilidade do Projeto “Lei Maria da Penha vai à escola” em Caruaru. Na seção seguinte, analisamos extratos de documentos (Corpus I) ligados ao projeto, que foram fornecidos pela Secretaria Especial da Mulher de Caruaru e por seus parceiros: o projeto de extensão “Educação e Gênero” e o projeto do “LAPOS”, ambos da UNIFAVIP. Na terceira seção, apresentamos e discutimos trechos das entrevistas (corpus II) realizadas com agentes institucionais envolvidos/as nos projetos, com o intuito de compreender, a partir da lógica da teoria do discurso, quais os discursos sobre gênero e sobre enfrentamento à violência contra a mulher subsidiaram o “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola” em Caruaru; quem estava autorizado/a a veicular estes discursos nas escolas e quais as condições de possibilidade que geraram este projeto. Como ressalta Laclau e Mouffe (2001), o discurso expressa e institui a realidade social, mediante a construção de conhecimentos e crenças.

Na quarta seção, apresentamos um panorama das ações desenvolvidas nas escolas durante a terceira edição do Projeto em Caruaru (2015) e discutimos alguns episódios de atividades pedagógicas transcritos (corpus III) a partir da pesquisa de campo nas escolas. Também, nos fundamentos em Maingueneau (2013) e na teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2001) com a finalidade de compreender as atividades pedagógicas desenvolvidas junto aos/às estudantes, identificar os discursos sobre gênero que circularam nas formações e verificar como os/as estudantes recepcionaram e (re)articularam estes discursos no cotidiano escolar.

3.1. O “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola” em Caruaru: condições de possibilidade.

Para analisar as condições de possibilidade, propostas e discurso sobre gênero e violência contra a mulher em Caruaru e a implementação do “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola”, é mister nos remetermos às considerações feitas no início do nosso trabalho, que sob a lente da teoria do discurso, entendemos que “a estrutura social está marcada pela contingência, provisoriedade, pela historicidade e pelas múltiplas formas através das quais tudo o que é poderia ser (ter sido) diferente, e sê-lo num dado momento, sob dadas condições de possibilidade” (BURITY, 2014, p.60).

Nesse sentido, analisar as condições de possibilidade, envolve aspectos que requer um exercício holístico de considerações políticas, sociais e culturais, na tentativa de compreender o aspecto de como há reverberações das ações internacionais e nacionais para o âmbito local – esse exercício é válido para que o nosso trabalho não apresente apenas elementos descritivos, fragmentados e deslocados de seus respectivos contextos, e sim, que possamos entender que os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros (SANTOS, 2010). Nesse sentido, esperamos que por meio da análise, nosso trabalho possa oferecer elementos de compreensão do fenômeno e que possa servir para outras experiências de enfrentamento à violência de gênero.

Ao enunciarmos o tema, fizemos um recorte temporal, desde meados do século XX, principalmente a partir da década de 1960, em que os movimentos feministas de diferentes países se articularam em rede com o propósito de denunciar os diversos contextos de discriminação contra as mulheres e lutar pela igualdade de direitos civis, políticos, econômicos e sociais entre os gêneros. Segundo Barsted (2004), a pressão desses movimentos forçou diversas organizações internacionais a inserirem

em suas agendas a luta pelos direitos das mulheres e o enfrentamento à violência de gênero.

Neste contexto, destacamos no capítulo “Enunciando e tema” vários marcos normativos internacionais, como também na “Introdução” enfatizamos os contextos em que a pressão dos movimentos feministas no Brasil, especialmente durante a fase de redemocratização do país, forçaram a constituição de espaços institucionais e de uma agenda política e legislativa nacional orientada pelos princípios da igualdade, da equidade de gênero e da justiça social.

Assim, para analisar o Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola em Caruaru, é imprescindível ressaltar que o contexto histórico e político da emergência do discurso de gênero, bem como o de enfrentamento à violência de gênero não se deu de forma descontextualizada ou fragmentada, pelo contrário, houve uma correspondência direta com os aspectos políticos a nível nacional.

Desta feita, a emergência do discurso de enfrentamento à violência de gênero na rede pública de ensino em Caruaru se deu em 2009, com a sua primeira versão (de 2009 a 2011) quando o Projeto era ainda chamado por “Concurso de Redação Municipal”, que consistia em realizar uma palestra destinada somente aos(as) alunos(as) com duração de 2 horas, entregar o material de apoio (informativo sobre a violência doméstica e locais de acolhimento para a vítima) e, em seguida, a realização do Concurso de Redação, isso em uma única etapa. O Projeto foi implementado pela Secretaria Especial da Mulher, sendo reconhecido naquele mesmo ano no Fórum de Gestoras de Pernambuco, o que o levou a ser implementado em outros municípios de Pernambuco, tendo o de Caruaru como referência. Na sua segunda versão (de 2012 a 2013) o Projeto apresentou as mesmas características, incluindo a apresentação teatral de mamulengos, alcançando um quantitativo de dois mil alunos(as) nas suas duas primeiras versões.

Nesse cenário, podemos observar que desde a sua implementação, o Projeto apresenta em suas condições de possibilidade e manutenção, a correspondência direta com o cenário político nacional, isto implica em dizer que, o cenário era propício, pois logo no primeiro dia de mandato, em 1º de janeiro de 2003, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, criou a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres que estava ligada à Presidência da República, tendo a Secretária status de Ministra. Ao longo de todo o governo (especialmente na 1ª gestão) o incentivo federal promoveu não só a implementação de políticas identitárias com a criação das secretarias da mulher em

vários municípios e estados do país, além de políticas de inclusão social, com o investimento em campanhas e projetos de enfrentamento à violência contra a mulher. Nesse sentido, a Secretaria de Políticas para as Mulheres - SPM passou, a ser o lugar de articulação de políticas públicas voltadas à igualdade de gênero e ao combate à discriminação.

Na 2ª gestão de Lula, a partir de 2007, houve tanto o incentivo do governo federal, como também estadual, através de editais, encontros nacionais e regionais para o desenvolvimento de ações no campo de gênero. Como citamos na introdução deste trabalho, no que diz respeito especificamente ao enfrentamento à violência contra as mulheres, destacam-se entre as ações desenvolvidas: 1. a elaboração da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres; 2. a implementação da Rede de Enfrentamento à Violência contra as mulheres; 3. a efetivação do Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra a Mulher; 4. a criação da Central de Atendimento à Mulher em Situação de Violência (Ligue 180); 5. o lançamento de diversas campanhas de enfrentamento à violência de gênero em parceria com instituições não-governamentais e empresas; 6. o Programa “Mulher, Viver sem Violência”, lançado em 2013 e 7. a aprovação da Lei Maria da Penha.

A Lei Maria da Penha (Lei 11.240/2006) incorporou o avanço legislativo internacional e se transformou no principal instrumento legal de enfrentamento à violência contra a mulher no Brasil. A Lei prevê um conjunto de ações sociais, preventivas, protetivas e repressivas que devem ser assumidas pelas instâncias governamentais como, por exemplo: a implementação de redes de serviços interinstitucionais; o desenvolvimento de pesquisas e estatísticas; a criação de centros de atendimento multidisciplinar, delegacias especializadas e casas abrigo; a realização de campanhas educativas e a inclusão de conteúdos de equidade de gênero nos currículos escolares.

Foi nesse novo cenário de implementação de políticas públicas para as mulheres e equidade de gênero que emergiu o Projeto em Caruaru. Apesar do sucesso do mesmo em suas duas primeiras versões, em 2014, não foi implementado, foi suspenso, pois houve um movimento em nível nacional de sentido contrário. O significado da “pausa” do projeto em 2014, coincidiu com o próprio desinvestimento que já vinha ocorrendo na área desde o final do governo de Lula e durante toda a gestão da Presidenta Dilma, desembocando no topo da crise política do governo do PT. Esse movimento contrário, foi tomado por retaliação aos direitos sociais já conquistados, que

sob discursos preconceituosos, conservadores, machistas e homofóbicos tentaram a todo custo silenciar as discussões em torno de gênero, diversidade e sexualidade.

Esse silenciamento em nível nacional, emergiu em 2014 com a grande polêmica durante a tramitação no Congresso Nacional do então Plano Nacional de Educação, que regulava sobre as diretrizes e metas da educação para os próximos dez anos. A questão de gênero foi retirada do texto na ocasião. Segundo o Jornal Folha de São Paulo em junho de 2015, oito estados da federação brasileira excluíram a pauta de gênero dos seus respectivos Planos Estaduais e, conseqüentemente, os municípios repetiram a medida reacionária.

A recusa foi dada sob a alegação da “ideologia de gênero”, em que bancadas religiosas afirmam haveria uma deturpação dos conceitos de homem e mulher, destruindo assim, o modelo tradicional de família. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/ CNBB divulgou, segundo a UOL Educação, uma nota afirmando: "a introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas trará consequências desastrosas para a vida das crianças e das famílias" (UOL EDUCAÇÃO, 2015).

É importante ressaltar o quanto e como esse processo veio se modificando ao longo do tempo até chegarmos em 2015, que culminou com um quadro de fortalecimento de perspectivas políticas conservadoras a ponto de gerar um movimento de tentativa de proibição do debate de gênero na escola e desembocar no quadro atual de supressão de secretarias, editais e projetos nesta área.

Sobre este cenário de resistência, no que diz respeito à implementação em especial do “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola”, há algumas considerações importantes que não podemos deixar de fazer, em especial no diz respeito às forças antagônicas e discursos contraditórios. Em 28 de abril de 2015, em uma Audiência Pública promovida pelo Fórum Municipal de Educação em Caruaru, em parceria com a Secretaria de Educação para discutir o Plano Municipal de Educação, a Secretária de Educação destacou a importância do documento para auxiliar na construção da Educação em Caruaru, alegando que:

Além de se tratar de uma exigência prevista na Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a ação é muito importante, pois delibera o que tem que ser feito dentro da Educação Municipal por um período de 10 anos e nosso município está adiantado na elaboração do PME, pois tem cumprido todos os requisitos impostos pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura. (PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CARUARU, 2015).

Como resultado, foi apresentado na versão original do Plano Municipal de Educação a proposta da criação, pela prefeitura, de mecanismos de promoção da igualdade de gênero e orientação sexual nas turmas do ensino fundamental (alunos de 6 a 14 anos). Contudo, mesmo tendo sido realizado um amplo debate que contou com a parceria da Prefeitura com universidades, movimentos sociais, ONGs e moradores da cidade, nada adiantou, pois as discussões de gênero foram retiradas não só da pauta, mas, também, do Plano Municipal de Educação, resultando em setembro de 2015, na derrubada do veto do prefeito José Queiroz por maioria absoluta (19 a 1), em que a Câmara Municipal de Caruaru retirou do Plano Municipal de Educação, apresentado pelo executivo, a inclusão das discussões sobre gênero nas escolas. O vereador Jaelcio Tenório (PRB), inclusive, em entrevista concedida ao Jornal Diário de Pernambuco, alegou, sob discurso conservador, que festejava a derrubada do veto, afirmando: “entendemos que essa Casa tem uma posição de respeito com a família e com a sociedade” (JORNAL DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2015).

Esse cenário de práticas discursivas antagônicas à discussão sobre gênero nas escolas foi reproduzido sob a mesma lógica conservadora no âmbito executivo, uma vez que a Secretaria de Educação de Caruaru, durante a entrevista de nossa pesquisa, apresentou um discurso cheio de contradições, afirmando que embora reconhecesse a parceria com a Secretaria Especial da Mulher na implementação do “Lei Maria da Penha vai à escola”, não tinha muito conhecimento sobre o projeto:

Olhe, esse aí eu não tenho (+) assim muito conhecimento. Eu não tenho muito tempo aqui né. Mas assim (+) nós temos uma interação com a Secretaria né (+) da Mulher, mas fazer é:: palestra nas escolas, mas assim não posso te detalhar muita coisa porque de 2009 pra cá, exatamente, eu não sei quais foram as ações desenvolvidas. Sei que hoje nós temos uma parceria com (+) é :: palestras nas escolas e temos também, é:: pessoas nossa que faz parte do conselho também (Secretária de Educação do Município de Caruaru em 2015).

Vimos nesse contexto que há uma relação de forças antagônicas dentro da própria gestão municipal, de um lado um Projeto que foi implementado pela Secretaria Especial da Mulher em 2009, que alcançou mais de dois mil alunos nas duas primeiras versões, que foi reconhecido naquele mesmo ano no Fórum de Gestoras de Pernambuco, que passou a ser implementado em outros municípios tendo o de Caruaru como referência. E de outro lado, a resistência da Secretaria de Educação, que deveria ser – ao menos em tese - a mais interessada em promover uma parceria e estabelecer a

ação articulada entre as duas secretarias, exatamente pela natureza do projeto enquanto campanha educativa.

Essa recusa da temática de gênero no Plano Municipal de Educação pela Câmara de Vereadores, assim como a resistência da Secretaria de Educação revelada pela não participação das escolas do município na implementação do Projeto, nos chama a atenção para entender como este movimento está relacionado com o montante das restrições sofridas na implementação do Projeto em sua terceira versão, no ano de 2015, entre elas o quantitativo de alunos(as) contemplado(as), o recurso financeiro e, por fim, as parcerias estabelecidas.

Isso implicou em um déficit irreparável na implementação do projeto, uma vez que, em 2015 o projeto foi implementado em apenas duas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino de Caruaru, apresentando uma oscilação de dois mil alunos nas duas primeiras versões e agora, não mais que uma centena de alunos(as) contemplados (as) na terceira versão. Não houve recurso financeiro, pelo contrário, tudo que foi realizado foi em função das parcerias estabelecidas com os respectivos Projetos de Extensão da UNIFAVIP. Nesse cenário, é importante também observar o fato que os/as formadores/as do projeto não foram profissionais da própria secretaria, mas docentes e estudantes de uma universidade privada. Vimos, portanto, um claro processo de terceirização dos serviços que deveriam ser ofertados pelo estado/município através de um investimento do próprio estado/município em preparar seus/suas técnicas, disponibilizar recursos e garantir a continuidade das ações.

Por fim, não podemos deixar de destacar que mesmo diante do cenário de forças antagônicas, da provisoriedade e precariedade dos recursos financeiros e humanos, a secretaria continua de alguma forma resistindo através das parcerias estabelecidas e conseguiu que o “Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola” ganhasse o status de Programa, sendo instituído pelo Decreto de nº 035, de 17 de março de 2016.

Assim, vimos que é imprescindível nesta análise, o que Louro (2014) chama de disposição política. Isso implica em operar não só “com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas” (LOURO, 2014, p. 125). É preciso, pois, ter a disposição de olhar a transitoriedade, de experimentar o afinamento da sensibilidade, que supõe informação e conhecimento.

Nesse cenário, além das forças antagônicas, evidencia-se também, um outro fenômeno, o da sobredeterminação. Como afirma Southwell (2014, p. 145), os sujeitos

não são constituídos como o resultado de uma unidade a priori, muito menos, não estão construídos de maneira prévia, pelo contrário, constituem-se no resultado de uma articulação hegemônica diferencial é, portanto, sobredeterminado, dando conta da multiplicidade possível de articulações de discurso, considerando aliás que não há uma única forma de descrever, de explicar.

Observamos, portanto, que a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na escola, se apresenta como um processo contínuo (o que não quer sem conflitos) de disputa e rompimento com tipos tradicionais de ordem social, revelando um momento de deslocamento, de evidência da contingência das estruturas sociais, que desafia a construção de novos posicionamentos (LACLAU; MOUFFE, 2001).

Considerando esse contexto, é importante registrar, inclusive, um acontecimento que ocorreu há pouco tempo atrás (agosto de 2016), que foi a perda por parte da Secretaria Especial da Mulher e de Direitos Humanos de Caruaru de sua sede e sua relocação para um espaço no subsolo de outra Secretaria (JORNAL EXTRA DE PERNAMBUCO, 2016, p. 5). O Comitê de Mulheres da Frente Brasil Popular, que reúne mais de 20 organizações e movimentos feministas, foi sob a representação do Comitê Mulheres e Diversidade participar de uma audiência com prefeito José Queiroz no dia 22 de agosto de 2016, para apresentar o Ofício de nº 002/2016 que tinha como demanda o retorno imediato da Secretaria Especial da Mulher e de Direitos Humanos para sua sede e também firmar o compromisso com a agenda política e legislativa local, estabelecendo que não houvesse nenhum retrocesso às implementações das políticas públicas já conquistadas ao longo dos últimos sete anos da Secretaria Especial, entre as políticas públicas para as mulheres, foram destacadas:

1. O Organismo de Políticas Públicas das Mulheres em Caruaru sempre contou com gestoras feministas a exemplo da atual Secretária Katherine Lages;
2. A realização de duas Conferências das Mulheres assegurando diálogo e participação das mulheres populares na construção das políticas públicas;
3. A aprovação de projetos junto ao Governo Federal um deles tendo capacitado 500 profissionais sobre violência de gênero;
4. O Projeto Lei Maria da Penha nas Escolas que se tornou referência no Estado de Pernambuco;
5. A abertura da Delegacia dos finais de semana e que esse ano passamos pela ameaça de interrupção dessa conquista, fomos as ruas e saímos vencedoras, a Delegacia permanece aberta;
6. O Plano Municipal de Políticas para as Mulheres;
7. O Conselho Municipal da Mulher. (OFÍCIO DE Nº 002/2016, p. 01).

Vimos não só a importância do diálogo com os gestores, mas também, conforme Barsted (2004), como que a pressão dos movimentos sociais forçou diversas organizações internacionais (e no caso em especial, a gestão local) a inserirem em suas agendas, a luta pelos direitos das mulheres e o enfrentamento à violência de gênero,

Reconhecemos que as mulheres caruaruenses foram protagonistas para tais conquistas que só foram possíveis através do diálogo entre a Secretaria e os vários movimentos feministas de Caruaru, bem como o alinhamento do Organismo Municipal com o Governo Lula e Dilma, no entanto, desde que o Golpe machista se instalou no Brasil, estamos vendo em todo o Brasil um processo de retrocesso nas políticas para as mulheres, com invisibilização da pauta, sucateamento dos serviços e redução da estrutura organizacional das secretarias e coordenadorias das mulheres. Em Caruaru não aceitamos retrocessos, pois, frente a uma crise que não foi produzida pelas mulheres, não podemos ser nós a pagar o preço de ter os nossos espaços simbólicos reduzidos. Recentemente fomos surpreendidas com a notícia de que a Secretaria Especial da Mulher e Direitos Humanos de Caruaru não mais funciona em sede própria, mas, se encontra funcionando no subsolo de outra Secretaria, o que para o Comitê de Mulheres da Frente Brasil Popular que reúne mais de 20 organizações e movimentos feministas, é um grande retrocesso, pois, é simbólico a perda da sede onde as políticas públicas para as mulheres são planejadas, executadas e monitoradas e abre margem para que os futuros governos municipais no lugar de ampliar a estrutura desse Organismo que representa os interesses de mais de 50% da população caruaruense o reduza, não aceitamos retrocessos, uma secretaria cujos trabalhos foram premiados pela Assembleia Legislativa de Pernambuco, precisa ser melhor estruturada e não reduzida a funcionar no subsolo de uma outra Secretaria (OFÍCIO DE Nº 002/2016, p. 01).

Ao cabo, no dia 10 de setembro de 2016, recebemos a notícia de que o prefeito considerou o pedido apresentado pelo movimento Social Feminista, reestabelecendo o status de uma sede própria para a secretaria especial da Mulher e o compromisso com a agenda.

Após as considerações realizadas, observamos que as identidades sociais são historicamente construídas como diferenças em um sistema de relações puramente negativas. Sales (2014) afirma que, não há discurso geral e homogêneo, mas uma diversidade de discursos que juntos constituem uma formação discursiva. Não há, portanto, um princípio de coerência, pelo contrário, os discursos devem ser entendidos como sistemas mais ou menos regulados de dispersão. Os acontecimentos discursivos são dispersos, mas os efeitos ordenadores do sentido são fatores que dão certa regularidade que pode ser significada como uma “totalidade”.

As articulações dos elementos do discurso, segundo Sales (2014), operam num campo cruzado por projetos articulatórios antagonistas, práticas hegemônicas nas quais se dá a articulação/desarticulação das práticas e papéis sociais, conforme a

constituição das diversas identidades sociais, que estão sujeitas àquelas práticas articulatórias, não sendo intrínseca ou integralmente adquiridas, definitivamente constituídas. A Teoria do Discurso nos permite explicar as identidades sociais como resultados precários e provisórios de práticas discursivas, evidenciando os processos de articulação, funcionamento e negociação das identidades sociais.

Nesta perspectiva, a identidade é sempre precária, uma vez que não é possível ter descrições plausíveis, considerando que não há autonomia total do sujeito, ou ao contrário disso, nem há a subordinação total, pois tanto a autonomia quanto a subordinação são conceitos que só adquirem seus sentidos no campo das práticas articulatórias. As identidades, uma vez que são discursivamente construídas, não são essências fixas, mas fixações parciais resultantes de relações e processos políticos e conflituosos.

A articulação discursiva que finalmente consegue se impor é o que define uma hegemonia (LACLAU, 1996). Entender a hegemonia como prática põe novas luzes ao processo pelo qual as identidades sociais são constituídas. As práticas hegemônicas têm como condição um marco de significados sociais compartilhados e a impossibilidade de fixar temporalmente posições relativas. É nesse sentido, segundo Southwell (2014, p. 148), que a teoria da hegemonia “atenta para a construção da identidade; as identidades sociais estão sujeitas ao deslocamento do social e a serem rearticuladas através das lutas hegemônicas, unidas através da construção de antagonismos sociais e naturalizadas por seu próprio propósito de universalidade”.

A própria condição para o surgimento da hegemonia, segundo Laclau e Mouffe (2014) são as práticas articulatórias, pois a hegemonia supõe o caráter incompleto e aberto do social, que só pode constituir-se em um campo dominado por práticas articulatórias. A hegemonia é, para os autores, um lugar vazio, uma vez que é foco de incessantes disputas entre múltiplos discursos dispersos no campo da discursividade. Na sequência, podemos admitir que a provisoriedade do consenso e da própria hegemonia, é condição para que, também, a diferença seja admitida e assumida como dimensão constitutiva e, portanto, inerradicável do social (RAMOS, 2011, p.43).

É importante ainda entender que em um sistema fechado de identidades relacionais, no qual o sentido de cada momento está definitivamente fixado não há lugar algum para uma prática hegemônica. Há, portanto, duas condições para uma articulação hegemônica, a primeira, por um lado, é a presença de forças antagônicas e a segunda, por outro, as instabilidades das fronteiras que as separam.

Neste sentido, essas categorias são essenciais para a nossa pesquisa, por proporcionarem o entendimento que o discurso de gênero e de enfrentamento à violência se organizam em torno de um ponto nodal. É resultante de uma cadeia de equivalências, reunindo dessa forma uma série de demandas sociais, para além de suas particularidades, gerando, assim, uma identidade que se constitui em oposição a um adversário comum às diferentes demandas articuladas: “a violência de gênero”. Tais reflexões suscitam questões de como as políticas de combate à “violência de gênero”, à “violência patriarcal”, ao “machismo” contemplam as diferenças dentro do próprio campo temático da “equidade de gênero e direitos humanos”. Estas questões discursivas estarão sempre inseridas num contexto da luta hegemônica e de disputa de sentidos.

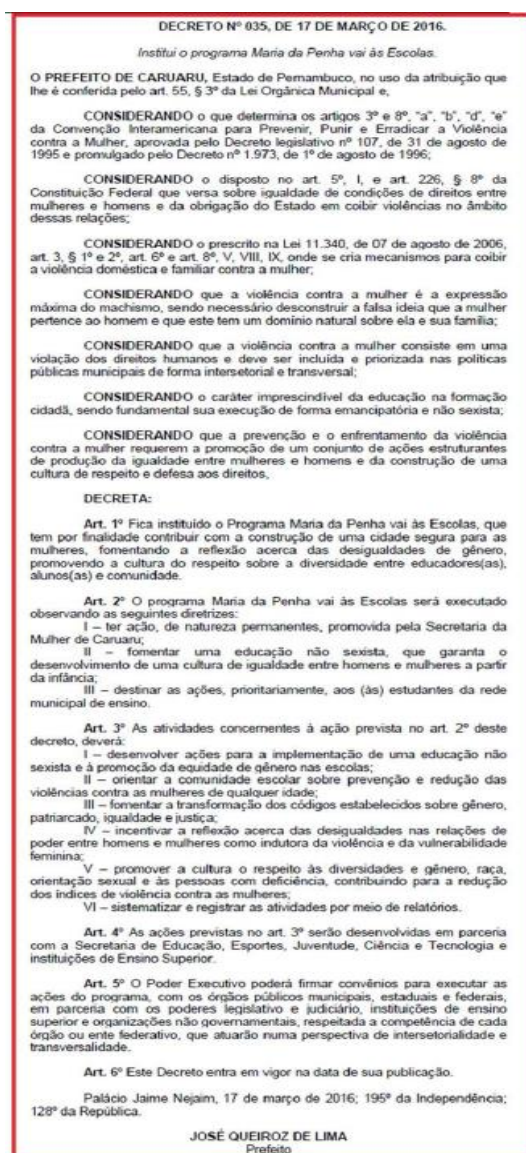
3.2. Propostas do Projeto e discursos sobre gênero e violência contra a mulher

Depois de apresentar as condições de possibilidade do “Lei Maria da Penha vai à escola em Caruaru”, vamos a partir de agora, destacar as propostas do projeto e discursos presentes no mesmo, com base nos documentos fornecidos pela Secretaria Especial da Mulher (Decreto de nº 035, de 17 de março de 2016, que institui o Programa “Lei Maria da Penha vai à Escola” em Caruaru) e pelos projetos “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar ” e “LAPOS”, ambos da UNIFAVIP, parcerias que subsidiaram a implementação do “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola”, em 2015.

O primeiro documento que passaremos a analisar é o Decreto de nº 035 de 17 de março de 2016, que foi fruto de todo um processo de luta e reconhecimento de política pública para as mulheres no município. Este documento versa “sobre a igualdade de condições de direitos entre mulheres e homens e da obrigação do Estado em coibir violências no âmbito dessas relações”, conforme dispõe os art. 5º, inciso I e art. 226, § 8º da Constituição Federal e a previsão da Lei 1.340/2006 em seus art. 3, § 1º e 2º, art. 6º e art. 8, nos incisos V, VIII, IX, onde cria mecanismos para conter a violência doméstica e familiar contra a mulher. Neste documento, a violência de gênero é apresentada como “*a violência contra a mulher*”, como “*a expressão máxima do machismo e consiste em uma violação dos Direitos Humanos*”, devendo então “*ser incluída e priorizada nas políticas públicas municipais de forma intersetorial e transversal*”.

O Decreto (ver Figura 1) considera o “*caráter imprescindível da educação na formação cidadã, sendo fundamental sua execução de forma emancipatória e não sexista*”, e que a “*prevenção e o enfrentamento da violência contra a mulher requerem a promoção de um conjunto de ações estruturantes de produção da igualdade entre mulheres e homens e da construção de uma cultura de respeito e defesa aos direitos*”. Dessa forma, conforme seus artigos 2º, 3º e 4º, o “*programa Maria da Penha vai às Escolas terá ação de natureza permanente*”, será “*promovido pela Secretaria da Mulher de Caruaru*” e será “*desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia e instituições de Ensino Superior*”.

FIGURA 2 -Decreto de nº 035, de 17 de março de 2016, que institui o Programa “Lei Maria da Penha vai à Escola”, publicado no Diário Oficial do Município de Caruaru, com data de 16 a 22 de março de 2016.



O segundo documento analisado, corresponde ao projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar”. O documento apresenta como objetivo geral: *“fomentar a reflexão acerca das desigualdades de gênero no ambiente escolar”* e como objetivos específicos:

Construir espaços de escuta e diálogos com professores, alunos e comunidade em uma perspectiva psicossocial; Promover a cultura do respeito sobre a diversidade; Realizar encontros sistemáticos com professores, alunos e comunidade para reflexão de temáticas pertinentes ao processo de construção social de papéis; Realizar oficinas com professores, alunos e comunidade para socialização de ideias sobre as relações de gênero. (Projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar”, p. 04).

Na introdução, o documento faz referência crítica à perspectiva determinista biológica sobre gênero, que reconhece como natural os marcadores de diferenças sexuais e formas sociais de ser homem e de ser mulher. Apresenta a violência de gênero como resultante de um sistema que enfatiza diferenças hierárquicas entre os gêneros e justifica as desigualdades baseado neste argumento.

Desde muito cedo, ainda durante o período de gestação, aprendemos formas de ser homem e de ser mulher. Ao nascer, à criança são ensinados modelos de convivência e socialização. Com base no sexo, a partir da perspectiva determinista biológica que assola o pensamento social, os limites e os caminhos do sujeito são traçados, é “desenhado” o lugar da criança na sociedade. Na família, assim como nas escolas, é fundamental que as pessoas adultas, ao lidarem com crianças, percebam que podem reforçar ou atenuar as diferenças de gênero e suas marcas, contribuindo para estimular traços, gostos e aptidões não restritos aos atributos de um ou outro gênero. O Gênero relaciona o masculino e o feminino, considera as características biológicas, reconhece as diferenças, mas não admite tais elementos como justificadores das desigualdades. (Projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar”, p. 02).

A fundamentação teórica do projeto apoia-se em Saffioti (2004) e dá atenção especial ao conceito de patriarcado:

De acordo com a ordem patriarcal, é admitida a dominação, exploração e opressão das mulheres pelos homens. Para a autora, o Patriarcado não está presente apenas nas relações privadas, mas também nas civis, sociedade e Estado. Para a construção de um modelo educacional integrador e emancipador faz-se necessário observá-lo a partir de dois canais, o objetivo e o simbólico. O primeiro diz respeito à inclusão das pessoas nos instrumentos educacionais, neste caso, do acesso das mulheres à escola. O segundo refere-se à forma e ao conteúdo repassado e à valorização da diversidade. (Projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar”, p. 02).

Esse trecho do documento nos remete a uma das quatro correntes que apresentamos na nossa fundamentação teórica, que traz uma reflexão sobre o sistema de dominação homem/mulher analisado por Saffioti (1987) e uma crítica ao “poder do macho”, determinando o espaço público como sendo o espaço do homem e o espaço privado sendo o espaço da mulher, em que cabe a mulher, portanto, enquanto destino o âmbito doméstico e o cuidado da família.

Enquanto discurso de enfrentamento à violência contra a mulher, o documento aponta para o compromisso e a responsabilidade que a escola deve assumir em não reproduzir a lógica das práticas preconceituosas e discriminatórias diante das diferenças, quaisquer que sejam elas:

Os modelos de homens e mulheres formados na infância influenciarão a sua construção das referências de gênero e serão levados para todos os espaços de convivência, inclusive a escola. Deste modo, a escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos, sejam eles da ordem do gênero, da cor/etnia, sexualidade ou qualquer forma de discriminação contra aqueles que não correspondem a um ideal dominante. Para a construção de um modelo educacional integrador e emancipador faz-se necessário observá-lo a partir de dois canais, o objetivo e o simbólico. O primeiro diz respeito à inclusão das pessoas nos instrumentos educacionais, neste caso, do acesso das mulheres à escola. O segundo refere-se à forma e ao conteúdo repassado e à valorização da diversidade. (Projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar”, p. 02).

Nesse extrato de documento, podemos perceber que o discurso desenvolvido no projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar” dialoga com várias perspectivas discursivas (heterogeneidade constitutiva) no campo dos estudos de gênero. A primeira é a perspectiva interseccional, que enfatiza que a violência de gênero transcende todos os setores da sociedade independentemente de classe social, raça, grupo étnico, cultura, escolaridade, idade ou religião (BASTERD, 2004; LIMA, 2014; SANTOS; IZUMINO, 2005) e já se tornou uma pandemia no Brasil.

Quando falamos de violência de gênero, devemos entender como se estabelece a desigualdade, vulnerabilidade, exploração e como estes aspectos se inter-relacionam com marcadores sociais de raça, classe, gênero, sexualidade, religião. Isso permite uma compreensão mais ampla, por exemplo, de como no Brasil, o preconceito e a discriminação contra os homens e mulheres negros também reforça e reproduz o sistema de exploração desses grupos sociais. Assim, historicamente, paga-se salários menores a negros e a mulheres. Sendo a mulher negra aquela que vivencia as situações

de maior precariedade no trabalho – ganham 40% menos que os homens brancos, são as mais suscetíveis ao desemprego e representam o maior contingente de empregadas sem carteira assinada (IPEA, 2016).

Outra perspectiva que o projeto dialoga é a da inclusão social e dos direitos humanos, evidenciada no trecho que afirma a necessidade de se garantir um modelo educacional integrador, emancipador, inclusivo e que garanta o livre acesso das mulheres à escola. Outras e revela quando o documento afirma que *“a escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos, sejam eles da ordem do gênero, da cor/etnia, sexualidade ou qualquer forma de discriminação contra aqueles que não correspondem a um ideal dominante”* dialogando com o Decreto de nº 035, de 17 de março de 2016, que institui o Programa “Lei Maria da Penha vai à Escola” em Caruaru e afirma o *“caráter imprescindível da educação na formação cidadã, sendo fundamental sua execução de forma emancipatória e não sexista”*, e que a *“prevenção e o enfrentamento da violência contra a mulher requerem a promoção de um conjunto de ações estruturantes de produção da igualdade entre mulheres e homens e da construção de uma cultura de respeito e defesa aos direitos”*.

Dessa forma, ambos fazem alusão à temática do enfrentamento à violência contra a mulher relacionada ao deslocamento da escola enquanto espaço de mero repasse de conteúdos programáticos para a construção de um espaço democrático, inclusivo e que garanta o exercício dos direitos humanos, conforme a previsão da Lei Maria da Penha em especial o seu artigo 8º que regula, in verbis:

“A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres”; (grifos nossos).

Um outro ponto que observamos no documento do projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar ” diz respeito ao “método da desconstrução” enquanto prática pedagógica de enfrentamento à violência:

são necessárias iniciativas que possibilitem aos profissionais a formação necessária que desperte o olhar para a desconstrução dos estereótipos e para a

necessidade do enfrentamento diário a todas as formas de discriminação e consequente violência. (Projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar”, p. 03).

Aqui, o documento analisado dialoga com o nosso trabalho, pois apresentamos o “método da desconstrução” do filósofo Jacques Derrida na nossa fundamentação teórica, que é inclusive adotado por Scott (1989) - corrente teórica que aderimos neste trabalho. O método da desconstrução de Derrida aplicado à análise de gênero, defende a ideia de ser necessário não só rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, mas também, de ser realizada uma historicização e uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual, em que,

Temos que ficar mais atentas às distinções entre nosso vocabulário de análise e o material que queremos analisar. Temos que encontrar os meios (mesmo imperfeitos) de submeter, sem parar, as nossas categorias à crítica, nossas análises à autocrítica. Se utilizarmos a definição da desconstrução de Jacques Derrida, esta crítica significa analisar no seu contexto a maneira como opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando a sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como óbvia ou como estando na natureza das coisas (SCOTT, 1989, p. 18,19)

Seguindo a lógica da desconstrução, Louro (2014) chama atenção que problematizar a constituição das dicotomias significa demonstrar que entre homens e mulheres não há só diferenças que os separam, há unidade. Para a autora, “cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido” (LOURO, 2014, p. 35).

O terceiro documento que analisado é o projeto do Laboratório de práticas psicológicas e organizações sociais (LAPOS) cujo título é “Projeto de acolhimento e acompanhamento psicossocial a mulheres vítimas de violência sexista, a autores de violência, aos policiais e à comunidade”. De acordo com este documento, o projeto visa:

a criação e o funcionamento de espaços de acolhimento e acompanhamento psicossocial através de uma parceria entre a FAVIP – Faculdade Vale do Ipojuca através da coordenação do curso de psicologia e da supervisão de estágio na área de Psicologia Social, a Polícia Civil através da 4ª delegacia especializada de atendimento à mulher de Caruaru (Polícia Civil local) e a Prefeitura de Caruaru através da Secretaria Especial da Mulher do Município de Caruaru-PE. (Projeto de acolhimento e acompanhamento psicossocial a mulheres vítimas de violência sexista, a autores de violência, aos policiais e à comunidade, p.5).

Apresenta como objetivo geral “oferecer um espaço de acolhimento psicossocial ao público feminino vítima de violência sexual, através de ações interventivas psicossociais a fim de possibilitar bem-estar humano e qualidade de vida” (p.9). E traz enquanto objetivos específicos:

Oferecer as vítimas de violência de gênero um atendimento psicossocial emergencial na delegacia; Proporcionar um acompanhamento psicossocial através de grupos socioterápicos de gênero que serão formados e trabalharão no Centro de Referência da Mulher, onde a vítima participará de encontros semanais de acolhimento psicossocial; Oferecer aos homens, autores de violência um atendimento/acompanhamento psicossocial através da participação em grupos socioterápicos de gênero, que serão formados e trabalharão na CASA (Centro de Atendimento Social) até a criação do Centro de Atendimento e Referência para Homens, enquanto tramita o Inquérito Policial e o Processo-crime; Realizar com os policiais e técnicos da 4ª DPPRCCM um trabalho psicossocial de grupo, na CASA, voltado para a diminuição do estresse e o fortalecimento psicológico/emocional necessários ao trabalho cotidiano com situações relacionadas ao fenômeno da violência; Proporcionar aos estudantes e professores/as a possibilidade de realização de trabalhos científicos os quais contribuirão para a busca de atuações preventivas e protetivas relacionadas à criminalidade e a violência contra a mulher e a família; Realizar uma experiência com relação ao projeto em pauta, que angariando resultados positivos, poderão servir de exemplo para as demais delegacias da mulher; Iniciar um trabalho de cooperação entre todas as instituições e entidades que fazem parte da rede de enfrentamento à violência contra a Mulher, considerando já a política estratégica pelo fim da violência às mulheres, a qual é prioridade dos Governos atuais; Promover na 4ª delegacia da mulher de Caruaru um canal de discussão sobre estratégias de prevenção e enfrentamento a violência contra pessoas do sexo feminino; Criar grupos preventivos locais para lidarem com a problemática em foco; Realizar palestras, debates, oficinas a fim de informar o público participante sobre a temática da violência; Realizar visitas a comunidade e domicílios para orientação e acompanhamento aos casos atendidos. (Projeto de acolhimento e acompanhamento psicossocial a mulheres vítimas de violência sexista, a autores de violência, aos policiais e à comunidade, p. 9).

Vimos no objetivo geral uma abordagem de violência de gênero voltada apenas para a violência sexual, enquanto que nos objetivos específicos, vimos uma abordagem mais ampla e direcionada às mulheres e aos homens envolvidos no ciclo da violência, em ação articulada com os órgãos do Estado. Nesta perspectiva, observamos que essa abordagem dialoga com a terceira corrente teórica que apresentamos na nossa Introdução, pois Gregori (1993) alega que

A maioria dos estudos sobre a mulher, inclusive o meu, constata que as mulheres vivem ou se relacionam de maneiras diferentes com o fato de serem oprimidas. Não é suficiente se chegar a essa conclusão. Nem basta afirmar que o processo de dominação é uma trama complexa e difícil de ser deslindada e de ser decomposta. É preciso, pois, desenvolver novas linhas de investigação que sejam capazes de apreender as transformações culturais que culminam em modificações nas relações de gênero (...) procurar áreas de

ação em que as mulheres, mesmo sem questionar seus valores arraigados, têm conseguido mudar suas configurações de vida. (GREGORI, 1993, p. 199)

Neste documento do LAPOS, a abordagem adotada sobre violência de gênero está diretamente ligada à apresentação de estatísticas que trazem números da violência em que as mulheres são vítimas:

O Estado de Pernambuco possui, infelizmente, uma forte presença da violência contra as mulheres, se destacando no cenário brasileiro como um dos Estados mais violento. O município de Caruaru foi apresentado no Fórum de Diálogos Sociedade e Governos, em maio de 2007, no SOS Corpo, organização não governamental, como o 5º Município do Estado e o 1º do Agreste em relação à ocorrência de homicídios contra as mulheres (Projeto de acolhimento e acompanhamento psicossocial a mulheres vítimas de violência sexista, a autores de violência, aos policiais e à comunidade, p.5).

Uma abordagem puramente estatística sobre a violência de gênero contra a mulher pode reforçar uma visão simplista do fenômeno, centrada, apenas na ideia da mulher como vítima e do homem como agressor. Esta postura é perigosa, visto que promove a permanência do “círculo naturalização-culturalização-naturalização” das mulheres, onde as “mulheres praticam sobre as outras o mesmo padrão de subjetividade, isto é, encaram as outras e esperam que estas se encarem a si mesmas como seres para outrem” (CHAUÍ, 1985, p. 46). Essa corrente não contempla a complexidade do fenômeno da violência de gênero, uma vez que centra sua análise exclusivamente na dominação masculina, como se a mesma fosse uma estrutura fechada, sem levar em consideração os processos históricos, culturais, políticos e, inclusive, de resistência, autonomia e luta por parte das mulheres.

Outro dado relevante do projeto do LAPOS é que há referência a um discurso oficial, quando se remete ao cumprimento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2009), afirmando

esse projeto foi criado, também, com o objetivo de cumprir no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o qual aponta como prioridade O enfrentamento a violência contra as mulheres, “ampliar e aperfeiçoar a Rede de Prevenção e Atendimento às mulheres em situação de violência” (PLANO NACIONAL DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES, 2009, p. 20 apud Projeto de acolhimento e acompanhamento psicossocial a mulheres vítimas de violência sexista, a autores de violência, aos policiais e à comunidade, p.5)

Não obstante, o aspecto que envolve a violência de gênero deste documento, nos chama atenção porque, se em um momento há a abordagem de fixação dos papéis de vítima e agressor como vimos no objetivo geral, que inclusive apresenta a violência de gênero apenas na forma da violência sexual, em outro momento, nos objetivos específicos, vimos uma abordagem mais ampla e direcionada às mulheres e aos homens envolvidos no ciclo da violência. Dessa forma, vimos que não há uma homogeneidade discursiva ao longo do projeto e que há, também, o reconhecimento de que *“o fenômeno da violência é multifacetado e para lidarmos com ele, precisamos criar uma rede de prevenção e enfrentamento, bem como trabalharmos todos/as participantes para que o ciclo da violência possa ser rompido”* (p.7).

É nesse sentido que o projeto envolve mulheres e homens em suas ações propostas pelo espaço de acolhimento e acompanhamento psicossocial. No que diz respeito ao atendimento às mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, o documento afirma que *“serão realizados no Centro de Referência da Mulher. Nos grupos socioterapêuticos de gênero com as mulheres ocorrerão às trocas de experiências entre as vítimas, possibilitando o acompanhamento psicológico, social, de orientação e informação”* (p.11). Em relação aos grupos de homens agentes de violência doméstica e familiar

serão realizados no Centro de Atendimento Social da FAVIP (CASA), enquanto se cria o Centro de Atendimento e Referência para Homens. O acompanhamento a esse seguimento está respaldado no Art 152, parágrafo único da Lei Maria da Penha: “Nos casos de violência doméstica contra a mulher, o juiz poderá determinar o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação” (LEI MARIA DA PENHA, 2008, p.40). Aqui podemos ter a participação efetiva do Poder Judiciário e do Ministério Público como autoridades que irão determinar, seja por parecer, seja por medida cautelar, a participação dos acusados nos grupos de intervenção psicossocial, representando assim um monitoramento do comportamento dessas pessoas, garantindo a proteção da vítima. (Projeto de acolhimento e acompanhamento psicossocial a mulheres vítimas de violência sexista, a autores de violência, aos policiais e à comunidade, p.11)

Há um ponto do documento que dialoga com o Decreto de nº 035, que institui o Programa “Lei Maria da Penha vai à Escola”, em seu art. 5º, que é a atuação numa perspectiva de intersectorialidade e transversalidade, quando ressalta que

o projeto de acolhimento e acompanhamento psicossocial é ação que busca contribuir com o Plano Estadual de Segurança Pública – PACTO PELA VIDA, o qual defende a “PREVENÇÃO SOCIAL DO CRIME E DA VIOLÊNCIA” (PACTO PELA VIDA, 2009, p.54), prevendo que as ações

devem ser preventivas e multidisciplinares e, portanto, para sua concretização é necessária uma intervenção intersetorial, não estando desse modo apenas sob a responsabilidade da pasta de Defesa Social (p. 05). Apresenta alguns aspectos que dialogam com o Decreto de nº 035 de 17 de março de 2016 que institui o Programa “Lei Maria da Penha vai à Escola”, em seu art. 5º que dispõe sobre a atuação do programa numa perspectiva de intersetorialidade e transversalidade.

Com o objetivo de sintetizar os aspectos destacados nesta seção, apresentamos, no quadro 5, uma sistematização dos discursos sobre gênero, violência de gênero e enfrentamento à violência contra a mulher presentes nos documentos fornecidos pela Secretaria da Mulher de Caruaru e nos dois projetos da UNIFAVIP. O primeiro documento é o Decreto de nº 035, de 17 de março de 2016, que institui o Programa “Lei Maria da Penha vai à Escola”, publicado no Diário Oficial do Município de Caruaru. O segundo corresponde ao projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar”. O terceiro documento é projeto do Laboratório de práticas psicológicas e organizações sociais (LAPOS), cujo título é “Projeto de acolhimento e acompanhamento psicossocial às mulheres vítimas de violência sexista, à autores de violência, aos policiais e à comunidade.

QUADRO 5 – Discursos sobre gênero, violência de gênero e enfrentamento à violência contra a mulher presentes nos documentos fornecidos pela Secretaria da Mulher de Caruaru e pelos dois projetos parceiros ligados à UNIFAVIP.

Espaço Discursivo	Documentos analisados	Conceito de Gênero	Conceito de Violência de gênero	Enfrentamento à violência contra a mulher
Secretaria Especial da Mulher	Decreto de nº 035 de 17 de março de 2016 que institui o Programa “Lei Maria da Penha vai à Escola”, publicado no Diário Oficial do Município de Caruaru	Apresenta um discurso que dialoga com o discurso oficial da CF e a LMP referente às políticas públicas para as mulheres enquanto campanha educativa, versando, portanto, sobre a igualdade de condições de direitos entre mulheres e homens.	Apresenta uma abordagem da violência de gênero equivalente à violência contra a mulher, sendo, portanto, considerada como a expressão máxima do machismo, e que consiste em uma violação dos Direitos Humanos.	Defende o método da desconstrução do patriarcado e do machismo, e que haja a promoção de ações estruturantes de produção da igualdade entre mulheres e homens e da construção de uma cultura de respeito e defesa dos direitos, onde devem ser priorizadas nas políticas públicas municipais de forma intersetorial e transversal. Tendo, portanto, um caráter

				imprescindível da educação na formação cidadã, sendo fundamental sua execução de forma emancipatória e não sexista.
Projeto de Extensão da UNIFAVIP Gênero e Educação	Projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar” de 2015, que foi apresentado pela Professora Coordenadora do Curso de Psicologia.	O documento apresenta discursos não homogêneos, um que fala de gênero envolvendo aspectos da perspectiva determinista biológica, em que reconhece como natural os marcadores de diferenças sexuais e outro discurso que apresenta formas sociais de ser homem e de ser mulher, que desde ao nascer, são ensinados modelos de convivência e socialização.	Apresenta a violência de gênero enquanto as desigualdades hierárquicas justificadas e admitidas pelas diferenças dos sexos. Com fundamentação teórica em Saffioti (2004), alega que de acordo com a ordem patriarcal, é admitida a dominação, exploração e opressão das mulheres pelos homens.	Defende a ideia que são necessárias iniciativas que possibilitem aos profissionais a formação necessária que desperte o olhar para a desconstrução dos estereótipos e para a necessidade do enfrentamento diário a todas as formas de discriminação e consequente violência.
Projeto do Laboratório de práticas psicológicas e organização s sociais (LAPOS) da UNIFAVIP	Projeto do (LAPOS) cujo título é “Projeto de acolhimento e acompanhamento psicossocial à mulheres vítimas de violência sexista, à autores de violência aos policiais e a comunidade” de 2009.	Apresenta um discurso gênero voltado às Políticas para as Mulheres, fazendo referência ao discurso oficial, quando se remete ao cumprimento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2009).	Apresenta a violência de gênero em discursos diversos, que em um momento há a abordagem da fixação dos papéis de mulher/ vítima e homem/ agressor abordado no objetivo geral, e que inclusive apresenta a violência de gênero apenas na forma da violência sexual, em outro momento, nos objetivos específicos, uma abordagem mais ampla e direcionada às mulheres e aos homens envolvidos no ciclo da violência. Dessa forma, vimos que são discursos não homogêneos e que há também o reconhecimento de que o fenômeno da violência é multifacetado.	Defende que deve se criar uma rede de prevenção e enfrentamento, bem como um trabalho coletivo que envolva todos/as participantes para que o ciclo da violência possa ser rompido

3.3. Com a palavra: os/as agentes institucionais

Dando continuidade à análise dos discursos emergentes nesse cenário, resgatamos trechos do corpus II, que são extratos das entrevistas realizadas com os(as) agentes institucionais autorizados a falar sobre a temática. Passaremos, então, a apresentar os discursos das coordenadoras e dos respectivos monitores/as dos projetos parceiros da Secretaria Especial da Mulher de Caruaru. Algumas perguntas centrais guiaram as entrevistas e subsidiaram nossa análise: Como surgiu a ideia do projeto? De quem foi a iniciativa? Qual é a proposta pedagógica do projeto? Quais os objetivos e metas? Quem é o público alvo? Como ele foi organizado em termos de execução? Que práticas pedagógicas estavam previstas no projeto? Quem foram os/as formadores/as do projeto? Como estes/as formadores/as foram preparados (formados) para atuarem com os/as estudantes? Como surgiu a parceria com a secretaria da mulher e da educação? Como o Projeto se relaciona com o Projeto Maria da Penha vai à Escola? Quais os principais obstáculos enfrentados para/com a execução do Projeto nas escolas? Quais os principais ganhos alcançados com a execução do Projeto nas escolas?

Com o objetivo de registrar as falas dos(as) entrevistados(as) e ser o mais fiel possível às ênfases, pausas e detalhes de pronúncia, o estudo adotou alguns sinais de transcrição, explicitados no quadro 6.

QUADRO 6 – Convenções de transcrição

Sinais	Descrição
MPGE	Monitor/a do Projeto Gênero e Educação
MPL	Monitora do Projeto Lapos
A:	Aluno. Quando há falas de dois ou mais alunos (A) em sequência e os mesmos não são reconhecíveis, numera-se os sujeitos para diferenciá-los (A ₁ , A ₂ , A ₃).
(())	Comentários do analista. Geralmente, diz respeito à descrição de comportamentos concomitantes à fala.
(...)	Indica que uma parte da conversação foi eliminada. Geralmente, diz respeito a passagens irrelevantes, como medidas disciplinares não relacionadas ao tema da aula.
/	Pequenas pausas do fluxo corrente da fala, geralmente de até um segundo.
//	Pausas maiores do fluxo corrente da fala.
::	Indica o alongamento de vogal. Os dois pontos são repetidos dependendo da duração.

3.3.1 O Projeto “Gênero e Educação”

Iniciaremos esta análise com a entrevista realizada com a coordenadora (CGPE)² do projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar”, que é, igualmente, coordenadora e professora do Curso de Psicologia da UNIFAVIP. Ela mora em Caruaru há 31 anos, tem Formação acadêmica em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (UEPB), é católica, solteira, trabalha na UNIFAVIP há 10 anos, como docente e na Secretaria de Educação do município de Caruaru, há 11 anos, como Psicóloga. Durante a entrevista, a coordenadora nos contou como surgiu a ideia do projeto:

Veja, como eu trabalho nas escolas da rede municipal e através da vivência, da experiência que eu tenho de perceber que existe um déficit do conhecimento de falar sobre gênero e essa dificuldade termina prejudicando os alunos no contexto do ensino e aprendizagem. A partir dessa experiência / como eu também trabalho na (+) FAVIP com psicologia escolar eu senti a necessidade de da gente trabalhar nas escolas do município com essa temática, (++) já que a escola é um dos espaços sociais primordial para formação subjetiva do indivíduo (CPGE).

A iniciativa foi da própria coordenadora que, enquanto psicóloga da rede municipal, percebeu a necessidade da discussão de gênero nas escolas e enquanto professora da UNIFAVIP, desenvolveu um projeto de extensão que contemplasse a discussão. Esse projeto teve início em fevereiro de 2015 e as ações previstas para as escolas, se efetivaram a partir de agosto de 2015.

A iniciativa? Sim minha com a do município né, das escolas da rede municipal. Os alunos, também tem interesse em trabalhar essa temática, os alunos da FAVIP. Veja, (+) como aqui na faculdade a gente lança e cada um vai lançando através da sua prática. Então eu, a minha prática é vivenciada nas escolas da rede municipal eu juntei essa necessidade que eu percebi no município com a necessidade de desenvolver um projeto de pesquisa voltado pra esse trabalho (CPGE).

A Coordenadora apresentou a proposta pedagógica desenvolvida no projeto e como foi possível a realização, bem como quais foram as resistências encontradas,

Ai os primeiros seis meses foram (+) trabalhos é :: foi voltado pra estudos da temática de educação, de gênero e no segundo semestre foi que a gente começou, né (+) o trabalho nas escolas onde tivemos um grande empecilho

²A coordenadora do Projeto Gênero e Educação da UNIFAVIP está identificada pela sigla CPGE e os/as monitores deste mesmo projeto estão identificados pela sigla MPGE. Como entrevistamos dois/duas monitores/as, chamaremos a primeira de MPGE 1 e a segunda de MPGE 2.

que foi de trabalhar com, nas redes municipais, nas escolas do município de Caruaru né, por ser uma temática (+), segundo a secretaria, que desenvolve muita polêmica porque a câmara dos vereadores é :: proibiu trabalhar essa temática nas escolas, então isso foi um dos grandes empecilhos. É :: depois disso eu entrei em contato com a GRE que é responsável pelas escolas do estado e a gente conseguiu a liberação pra trabalhar é :: em uma escola do estado que foi a Dom Miguel. Depois dessa liberação com a presença, reunião com os alunos da extensão e a gestão também percebemos um grande empecilho por parte da gestão por conta da temática gênero **(CPGE)**.

Esta fala da coordenadora do Projeto Gênero e Educação do Curso de Psicologia/UNIFAVIP, corrobora com o que apresentamos no início da nossa análise, ao observar que nesse contexto da emergência dos discurso de gênero, violência de gênero e seu enfrentamento se deu em meio a uma relação de forças antagônicas dentro da própria gestão municipal, uma vez que, ao invés da Secretaria de Educação, em que deveria ser – ao menos em tese - a mais interessada em promover uma parceria e estabelecer a ação articulada com a Secretaria da Mulher e os respectivos projetos parceiros, exatamente pela natureza do projeto enquanto campanha educativa – se negou a participar (deixando de exercer sua autonomia enquanto agente executiva) e ao oferecer um discurso de resistência alegando como justificativa a recusa dos agentes legislativos, ou seja, a exclusão da temática de gênero no Plano Municipal de Educação pela Câmara de Vereadores, em 2015.

Essa ação evidencia que a Secretaria de Educação reproduziu a mesma lógica discursiva ao agenciar o discurso de preconceito e discriminação com a temática de gênero. Com a recusa do projeto pela Secretaria de Educação no início de 2015, a coordenadora do Projeto Gênero e Educação, do Curso de Psicologia/UNIFAVIP teve como alternativa a parceira com a Gerência Regional de Educação- Agreste Centro Norte (GRE -ACN) que aceitou a proposta. Assim, em agosto de 2015, já teve início as atividades práticas do projeto com uma reunião e apresentação do projeto à gestora da escola da rede estadual de ensino de Caruaru, conforme afirma a coordenadora:

A reunião que foi diretamente com a gestora e a supervisão da escola (+) pra apresentar o projeto né, de que forma a gente ia trabalhar esse projeto. Ai depois a gente foi apresentada a bibliotecária que foi assim que designou a gestora pra gente trabalhar. Depois dessa apresentação, foram divididos em grupos né, que não foi uma escolha nossa. Foi a gestora que escolheu né, dizendo que seria os melhores alunos pra não prejudicar (+) no, na parte do conteúdo. Então, quem escolheu esses alunos foi a gestão. Então, a gente dividiu em grupos e foi trabalhado em grupo essa temática. Então, tenho aproximadamente eu acho que quinze alunos no grupo de extensão e foram divididos pelo horário disponível do aluno **(CPGE)**.

A entrevistada também nos apresentou a proposta pedagógica do projeto que, segundo ela, *“é fomentar uma reflexão, esse é o objetivo maior do projeto é (+) acerca da desigualdade de gênero no ambiente escolar. Tentar promover uma cultura sobre a diversidade”* e nos falou sobre o público alvo e os seus objetivos:

Objetivos (+) realizar encontros / não. Construir espaços de escuta e diálogos com professores, alunos e comunidade (+) em uma perspectiva psicossocial, (+) realizar oficinas com os professores, os alunos e comunidade para socialização de ideias de / sobre as relações de gênero. É :: (+) refletir acerca da desigualdade de gênero no ambiente escolar (+++) e promover uma cultura de respeito **(CPGE)**.

Enquanto práticas pedagógicas previstas e o que levou a selecioná-las, a coordenadora do Projeto “Gênero e Educação”, disse:

Essas práticas foram / a gente fez um levantamento diante da prática que a gente já tinha com outros projetos de extensão, tá. (...) – Veja (+) no :: nos primeiro seis meses como a gente dedicou pra fazer um estudo né, e aí diante da minha prática eu realizei primeiro uma pesquisa com alguns professores da rede municipal né. O que é que eles pensavam sobre essa temática. A gente fez / eu fiz na escola e fiz com o grupo de extensão na cidade de Caruaru (+) no marco zero com evento que teve do curso de Psicologia. Então, diante desse questionário, a gente fez um levantamento, a gente começou a planejar como seria nossa atividade na escola. Então a gente fez primeiro um levantamento bibliográfico nesses primeiros seis meses, aplicamos um teste na escola e também na cidade tá, com a população de Caruaru. A gente fez um levantamento de aproximadamente, de 80 testes aplicados e com o resultado desse teste a gente planejou as atividades que seriam realizadas nas escolas **(CPGE)**.

O Projeto foi estruturado com duas formações. A primeira foi a formação dos(as) monitores(as), efetuada pela coordenadora do projeto, na própria UNIFAVIP. Em seguida, os/as monitores realizaram as formações com os/as estudantes da rede pública de ensino, na escola selecionada. Assim, a coordenadora do projeto assumiu, também, a função de formadora e os(as) alunos(as) do curso de Psicologia assumiram a função de monitores(as). Segundo a coordenadora, os(as) monitores(as) foram selecionados da seguinte forma:

Teve (+) primeiro uma seleção né, que eles se candidataram a uma seleção diante da temática. Então, houve uma prova pra essa seleção e depois é :: a gente tem duas horas de estudo em cima da temática pra gente preparar com o grupo semanal (+), as duas horas são semanais **(CPGE)**.

O projeto tinha pretensão de contemplar os(as) alunos(as) do ensino fundamental I e II das escolas do município, contudo, diante da negativa de parceria da Secretaria de Educação, o público contemplado passou a ser os(as) alunos(as) do 1º e 2º ano do ensino médio, de uma escola da rede estadual de Caruaru, estabelecendo, dessa forma, as parcerias com a UNIFAVIP, a Gerência Regional de Educação - Agreste Centro Norte (GRE -ACN) e a Secretaria Especial da Mulher de Caruaru, que propôs parceria através do Projeto “Maria da Penha vai à Escola”:

A gente teve reunião com a a Secretaria da Mulher. Foi discutido é :: como eles viam também essa questão de gênero na cidade, foi passado. Alguns trabalhos deles foram apresentados com um grupo da gente, com o grupo de extensão. É :: houve dis / disponibilidade de material pra gente trabalhar com os alunos da escola que a gente tá, escola Dom Miguel. Também vamos participar agora de (+) um evento que é promovido pela Secretaria da Mulher agora no final de dezembro. É no início de dezembro, agora né, essa semana (CPGE).

Segundo a coordenadora do Projeto “Gênero e Educação”, os principais obstáculos enfrentados para execução do projeto foram

A mentalidade dos dirigentes da educação. (++++++) A dificuldade, também, / uma das dificuldades foi eles não se / não se colocarem aberto a discutir essa temática. Eles nem conhecem e muito menos se colocam à disposição de conhecer né, do que se fala, do que se trata, (++) de fato a ignorância (CPGE).

Contudo, não houve desânimo, pois a coordenadora pontuou com veemência os ganhos alcançados com a execução do projeto que foi de *“favorecer o bem estar (++) no contexto escolar, consequentemente na sociedade (+++++) trabalhar o respeito (+) entre as pessoas”* (CPGE).

Realizamos, também, entrevistas com uma monitora (MPGE 1) e um monitor (MPGE 2), do Projeto de “Gênero e Educação” (UNIFAVIP). A MPGE 1, tinha 20 anos de idade na época da entrevista (2015), mora em Caruaru, não tem vínculo empregatício, é solteira, agnóstica, está cursando o 4º período de Psicologia e participa do projeto desde a metade do ano de 2015.

O MPGE 2, tem 22 anos de idade, é solteiro, afirma não ter religião, é natural da Cidade de Belo Jardim e residente em Caruaru há cinco anos. Está cursando o 6º período de Psicologia/UNIFAVIP, é digitador e monitor da Gerência Regional de

Educação há três anos. Participa do projeto de extensão há dois anos, dentro do âmbito escolar, mas com a temática de gênero e diversidade está a um ano.

Iniciamos a entrevista pedindo que falassem um pouco sobre o projeto e perguntamos o porquê de seu interesse e participação,

Bem, o projeto surgiu lá na faculdade como uma (+) como uma opção de abordar outras coisas que não estavam dentro da grade. Pra mim (+) foi essencial nesse sentido, que eu já tinha interesse pela área de gênero e aí quando a coordenadora sugeriu o projeto (+) eu me inscrevi pra participar. (+) mas pela necessidade que eu sabia que existia de discutir gênero nas escolas **(MPGE 1)**.

Eu acredito que o debate/todo debate que seja voltado para o âmbito escolar (+) ele contribui para os sujeitos possam refletir sobre as questões que perpassam pelo meio social assim como gênero e diversidade, que é uma questão que (+) de certa forma faz alguns sujeitos sofrerem **(MPGE 2)**.

Sobre a proposta pedagógica do projeto, os(as) monitores(as) responderam que

É justamente essa abordagem de gênero como construção social para as pessoas, pra (+) pra os jovens em específico porque (+) faz parte do desenvolvimento das pessoas em geral e da convivência em sociedade que eles entendam as diferenças entre os gêneros e a possibilidade de não existir necessariamente uma associação com um dos gêneros, mas a possibilidade deles se constituírem como como seres humanos em respeito ao gênero qualquer que ele seja ou qualquer que ele não seja **(MPGE 1)**.

É :: Nós aplicamos é :: vários tipos de dinâmicas diferenciadas (+) inicialmente pra saber como eles se comportam, pra saber como eles se comportam de acordo com as dinâmicas apresentadas principalmente na problematização de gênero e :: após as dinâmicas nós tratamos é :: os assuntos de forma a desconstruir sem necessariamente estarmos presos a um pressuposto pedagógico, não necessariamente a uma linha certa de raciocínio. A gente vai trabalhando de acordo com o que vai surgindo dos próprios alunos **(MPGE 1)**.

Construir espaços de escuta e diálogo com professores, alunos e comunidade numa perspectiva psicossocial. Promovida com todo respeito sobre a diversidade (+++++) e a realização de oficinas com professores, alunos e a comunidade **(MPGE 2)**.

Quando perguntamos sobre as metas, a resposta girou em torno da “desconstrução”. A monitora alegou que *“é o debate a desconstrução seria construção dessa questão de gênero e da questão do principalmente do preconceito (+) de gênero (+) qualquer que seja ele”* **(MPGE 1)**.

Perguntamos também, como foi a preparação para as atividades do projeto enquanto formadores(as):

Nós é :: lemos alguns textos de base com relação às nossas dinâmicas e as dinâmicas de apoio psicológico (++) a gente teve alguns textos base principalmente apresentados pela coordenadora, uma ampla discussão acerca de gênero na na parte teórica dessa dessa extensão antes de nos atrevermos a inserir na prática e aí a gente discutiu várias das questões de gênero, de vários pontos de vistas diferentes, de teóricos diferentes e de (+) ponto de vista social, sexualidade, gênero, todas essas coisas **(MPGE 1)**.

Quando perguntamos sobre a execução do projeto junto às escolas, a monitora ressaltou a mesmo aspecto citado pela coordenadora em relação à resistência oferecida pela Secretária de Educação do Município de Caruaru:

Esse projeto foi iniciado recentemente e aí devido a isso a gente teve um problema na execução dele onde a escola do município em que iríamos também fazer parte recusou o projeto, sentiu que não era hora de abordar o as questões ainda. Então, nós conseguimos essa abordagem aqui na escola, que é uma escola estadual, não é municipal. A gente já tava tentando nas duas escolas, município e estado. Ai na do estado felizmente ocorreu tudo certo. Ai os extensionistas se dividiram em duplas ou trio e nós nos adaptamos na verdade a forma que a escola é :: disponibilizava os alunos porque inicialmente era pra ser trabalhado com todos os alunos do ensino médio, inclusive do 3º ano do ensino médio, só que : é : devido a aos problemas de adequação de tempo desses alunos principalmente pelo vestibular e essas outras coisas e projetos é :: nós só tivemos disponibilizado as turmas de 1º ano e ai a gente se adequou dividindo essas turmas em vários grupos de oito pra qual ficaria responsável uma dupla ou um trio **(MPGE 1)**.

Ao término da entrevista, os/as monitores/as falaram sobre a experiência mais marcante na execução do projeto:

É compreender que é alguns dos alunos já tem uma visão bem ampla em relação a gênero e, principalmente, em relação à desconstrução desse preconceito. Eu eu não imaginava realmente que a gente fosse encontrar é (+) pessoas tão mente aberta e tão envolvidas nessa questão de gênero como nós encontramos também. Isso foi uma experiência bastante gratificante (++) e muito positiva saber que essas pessoas tão influenciando as outras pessoas a sua volta e apresentando essa questão também pros outros **(MPGE 1)**.

Eu acho que a participação dos alunos diante da temática (+) proposta. Porque eles se dispuseram a (+) participar dos encontros e refletirem sobre gênero **(MPGE 2)**.

Também citaram as experiências negativas:

Acho que foi esse problema de não poder abordar todos os alunos de ensino médio (++) porque é uma questão muito importante pra que seja só abordado com (+) uma turma específico por exemplo, com uma série em específico.

Acredito isso deveria ser abordado por todas as séries e não necessariamente somente no ensino médio **(MPGE 1)**.

Eu acredito que (+) a dificuldade de acesso no espaço escolar. As pessoas que seriam responsáveis (+) por este espaço (+) alguns professores e gestores **(MPGE 2)**.

Também, discorreram sobre os principais obstáculos que enfrentaram na execução do projeto:

A questão de que (+) muitas pessoas em geral acreditam que ainda não estão prontas (+) pra ouvir falar sobre gênero, como se isso fosse uma coisa tão estranha (+) quando na verdade é uma coisa tão íntima (+) e as pessoas ainda acreditam que isso é uma coisa muito distante. Acho que é um (+) um tanto de receio talvez, elas têm medo de falar sobre isso (+++) tem medo de parecerem estranha pras outras pessoas eu acho **(MPGE 1)**.

Eu diria que basicamente um dos (+) uma das problemáticas que eu consigo perceber até chegar na escola e debater gênero é justamente a impossibilidade do acesso a escola. A escola que deveria ser um espaço para todos acaba não sendo (+) na sua realidade. Existem profissionais que barram a / certas discussões no espaço escolar **(MPGE 2)**.

Durante as entrevistas, solicitamos aos/as agentes institucionais do Projeto “Gênero e Educação”, da UNIFAVIP, que dissessem o que vinha à mente ao ouvirem as seguintes palavras: Gênero, Mulher, Feminismo, Violência contra mulher, Violência de gênero, Lei Maria da Penha, Educação, Escola, Juventude, Sexualidade. No quadro 7, apresentamos uma síntese das respostas dadas.

QUADRO 7 – Respostas dos/as agentes institucionais do Projeto “Gênero e Educação”, da UNIFAVIP, na técnica de Associação livre realizada durante a entrevista.

PALAVRA	AGENTES INSTITUCIONAIS DO PROJETO “GÊNERO E EDUCAÇÃO”		
	CPGE	MPGE 1	MPGE 2
GÊNERO	Condição	Papel social	Reflexão
MULHER	Ser	Construção de gênero	Sujeito de possibilidades
FEMINISMO	Feminismo (+++) Classificação	Problematização e discussão de assuntos importantes	Aspectos (+) aspectos da mulher e do ser humano
VIOLÊNCIA CONTRA	Intolerância	Um dos:: tipos (+) de violências que precisa ser combatido	Deve ser combatida

MULHER			
VIOLÊNCIA DE GÊNERO	Falta de respeito	Outro dos tipos de violência que precisa ser combatido (+) que se assemelha / como é que eu posso dizer? Se assemelha a violência contra a mulher. Também tá lá e que precisa ser combatido com tanta urgência quanto a própria violência contra a mulher.	Devemos refletir sobre estes aspectos que estão presentes na sociedade também
LEI MARIA DA PENHA	Um marco	Hun (++) proteção eu diria	Proteção...proteção contra a mulher / com a mulher
EDUCAÇÃO	Educação (+++) necessário	Construção	Conhecimento
ESCOLA	Fundamental	Base	Espaço para todos
JUVENTUDE	Decisão ((Respiro fundo))	Deixa eu ver como é que eu posso falar sobre isso ((apresentou risos)). É uma (+) FASE que precisa ser (+) é / como é que posso dizer? Revista socialmente. Ela precisa ser melhor trabalhada e não tratada como uma aborrecência (+) por exemplo.	Liberdade de expressão
SEXUALIDADE	Afeto	É :: algo que precisa ser problematizado também. Atualmente é muito estranho falar sobre isso (+) é muito muito tabu falar sobre isso, precisa ser desconstruído também.	Faz parte de nós

3.3.2. O Projeto do LAPOS

Nesta subseção, apresentamos as falas dos/as agentes institucionais do Projeto ligado ao Laboratório de Práticas Psicológicas e Organizações Sociais (LAPOS-UNIFAVIP), cujo título é “Projeto de acolhimento e acompanhamento psicossocial a mulheres vítimas de violência sexista, a autores de violência, aos policiais e à comunidade”. A primeira entrevistada foi com a coordenadora do projeto (identificada pela sigla CPL). Também, conversamos com duas monitoras (MPL1 e MPL2).

A coordenadora do Projeto LAPOS, reside em Recife, mas trabalha em Caruaru há seis anos. É casada, católica, fez a graduação em Psicologia, na Faculdade de Filosofia de Recife (FAFIRE) e o Mestrado em Psicologia na UFPE. Trabalha na UNIFAVIP desde 2009 como Professora e supervisora de estágio, no departamento de Psicologia.

Iniciamos a entrevista solicitando informações a respeito do projeto. A entrevistada explicou que o LAPOS, funciona desde 2008, por iniciativa de outras duas professoras que são supervisoras de estágio do Curso de Serviço Social e através da articulação, na época, com a Delegada de Polícia, as professoras começaram a levar os(as) estagiários(as) à delegacia para realizar plantão psicológico e, a partir daí, as professoras tentaram ampliar as ações do projeto. Foi, então, que em 2010, foi oficializado o convênio do LAPOS com a prefeitura, através da Secretaria Especial da Mulher de Caruaru.

da parceria com a Secretaria da Mulher é que a gente está chegando em um momento em que a gente definiu que a nossa bandeira de intervenção entre o semestre passado e esse vai através do projeto Maria da Penha vai a escola, mas o LAPOS é um um projeto de acolhimento, intervenção (++) às mulheres vítimas de violência, homens autores de violência e aos aos policiais e a comunidade, então a gente trabalha em uma perspectiva de enfrentamento da violência, vendo a violência como esse elemento mais amplo tentando atingir todos os atores. A Lei Maria da Penha vai as escolas entra exatamente no nosso eixo da comunidade em que a gente tem o intuito de fazer ações de caráter preventivo junto a instituições da própria comunidade desde trabalhos destinados a associações de moradores às escolas **(CPL)**.

A proposta pedagógica do projeto foi “*convocar os alunos de psicologia a desenvolver práticas interventivas de enfrentamento a violência contra a mulher*” e seus objetivos foram

criar e favorecer a formação de profissionais, porque isso é um projeto de extensão, é favorecer que a formação dos profissionais de psicologia tenham, é:: recursos técnicos, éticos de desenvolver ações de enfrentamento da violência doméstica contra a mulher **(CPL)**.

Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, a coordenadora afirmou que são realizadas pelos(as) alunos(as), a partir do quinto período e que há uma parceria com a Secretaria da Mulher:

A gente tem uma parceria com a prefeitura através da secretaria da mulher, da delegacia e inicialmente era com o 4º batalhão porque a gente também pensava em fazer uma intervenção com os policiais, mas:: terminou que os policiais ((inaudível) intervenção na própria delegacia, então, eu diria que na execução, no fazer do projeto de fato nossa parceria é mesmo com a Secretaria da Mulher e com a delegacia (++) é por onde são viabilizadas nossas intervenções **(CPL)**.

As práticas pedagógicas são aplicadas nas escolas da seguinte forma:

A gente chega na escola com:: tentando trazer a reflexão de que a gente compreende a violência nessa perspectiva mais ampla, não como um ato, mas como um processo que é sócio-historicamente construído. E a gente ver a escola como um local que é privilegiado para trazer essa discussão levando em consideração / a gente o o o último trabalho que a gente fez a gente pegou os alunos do segundo e terceiro ano e aí um dos nossos argumentos é, esses alunos já estão desenvolvendo, já já vivem relações afetivas que já podem está impregnadas pela violência e a a nossa proposta é convidá-los a refletir né sobre essas discussões de gênero e como isso tem um impacto direto nas práticas cotidianas deles desde um relacionamento, a convivência com as meninas, a própria convivência entre os meninos. É e aí vendo a escola como local extremamente privilegiado para isso, considerando que a escola é formada por pessoas e quando a gente vai discutir gênero, a gente vai discutir pessoas, né **(CPL)**.

A própria coordenadora e mais uma outra professora do curso de Psicologia, são as formadoras do projeto, que durante seis meses oferecem uma formação aos alunos(as) extensionistas, que em seguida se chamaram de monitores(as) e levaram a discussão para a escola

E :: nós (++) utilizamos os seis primeiros meses do projeto para implicar os alunos extensionistas com a discussão de gênero, com a discussão de violência, os marcos legais dessa luta e depois desses seis primeiros meses os alunos eles elaboram as oficinas e executam nas escolas **(CPL)**.

Os(as) alunos(as) extensionistas passam dessa forma a ser chamados de monitores(as) e foram preparados para atuar na escola. É importante ressaltar que a terceira versão do Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola, no ano de 2015, foi a primeira experiência daqueles(as) monitores(as) sendo, portanto, também, a primeira edição do Projeto LAPOS na escola. De acordo com a entrevistada, os(as) monitores(as) agiram sob a seguinte orientação

Os alunos passam um ano no projeto. Os primeiros seis primeiros meses a gente faz só de investimento teórico-prático porque a gente não só discute texto como a gente aplica dinâmica entre a gente, realiza visitas e algumas parcerias até com a própria Secretaria que vem e dá algumas palestras. A gente pensa que os alunos, o aluno não pode sair da sala de aula e cair (++) na escola para fazer uma intervenção nesse sentido. Precisa estar sensibilizado e implicado com as discussões de gênero. Então, a gente passa seis meses, antes do aluno ir para a escola, refletindo sobre as as questões teóricas da da discussão de gênero e da violência doméstica contra a mulher **(CPL)**.

Assim, no ano de 2015, o Projeto LAPOS, na sua primeira edição, contemplou estudantes do ensino médio de uma escola da rede estadual de Caruaru,

nessa edição foram quatro encontros organizados, sendo cada encontro com uma turma diferente

a gente só fez um né. Os alunos iam para um grupo e faziam oficina e depois ia para outro grupo e fazia / e agente está pensando cada grupo realizar duas intervenções para ver as reflexões acerca da primeira, tá aí a gente está pensando nisso **(CPL)**.

A coordenadora entende que as parcerias podem ser ampliadas. Diz que além da escola contemplada, da Secretaria especial da Mulher e da Delegacia, acha que podem ser convidados/as, também os(as) estudantes do Curso de Direito:

Eu acho que agora as escolas que aceitam o projeto tornam-se parceiras né. É:: eu acho que a gente pode até dizer que através desse encontro hoje (++) um / nessa roda de diálogo que eu acho que o curso de Direito torna-se um parceiro né para gente pensar tanto a formação dos alunos como pensar um engajamento dos estudantes de Direito para realizar essas oficinas também (++) e as nossas parcerias da Secretaria da Mulher e Delegacia **(CPL)**.

Uma fala da coordenadora do projeto LAPOS sobre as parcerias estabelecidas nos chamou bastante atenção, pois quando perguntamos se havia parceira com a Secretaria da Educação, a coordenadora mostrou desconhecimento e falou que se houvesse, seria por meio da Secretaria Especial da Mulher,

Eu acho que através da Secretaria da Mulher né. Eu acho que através da parceria da Secretaria da Mulher com a Secretaria da Educação a gente chegou lá né **(CPL)**.

Esta fala da coordenadora do Projeto LAPOS, corrobora com o que apresentamos no início da nossa análise, ao observar que ao invés da Secretaria Municipal de Educação se interessar em promover uma ação articulada com a Secretaria da Mulher, desenvolveu uma postura de resistência, alegando como justificativa a posição dos agentes legislativos de excluir a temática de gênero do Plano Municipal de Educação em 2015.

Quando perguntamos sobre os principais obstáculos enfrentados pela execução dos projetos nas escolas, a coordenadora disse que não houve nenhum, exceto das ações nas delegacias

Olhe eu não senti nessa primeira edição, nesse primeiro momento em que a gente está reorganizando a a a própria bandeira, né, do projeto que a Lei, a

Lei Maria da Penha vai à escola se transforma em uma bandeira de intervenção do LAPOS. Nesse primeiro momento, eu não senti nenhuma dificuldade. No que se refere ao LAPOS com relação a:: ao trabalho com homens autores de violência /esse / a gente tem sentido uma reserva tanto do movimento feminista quanto da delegacia **(CPL)**.

Finalizamos a entrevista perguntando sobre quais os principais ganhos na execução do projeto:

Eu acho que é :: uma uma PEDAGOGIA DA ESPERANÇA, né. Eu acho que esse trabalho da gente é uma pedagogia da esperança. É acreditar de fato que a gente pode construir uma sociedade diferente né para as mulheres e para os homens e para a VIDA das pessoas **(CPL)**.

Realizamos, também, a entrevista com as duas monitoras do Projeto (“MPL1” e “MPL2”). A MPL1 tem 22 anos, é solteira, não possui religião, é natural de Colônia Leopoldina/UNIFAVIP. A MPL2 tem 25 anos, é solteira, católica, natural da cidade de Bezerros/PE, onde reside, não tem vínculo empregatício e é aluna do oitavo período do curso de Psicologia/UNIFAVIP. Ambas participam do projeto desde o quinto período da graduação.

Iniciamos a entrevista perguntando sobre o objetivo do projeto e segundo as monitoras

o objetivo do projeto é o acompanhamento, o acolhimento e acompanhamento de mulheres vítimas de violência sexista e aos autores de violência, à comunidade, aos policiais e agora estamos com um :: um novo projeto de ir às escolas fazer oficinas com os alunos. E :: fiz o estágio em :: (+) intervenções clínicas em situações de crise e estou no estágio de Psicologia Social no momento **(MPL1)**.

– É :: de :: (++) conscientizar e :: a proposta de prevenção **(MPL2)**.

Pedimos que as monitoras falassem um pouco do projeto do LAPOS, desde o seu início em 2010/2011 e como elas passaram a participar do projeto

A princípio, oficinas com introdução da temática de violência doméstica, violência de gênero, é :: Lei Maria da Penha, (+) e depois fomos subdivididas pelas áreas de atuação (+) e eu fui pra delegacia da mulher prestar plantão psicológico às mulheres vítima de violência. Assim, (+) entrar em contato com o sofrimento do outro já é complicado e uma mulher que acabou de ser agredida é mais (+) complexo ainda, é extremamente enriquecedor. É :: me encantei pelo projeto desde o início, tanto que (++) terminei a cadeira de extensão que é obrigatória, eu resolvi continuar como voluntária e acabei pegando monitoria. É (+++), você :: você ver de tudo na delegacia, o

atendimento acaba não sendo só as mulheres vítima de violência, mas também aos familiares dela. Os :: os discursos que nós vemos frequentemente dos policiais com relação a :: ao trabalho feito por eles é que eles estão enxugando gelo porque muitas mulheres chegam lá pra denuncia, que é no período que ocorreu a violência, porém depois (+) na maioria muitas vezes voltam a fazer as pazes com os maridos e vão a delegacia retirar a queixa e os policiais não (+) não se sentem satisfeitos porque acham que o trabalho deles foi feito em vão. É um discurso recorrente deles **(MPL1)**.

Eu comecei no quinto período (++) e de início não foi minha, minha primeira opção de extensão. Eu gosto de falar isso porque eu pensava em fazer na área hospitalar parto humanizado, só que ai foi seleção, tal e não teve como eu ficar porque foram oito vagas e ai a segunda opção foi o LAPOS. Eu já achava muito interessante, só que eu queria dá prioridade ao parto humanizado pra depois passa por essa experiência. Dai foi feita a seleção também e eu comecei no quinto período e eu comecei porque me chama muito atenção porque eu já em muitas reuniões aqui, é um assunto que é muito curioso ainda, gera muita polêmica ainda, tem muita coisa pra desconstruir e eu:: / o maior exemplo que eu tenho é na minha casa que são pessoas totalmente resistentes, era no início e tal. Eu não tinha muito espaço pra conversar sobre isso, sobre gênero. Violência era uma coisa que / a visão que pelo menos a maioria da minha família tinha era que se a mulher apanha é porque ela gosta e tal. E eu sabia que não era por ai. Eu sabia que nesse espaço da extensão era onde eu podia colher informações e poder construir também, é::: contribuir pra o projeto e trazer trazer pra minha realidade também **(MPL2)**.

Perguntamos sobre a proposta pedagógica do projeto e as monitoras responderam que

É :: (+++++) além de, de ser um projeto científico, é mais de de fazer com que os alunos entrem em contato (++)). Entrem em contato com essa realidade com esse sofrimento que emerge porque o LAPOS é (++) tem uma perspectiva fenomenológica existencial (++) e é de colocar o extensionista em contato com esse sofrimento que emerge, essa demanda ai que emerge **(MPL1)**.

a proposta de prevenção também porque a maioria das pessoas quando quando se fala no LAPOS, quando se fala nesse projeto pensa logo na delegacia (+) e ai é:: eu acho que muita muita pessoa, muita gente pensa que é só esse trabalho na delegacia de fazer acolhimento das mulheres, mas muito além disso. É :: um trabalho de prevenção com / tinha, mas não tem mais. Era um projeto que tinha uma um eixo na na, no morro Bom Jesus que :: era com as mulheres (++) e era um trabalho preventivo que era feito na praça ali do morro, uma praça lá na comunidade mesmo. Elas iam para as casas das pessoas conversar com as mulheres, de conscientizar, de alertar, de de falar sobre os direitos que elas tem (+++), então é um projeto de:: prevenção, conscientização, desconstrução, de tudo que envolve a questão de gênero, violência doméstica e :: na delegacia no caso é:: o que a gente trabalha lá, é fazer o acolhimento da mulher que chega lá, que é vítima de violência, os familiares também porque a gente sabe que a violência num num vai direto pra mulher, não é só ela que sofre, toda a família, toda as pessoas que que convive com ela, então a gente acolhe também qualquer pessoa que tiver com ela e os agentes também porque / Eu achei até curioso quando eu cheguei na extensão, quando falaram dos agentes, até eu fiquei assim, não por que eles precisam? Mas é:: justamente por não ter essa visão que a gente tem (+) é : enquanto estudante de Psicologia de que todo mundo tá envolvido e de que a mulher não apanha porque ela quer. Ela não, não passa um tempão casada

apanhando e tal, não é porque ela gosta, porque ela quer e ela não consegue sair daquilo. E os agentes, eles não têm essa visão, não tem essa sensibilidade de acolher a mulher. Eles vão lá pra fazer a parte (++) mais :: jurídica sei lá como fala isso. Ele vai lá pega a mulher e atende pra fazer todo um procedimento dentro da delegacia , só que (+) quando a mulher chega lá e encontra uma extensionista, que quando ela consegue falar sobre o que ela tá sentindo, as dores e tal (++) já já, ela já fica aliviada de certa forma e algumas vezes ela nem quer mais dá procedimento aquilo, porque:: porque ela acha que quando sair dali não vai ter como, não vai ter como a realidade dela, ela vai ter que voltar pra casa, ela não tem como sair daquele casamento e ai:: os policiais ficam é:: eles se sentem uns bestas assim (+) é um trabalho de enxugar gelo, eles fazem falam muito e que vai lá presta serviço e a mulher desiste e vai voltar pra casa pra apanhar, então ela não quer ajuda realmente, ela não quer ajuda. Ai eles se sentem meio que (+) inúteis alguma algumas vezes. O plantão na delegacia ocorre justamente pra ouvir qualquer sofrimento de qualquer pessoa, não só da da mulher, mas dos agentes também **(MPL2)**.

O público alvo, segundo as monitoras, são

as vítimas de violência, (++) os autores (+++) os policiais, a comunidade (+) e agora alunos de ensino médio **(MPL1)**.

Na, no caso na delegacia, as mulheres (++) que é a maioria dos atendimentos que são feitos lá são de mulheres vítimas de violência (+) e com esse projeto agora que foi desenvolvido por essa por essa, essa nova turma da escola seria (+) os adolescentes **(MPL2)**.

Sobre as práticas pedagógicas, perguntamos quais foram, como foram selecionadas e de que forma foram trabalhadas

É :: estudamos a Lei Maria da Penha porque tínhamos que tínhamos que ter a noção do do que diz a Lei até até pra dá informes as vítimas durante o atendimento, pra saber como funciona, quais delimitações que teríamos. É :: lemos sobre grupo operativos pra :: e terapêuticos reflexivos pra irmos tanto fazer grupo com os autores lá no ((parte sem possibilidade de transcrição)) pra discutir com eles masculinidades, como também pra ir as escolas fazer as oficinas, são basicamente isso **(MPL1)**.

Foi dividido é :: com orientação das supervisoras, elas : orientaram pra que a própria equipe, as extensionistas se dividissem em grupos e fizessem o planejamento das atividades. É:: pensar num projeto de conscientização :: e desconstrução e tal. E daí :: ai elas teriam que pensar nas atividades que seriam desenvolvidas na escola. Dai toda semana antes de aplicar essas atividades de intervenção nas escolas, elas apresentavam aqui o grupo que iria na semana. Apresentava pra todo o grupo como seriam feitas essas atividades e ai com orientação das supervisoras elas iam meio que ajustando e dando orientação **(MPL2)**.

Em concordância com a fala da coordenadora do projeto, as monitoras disseram que a formação dos(as) alunos(as) monitores(as) aconteceu durante seis meses, sendo encontros semanais com duas horas de duração

É :: quando entramos (+) no ano passado foram seis meses de teoria. Toda quinta-feira. E enquanto ainda víamos a teoria já no final. Era de cinco as sete. Eram duas horas **(MPL1)**.

Desde o início a gente tem um embasamento teórico desde o início da extensão, quando comecei como extensionista. Realmente no quinto período a gente toda semana na supervisão, na quinta-feira a gente discute assunto sobre gênero. Das quintas-feiras, das 17h às 18h-18h 30 min, depende da discussão também porque a gente trás textos. As supervisoras, (+) de início com a parte teórica é:: nesse espaço que::, que a gente pega como embasamento que é:: trabalhando sobre:: a Lei Maria da Penha, questões de gênero, sexualidade, violência, isso com textos, livros, apostilas. Então a gente tem uma parte reservada na xerox, um material específico pra isso, pra estudar e ai: é:: não só a prática, mas esse embasamento teórico realmente que elas disponibilizam **(MPL2)**.

De acordo com as monitoras, os principais obstáculos enfrentados na execução do projeto nas escolas foram:

Acho que :: no projeto nas escolas nem tanto, acho que o maior desafio foi aqui na sala de aula, na supervisão. Quando as extensionistas souberam que iriam para as escolas elas desanimaram (++) e :: o desanimo passou também (+) para as supervisoras, para os monitores e :: Porque não iam mais para a delegacia. Foi bem sentido (+) falta de interesse que só surgiu quando a as / quando foi dito que as oficinas seriam realizadas. Foi a maior dificuldade para poder iniciar **(MPL1)**.

É:: eu diria que foi surpreendente esse projeto que a gente aplicou, que a gente desenvolveu nas escolas porque de início teve uma resistência muito grande, eu achei do grupo pela frustração / Grupo daqui das extensionistas porque como eu falei no início quando a gente pensa no LAPOS a primeira coisa que na cabeça é delegacia, então eu acredito que pra maioria das meninas, acredito que a intenção era ir pra delegacia e:: teve essa frustração e tal e uma certa resistência quando a gente pensou em desenvolver esse projeto nas escolas, mas foi muito, MUITO, muito, MUITO IMPORTANTE. Eu acho que é por ai mesmo que a gente deve começar. Acho que é essencial esse trabalho nas escolas, que é espaço que a gente tem pra construir e desconstruir com esses alunos. E é:: uma, mais uma possibilidade que a gente tem de discutir sobre o assunto e de não chegar é:: porque na delegacia é: um trabalho direto com as mulheres já vítimas de violência na escola é um trabalho de prevenção, então eu acho que é fundamental também **(MPL2)**.

Uma das monitoras relata que a falta de organização por parte das escolas para receber o projeto foi um aspecto que prejudicou a extensão da ação.

Experiência negativa eu acho que (+) foi (+) um pouco, um pouco de desorganização por parte da instituição na hora de nos oferecer o espaço e os alunos. No primeiro dia tinha uma sala de aula certa, reservada, mas no segundo e no terceiro ficou uma coisa meio que desconexa. E no segundo encontro eles disponibilizaram uma sala maior, mas não nos disponibilizaram alunos. Indicaram pra pra irem pra ser próximo acho que já tinham sido liberados, então ficaram voluntários. Isso foi bom, mas muito reduzido,

(+++) a expectativa seria de um número maior até pelo tamanho da sala **(MPL1)**.

Outro aspecto que vale a pena ressaltar, diz respeito à observação da MPL2 em relação à resistência dos/as estudantes em refletir sobre gênero e violência de gênero, mostrando que tal aversão não está ligada a um aspecto puramente geracional – onde atribui-se a gerações mais velhas a limitação em pensar sobre o tema – mas à negligência da educação escolar em proporcionar oportunidade de tratar do assunto de forma séria e comprometida com princípios de justiça social.

((Respiro fundo)) É (++) Eu acho, eu :: andei pensando sobre isso esses dias, também, por essa experiência da escola e eu acho que foi meio que uma frustração, mas até entendo. Daí:: eu vejo pro lado negativo também. A resistência que ainda existe de muitos alunos, de muitos adolescentes de falar sobre isso. É :: eu acho que é mais compreensível se a gente for pensar no :: nas pessoas mais velhas assim, tipo meus pais, meus avós falarem sobre esse assunto porque era uma sociedade muito mais machista, acredito. Hoje em dia já tem melhorado em alguns pontos, só que eu vejo que nas escolas também, os alunos têm muita resistência ainda pra falar sobre isso. Eu acho que um ponto negativo, assim, é justamente por não ter muito essas atividades nas escolas e :: sei lá, acho que isso alimenta, só vai fechando aliás:: essa, essa oportunidade, a oportunidade que eles tem que ter pra discutir sobre isso **(MPL2)**.

Em contraponto, as monitoras também apresentaram relatos das experiências positivas que mais marcaram a execução do projeto

É :: ver como, como os alunos se implicaram com a temática, como se permitiram / quando vieram construir conhecimento conosco, mas, também estavam dispostos a desconstruir o que, o que eles já sabiam **(MPL1)**.

Trabalhando com esses alunos e nesse / esse trabalho de desconstrução, a gente tá fazendo uma intervenção de forma preventiva também porque se eles têm oportunidade de discutir isso, se a gente vai ouvindo deles também, como é que eles pensam, é :: como é a realidade deles, qual é a ideia que eles tem sobre gênero, sobre violência. Isso de alguma forma é uma maneira de intervenção pra que não, não gere tanta violência, pra que sejam desconstruídas essas questões sobre gênero pra que não, não chegue ao ponto de um deles por exemplo chegar a precisar do serviço da delegacia, alguma menina (+) precisar disso **(MPL2)**.

Na avaliação das monitoras, os principais ganhos alcançados com a execução do projeto na escola, foram

Esse novo contato (+) com um :: (+++) é mais um grupo a ser trabalhado né? Não só vítimas, nem agressores, nem policiais, são pessoas que podem (++)

nem viver com esse contexto, mas que acabam podendo trazer contribuições pra construção de conhecimentos **(MPL1)**.

O principal ganho é a oportunidade de construir com os alunos das escolas. É:: essa questão de gênero, de violência que ainda não é muito discutido, que ainda tem que ser trabalhado, tem tem que haver uma prevenção maior, um trabalho de conscientização. O maior ganho é realmente de aprender, de / porque quando a gente vai pra lá como extensionista, é: eles podem achar, os alunos podem achar que a gente já sabe de tudo sobre gênero e sobre violência e que a gente vai passar aquilo e tal, mas a gente aprende muito, **MUITO MESMO (MPL2)**.

Para finalizar esta seção sobre o Projeto do Laboratório de Práticas Psicológicas e Organizações Sociais (LAPOS), apresentaremos a seguir o quadro 8, com a síntese das respostas dadas pelos/as agentes institucionais na técnica de associação livre.

QUADRO 8 - Respostas dos/as agentes institucionais do Projeto do LAPOS, da UNIFAVIP, na técnica de Associação livre realizada durante a entrevista.

PALAVRAS	CPL	MPL 1	MPL 2
Gênero	Pessoas	Sobre gênero (++) construção de valores	Construção social
Mulher	Direito	Mulher (++++). Vejo muito hoje como uma construção do que a sociedade quer que a mulher seja e (+++) que muitas vezes ((Parece ser: a limitava)	Força
Feminismo	Luta	Luta por direitos iguais pra ambos (++) é :: os sexos onde a delimitação biológica não vai afetar a forma de ser (++) do do sujeito.	Atitude
Violência contra mulher	Luta	Muito relacionada a (+) essa, essa herança patriarcal e machista que :: a mulher tem que ser submissa e :: que coloca essa mulher fazendo com que ela aceite (+) muitas vezes ser agredidas.	Sofrimento
Violência de gênero	Morte de mulheres	Relacionada também (+) a :: essa questão patriarcal de que :: de que homens são superiores as mulheres e mais uma vez eles tentam (+) diminuir a mulher pelo simples fato de que elas não têm :: um (+) pênis, não são tão potentes fisicamente quanto eles.	Dúvidas
Lei Maria da Penha	Conquista	Um :: uma avanço, né? Que vem (+) que vem quebrar um pouquinho com essa padronização muito / um avanço muito importante na verdade, uma vez que tantas outras mulheres foram agredidas e ficou por isso mesmo como se nada tivesse acontecido.	Essencial
Educação	Luta	É :: ((Parte sem possibilidade de transcrição)) A educação, a educação é formadora de opiniões e	Base

		muitas vezes deixa de ser (++) não por medo de ousar, mas por :: por ser limitada a não fazer.	
Escola	Acesso	Uma formadora de opiniões, mas que :: está limitada ao que :: os governantes querem que sejam passado aos alunos.	Possibilidades
Juventude	Força	Aqueles têm o potencial de de de fazer a mudança acontecer	Aprendizado
Sexualidade	Energia	Sexualidade é :: (++) formas de ser (+) no mundo	Dúvidas

3.3.3. Conclusões

Vimos no decorrer das entrevistas, em especial quando foram citados os desafios e obstáculos durante a implementação do projeto, que os discursos apontam para o surgimento de várias frentes de resistência ao Projeto “Lei Maria da Penha vai à escola”, entre elas, se destaca a da Secretaria de Educação Municipal de Caruaru. Um aspecto interessante é a resistência apresentada pelos(as) próprios(as) monitores(as) do projeto do LAPOS quando souberam que iriam para as escolas, pois sua vontade era de participar do projeto junto às delegacias. Também, fica evidente, a resistência apresentada pela gestora da Escola B, que acaba por se refletir na resistência por parte da escola B de forma geral, manifestada pela falta de organização da mesma – sala inadequada, não seleção e falta de interesse dos(as) estudantes – para recepcionar o projeto, como enfatizado pela MPL 1 e pela MPL 2.

Assim, ao realizar nossa pesquisa, observamos que a implementação do Projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola” se dá num contexto de elaboração discursiva em disputa, que exige movimentos de deslocamento e ressignificação do currículo escolar, onde há uma necessidade de vivência das discussões de equidade de gênero para além do aspecto conteudista, exigindo da escola, então, um processo, que na maioria das vezes, acontece num espaço conflituoso, quando não contraditório.

Nesse processo de deslocamento e inserção de novos debates e promoção da equidade de gênero no âmbito escolar, é necessário pensar, vivenciar, sobretudo subverter, contestar, desafiar essa lógica e investir, segundo Louro (2014), em novas práticas pedagógicas, em novas perspectivas teórico-metodológicas, que apontem para o enfrentamento e/ou a superação das desigualdades de gênero na Educação.

Para Aura Ramos, o caminho é pensar a escola como espaço da diferença e não como vetor de uma ideia de igualdade sustentada no primado de iguais que eliminam e/ou absorvem o diferente (RAMOS, 2011, p. 71). Segundo a autora, é de crucial importância reafirmar

uma compreensão da escola como *entrelugar* de cruzamento de diferentes sujeitos, portadores de diferentes razões epistêmicas, hegemônicas e não hegemônicas, construtores de conhecimentos que se hibridizam produzindo novos saberes e sensibilidades sobre o mundo e nossa relação com ele – uma produção permeada pelo conflito inerente a todo processo político de luta hegemônica –, propomos uma aproximação quanto à função da escola que tenha como eixo o processo de produção cultural em torno do qual diferentes sujeitos possam imprimir a marca da diferença que negociam (RAMOS, 2011, p. 79).

No que diz respeito ao conceito de gênero, percebemos que são discursos não homogêneos e por vezes incoerentes, pois em cada documento há uma abordagem diferente. Os documentos da Secretaria Especial da Mulher/SEC e dos projetos parceiros (Projeto Gênero e Educação e Projeto do LAPOS) fazem uso de discursos institucionais que dialogam com os discursos oficiais, com as políticas públicas. Há nos extratos das entrevistas a mesma evidência de discursos não homogêneos e por vezes incoerentes.

No que diz respeito à noção de violência de gênero, observamos que tanto os documentos, quanto os/as agentes entrevistados(as) dialogaram principalmente com as três primeiras das quatro diferentes correntes teóricas de gênero que discorremos na nossa fundamentação teórica: 1) percebem o fenômeno como decorrente exclusivamente da dominação masculina sobre a mulher (CHAUÍ, 1985); 2) compreendem a violência como expressão da dominação patriarcal e a mulher como vítima do controle social e da lógica do mercado (SAFFIOTI, 1987); 3) explicavam a violência como uma modalidade de comunicação entre parceiros (GREGORI, 1993). A reflexão sobre a categoria “gênero” como elemento constitutivo das relações sociais e de poder, defendida por Scott (1989) e adotada como referencial nesta pesquisa é pouquíssimo abordada nos documentos e entrevistas analisadas.

Observamos ainda que, independente da corrente teórica de gênero adotada, a mulher é sempre tomada como a vítima e o homem é sempre apontado como o agressor, pois a violência de gênero colocada pelos documentos e pelos agentes é defendida como violência contra a mulher e não como uma violência decorrente das relações de gênero histórica e culturalmente estabelecidas.

Já em relação ao enfrentamento à violência, observamos que os três documentos (os dois primeiros, explicitamente, e o terceiro, implicitamente) defendem que se trabalhe com a metodologia da desconstrução dos preconceitos e das relações patriarcais e machistas, através de ações coletivas, em rede, voltadas para o enfrentamento da discriminação e o rompimento do ciclo de violência de gênero.

A ênfase na formação profissional para garantir a equidade entre os gêneros e no desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais e transversais de caráter educativo, voltadas para uma formação cidadã não-sexista é um aspecto central no discurso da Secretaria Especial da Mulher de Caruaru e se reflete nos documentos e entrevistas ligados aos projetos de extensão da UNIFAVIP.

Sob esses discursos entendemos que eles não só dialogam como cumprem a Lei Maria da Penha, em que versa no seu inciso V do art. 8º, “a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres” (LEI 11.340/06).

Dessa forma, ante o exposto, observamos que nos três espaços discursivos pesquisados – Secretaria Especial da Mulher/SEC, Projeto “Gênero e Educação” e “Projeto do LAPOS” – há o discurso de reconhecimento da necessidade da politização das discussões sobre gênero e enfrentamento à violência contra a mulher junto à comunidade escolar, contudo, esse processo não se apresenta sob um discurso homogêneo, pelo contrário, há um jogo de negociações, como ressalta Oliveira (2009), “não há um discurso unificado e universal sobre gênero e sexualidade veiculado nos cursos de formação para estudantes e profissionais da educação, o que se observa é um complexo jogo de negociação de significados e articulação de diferentes lógicas sociais provenientes do campo dos direitos humanos, da educação, das produções acadêmicas sobre gênero”.

Assim, elaboramos a sistematização (ver Quadro 9) dos discursos sobre gênero, violência de gênero e seu respectivo enfrentamento, que foram apresentados pelos agentes institucionais durante as entrevistas.

O primeiro espaço discursivo corresponde aos discursos apresentados pelo(as) agentes institucionais, coordenadora e monitores(as), do projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar”. O segundo espaço discursivo corresponde aos discursos apresentados pelo(as) agentes institucionais, coordenadora e

monitoras, do projeto do Laboratório de práticas psicológicas e organizações sociais (LAPOS), cujo título é “Projeto de acolhimento e acompanhamento psicossocial à mulheres vítimas de violência sexista, à autores de violência aos policiais e a comunidade”.

QUADRO 9 – Discursos sobre gênero, violência de gênero e enfrentamento à violência contra a mulher elaborados pelos/as agentes institucionais durante as entrevistas.

Espaço Discursivo	Agentes institucionais entrevistados/as	Conceito de gênero	Conceito de Violência de gênero	Enfrentamento à violência contra a mulher
Projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar” – UNIFAVIP	Coordenadora do Projeto de Gênero e Educação – UNIFAVIP	A ideia de gênero gira em torno da “Condição” dada pela sociedade diante da imposição dos papéis sociais estereotipados de homem e mulher	A violência é a compreensão acerca da desigualdade de gênero, e a falta de “Falta de respeito” com a diversidade	Construir espaços de escuta e diálogos com professores, alunos e comunidade em uma perspectiva psicossocial, realizando oficinas com os professores, os alunos e comunidade para socialização de ideias sobre as relações de gênero e promover uma cultura sobre a diversidade
	MPGE 1	A abordagem de gênero, segundo a monitora 1, é apresentada como um “papel social”, isto é, como uma construção social para as pessoas, porque faz parte do desenvolvimento e em geral da convivência em sociedade (MPGE1).	A violência de gênero é apresentada, segundo a monitora 1, como sendo semelhante à violência contra a mulher, e dessa forma, é mais um dos tipos de violência que precisa ser combatido com urgência (MPGE1).	Defende a aplicação de vários tipos de dinâmicas diferenciadas associadas à problematização de gênero, de forma que gere a desconstruir dos papéis sociais impostos. (MPGE1).
	MPGE 2	A abordagem de gênero, segundo o monitor 2, é apresentado como uma “reflexão” dos papéis sociais impostos pela sociedade (MPGE2).	Deve ser combatida e como também deve haver a reflexão sobre estes aspectos que estão presentes na sociedade (MPGE2).	Construir espaços de escuta e diálogo por meio de realização de oficinas com professores, alunos e comunidade numa perspectiva psicossocial, que promova respeito sobre a diversidade (MPGE2).
Projeto do LAPOS – UNIFAVIP	Coordenadora do Projeto LAPOS – UNIFAVIP	Reflexão sobre as práticas cotidianas das pessoas, desde um relacionamento, a convivência com as meninas, a própria convivência entre os meninos.	Entende a violência de gênero a partir de uma Reflexão mais ampla, e não como um ato isolado, mas como um processo que é sócio-historicamente construído, que abarca uma série de elementos, atores e fatores que desembocam numa	Apresenta a proposta de fazer ações de caráter preventivo junto a instituições da própria comunidade desde trabalhos destinados a associações de moradores às escolas com o Projeto Lei Maria da Penha vai às escolas.

			situação de violência.	
	MPL1	É entendida como uma construção de valores (MPL 1, 2015)	Está relacionada a herança patriarcal e machista que impõe que a mulher tem que ser submissa e que os homens são superiores as mulheres. Tentam dessa forma, diminuir a mulher pelo simples fato de que elas não têm um pênis, não são tão potentes fisicamente quanto eles (MPL1)	Promover ações que gerem implicações com a temática, permitindo dessa forma, tanto construir conhecimento, quanto também está disposto a desconstruir (MPL1).
	MPL2	Foi apresentado como uma construção social (MPL 2, 2015).	É equivalente a sofrimento (MPL2)	Realizar trabalho de desconstrução, fazendo uma intervenção de forma preventiva (MPL2)

3.4. Maria da Penha em sala de aula: recepção e rearticulação do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher por estudantes

O “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola” em Caruaru como explicado no capítulo anterior, foi criado por iniciativa autônoma da Secretaria Especial da Mulher de Caruaru. A primeira versão ocorreu entre os anos de 2009 e de 2011. Nesta época, a atividade pedagógica proposta, foi um “Concurso de Redação Municipal”, que consistia primeiramente em realizar uma palestra que era apresentada pelas agentes da própria Secretaria da Mulher e era destinada somente aos(as) alunos(as) com duração de 2 horas e entrega do material de apoio (informativo sobre a violência doméstica e locais de acolhimento para a vítima) e em seguida a realização do Concurso de Redação, isso em uma única etapa.

A segunda versão efetivou-se nos anos de 2012 e 2013. Na ocasião, o Projeto passou por uma reelaboração, pois a equipe da Secretaria entendeu que só o Concurso de Redação não dava conta da complexidade do problema de violência contra a mulher. Então, foi estabelecida uma parceria com uma Professora de Pedagogia da Faculdade do Vale do Ipojuca - FAVIP, em que por meio de grupos de extensão, os alunos de pedagogia participaram como formadores voluntários na apresentação das palestras destinadas somente aos(as) alunos(as) das escolas contempladas.

Em 2014 o projeto não foi realizado, pois estava sob reformulação, uma vez que os agentes formadores viram que era necessário ter uma ação sistemática e contínua e não apenas uma única etapa. No ano de 2015, o Projeto foi retomado e revisto. Mesmo apresentando forma diversa das outras versões anteriores, permaneceu ainda com um ponto em comum, pois seu planejamento continuou sob a coordenação da Diretora de Enfrentamento à Violência contra a Mulher da Secretaria Especial da Mulher e Direitos Humanos de Caruaru. Nesta 3ª versão, o projeto foi realizado através de uma ação articulada com dois projetos de extensão do curso de Psicologia da Instituição de Ensino Superior UNIFAVIP (Universidade do Vale do Ipojuca): o Projeto “Educação e Gênero” e o projeto de intervenção do “LAPOS” (Laboratório de práticas psicológicas e organizações sócias). Estes projetos foram implementados em duas Escolas Estaduais da cidade de Caruaru, que como já salientamos no capítulo anterior, chamamos de Escola “A” e Escola “B”. A configuração dos dois projetos se deu de forma diferente. Em cada Escola havia uma equipe distinta, cada qual com uma proposta particular de implementação.

3.4.1. Atividades pedagógicas do projeto “Gênero e Educação”

A Escola “A”, que trabalha exclusivamente com ensino médio (EM), foi contemplada pelo Projeto “Gênero e Educação” (UNIFAVIP). Lá foram organizadas duas turmas de estudantes e cada qual teve a oportunidade de vivenciar seis encontros pedagógicos (uma turma nas terças-feiras e outra turma nas quintas-feiras à tarde). Cada encontro teve duração de uma hora

Os(as) mesmos(as) alunos(as) participaram de todos os seis encontros. A turma sempre estava em disposição de círculo. Os temas versaram sobre assuntos relacionados a gênero, papel social de cada gênero, estereótipos, preconceito, feminilidades, masculinidades, sempre discutidos através de práticas pedagógicas como roda de diálogo, debates sobre músicas, vídeos, elaboração de redação, confecção de cartazes.

Durante nossa pesquisa de campo, acompanhamos todos os encontros realizados com a turma da quinta-feira. No quadro 10, sistematizamos as informações sobre as ações desenvolvidas com esta turma ao longo de todo o projeto e, em seguida, descrevemos cada ação pedagógica não simplesmente como um quadro estático, ou um cenário fixo, pelo contrário, vamos apresentar como sendo uma cenografia, pois

conforme Maingueneau (2013), a cenografia “é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra, ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la” (p. 98). Segundo o autor, essa prática “implica um processo de enlaçamento paradoxal” e só se manifesta plenamente se puder controlar o próprio desenvolvimento, se puder manter uma distância em relação ao coenunciador (MAINGUENEAU, 2013, p. 98).

QUADRO 10 – Temas, monitores(as), quantidade de estudantes, atividades pedagógicas e materiais pedagógicos utilizados nos encontros do projeto “Gênero e educação” desenvolvido na Escola “A”.

Encontro	Temas	Monitores/as	Estudantes	Atividades Pedagógicas	Materiais pedagógicos utilizados
I	Boas-vindas e debate sobre a pergunta: “Já ouviram e participaram de discussão sobre gênero e em que contexto?”	Quatro monitores(as) MPGE 1 e MPGE 2 e a outra dupla	Dez estudantes, sendo cinco meninos e cinco meninas	Oficina coma dinâmica do barbante como rede de relacionamento em que todos(a)s estão ligados(as) e implicados(as)	Barbante
II	“Elementos da masculinidade e feminilidade, comportamentos e expectativas em relação aos gêneros”	Dois monitores(as) MPGE 1 e MPGE 2	cinco alunos(as), sendo três meninos e duas meninas	Assistir o episódio “Falta alguma coisa” do filme “FlapJack” e depois selecionar nas revistas algumas imagens que representassem os estereótipos de homem e de mulher, fazer os recortes de revista e por fim fazer uma colagem no cartaz. E foi sugerido fazer uma em casa uma redação falando o foi observado no filme e nos recortes	Vídeo, revista, cartaz, cola, giz de cera, canetinha (hidrocor), papel e caneta
III	“Figuras que representam o que é ser homem e mulher”	Dois monitores(as) MPGE 1 e MPGE 2	Sete alunos(as), sendo quatro meninos e três meninas	Os alunos foram convidados a escolherem nos exemplares das revisas PSIQUE e FILOSOFIA, conforme sua preferência, figuras que representassem sobre o que é ser homem e mulher, para em seguida fazer uma colagem no cartaz para ser apresentado cada escolha.	Revista, cartaz, cola, giz de cera, canetinha (hidrocor), papel e caneta
		Dois	Seis	Foi colocar para ouvir duas músicas, uma de Rita Lee -	

IV	“Interpretação de música”	monitores (as) MPGE 1 e MPGE 2	alunos(as), Sendo três meninos e três meninas	Pagu de e uma de Chico Buarque - Mulheres de Atenas, depois houve uma roda de diálogo com perguntas sobre a violência contra a mulher e o que aquelas músicas falavam	Computador com som
V	“Pegar/escolher figuras conforme sua preferência e explicar o porquê”.	Uma monitora - MPGE 1	Seis alunos(as), sendo 3 meninas e 3 meninos	Foi colocado à disposição dos(as) alunos(as) uma caixa cheia de figuras aleatórias que estavam dentro de uma caixa e foi sugerido aos(as) alunos(as) que eles(as) escolhessem as figuras conforme sua preferência e que fizessem a colagem em uma cartolina para depois apresentar o motivo de suas escolhas	Caixa de sapato, figuras, cartaz, tesoura, cola, caneta, giz de cera.
VI	“O que aprendemos com o Projeto”	Quatro monitores(as) MPGE 1 e MPGE 2 e a outra dupla	Sete alunos(as), sendo 3 meninos e 4 meninas	Foi colocado a música “Maluco beleza” de Raul Seixas para tocar e solicitado que os(as) alunos(as) falassem daquilo que tinha aprendido com as dinâmicas	Computador com som

As atividades pedagógicas da Escola “A” sempre foram realizadas no mesmo formato, isto implica em dizer que, as atividades eram realizadas na biblioteca, por meio de oficinas com os/as mesmos(as) estudantes (nos 6 encontros), sempre sentados à vontade e dispostos em círculo. A oficina sempre iniciava com uma apresentação dos(as) extensionistas dando as boas-vindas aos/as alunos/as e a apresentação da temática programada para aquele dia. Passaremos então a apresentar cada encontro.

1ª Cena Enunciativa: “Se os alunos já tinham ouvido e participado de discussão sobre gênero e em que contexto”.

No primeiro encontro, foi realizada a dinâmica do barbante com dez alunos(as) sendo, cinco meninos e cinco meninas, que consistiu na apresentação pessoal de cada um(a) associada com a resposta do porquê de estar ali na medida em que fosse enrolando o barbante no dedo e passando para o(a) outro(a) aluno(a). Eram feitas perguntas aleatórias, sobre idade, gosto musical etc. Contudo, a pergunta central para

todos(as) era “se já tinham ouvido e participado de discussão sobre gênero e em que contexto”. Nesse cenário, logo quando começou a dinâmica do barbante, os(as) alunos começaram a rir e recepcionaram a dinâmica oferecendo resistência para falar de si.

Extrato 1 – Trecho da dinâmica de grupo desenvolvida no primeiro encontro

- 1 MPGE 1 Conseguir jogar pra gente (+) o cordão, a gente vai ((acredita-se que seja enrolando inteiro)) e vai falar um pouco da gente ((Escutam-se sorrisos)) /.../
- 2 MPGE 2 – Não pode /.../ só um pouquinho não. ((fala sorrindo)) - pode colocar se quiser ((escutam-se sorrisos)). ((Algum aluno da turma fala, mas não é possível compreender – escutam-se muitos ruídos e risos)) Por quê? /.../ oi /.../ falar de ti?/.../ mas além dessa identidade, tu acredita que tu constrói algo nessa tua vida /.../ identidade /.../ pode falar. /.../ A gente não vai seguir essa ordem do círculo. Nós vamos entregar a um colega ((Escutam-se sorrisos)). /.../ que bom /.../ E aí a gente vai acabar formando uma imagem belíssima aqui e aí depois dessa imagem a gente vai falar um pouco do que essa imagem representa pra nós (+) nós enquanto grupo.
- 3 MPGE 1 Sim. Outra coisa gente /.../ ((falas simultâneas)) o que acontece aqui, fica só aqui. Então assim (+) pode falar o que quiserem, mas lá fora não fala nada sobre o que acontece aqui dentro, porque isso é uma reunião nossa (+) e só nossa.
- 4 MPGE 2 A proposta do grupo é :: assim (+) manter um sigilo com relação ao que for falado, mas que também esse sigilo seja vindo de vocês (+) entendeu, porque se for alguma coisa sobre mim (+) que eu /.../ achar que pode me comprometer então aquela pessoa não quer falar, mas aí (+) a gente (+) debate essa questão também /.../ e a gente vai ter que manter o sigilo (+) do grupo (+) entendeu, (+) sobre determinadas coisas (+) certo? Então, a gente já tem que acertar isso com vocês também (++) pra queimar essa resistência (++) eu não vou dizer porque fulano vai saber (+) então, é um compromisso com o grupo e de vocês mesmos. A proposta do trabalho também é essa (+) certo?
- 5 Aluna 1 Sim, no projeto de Intolerância Religiosa.
- 6 Aluno 2 Sim, para saber se é masculino e feminino nas aulas de português.

Diante desse cenário, observamos que há muita resistência oferecida pelos(as) alunos. Como se pode notar, as primeiras falas (falas 1 a 4) são apenas da dupla de monitores(as), mas logo eles(as) adotaram uma alternativa, sugeriram a proposta de estabelecer o sigilo entre eles(as) como uma estratégia de negociação, ficando dessa forma acordado que haveria sigilo daquilo que fosse dito (fala 4), os(as) monitores(as) deixaram isso bem claro, o que fez com que os(as) alunos(as) se sentissem confortáveis.

Então, durante a realização da dinâmica e depois do acordo de sigilo estabelecido entre os(as) monitores(as) e os(as) alunos(as), foi feita pergunta se os(as) alunos(as) já tinham ouvido e participado de alguma discussão sobre gênero e em que contexto. Dois alunos(as) responderam que sim (falas 5 e 6), mas cada um relatou uma

situação diferente. Notamos com as respostas (5 e 6), que a discussão de gênero foi apresentada em contextos diversos, pois a aluna falou que conhecia o termo que fora apresentado em outro projeto, no caso o projeto de Intolerância Religiosa, e na resposta do aluno, a perspectiva de gênero teria sido reduzida a flexão de masculino e feminino das aulas de português. Contudo o termo “gênero” enquanto proposta de equidade de gênero, ainda não tinha sido contemplada. Em seguida foi feito os agradecimentos já encerrando o encontro.

2ª Cena Enunciativa: “Elementos da masculinidade e feminilidade, comportamentos e expectativas”

No segundo encontro, a atividade aconteceu com dois monitores(as) e cinco alunos, sendo três meninos e duas meninas, em círculo, na biblioteca. Foi apresentado um filme animado chamado “As trapalhadas de Flapjack”, com o episódio denominado “Falta alguma coisa”.

FIGURA 3 – Cena do Filme “As trapalhadas de Flapjack” – Episódio: “Falta alguma coisa”.



O desenho conta a história de um menino chamado Flapjack que vive em um grande cais chamado “Porto Tempestade”. Juntos, ele, “Capitão Falange” e a “baleia Bolha” vivem grandes aventuras no mar. Neste episódio, Flapjack é confundido com uma menina, fica muito angustiado e, com a ajuda do Capitão Falange, tenta provar que é um menino através de estratégias como: mudança de comportamento, uso de roupas e

cirurgia de voz. Elementos tradicionalmente ligados à masculinidade – agressividade, voz grossa, andar com as pernas abertas, aparência descuidada – e à feminilidade – delicadeza, voz fina, casamento arranjado, chá entre garotas – são problematizados durante o filme.

Na medida que o filme ia sendo apresentado, alguns alunos(as) davam risos, foi quando os(as) monitores realizaram algumas perguntas: o que os(as) alunos(as) entenderam, ou notaram de estranho, se algum deles tinham passado por algo parecido.

Extrato 2 – Debate sobre o filme “As trapalhadas de Flapjack - Falta alguma coisa”.

- | | | |
|---|---------|---|
| 1 | MPGE 1 | Então (+), o vídeo é um episódio de Flapjack (+) um episódio chamado falta alguma coisa (+) e ai (+) é um vídeo que é interessante porque fala de vários, várias coisas que se espera que eles por ser um menino tenha ou não tenha (+) como por exemplo a voz dele ou o jeito dele e que todo mundo fica achando que ele é uma menina (+) por algum motivo. O que é que vocês acham que o pessoal acha que ele é uma menina? |
| 2 | Aluna 1 | Porque (+) tipo na sociedade eles definem muito o modo que o menino tem que ser ou (acredita-se que seja: que o menino) tem que ser, entendeu? Ai o menino tem que andar como menino /.../ mas tipo (+) tem menino que não é assim obrigatoriamente, mas a sociedade obriga que ele seja |
| 3 | Aluna 2 | Tipo não foi confundido, mas que (+) no meu caso (+) eu presenciei um menino que tinha a voz bem fina, ai tipo (+) só por ele falar, ai pessoa já olha estranho, fica tipo (+) jugando, ah ele é gay, só por conta da voz. |
| 4 | Aluno 2 | Que você se imponha, sabe? (++) fale grosso e imponha como se fosse (+) uma regra geral. |
| 5 | MPGE 2 | Quais eram as características do homem (++) que o garotinho precisava assumir essas características pra se tornar homem na sociedade. Mas ai (+) quem diz que ele quer ser homem? O que é que define o sujeito enquanto homem? Seria o órgão genital apenas? |
| 6 | Aluno 3 | Pelas ações delas (+), pelo físico (+) porque :: ela fazia coisas que são classificadas como ((acredita-se que seja: outros parâmetros)) |
| 7 | MPGE 2 | Ao (+), ao meu ver (+) todo o vídeo passa (+) pelo sofrimento de uma pessoa, né. Ele quer se afirmar enquanto MENINO e ai a sociedade e as pessoas falam que ele é MENINA. E ai (+) esse sofrimento dessa pessoa (+) dessa criança. E minha gente (+) isso é um desenho animado, sabe? Passa na televisão aberta, na tv aberta. E ai crianças e pessoas assistem e vão achar ENGRAÇADINHO (+) e que LINDINHO (+) um garotinho que tem voz de menina |

Podemos observar que no segundo encontro não houve mais a mesma resistência que foi apresentada pelos(as) alunos(as) no primeiro encontro e que já na primeira pergunta da monitora (MPGE 1), os(as) alunos(as) responderam prontamente (falas 2, 3 e 4) evidenciando os marcadores de diferenciação entre o homem e a mulher.

Logo em seguida, o monitor (MPGE 2) fez uma reflexão tomando como mote as respostas dos alunos(as) e falou sobre os estereótipos impostos pela sociedade patriarcal e machista, falando sobre os tipos de masculinidade vigentes e o quanto esta sociedade exige uma masculinidade viril, agressiva e forte e excluí os outros tipos de masculinidade, gerando assim o sofrimento daqueles que não correspondem ao estereótipo, que no caso em comento era representado pelo Flapjack, o personagem do filme. O comentário do monitor ainda se estendeu para a crítica de que essa prática discriminatória e preconceituosa não é só naturalizada, como também banalizada a tal ponto de ser entendida como uma piada.

Nesse momento, partindo da apresentação do filme “As trapalhadas de Flapjack - Episódio: Falta alguma coisa” e sendo realizada a reflexão sobre as expectativas criadas pela sociedade patriarcal e machista que impõe padrões sobre as masculinidades e feminilidades, vimos nesse cenário, que o termo “gênero” acabara de ser incluído no contexto, sob a perspectiva de construção dos papéis sociais e que os discursos apresentam várias formas de recepção, ora eles(as) reconhecem a pressão social da masculinidade hegemônica (Aluna 1, fala 2), ora reproduzem essa exigência, afirmando a normatização e validação dos estereótipos de masculinidade enquanto força, agressão, decisão, concorrência, razão (Aluno 2), pois o fato do personagem ter a voz fina fez com que todos(as) rissem do personagem e ora, que vale ressaltar, depois da reflexão, os(as) alunos(as) recepcionaram com compreensão e ressignificaram o sentido, pois com a resposta da Aluna 2 (fala 3), o termo gênero foi, também, entendido e deslocado para a compreensão de sentido enquanto sexualidade e/ou orientação sexual.

Por fim, o monitor (MPGE 2), considerando toda a discussão realizada em torno do filme, o monitor propôs que fosse feita o recorte de revistas e seleção de imagens e/ou frases que representassem as diferenças entre homens e mulheres para fazer uma colagem no cartaz. Contudo, o tempo do segundo encontro já estava acabando, mas durante a execução da atividade sugerida, surgiu uma conversa paralela que trouxe à tona o conteúdo trabalhado naquele encontro:

Extrato 3 – Conversa paralela entre estudantes e monitores/as durante atividade pedagógica

- | | | |
|---|---------|---|
| 1 | MPGE 2 | Vocês fizeram o Enem? |
| 2 | MPGE 1 | O que é que vocês acharam da redação? |
| 3 | Aluna 1 | O tema foi maravilhoso. |
| 4 | Aluno 1 | É :: eu acho que o tema me favoreceu, mas (+) eu não sei porque geralmente elas que procuram mais pelo assunto. |
| 5 | MPGE 2 | As mulheres? |
| 6 | Aluno 1 | É. Elas procuram mais sobre violência /.../ |

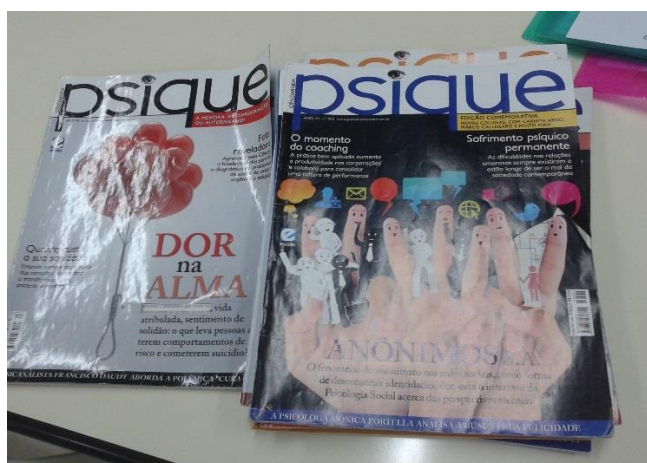
Vimos na pergunta da monitora (MPGE 1) que a discussão girava em torno da prova de Ciências Humanas do ENEM 2015 que trouxe uma questão fazendo alusão à frase de Simone de Beauvoir "Não se nasce mulher, torna-se mulher" e às lutas feministas da segunda metade do século XX. Essa questão, na época, gerou muitas críticas de grupos conservadores.

A resposta apresentada pelo Aluno 1, sugere que o mesmo, apesar de afirmar que a questão lhe favoreceu, tende a atribuir melhor desempenho na questão às meninas, afirmando que “o assunto” é mais conhecido pelas mulheres. A afirmação “Elas procuram mais sobre violência”, reforça os estereótipos de gênero que foram criticados durante toda a atividade do encontro.

3ª Cena Enunciativa: “Figuras que representassem o que é ser homem e mulher”

O terceiro encontro foi realizado com os(as) monitores(as) e com sete alunos(as), sendo quatro meninos e três meninas, que foram convidados(as) a escolherem nos exemplares das revistas PSIQUE e FILOSOFIA, conforme sua preferência, figuras que representassem sobre o que é ser homem e mulher, para em seguida fazer uma colagem no cartaz para ser apresentado ao grupo. Durante a atividade da colagem das figuras, a monitora (MPGE 1) disse que eles(as) poderiam ir fazendo composições referente ao que eles(as) tinham achado sobre as figuras e se tinha alguma coisa que eles(as) gostariam de acrescentar de cunho pessoal.

FIGURA 4 – Revistas usadas para atividade pedagógica durante o 3º encontro.



Extrato 4 – Discussão sobre o que representa ser homem e ser mulher

- 1 Aluno 3 /.../ rosa, amarelo, essas coisas. Que a menina geralmente tem que ser rosa (+) e o menino tem que ser outra cor (+) sem rosa, essas coisas.
- 2 Aluno1 Ser um espelho pro filho. /.../
- 3 MPGE 2 Quando a gente fala de educação (+), familiar (+) o que seria ser um espelho pro seu filho, enquanto pai, enquanto mãe?
- 4 Aluno 1 É vocês ser o que você quer que seu filho seja, entendeu? Você quer que ele faça uma coisa, você faz, pra ensinar a ele que é pra ele fazer essa coisa.
- 5 MPGE 2 Se eu dou livre escolha ao (+) aos / as crianças, aos filhos, aqueles que enquanto sujeitos se desenvolvam na sociedade, possam (+) tenham a possibilidade de se descobrirem enquanto homem, enquanto mulher. Simone de Beauvoir, vocês lembram de alguém? Não se nasce mulher, torna-se mulher. Basicamente. Mais imagens? /.../ entraria (+) aqui? Masculino ou feminino?
- 6 Aluno 1 O IMPORTANTE É QUE O HOMEM SE MANTENHA FIEL A SUA ESSÊNCIA. É :: assim (+) muitas pessoas (+) é falam você não é homem por causa disso, isso, isso, isso (+), mas você sabe que você é homem, você continua. Eu acho que :: você tem que (+) feito fala, continuar insistindo de que você . Ai (+) HOJE HÁ CASOS DE HOMENS QUE SE DEDICAM A CUIDAR DA CASA E DOS FILHOS ENQUANTO A MULHER ASSUME O PAPEL DE PROVIDORA TRABALHANDO FORA E TRAZENDO DINHEIRO PARA CASA. Se ele está feliz com isso, se (+) é sua essência, sem problemas, então eu não tenho nada a ver (+) porque você pode trabalhar e trazer o sustento, mas também pode trazer / pode cuidar dos seus filhos. Meu pai também já teve uma época (+) de fazer isso e nunca deixou de ser homem.
- 7 MPGE 2 Concordas, então com essa /
- 8 Aluno 1 Concordo.
- 9 MPGE 2 mudança de papéis sociais, esses papéis sociais.
- 10 Aluna 1 Tipo (+) muita gente julga (+) ah meu Deus do céu, faz as coisas dentro de casa então não é homem (++) só porque ele tá lavando prato, varrendo uma casa. /.../

- Tem nada a ver. ((risos)).
- 11 Aluno 1 Ano retrasado meu pai tava assim, passou o ano todindo cuidando de mim (++) e minha mãe só (+) trabalhando lá no shopping/.../
- 12 MPGE 2 Interessante né? O cuidado está sempre atrelado a mulher. Sempre é a mãe que cuida dos filhos e o pai precisa (++) cuidar das questões financeiras /
- 13 Aluno 1 E se brincar deixava a casa mais arrumada do que mainha ((risos)).
- 14 Aluno 1 Eu acho que :: um homem ou uma mulher ter um (+) ou ter uma relação de gênero oposto não vai tornar ela menos homem ou menos mulher e sim :: abrir a sua mente de acordo com a sociedade.
- 15 Aluna 1 NA NOSSA SOCIEDADE DUAS FORMAS CLÁSSICAS DE RESPOSTA, SÃO ELOGIO E CRÍTICA. AMBOS EXTREMAMENTE CULTOS QUANDO BEM APLICADOS E MUITO PREJUDICIAIS. QUANDO USAMOS DEVIDAMENTE AS CRÍTICAS E ELOGIOS DOS PAIS SÃO OS MELHORES MEIOS DE PRODUZIR ESTIMULOS OU CONCENTRAÇÃO DE CONTROLES. Seria como se fosse de se esperar dos né, seus pais, dos filhos (++) que tipo (+) tem muita gente que se espelha não nos pais (+) em outras pessoas que não. Como é que eu posso dizer? Não é pessoas do bem entre aspas, se espelham, ah (+) só porque ela faz isso, então eu vou fazer. Mas eu acho que assim (+) a gente tem que se espelhar nos seus pais porque se seu pai fez aquilo pra lhe dar aquilo, você também pode lutar pra conseguir o que você quer como eles lutam (+) por você (+) pra você e dar as coisas quando você merece e quando não (+) vai pro castigo.

Nesta cena do terceiro encontro, observamos que os discursos sobre ser homem e ser mulher não são homogêneos e que os(as) alunos(as) apresentaram várias possibilidades de sentido diante dos papéis de gênero. Os alunos 1 e 3, apresentam discursos que são contraditórios entre si, pois enquanto o discurso do aluno 3 (na fala 1) apresenta a lógica da marcação binária homem X mulher, falando da separação das cores para cada sexo; o do aluno 1, apresenta um discurso que, primeiramente, parece conservador (fala 2), mas que vai se revelando (fala 6) subversivo em relação aos papéis sociais. Este aluno, toma como exemplo, inclusive, a experiência pessoal dos pais dele, apontando nesse momento, para diferentes vivências da masculinidade pela mesma pessoa. O mesmo aluno 1, ao inverter a lógica dos papéis sócias, acaba ressaltando que o cuidado também é coisa de homem (fala11).

O diálogo foi tomado por declarações pessoais, demonstrando que os(as) alunos(as) não só receberam bem a temática, mas também, que não houve mais resistência e que agora, naquele grupo já existia confiança, maturidade e seriedade ao falar de questões sobre gênero.

4ª Cena Enunciativa: “Debate e interpretação de músicas”

No quarto encontro, a oficina foi realizada com a dupla de monitores(as) e com 7 alunos(as), sendo 4 meninos e 3 meninas. Foram entregues aos(às) alunos(as) duas letras de música: “Pagu”, de Rita Lee e “Mulheres de Atenas”, de Chico Buarque. Depois de ser apresentadas as músicas, foi solicitado que os alunos falassem sobre o que entenderam e o que acharam de cada música, considerando o que já tinha sido trabalhado sobre gênero até o momento.

Pagu (Rita Lee)	Ratatá! Ratatá! Ratatá! Taratá! Taratá! Sou rainha do meu tanque Sou Pagu indignada no palanque Hanhan! Ah! Hanran! Fama de porra louca, tudo bem! Minha mãe é Maria Ninguém Hanhan! Ah! Hanran! Não sou atriz, modelo, dançarina Meu buraco é mais em cima Porque nem toda feiticeira é corcunda Nem toda brasileira é bunda Meu peito não é de silicone Sou mais macho que muito homem
Mexo, remexo na inquisição Só quem já morreu na fogueira Sabe o que é ser carvão Hum! Hum! Eu sou pau pra toda obra Deus dá asas à minha cobra Hum! Hum! Hum! Hum! Minha força não é bruta Não sou freira, nem sou puta Porque nem toda feiticeira é corcunda Nem toda brasileira é bunda Meu peito não é de silicone Sou mais macho que muito homem	Ratatá! Ratatá! Ratatá! Taratá! Taratá! Sou rainha do meu tanque Sou Pagu indignada no palanque Hanhan! Ah! Hanran! Fama de porra louca, tudo bem! Minha mãe é Maria Ninguém Hanhan! Ah! Hanran! Não sou atriz, modelo, dançarina Meu buraco é mais em cima Porque nem toda feiticeira é corcunda Nem toda brasileira é bunda Meu peito não é de silicone Sou mais macho que muito homem Ratatá! Ratatá Hiii! Ratatá Taratá! Taratá!

Extrato 5 – Discussão sobre a música “Pagu” de Rita Lee

- 1 MPGE 2 Vocês já conheciam essa música?
- 2 Aluna 1 Já
- 3 MPGE 2 E aí (+) o que é que a gente poderia destacar dessa letra?
- 4 Aluno 1 Acho que a ideia principal é dizer que nem tudo que a sociedade impõe é o que deve ser. – Que nem tudo é :: apenas o físico (+) – Que nem tudo é (+) o que as pessoas pensam.
- 5 Aluna 1 você não precisa ser que os o outro quer que você seja.
- 6 MPGE 1 Alguma frase, alguma expressão da música que chamou atenção que vocês queiram destacar?
- 7 Aluna 1 Ela dizer que é mais macho que muito homem. Eu gosto da expressão. ((Risos))
- 8 Aluna 1 Ela quis dizer que assim (+) a sociedade diz que a mulher é apenas aquele sexo frágil, mas muitas vezes as mulheres é que (++) são mais fortes que o homem por muitas vezes por exemplo, no Brasil (+) a maioria dos lares brasileiros são guiados por mulheres, não por homens. É como se ela quisesse dizer isso.

- 9 MPGE 2 Mais alguém? Quando a gente :: começa a discutir gênero, não necessariamente a gente quer colocar (+) essa posição da mulher na sociedade acima da posição do homem, é mais no sentido de igualdade (++) quando ele relata MAIS MACHO QUE MUITO HOMEM, né. Não é uma questão de superioridade (+) de gênero. Eu destaquei aqui duas (+) duas palavrinhas que /.../eu percebi na fisionomia, no rostinho de vocês enquanto é : a música tava rolando e aí vocês estavam lendo e aí (+) A PUTA E MUITO MACHO
- 10 Aluna 1 É (+) porque engraçado colocar numa música. ((risos)). Não é o que a gente costuma muito ouvir.
- 11 MPGE 2 Essa dualidade (+) ou você é FREIRA ou você é PUTA
- 12 Aluna 2 Uhun

Mulheres de Atenas (Chico Buarque)	Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas	Geram pros seus maridos os novos filhos de Atenas
Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas	Elas não têm gosto ou vontade
Quando amadas, se perfumam	Nem defeito nem qualidade
Se banham com leite, se arrumam	Têm medo apenas
Suas melenas	Não têm sonhos, só têm presságios
Quando fustigadas não choram	O seu homem, mares, naufrágios
Se ajoelham, pedem, imploram	Lindas sirenas
Mais duras penas	Morenas
Cadenas	
Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas	Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Sofrem pros seus maridos, poder e força de Atenas	Temem por seus maridos, heróis e amantes de Atenas
Quandos eles embarcam, soldados	As jovens viúvas marcadas
Elas tecem longos bordados	E as gestantes abandonadas
Mil quarentenas	Não fazem cenas
E quando eles voltam sedentos	Vestem-se de negro, se encolhem
Querem arrancar violentos	Se conformam e se recolhem
Carícias plenas	Às suas novenas
Obscenas	Serenas
Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas	Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas
Despem-se pros maridos, bravos guerreiros de Atenas	Secam por seus maridos, orgulho e raça de Atenas
Quando eles se entopem de vinho	
Costumam buscar o carinho	
De outras falenas	
Mas no fim da noite, aos pedaços	
Quase sempre voltam pros braços	
De suas pequenas	
Helenas	

Extrato 6 – Discussão sobre a música “Mulheres de Atenas” de Chico Buarque

- 1 MPGE 2 Eu gostaria que vocês assim (+) prestassem atenção na letra da música (+) e :: o que é que a gente poderia interpretar dessas duas músicas e fazer uma correlação entre as duas diante do contexto que a gente vem trabalhando (+) de gênero, tá bem?
- 2 MPGE 2 E essa agora? Que exemplo de mulheres?
- 3 Aluno 1 Tolerante.
- 4 Aluna 1 Mulheres que a sociedade machista impõe.
- 5 Aluna 2 A mulher tem que aceitar.
- 6 Aluna 3 Mulher objeto.
- 7 Aluna 1 Eu acho que (+) a música fala também do que tu fala tipo (+) igualdade. Tipo, por mais que o homem seja isso TUDO, e que seja (+) mais forte, tudo que ela faz também torna ela mais forte, tipo tem essa questão de ser igual ao homem, não menos nem mais, mas igual.
- 8 MPGE 2 E o que torna a mulher forte?
- 9 Aluna 1 Tudo que ela é capaz de fazer!
- 10 MPGE 2 E o homem já nasce forte?
- 11 Aluna 1 Não.
- 12 MPGE 1 Em comparação com a mulher (+), essa mulher de Atenas e a /.../ da música de Rita Lee (++) qual a diferença drástica assim (+) que vocês olha para as duas, as duas músicas e veem assim.
- 13 Aluna 1 Porque a (+) que Chico fala (+) é ::/ sou bem íntima do Chico ((risos)). Ela :: é um tipo de mulher que, que eu acho que a sociedade machista queria que existisse. É aquela mulher (+) que aceita tudo que a sociedade imponha nela e não (+) não luta pelo que ela quer realmente, entendeu? Oculta as vontades dela (+) e na de Rita Lee (+) é bem diferente ((risos))
- 14 MPGE 2 É o modelo social de mulher.
- 15 Aluna 1 Na música de Chico dá pra ver que a mulher (+) ela tem aquela ideia de ser machista, de a mulher / ela é como se fosse um objeto. Ela não pode ter vontades (++) nada, só pode obedecer ao seu marido. Na de Rita Lee, ela já é uma pessoa mais feminista onde a mulher tem direitos e vontades e ela é mulher /.../ não precisa de um homem /.../
- 16 MPGE 2 Nós fomos buscar lá (+) lá na história, as mulheres (+) elas eram tratadas como objeto sexual. E basta a gente refletir, né. Será que ainda não acontece hoje em dia?
- 17 MPGE 1 Será que você não conhecer nenhuma mulher de Atenas ainda ((risos))?
- 18 Aluna 1 Existem muitas ainda ((risos)).
- 19 MPGE 2 O cenário acaba sendo alterado, mas é :: / as práticas (+) elas continuam sendo as mesmas. O discurso ele é outro, mas a prática continua sendo o mesmo.
- 20 MPGE 1 E o mais interessante (+) porque quando as pessoas começam a estudar sobre essa música (+) de Chico (+) aí elas meio que se dividem em duas: muitas pessoas dizem que aquele é o modelo de mulher ideal, que a sociedade precisa, porque precisa de alguém que tome conta dos filhos, que suporte tudo, e é isso que faz com que a mulher seja mulher e essa coisa toda. E tem pessoas que dizem que não, que essa mulher de Atenas é uma forma de você olhar e ver a pior faceta (+) da / do que a sociedade criou como sendo mulher. Que é aquela mulher que não vai ter vontade, que é aquela mulher que (+) só vai ficar esperando o marido, que quando ele sai que é pra viajar e que volta, elas têm que tá lá cheirosinha, lindas, maravilhosas e esperando por ele, pra serem usadas e descartadas e usadas de novo e assim sucessivamente. E até que no último (++) logo no final quando elas / eles, quando eles falam de no caso de viúvas marcadas e das gestantes abandonadas (++) elas não fazem cenas, então tipo.
- 21 Aluna 1 Aceitam, né?
- 22 MPGE 1 É :: elas só aceitam e ficam lá no cantinho delas. Elas sequer fazem alguma coisa pra serem notadas, como se tivessem que ficar escondidas pela situação em que elas estão. Não é uma coisa muito incomum na nossa sociedade.
- 22 MPGE 2 As mulheres acabam se dando (+) pra esse orgulho, raça de Atenas (+++) poder

- e força de Atenas, o homem, sociedade machista.
- 23 MPGE 1 E vocês acham que tem alguma forma de modificar isso ou que não deveria ser modificado, o que é que vocês acham?
- 24 Aluna 1 Acho que a única forma de mudar é a gente mudar. Não como a gente chegar e impor, ah vamos mudar. A mudança vem de cada um.
- 25 MPGE 1 E se Pagu encontrasse uma Mulher de Atenas, o que aconteceria?
- 26 Aluna 1 A Pagu tentaria alertar a mulher de Atena para sair daquela situação e a mulher de Atena poderia aceitar o conselho ou mesmo negar, por entender que aquilo era o certo e o papel da mulher.

Neste quarto encontro, percebemos que os(as) alunos(as) não só interagiram muito bem, mas também apresentaram discursos sobre relações de gênero arraigados em diferentes lógicas sociais. Vamos considerar os dois contextos como cenografias, que na perspectiva de Maingueneau (2013), “é ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra, ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la” (p. 98).

Houve, portanto, várias falas – do aluno 1 (fala 4, do extrato 5 e fala 3, do extrato 6) e da aluna 1 (na fala 13, 18, 21 e 26, do extrato 6), da aluna 2 (na fala 5 da segunda música) e da aluna 3 (na fala 6 da segunda música) – que reconhecem e criticam a lógica de dominação masculina e a naturalização da hierarquia entre homens e mulheres. Aquela lógica ressaltada por Chauí (1985, p. 46), que afirma a natureza feminina de sujeito não-autônomo e promove a permanência do “círculo naturalização-culturalização-naturalização” das mulheres, onde as “encaram as outras e esperam que estas se encarem a si mesmas como seres para outrem”.

Há, também, nos discursos da aluna 1 (fala 8, do extrato 5) e da aluna 2 (fala 12, extrato 5) um reconhecimento da exploração e dominação da mulher pelo homem através do sistema do patriarcado, esses discursos dialogam, dessa forma, com a corrente teórica apresentada por Saffioti (1987), em que essa ideologia faz crer que a atribuição do espaço doméstico a mulher decorre de sua essência para de ser mãe. Nesse sentido, há no “mundo feminino”, o elemento da resignação, que segundo Saffioti (1987, p. 35) “significa senão a aceitação do sofrimento enquanto destino de mulher”.

Já em outro momento, houve uma tendência de desenvolvimento de discursos que fazem alusão às práticas de libertação, subversão e da sororidade: aluna 1 (falas 5, 7 do extrato 5 e falas 7, 9 e 26, do extrato 6). Há, também, o discurso apresentado pela aluna 1 (fala 7, extrato 6) que dialoga com o discurso legal da CF/88, no caput do artigo 5º, inciso I, que trata da igualdade entre os sexos como princípio constitucional da igualdade, perante a lei, nos seguintes termos:

Artigo 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (CF/88).

5ª Cena Enunciativa: “Pegar/escolher as figuras conforme sua preferência e explicar o porquê”.

Na atividade, estavam presentes 6 alunos (3 meninos e 3 meninas) e apenas 1 extensionista. Foi realizada uma dinâmica em que várias figuras estavam dentro de uma caixa e os alunos deveriam pegar/escolher as figuras conforme sua preferência. Foi sugerido que fizessem a colagem em uma cartolina e depois apresentassem o motivo de suas escolhas. Ao término, foram confeccionados três cartazes. No 1º cartaz, a aluna 2 falou que sua escolha girou em torno da igreja. No 2ª cartaz, a aluna 1: escolheu figuras de ballet e futebol e falou que quando criança era apaixonada por ballet, mas não gostou da professora e saiu, depois se apaixonou pelo futebol. Por fim, no 3º cartaz, o Aluno 1 escolheu apenas uma figura de futebol. Seguiremos, então, a apresentar a conversa nessa ordem:

Extrato 7 - Apresentação do 1º cartaz - Igreja, Futebol e Polícia Militar

- 1 Aluna 2 Eu peguei esse daqui porque para representar a minha religião é :: (+) sou católica / ((risos)) porque assim, eu sou uma pessoa que sou amiga de todo mundo. Quando eu vejo assim (+) uma pessoa mais quieta eu vou lá e faço amizade... Quando eu fui crescendo eu fiquei apaixonada por festa porque eu gosto muito de sair ((risos)) e minha mãe reclama muito porque eu saio muito e (++) claro /.../ eu não podia deixar de contar ((risos)): eu já bebi algumas vezes ((risos)), mas assim (+) eu não gosto muito. Eu não sei nem porque eu bebo as vezes. É porque acho que é falta de alguma coisa. Eu (+) bebo mais quando me afasto mais da minha igreja, eu fico meio vazia aí vou procurar outras coisas, mas eu não sou tipo (+) eita eu vou (+) essas coisas.
- É um dos meus amores da minha vida: futebol. Eu amo jogar futebol gente, é sério e eu já sofri muito preconceito por jogar futebol. /.../quando eu entro na escola e, vamos dizer eu queria jogar futebol aí só tinha futebol, futsal masculino e :: ninguém, nenhuma menina queria jogar e quando eu ia jogar com os meninos aí todo mundo ficava dizendo EITA QUE MENINA MACHINHO, no sei o que lá, só que eu nunca liguei porque eu gosto muito de jogar então.
- Esse aqui é um dos meus sonhos que é ser policial ((risos)) /.../ Eu quero muito ser policial e quero ser do exército e tudo. E eu peguei esse aqui para representar porque eu morro de vontade de aprender a atirar. Esse aqui é para ser rica ((risos)) (++) ter um carro desse ((risos)). Na verdade eu não queria ter uma Ferrari, eu queria ter uma bolvine, mas não tinha uma bolvine /.../. E o meu amor da minha vida, (incompreensível) /.../ eu sou louca por ele, ele é o melhor jogar do mundo. Eu acho que faz cinco anos que eu sou fã dele e meu sonho é conhecer

ele e ele me conhecer com certeza. Só isso ((risos)), fala tu agora.

Extrato 8 - Apresentação do 2º cartaz - Profissão de Médica, servir ao Exército e casar com jogador de futebol

- 2 Aluna 1 /.../ Antes eu já quis ser fotografa, já quis é :: cursar gastronomia. Eu já quis tanta coisa que minha mãe diz olha não vem me falar o que tu quer ser porque tu muda muito de ideia. /.../ ai eu comecei a pesquisar bem muito, bem muito , bem muito ai (incompreensível) dizia ôh menina para que tu vai endoidar de tanto pesquisar sobre isso. ((risos)). Mas eu também desisti, eu agora pretendo quando terminar a escola, eu quero ir para Recife para servir ao exército e fica até 2017 servindo as forças armadas ai depois enquanto eu estiver servindo eu quero cursar Direito e quando eu terminar eu não quero ser advogada, eu quero ser policial da Polícia Federal.

Eu escolhi essa porque ((risos)) eu amo ele também e porque ela é minha inspiração para realizar meus sonhos e o meu maior sonho é conhecer o (incompreensível) e ele casar comigo. ((risos))

Extrato 9 - Apresentação do 3º cartaz - Futebol

- 3 Aluno 1 E :: ano passado, ano retrasado eu sofria bullying lá no colégio e dai já não estava conseguindo dialogar com ninguém. Ai minha mãe percebeu e veio conversar comigo porque / eu peguei falei a ela e pedi para conversar no colégio no sei o que, porque quando você está sofrendo não quer que vá lá alguém. Bem dizer eu estava um excluído na sala, todo mundo gostava de tirar sarro da cara da pessoa e você tem que aguentar e ficar calado. E quando foi no ano passado aconteceu assim: aqueles grupinhos que você joga bola, ai sempre tem aquelas brincadeiras e sempre eles começavam a tirar brincadeiras sempre maldosas e começaram a aprofundar porque primeiro minha mãe é assistente social ai ela vem / ela fala primeiro vem a agressão verbal que é a psicológica, depois vem a agressão física que foi que começou. E eu não vou falar, falar mais ou menos o que aconteceu porque só quem sabe dessa história sou eu e minha mãe e (+++) quando no ano passado os meninos sempre era invejoso porque você conseguia as coisas e vamos supor porque eu não posso ai vou tirar de alguém que pode. Ai eu entreguei esse grupinho e fui chamado para jogar no sport, na divisão de lá só que eu disse que era um sonho que quando você é jovem quer ser jogador e eu desisti do sonho e fui correr atrás da minha carreira de físico que é o que eu ser ainda, e eu quero fazer robótica, mas preciso.

Nessa cena enunciativa, observamos que os discursos dos alunos são os mais diversos possíveis. Há aquele de reprodução do discurso fundamentalista em que a educação na e da Igreja é a mais importante, como fonte inquestionável de valores da moral e da família. Há, também, o que contraria as expectativas das feminilidades frágeis e delicadas. Quando observamos os discursos das alunas 2 e 1, quando falam que gostam de futebol, afirmando que as mulheres também gostam do esporte e de suas profissões, que até pouco tempo só correspondia aos homens, como por exemplo: servir

o exército e trabalhar na polícia militar. Contudo, a aluna 1 ainda apresenta um discurso romântico e sonho com o casamento.

Importante ressaltar que, no extrato 9, surge uma revelação de violência de gênero, só que a vítima é do sexo masculino. No caso o aluno 1, na hora da apresentação do cartaz, falou com a voz trêmula, já chorando e narrou uma violência sofrida, um abuso. Na hora, controlou o choro, falando que aquilo era segredo e que era a primeira vez que ele falava daquilo, daquele pesadelo. Percebemos que homens/meninos que não atendem ao padrão da masculinidade hegemônica, são também vítimas da violência de gênero. Nesse momento, houve um silêncio profundo e o mesmo aluno que relatou a violência que sofreu, pediu que o Projeto continuasse, porque naquele espaço ele se sentia acolhido e lhe fazia muito bem por perceber que mesmo sendo homem, ele poderia chorar e falar de aflições e que aquela experiência de reconhecimento das fragilidades em nada abalava sua masculinidade. Nesse sentido, essa problematização dialoga com Louro (2014) quando diz que desconstruir a polaridade rígida dos gêneros

significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (LOURO, 2014, p. 35,36)

Foi possível perceber inclusive que não há fixação dos papéis de gênero e que mulheres e homens podem ser vítimas da lógica machista e do patriarcado.

6ª Cena Enunciativa: “O que aprendemos com o Projeto”

No sexto encontro, a dinâmica foi diferente, pois era o último dia do projeto na escola. Os(as) monitores(as) extensionistas apresentaram o objetivo de fazer uma avaliação do projeto e receber um feedback dos estudantes, então, decidiram juntar as duas turmas no mesmo dia e fazer um encontro final geral. Estavam presentes, sete estudantes (3 meninos e 4 meninas), da primeira dupla de extensionistas e mais 7 alunos (3 meninos e 4 meninas) da segunda dupla de extensionistas. As duas duplas trabalharam juntas, formando grupos de 2 ou 3 alunos.

Foi colocado à mesa várias figuras e os alunos teriam que escolher aquela figura que pudesse representar por meio de desenho, colagem ou pintura o que eles tinham aprendido com o Projeto. O monitor (MPGE 2) colocou a música “Maluco beleza” de Raul Seixas para tocar e os alunos começaram a cantar. Logo em seguida, perguntou das músicas que eles gostavam, na mesma hora os alunos pegaram seus celulares e ligaram para ouvir aquilo que gostavam, mas cada um colocou para ouvir no fone do seu próprio celular. Ficou um clima de descontração e de muita interação.

Após a preparação dos cartazes, cada grupo apresentou sua produção para os/as demais. Na Figura 4, inserimos uma foto da preparação dos cartazes.

FIGURA 5 – Atividade pedagógica realizada no último encontro do projeto



Ao todo foram elaborados cinco cartazes. No quadro 12, descrevemos o que foi representado em cada um.

QUADRO 11 – Cartazes produzidos no último encontro do projeto.

Tema do Cartaz	Participantes	Descrição
Festa de aniversário	Uma aluna e um aluno	Uma festa de aniversário e que não deveria ter essa diferença da festa de meninas e festa de meninos. Os dois deveriam estar inclusos nessa comemoração já que comemoração de um dia especial tanto para o menino quanto para a menina. Das brincadeiras eles falaram da bola e do carrinho e a menina participando dessas brincadeiras. Sexo masculino e feminino, respeito, igualdade, confiança, valorizar-se
Confiança, igualdade	Três alunas	Confiança, Valoriza-se, Auto-confiança, Igualdade,

e Respeito		Respeito, Sonhos
O Bem e o Mal	Três alunos	Pintaram o símbolo do bem e do mal (equilíbrio) entre o homem e a mulher
Respeitar as diferenças	Dois alunos e Três alunas	Desenharam uma cabeça com quatro nuvens e escreveram dentro de cada uma o seguinte: “Acima de tudo respeitar as diferenças e o jeito de ser de outra pessoa”, “Abra a sua mente”, “Lugar de homem ou de mulher é onde ele/ela quiser e não onde a sociedade impõe”, “Respeitar, Amar, Viver e Aceitar”.
União, Paz e Orientação	Um aluno e duas alunas	Os alunos falaram sobre os seguintes temas: “União”, que foi traduzido por família e respeito, “Tranquilidade/Paz” que foi explicado por liberdade e justiça e por fim, “Orientação” que foi justificado em torno de doenças sexualmente transmissíveis (DST).

Sobre o último cartaz, é importante ressaltar a fala de um dos estudantes do grupo:

Quando (+) a gente escolheu essas imagens a gente queria trazer uma questão de tranquilidade (++) porque assim, como vocês sabem eu vim para pouco encontros, eu vim para dois, mas eu aprendi assim muita coisa. Isso aqui quando a gente escolheu esse (+) eu dei a ideia de união porque é uma família unida, juntas. E eu coloquei assim: devemos nos unir pelo bem como uma família onde há a amor e respeito. O que isso quer dizer? Que (++) se na hora a nossa sociedade haver união, não importa o gênero, sempre (+) vai (+) vai ter respeito entre o / qualquer (+) pessoa de qualquer sexo, entendeu.

Observamos, nessa última cena, que os(as) estudantes apresentaram discursos que dialogavam com tudo aquilo que fora desenvolvido ao longo do projeto. Não eram discursos homogêneos. Traziam conteúdos diversos, relacionados a discussões sobre gênero, raça, classe social, orientação sexual, demonstrando que estavam engajados num processo de resignificação sobre estes temas e, especialmente, sobre a questão da equidade de gênero, o reconhecimento da diferença, bem como o respeito, a liberdade e a justiça.

Já concluídos os trabalhos e feitas despedidas de todos os(as) monitores(as) com os(as) alunos(as), todos(as) organizaram as cadeiras e as mesas, mas ficaram algumas encostadas na parede e a bibliotecária observou as cadeiras que restavam e chamou dois meninos para leva-las até a mesa, na mesma hora e sem titubear, a aluna 1, respondeu com veemência: *“E porque só os meninos? Também somos fortes!”*

Todos(as) que estavam ali ouviram e sorriram com ela, concordando com sua fala empoderada. Segundo Giroux e McLaren (1994):

A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirma-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe um significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destituí-lo do poder (GIROUX; MCLAREN, 1994 apud SILVEIRA, 2007, p. 65).

Não enumerei esse episódio como mais uma cena enunciativa, porque o contexto não foi criado pelos(as) monitores(as) que conduziam as dinâmicas. Contudo, mesmo a situação sendo externa à programação dos(as) monitores(as), não podemos negar o fato de como a aluna se apropriou das discussões vivenciadas ao longo do projeto e se fez, naquele momento, protagonista, questionando não só a autoridade da bibliotecária (quando ordenou que os meninos levassem as cadeiras), mas, também, subvertendo a lógica de que só os homens são fortes. Foi este episódio que inspirou o título deste trabalho.

3.4.2. As atividades pedagógicas do projeto do LAPOS

A 2ª Escola Estadual, que chamamos de Escola “B”, também só trabalha com o ensino médio (EM). Foi contemplada pelo Projeto do LAPOS (Laboratório de práticas psicológicas e organizações sócias) da FAVIP, onde ficou acertado pela gestora da escola que seriam realizados três encontros, nas 3ª-feiras à tarde, com duração de 2 horas, na própria sala de aula e, o último, seria no auditório, com todos(as) os(as) estudantes juntos(as). Cada encontro foi sempre com uma nova turma, então, foi variado o quantitativo de estudantes – de 40 até 60 alunos por encontro.

Cada encontro contou, em média, com 7 a 9 monitoras. Elas trabalhavam sempre na mesma sequência, os seguintes os temas: 1) a Lei Maria da Penha, 2) gênero, 3) papel social de cada gênero, 4) machismo, 5) patriarcado, 6) estereótipos, 7) violência de gênero, 8) preconceito, 9) pontos de acolhimento para as vítimas de violência. As práticas pedagógicas variavam ao longo do encontro: aula expositiva, roda de diálogo, música, vídeo, confecção de cartazes.

Nesse sentido, observamos que cada Projeto teve uma realidade diferente, embora ambos realizassem trabalhos *in locu* com estudantes, cada um se deu de forma

particular. A realidade da implementação do Projeto do LAPOS, na escola “B”, fora completamente diferente, pois a gestora além de receber as monitoras com muita atenção, não gerou nenhuma resistência às implementações das ações do projeto, ficando, então, acertado conforme o planejamento inicial, isto é, a realização de 3 encontros entre os meses de outubro e novembro de 2015.

QUADRO 12 – Temas, quantidade de estudantes, formadores e atividades pedagógicas desenvolvidas no encontro do projeto do “LAPOS”, efetuado na “Escola B”.

Encontro	Temas	Formadores/as	Estudantes	Atividades Pedagógicas	Materiais pedagógicos utilizados
I, II, III	O que é a Lei Maria da Penha, gênero, papel social de cada gênero, machismo, patriarcado, estereótipos, violência de gênero, preconceito, pontos de acolhimento para as vítimas de violência	De sete a nove monitoras	Todos os alunos da sala de aula (de 40 até 60) e com a disposição do formato em fila (sala de aula) e círculo (auditório).	Aula expositiva oral, roda de diálogo, música, vídeo, confecção de cartazes	Vídeo, revista, cartaz, cola, giz de cera, canetinha (hidrocor), papel e caneta música

Na escola B, também, registramos os encontros pedagógicos em áudio, mas não foi possível fazer a transcrição devido ao excesso de ruído. Duas dinâmicas foram realizadas na própria sala de aula e uma no auditório, ambos com mais de quarenta alunos, considerando ainda que a quadra esportiva ficava ao lado da sala e sempre tinha muito barulho, as gravações ficaram inaudíveis. Como alternativa, ficamos como registro das notas de campo. Então, por esses motivos elencados, vamos trabalhar apenas com uma cena enunciativa, que corresponde ao primeiro encontro, pois os demais, ficaram impossíveis de acompanhar os registros de falas. Passaremos assim a analisar as observações do que aconteceu em termos de vivências pedagógicas propostas para os/as estudantes e, principalmente, como esses estudantes recepcionaram as ideias, atividades, discussões sobre gênero e violência contra a mulher.

As atividades dos três encontros apresentaram o mesmo formato: iniciavam com uma dinâmica, depois havia a apresentação do Projeto e seus objetivos, assim como da equipe de monitoras e alunas extensionistas. Logo em seguida, havia a abordagem da violência de gênero, sempre fundamentada em seu amparo legal, através

da Lei Maria da Penha. Na ocasião, era apresentada, também, a história da bibliografia de Maria da Penha. A apresentação é seguida por informações sobre a Delegacia da Mulher, bem como sobre o trabalho desenvolvido pelo LAPOS (atendimento psicológico) e informações sobre o Centro de Referência da Mulher Maria Bonita (CRMMB), da Secretaria Especial da Mulher (SEM) e, por fim, era entregue o panfleto do CRMMB.

1ª Cena Enunciativa: “Fotos no chão e escolher conforme sua preferência”

A oficina foi realizada com os(as) mais de 50 alunos(as) do 1º ano F, as monitoras, inicialmente, colocaram a música “Geni e o Zepelim”, de Chico Buarque e aplicaram a dinâmica da exposição de fotos com imagens de: mulheres machucadas, uma mãe e seus filhos, agressão entre um casal, estupro, texto da Lei Maria da Penha, cenas de violência doméstica e familiar. Todas as fotos eram dispostas no chão e, em seguida, solicitavam que os(as) alunos(as) fossem pegando conforme sua preferência e confeccionassem cartazes falando sobre suas compreensões das imagens. Na figura 5, podemos observar o momento de apresentação dos cartazes pelos estudantes, em um dos encontros.

FIGURA 6 – Apresentação de cartazes pelos estudantes do Projeto do LAPOS.



Música “Geni e o Zepelim”

(Chico Buarque)

De tudo que é nego torto
Do mangue e do cais do porto
Ela já foi namorada
O seu corpo é dos errantes
Dos cegos, dos retirantes
É de quem não tem mais nada
Dá-se assim desde menina
Na garagem, na cantina
Atrás do tanque, no mato
É a rainha dos detentos
Das loucas, dos lazarentos
Dos moleques do internato
E também vai amiúde
Co'os velhinhos sem saúde
E as viúvas sem porvir
Ela é um poço de bondade
E é por isso que a cidade
Vive sempre a repetir
Joga pedra na Geni
Joga pedra na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni

Um dia surgiu, brilhante
Entre as nuvens, flutuante
Um enorme zepelim
Pairou sobre os edifícios
Abriu dois mil orifícios
Com dois mil canhões assim
A cidade apavorada
Se quedou paralisada
Pronta pra virar geléia
Mas do zepelim gigante
Desceu o seu comandante
Dizendo - Mudei de idéia
- Quando vi nesta cidade
- Tanto horror e iniquidade
- Resolvi tudo explodir
- Mas posso evitar o drama
- Se aquela formosa dama
- Esta noite me servir

Essa dama era Geni
Mas não pode ser Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir

Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni

Mas de fato, logo ela
Tão coitada e tão singela
Cativara o forasteiro
O guerreiro tão vistoso
Tão temido e poderoso
Era dela, prisioneiro
Acontece que a donzela
- e isso era segredo dela
Também tinha seus caprichos
E a deitar com homem tão nobre
Tão cheirando a brilho e a cobre
Preferia amar com os bichos
Ao ouvir tal heresia
A cidade em romaria
Foi beijar a sua mão
O prefeito de joelhos
O bispo de olhos vermelhos
E o banqueiro com um milhão
Vai com ele, vai Geni
Vai com ele, vai Geni
Você pode nos salvar
Você vai nos redimir
Você dá pra qualquer um
Bendita Geni

Foram tantos os pedidos
Tão sinceros, tão sentidos
Que ela dominou seu asco
Nessa noite lancinante
Entregou-se a tal amante
Como quem dá-se ao carrasco
Ele fez tanta sujeira
Lambuzou-se a noite inteira
Até ficar saciado
E nem bem amanhecia
Partiu numa nuvem fria
Com seu zepelim prateado
Num suspiro aliviado
Ela se virou de lado
E tentou até sorrir
Mas logo raiou o dia
E a cidade em cantoria
Não deixou ela dormir
Joga pedra na Geni
Joga bosta na Geni
Ela é feita pra apanhar
Ela é boa de cuspir
Ela dá pra qualquer um
Maldita Geni

Extrato 10 - Diálogo sobre a música “Geni e o Zepelim” de Chico Buarque

- 1 MPL 1 O que vocês acharam da música?
- 2 Aluna 1 A letra é forte, fala de pessoas covarde.
- 3 MPL 2 Mulher gosta de apanhar?
- 4 Aluna 1 Não!
- 5 Aluno 1 Gosta, olha o sucesso do livro 50 tons de cinza (risos).
- 6 Aluna 2 Ah, é diferente da música, né!
- 7 MPL 2 Por que a mulher continua com o agressor.
- 8 Aluna 3 Não consegue quebrar o ciclo da violência por conta dos filhos. Ela não tem para onde ir e acaba sem escolha.
- 9 Aluno 2 Por conta da criação dos pais.
- 10 Aluno 3 Mulher não merece apanhar, isso é coisa de gente idiota.
- 11 MPL 1 E o que se deve fazer?
- 12 Aluno 1 A mulher deve ser dá ao respeito.
- 13 Aluna 1 Nada disso! As pessoas devem nos respeitar!

Nesta cena enunciativa, observamos que os(as) alunos(as) recepcionaram muito bem a proposta temática da “violência de gênero”, ao interagirem, não demonstraram nenhuma resistência. Apresentaram discursos heterogêneos, em que passaremos a apresentar. Houve uma fala da aluna 1 (linhas 2 e 4) que rechaçou a violência, houve inclusive um discurso jocoso do aluno 1 (linhas 5 e 12) que falou com um certo desdém, mas, imediatamente a aluna 2 (linha 6) refutou o ar de brincadeira. Surgiu, também, o discurso que reconheceu os elementos do ciclo da violência e o estado de vulnerabilidade da mulher, assim, a fala da aluna 3 (linha 8) dialoga diretamente com o dispositivo legal da Lei Maira de Penha em seu artigo 5º que dispõe:

Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial (ART. 5º, LEI MAIRA DE PENHA, 2006.)

Contudo, o cenário da Escola “B”, apresentou um tipo de resistência diferente da Escola “A”, pois naquela, as oficinas por serem ações pontuais, o resultado ficou bastante comprometido, uma vez que o quantitativo de alunos(as) – de 50 a 60 alunos(as) por turma – inviabilizava qualquer aprofundamento do tema, porque demoravam muito para que os(as) alunos(as) viessem a sentar para prestar atenção, às vezes, mais de meia hora e, quando era para realizar alguma dinâmica que fosse necessário se locomover, também gerava prejuízo, pois o espaço físico não comportava o quantitativo de aluno, o que acabava oferecendo poucas alternativas para as monitoras, que mesmo diante dessas limitações, ainda apresentavam toda a programação como uma aula expositiva oral.

3.5. Conclusões

Iniciamos o capítulo analítico apresentando as condições de possibilidade que geraram o Projeto Lei Maria da Penha vai à Escola em Caruaru, que em 2009, na a sua primeira versão, o Projeto era ainda chamado por “Concurso de Redação Municipal”. Na sua segunda versão (de 2012 a 2013), o Projeto apresentou as mesmas características, incluindo a apresentação teatral de mamulengos, alcançando um quantitativo, de dois mil alunos(as) nas suas duas primeiras versões. Já a sua última versão, em 2105, a Secretaria Especial da Mulher articulou duas parcerias, o Projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar ” e o projeto do “LAPOS”, ambos do Curso de Psicologia da UNIFAVIP. Contudo o projeto na sua terceira versão, foi implementado em apenas duas escolas da rede estadual de ensino.

Vimos nesse contexto, desde 2009 até 2015, que há uma relação de forças antagônicas dentro da própria gestão municipal, de um lado um Projeto que foi implementado pela Secretaria Especial da Mulher em 2009, que alcançou mais de dois mil alunos nas duas primeiras versões, que foi reconhecido naquele mesmo ano no Fórum de Gestoras de Pernambuco, que passou a ser implementado em outros municípios tendo o de Caruaru como referência. E de outro lado, a resistência da Secretaria de Educação, que deveria ser – ao menos em tese – a mais interessada em promover uma parceria e estabelecer a ação articulada entre as duas secretarias, exatamente pela natureza do projeto enquanto campanha educativa.

Houve, inclusive, a recusa da temática de gênero no Plano Municipal de Educação pela Câmara de Vereadores, assim como a resistência da Secretaria de Educação da não participação das escolas do município na implementação do Projeto. Nos chama a atenção para entender como este movimento está relacionado com o montante das restrições sofridas na implementação da terceira versão do Projeto, no ano de 2015, entre elas, o quantitativo de alunos(as) contemplado(as), o recurso financeiro e, por fim, as parcerias estabelecidas.

Isso implicou em um déficit irreparável na implementação do projeto, uma vez que, em 2015 o projeto foi implementado em apenas duas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino de Caruaru, apresentando uma oscilação de dois mil alunos nas duas primeiras versões e, agora, não mais que uma centena de alunos(as) contemplados (as) na terceira versão. Não houve recurso financeiro, pelo contrário, tudo que foi realizado foi em função das parcerias estabelecidas com os respectivos Projetos

de Extensão da UNIFAVIP. Nesse cenário, é importante, também, observar o fato que os/as formadores/as do projeto não foram profissionais da própria secretaria, mas docentes e estudantes de uma universidade privada um claro processo de terceirização dos serviços que deveriam ser ofertados pelo estado/município através de um investimento do próprio estado/município em preparar seus/suas técnicas, disponibilizar recursos e garantir a continuidade das ações.

Nesse sentido, os discursos sobre gênero e sobre enfrentamento à violência contra a mulher que subsidiaram o “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola” em Caruaru são produzidos por três espaços discursivos. O primeiro é o discurso da Secretaria Especial da Mulher, que por meio do Decreto de Nº 035 de 17 de março de 2016 que institui o Programa “Lei Maria da Penha vai à Escola”, publicado no Diário Oficial do Município de Caruaru, apresenta um discurso que dialoga com o discurso oficial da CF e a LMP referente às políticas públicas para as mulheres enquanto campanha educativa, versando, portanto, sobre a igualdade de condições de direitos entre mulheres e homens. Os outros discursos correspondem aos dois projetos parceiros, o primeiro documento é do Projeto “Gênero e Educação” que apresenta discursos não homogêneos.

O primeiro que fala de gênero criticando aspectos da perspectiva determinista biológica, que reconhece como natural os marcadores de diferenças sexuais e outro discurso que apresenta formas sociais de ser homem e de ser mulher, que desde ao nascer, são ensinados modelos de convivência e socialização. E o segundo documento é do Projeto “LAPOS” que apresenta um discurso de gênero voltado para implementação de Políticas Públicas para as Mulheres, fazendo referência ao discurso oficial, quando se remete ao cumprimento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2009).

Já no que diz respeito ao enfrentamento à violência contra a mulher, a Secretaria Especial da Mulher defende o método da desconstrução do patriarcado e do machismo e que haja a promoção de ações estruturantes de produção da igualdade entre mulheres e homens e a construção de uma cultura de respeito e defesa dos direitos, onde devem ser priorizadas nas políticas públicas municipais de forma intersetorial e transversal. Tendo, portanto, um caráter imprescindível da educação na formação cidadã, sendo fundamental sua execução de forma emancipatória e não sexista. O Projeto Gênero e Educação defende a ideia de que são necessárias iniciativas que possibilitem aos profissionais a formação necessária que desperte o olhar para a

desconstrução dos estereótipos e para a necessidade do enfrentamento diário a todas as formas de discriminação e consequente violência. O do LAPOS, por sua vez, defende que deve se criar uma rede de prevenção e enfrentamento, bem como um trabalho coletivo que envolva todos/as participantes para que o ciclo da violência possa ser rompido.

Os agentes autorizados a veicular estes discursos nas escolas foram os(as) alunos(as) da UNIFAVIP, extensionistas dos projetos parceiros (“Gênero e Educação” e “LAPOS”) da Secretaria Especial da Mulher. Os(as) extensionistas passaram seis meses em formação com as coordenadoras dos respectivos projetos e depois passaram ser chamados(as) de monitores(as). As atividades pedagógicas desenvolvidas junto aos/as estudantes da escola básica, sempre foi realizada como oficina, contudo, cada escola apresentou uma realidade diferente, isto implica em dizer que, na Escola “A” que foi contemplada pelo Projeto “Gênero e Educação” foram organizadas duas turmas de monitores(as) e cada qual teve a oportunidade de vivenciar seis encontros pedagógicos (uma turma nas terças-feiras e outra turma nas quintas-feiras à tarde). Cada encontro teve duração de uma hora, que ocorreu sempre na biblioteca da escola e contou com a presença de quatro a oito estudantes, sendo que os(as) mesmos(as) alunos(as) participaram de todos os seis encontros. A turma sempre estava em disposição de círculo.

Já a Escola “B” foi contemplada pelo Projeto LAPOS (Laboratório de práticas psicológicas e organizações sócias) – FAVIP, onde ficou acertado pela Gestora da escola que seriam 3 encontros nas 3ª-feira à tarde com duração de 2 horas na própria sala de aula e o último dia no auditório, com todos os alunos daquela série, pois a cada encontro era uma nova turma por formação, então era variado o quantitativo de alunos, o que podia ir de 40 até 60 alunos por encontro. A cada encontro, vinham em média de 7 a 9 monitoras.

Os discursos sobre gênero que circularam nas formações, também, eram diferentes, pois na Escola “A” os temas versaram sobre vários assuntos, sem ordem sequenciada, mas todos relacionados a gênero, papel social de cada gênero, estereótipos, preconceito, discriminação, feminilidades, masculinidades, sempre discutidos através de práticas pedagógicas de roda de diálogo, música, vídeo, redação, confecção de cartazes. Já na Escola “B”, os temas versavam sobre vários assuntos, contudo, cada encontro seguia a mesma ordem de apresentação, onde as monitoras trabalhavam sempre na mesma sequência os assuntos: a Lei Maria da Penha, gênero, papel social de cada

gênero, machismo, patriarcado, estereótipos, violência de gênero, preconceito, pontos de acolhimento para as vítimas de violência, sempre discutidos através de práticas pedagógicas de aula expositiva oral, roda de diálogo, música, vídeo, confecção de cartazes.

Por fim, analisamos como os/as estudantes recepcionaram e (re)articularam estes discursos no cotidiano escolar e observamos que cada escola apresentou um resultado diferente, pois a Escola “A”, embora os(as) aluno(as) tenham oferecido resistência no primeiro encontro, mas ao longo dos seis oficinas, os(as) alunos(as) mostraram bastante interesse pelo tema discutido, sobretudo se implicaram com as falas passando a fazer relatos pessoais e no último encontro, houve práticas de pertencimento, protagonismo e empoderamento. Já os(as) alunos(as) da Escola “B” não apresentaram nenhuma resistência, desde o primeiro encontro foram receptivos, contudo, as oficinas por serem ações pontuais, o resultado ficou bastante comprometido, uma vez que o quantitativo de alunos(as) – de 50 a 60 alunos(as) por turma – inviabilizava qualquer aprofundamento do tema, pois daqui que os(as) alunos(as) viessem a sentar para prestar atenção, já tinha passado mais de meia hora, e quando era para realizar alguma dinâmica que fosse necessário se locomover, também gerava prejuízo, pois o espaço físico não comportava o quantitativo de aluno, o que acabava oferecendo poucas alternativas para as monitoras, que mesmo diante dessas limitações físicas e estruturais, ainda apresentavam toda a programação.

À guisa de conclusão, mesmo que contingente, precária e provisória, podemos considerar que a nossa pesquisa sobre a emergência do discurso de gênero e enfrentamento à violência contra a mulher na rede de ensino público em Caruaru se apresenta em um cenário discursivo heterogêneo, que dialoga com Sales (2014) quando afirma que, não há discurso geral e homogêneo, mas uma diversidade de discursos que juntos constituem uma formação discursiva. Não há, portanto, um princípio de coerência, pelo contrário, os discursos devem ser entendidos como sistemas mais ou menos regulados de dispersão. Os acontecimentos discursivos são dispersos, mas os efeitos ordenadores do sentido são fatores que dão certa regularidade que pode ser significada como uma “totalidade”.

As articulações dos elementos do discurso, segundo Sales (2014), operam num campo cruzado por projetos articulatórios antagonistas, práticas hegemônicas nas quais se dá a articulação/desarticulação das práticas e papéis sociais, conforme a constituição das diversas identidades sociais, que estão sujeitas àquelas práticas

articulatórias, não sendo intrínseca ou integralmente adquiridas, definitivamente constituídas. A Teoria do Discurso nos permite explicar as identidades sociais como resultados precários e provisórios de práticas discursivas, evidenciando os processos de articulação, funcionamento e negociação das identidades sociais.

Considerações finais

Iniciamos esta pesquisa na introdução falando sobre a pandemia social da violência contra a mulher, trazendo os números da violência contra a mulher apresentada pelas estatísticas do Mapa da Violência, ONU, Agência Patrícia Galvão e outros. Elencamos também os principais marcos normativos internacionais e nacionais, tentando mostrar o processo de luta dos movimentos feministas no Brasil, que pressionou o reconhecimento dos direitos das mulheres, especialmente durante a fase de redemocratização do país, forçando a constituição de espaços institucionais e de uma agenda política e legislativa nacional orientada pelos princípios da igualdade, da equidade de gênero e da justiça social. Observa-se, portanto, um processo contínuo (o que não quer dizer linear, consensual e sem conflitos) de rompimento com tipos tradicionais de ordem social, revelando momentos de deslocamento, de evidência da contingência das estruturas sociais, que desafiam para construção de novos posicionamentos (LACLAU; MOUFFE, 2001). Foi a partir dessa compreensão ontológica que apresentamos a nossa fundamentação teórica orientada pela perspectiva pós-estruturalista discursiva (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013) embasada na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Mouffe (2001).

As pesquisas voltadas ao estudo sobre a violência contra a mulher no Brasil tiveram início nos anos de 1980, concomitante ao advento das políticas públicas no campo dos direitos humanos. Neste contexto, diversas correntes teóricas emergiram, que segundo, Santos e Izumino (2005) destacam, pelo menos, quatro principais abordagens. A primeira, com pesquisas que percebiam o fenômeno como decorrente da *dominação masculina* sobre a mulher, defendida por Chauí (1985). A segunda, por trabalhos que pautados no marxismo, compreendiam a violência como expressão da *dominação patriarcal* e a mulher como vítima do controle social e da lógica do mercado, defendido por Saffiot (1987). A terceira, são estudos pautados numa perspectiva *relacional*, que explicavam a violência como uma modalidade de comunicação entre parceiros, defendida por Gregori (1993). E por fim e a quarta, são pesquisas fundamentadas na *categoria de gênero* como elemento constitutivo das relações sociais e de poder, defendida por Joan Scott (1989).

Dessa forma, segundo esta última corrente representada por Scott (1989), além de ser um meio de significar as relações de poder, gênero é também um elemento constitutivo que nos fornece dados que possibilitam compreender as relações complexas

entre as múltiplas formas de interação humana. É, portanto, uma categoria de análise que serve como alternativa para uma compreensão mais ampla dos complexos sentidos implicados nas relações sociais e para a percepção de que gênero e poder se constituem reciprocamente, em contextos históricos e culturais específicos. É, nessa abordagem que posicionamos nossa pesquisa.

Não obstante, para compreender sobre a contextualização, como também saber quais discursos sobre gênero e enfrentamento à violência contra a mulher na escola são produzidos no Brasil, realizamos um levantamento das pesquisas de 2006-2016. Observamos que as pesquisas giravam sobre quatro espaços discursivos. O primeiro era sobre: se as escolas estão preparadas para identificar e lidar com estudantes que vivem em situação de violência doméstica. Os resultados das pesquisas de Liborio, Camargo (2006), Vagostello et al (2003, 2006), Ristum (2014), Elsen, Próspero, Sanches, Floriano e Sgrott apontaram dois aspectos, o primeiro é que as escolas conseguem identificar os maus tratos, mas não notificam ao órgão competente (Vara da Infância e Juventude, Ministério Público ou/e Conselho Tutelar). E o segundo, é que as escolas abordam a violência doméstica da mesma forma como tratam os demais problemas escolares, ou seja, levam a demanda para a coordenação.

O segundo espaço discursivo é sobre a repercussão da violência intrafamiliar na vida escolar das crianças e como os profissionais percebem os sinais da violência (efeitos da violência intrafamiliar no desenvolvimento dos/as estudantes), os resultados das pesquisas de Machado, Bottoli (2011), Rossato, Soares e Ramos (2012) e Costa (2015), apontam que, primeiro, os professores e as escolas ainda apresentam muitas dificuldades para abordar este assunto. Muitas vezes a violência é negada ou ocultada, ou acaba sendo equivocadamente tratada dentro da escola; segundo, os filhos de mulheres vítimas de violência doméstica, estão mais vulneráveis a ser na escola, alunos que apresentam sérios comportamentos negativos, como agressividade, medo intenso, baixa autoestima e desconfiança.

O terceiro espaço discursivo, é sobre a Lei Maria da Penha e suas relações com a educação (Documentos, Discursos e Representações Sociais), os resultados das pesquisas de Mello (2010), Oliveira (2011), Silva (2011) e Santos (2012) apontam que, primeiro, analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), verificou-se que mesmo estando em vigor “em nenhum momento, é dada visibilidade à violência contra mulher; segundo, os argumentos utilizados pela maioria deles tende a responsabilizar a família

pelo comportamento desviante do sujeito, sendo ela apresentada como, excessivamente, indulgente ou negligente. O quarto espaço discurso, versa sobre subjetividades sobre masculinidades e feminilidades, e resultado da pesquisa de Giacomini (2011), apontam que é necessário romper com os padrões imperativos de masculinidades e feminilidades que acabam por cristalizar diferenças sem espaços para outros caminhos de construções e relações de gênero.

Assim, quando começamos a pesquisa de campo em Caruaru, algumas perguntas nortearam a nossa pesquisa, entre elas: Que discursos sobre enfrentamento à violência contra a mulher foram produzidos e veiculados nas formações do “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola” em Caruaru? Quem estava autorizado a veicular estes discursos? Quais as condições de possibilidade que geraram este projeto em Caruaru? Que atores/atrizes sociais tiveram acesso a estas formações? De que forma foi este acesso? Que discursos sobre gênero circulam nas formações e nos documentos de referência do projeto? Como os/as participantes dessas formações receberam e (re)articularam esses discursos? Será que estes discursos entraram em conflito com as concepções machistas e patriarcais tradicionalmente vigentes no contexto escolar? Que processos de negociação de significados foram desencadeados?

Então a nossa pesquisa foi natureza qualitativa (BAUER; AARTS, 2002) tem como delineamento metodológico a pesquisa etnográfica (BOGDAN; BIKLEN, 1994) que envolve entrevista semi-estruturada (MANZINI, 1990/1991) com as agentes institucionais, monitores(as) e estudantes. As entrevistas, por sua vez, foram transcritas seguindo as orientações de Marcuschi (2003), foram também constituídas em corpora, que foram analisados tendo como base os critérios de análise do discurso propostos por Maingueneau (2008).

O nosso capítulo analítico apresentou, primeiramente, as condições de possibilidade que geraram o Projeto “Lei Maria da Penha vai à Escola” em Caruaru, que em 2009, na sua primeira versão (de 2009 a 2011), era ainda chamado por “Concurso de Redação Municipal”. Na sua segunda versão (de 2012 a 2013), o Projeto apresentou as mesmas características, incluindo a apresentação teatral de mamulengos, alcançando um quantitativo, de dois mil alunos(as) nas suas duas primeiras versões. Em sua última versão, em 2105, a Secretaria Especial da Mulher articulou duas parcerias, o Projeto “Gênero e Educação: um olhar sobre o contexto escolar ” de 2015.1, e o projeto do “LAPOS” de 2009, ambos do Curso de Psicologia da UNIFAVIP. Contudo, o projeto,

na sua terceira versão, foi implementado em apenas duas escolas da rede estadual de ensino.

Vimos nesse contexto, desde 2009 até 2015, que há uma relação de forças antagônicas dentro da própria gestão municipal, de um lado um Projeto que foi implementado pela Secretaria Especial da Mulher em 2009, que alcançou mais de dois mil alunos nas duas primeiras versões, que foi reconhecido naquele mesmo ano no Fórum de Gestoras de Pernambuco, que passou ser implementado em outros municípios, tendo o projeto de Caruaru como referência. Por outro lado, houve resistência da Secretaria Municipal de Educação, que seria – ao menos em tese - a mais interessada em promover uma parceria e estabelecer a ação articulada entre as duas secretarias exatamente pela natureza do projeto enquanto campanha educativa.

Houve inclusive a recusa da temática de gênero no Plano Municipal de Educação pela Câmara de Vereadores, assim como a resistência da Secretaria de Educação que resultou na não participação das escolas do município na implementação do Projeto. Este processo de oposição nos chama a atenção para entender as restrições sofridas na implementação do Projeto na sua terceira versão, no ano de 2015. Entre elas, a redução do quantitativo de alunos(as) contemplado(as), do número de escolas atendidas, dos recursos financeiros, mudança de jurisdição escolar e por fim a limitação das parcerias estabelecidas.

Nesse cenário, é importante também observar o fato de que os/as formadores/as do projeto não foram profissionais da própria secretaria, mas docentes e estudantes de uma universidade privada, vimos, portanto, um claro processo de terceirização dos serviços que deveriam ser ofertados pelo estado/município através de um investimento do próprio estado/município em preparar seus/suas técnicas, disponibilizar recursos e garantir a continuidade das ações.

Nesse sentido, os discursos sobre gênero e sobre enfrentamento à violência contra a mulher que subsidiaram o “Projeto Lei Maria da Penha vai à escola” em Caruaru são produzidos por três espaços discursivos. O primeiro espaço discursivo é ocupado pelo discurso da Secretaria Especial da Mulher, que por meio do Decreto de Nº 035 de 17 de março de 2016 que institui o Programa “Lei Maria da Penha vai à Escola”, publicado no Diário Oficial do Município de Caruaru, apresenta um discurso que dialoga com o discurso oficial da CF e a LMP referente às políticas públicas para as mulheres enquanto campanha educativa, versando, portanto, sobre a igualdade de condições de direitos entre mulheres e homens.

Os outros espaços discursivos correspondem aos dois projetos parceiros. O primeiro documento é do Projeto “Gênero e Educação” que apresenta discursos não homogêneos, o primeiro que fala de gênero envolvendo aspectos da perspectiva determinista biológica, em que reconhece como natural os marcadores de diferenças sexuais e outro discurso que apresenta formas sociais de ser homem e de ser mulher, que desde ao nascer, são ensinados modelos de convivência e socialização. E o segundo documento é do Projeto “LAPOS” que apresenta um discurso de gênero voltado à implementação de Políticas Públicas para as Mulheres, fazendo referência ao discurso oficial, em cumprimento do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2009).

Já no que diz respeito ao enfrentamento à violência contra a mulher, os documentos apresentam os seguintes discursos: a Secretaria Especial da Mulher defende o método da desconstrução do patriarcado e do machismo, e que haja a promoção de ações estruturantes de produção da igualdade entre mulheres e homens e a construção de uma cultura de respeito e defesa dos direitos, que devem ser priorizadas nas políticas públicas municipais de forma intersetorial e transversal. Tendo, portanto, um caráter imprescindível na formação cidadã, sendo fundamental sua execução de forma emancipatória e não sexista; o Projeto Gênero e Educação defende a ideia de que são necessárias iniciativas que possibilitem aos profissionais a formação necessária que desperte o olhar para a desconstrução dos estereótipos e para a necessidade do enfrentamento diário a todas as formas de discriminação e consequente violência. O LAPOS, por sua vez, defende que deve se criar uma rede de prevenção e enfrentamento, bem como um trabalho coletivo que envolva todos/as participantes para que o ciclo da violência possa ser rompido.

Os agentes autorizados a veicular estes discursos nas escolas são os(as) alunos(as) extensionistas dos projetos parceiros (“Gênero e Educação” e LAPOS) da Secretaria Especial da Mulher. Os(as) extensionistas passaram seis meses em formação com as coordenadoras dos respectivos projetos e depois passaram ser chamados(as) de monitores(as). As atividades pedagógicas desenvolvidas junto aos/as estudantes sempre foram realizadas como oficinas. Contudo, cada escola apresentou uma realidade diferente. Isto implica em dizer que na Escola “A” que foi contemplada pelo Projeto “Gênero e Educação” foram organizadas duas turmas de monitores(as) e cada qual teve a oportunidade de vivenciar seis encontros pedagógicos (uma turma nas terças-feiras e outra turma nas quintas-feiras à tarde). Cada encontro teve duração de uma hora, que ocorreu sempre na biblioteca da escola e contou com a presença de quatro a oito

estudantes, sendo que os(as) mesmos(as) alunos(as) participaram de todos os seis encontros. A turma sempre estava em disposição de círculo. Já a Escola “B” foi contemplada pelo Projeto LAPOS (Laboratório de práticas psicológicas e organizações sócias) – FAVIP, onde ficou acertado pela Gestora da escola que seriam 3 encontros nas 3ª-feira à tarde com duração de 2 horas na própria sala de aula e o último dia no auditório, com todos os alunos daquela série, pois a cada encontro era uma nova turma por formação, então era variado o quantitativo de alunos, o que podia ir de 40 até 60 alunos por encontro. A cada encontro, vinham em média de 7, 8 ou 9 monitoras.

Os discursos sobre gênero que circularam nas formações também eram diferentes, pois na Escola “A” os temas versaram sobre vários assuntos, sem ordem sequenciada, mas todos relacionados a gênero, papel social de cada gênero, estereótipos, preconceito, discriminação, feminilidades, masculinidades, sempre discutidos através de práticas pedagógicas de roda de diálogo, música, vídeo, redação, confecção de cartazes.

Já na Escola “B”, os temas versavam sobre vários temas, contudo, da encontro seguia a mesma ordem de apresentação, onde as monitoras trabalhavam sempre na mesma sequência seguintes os assuntos: a Lei Maria da Penha, gênero, papel social de cada gênero, machismo, patriarcado, estereótipos, violência de gênero, preconceito, pontos de acolhimento para as vítimas de violência, sempre discutidos através de práticas pedagógicas de aula expositiva oral, roda de diálogo, música, vídeo, confecção de cartazes.

Por fim, analisamos como os/as estudantes recepcionaram e (re)articulam estes discursos no cotidiano escolar, e observamos que cada escola apresentou um resultado diferente, pois a Escola “A”, embora os(as) aluno(as) tenham oferecido resistência no primeiro encontro, mas ao longo dos demais encontros, os(as) mostraram bastante interesse e se implicaram com tema, fizeram relatos pessoais e sobretudo, práticas de protagonismo. Já os(as) alunos(as) da Escola “B” não apresentaram nenhuma resistência, desde o primeiro encontro foram receptivos, contudo, as oficinas por serem ações pontuais, o resultado ficou bastante comprometido, uma vez que o quantitativo de alunos(as) – de 40 a 60 alunos(as) por turma – inviabilizava qualquer aprofundamento do tema, o que acabava como a experiência de uma aula expositiva oral de um lado as monitoras apresentando o tema, e de outro, a dispersão dos(as) alunos(as) impedia que todos(as) pudessem participar.

Os(as) alunos(as) apresentaram discursos não homogêneos, pelo contrário, houve uma diversidade de discursos, surgiu discursos de afirmação dos estereótipos de

gêneros, como também, discursos de subversão desses papéis. Vimos discursos que apresentaram ressignificações das masculinidades e feminilidades, sobretudo aqueles que apresentaram implicações de identificação com relatos pessoais, surgindo assim, depoimentos emocionados que revelavam a violência de gênero para além da violência contra a mulher, e variando do choro do menino (“eu sofria bullying lá no colégio e daí já não estava conseguindo dialogar com ninguém”) à afirmação de força e protagonismo da menina (“- E porque só os meninos? Também somos fortes!”).

À guisa de conclusão, mesmo que contingente, precária e provisória, pudemos perceber, ao longo da pesquisa, a emergência de uma agenda pública advinda da articulação de diferentes forças políticas, na esfera do Estado, da sociedade civil organizada e da escola, que têm buscado, segundo diferentes compreensões em torno do discurso sobre “enfrentamento à violência de gênero”, desenvolver ações educativas que promovam a equidade de gênero na educação e que permitam a construção de um sistema escolar inclusivo, que enfrenta e combate as discriminações contra a mulher. Em oposição à construção e implementação daquela agenda, outras forças políticas se articularam em torno do discurso sobre “ideologia de gênero” procurando, por ação ou omissão, inviabilizar ou restringir a do projeto Maria da Penha vai à Escola.

Esse antagonismo se apresentou, por exemplo, ora entre secretarias estadual e municipal, ora entre os poderes legislativo e executivo municipais, ora entre secretarias do próprio poder executivo do município, ora entre secretaria municipal e a gestão escolar, ora entre funcionários e estudantes da escola. Foi segundo essa articulação e antagonismo de forças que se desenhou a trajetória do Projeto Maria da Penha vai à Escola em suas diferentes versões governamentais, projetos acadêmicos de extensão, atividades pedagógicas e significados sociais apresentados por esta dissertação, à medida que abordou teórica e metodologicamente a escola como *entrelugar* de cruzamento de diferentes sujeitos, portadores de diferentes razões epistêmicas, hegemônicas e não hegemônicas, construtores de conhecimentos que se hibridizam produzindo novos saberes e sensibilidades sobre o mundo social e nossa relação com ele - uma produção permeada pelo conflito inerente a todo processo político de luta hegemônica.

Assim, a escola compreendida não apenas como espaço escolar, mas como política escolar, que se inicia e se estende muito além do espaço da escola, passa a ser um terreno fértil para processos e disputas pela reprodução, deslocamento ou ressignificação de práticas e relações de gênero.

Referências

- BANDEIRA, L. **Fortalecimento da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres avançar na transversalidade da perspectiva de Gênero nas Políticas Públicas**. Convênio Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL, Secretaria Especial de Política para as Mulheres – SPM UnB, Brasília, Janeiro, 2005.
- BARSTED, L. L. Uma vida sem violência: o desafio das mulheres. **Observatório da Cidadania**. Recife, p.53-60, 2004.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para coleta de dados qualitativos. In: Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BONATO, N. M. C. **Educação (sexual) e sexualidade: o velado e o aparente**. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.
- BRABO, T. S. A. M. Educação e Democracia: **O papel do movimento feminista para igualdade de gênero na escola**. Ex. AEQUO, nº 17, p. 155-165, 2008.
- BRANDÃO, E. R. “**Violência Conjugal e o Recurso Feminino à Polícia**.” In: Bruschini, Crisitna e Hollanda, Heloísa Buarque de. Horizontes Plurais: Novos Estudos de Gênero no Brasil. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, Editora 34, 1998.
- BRASIL. LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006. In: _____. Presidência da República. **Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Maria da Penha**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em 01 de agosto, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde (2009). **Instrutivo de preenchimento da ficha de notificação/investigação de violência doméstica, sexual e/outras, violências**. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em <http://www.dive.sc.gov.br/conteudos/agrivos/Dant/Instrutivo_Violencias.pdf> Acesso em: maio de 2015.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de políticas para as Mulheres. **Termo de Referência: Enfrentamento à violência Contra as Mulheres**. Disponível em: <http://www.sepm.gov.br/covenios/tr-enfrentamento-da-violencia.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2013.

BRITO, A. M. et al. Violência doméstica contra crianças e adolescentes: estudo de um programa de intervenção. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 143-149, jan.-mar. 2005.

BURITY, J. Discurso, política e sujeito na Teoria da Hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. ; RODRIGUES, L. P. (Orgs). **Pós - Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre, 2014.

CAMARGO, L. S.; LIBORIO, R. M. C. **A violência sexual contra crianças e adolescentes na perspectiva de profissionais da educação das escolas públicas municipais de Presidente Prudente**. GT- 23 da ANPEd, 2006.

CAVALCANTI, S.V.S.F. **Violência Doméstica contra a mulher no Brasil. Análise da Lei Maira da Penha, nº 11.340/2006**. 4ªed. Bahia: JUS PODIVM, 2012.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHAUÍ, M. “Participando do Debate sobre Mulher e Violência”. In: Franchetto, Bruna, Cavalcanti, Maria Laura V. C. e Heilborn, Maria Luiza (org.). **Perspectivas Antropológicas da Mulher 4**, São Paulo, Zahar Editores, 1985.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998. Ciências Sociais e Saúde. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1997.

CORRAZZA, M. S. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na Pesquisa em Educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na pesquisa em Educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: MODERNA, 1998.

DELUCHEY, J. F. Y. **Pesquisa em Ciências Sociais**. 2012. Disponível em: <http://www.unemat.br/posgraduacao/docs/20121/deluchey_pesquisa_em_ciencias_sociais_2012.pdf>. Acesso em: abril de 2015.

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2015/09/03/interna_politica,596095/vereadores-de-caruaru-contrainclusao-da-teoria-genero.shtml>. Acesso em: setembro de 2016.

ELSEN, I. et. al. Escola: Um espaço de revelação da violência doméstica contra crianças e adolescentes. **Psicol. Argum.**, Curitiba, jul./set., 29(66), p. 303-314, 2011.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FALEIROS, E.; FALEIROS, V. **Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FERREIRA, F. A. Para entender a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 127, dezembro, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

FOTO - Faces da Mulher. Disponível em: <<http://thumbs.dreamstime.com/z/gr%C3%A1fico-abstrato-das-faces-da-mulher-hand-drawn-26374918.jpg>>. Acesso em: maio de 2015.

GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GAZETA DO POVO. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/caixa-zero/o-odio-a-simone-de-beauvoir-no-enem-e-uma-prova-de-que-ela-esta-certa/>>. Acesso em: agosto de 2016.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London: Routledge, 2007.

GREGORI, M. F. As desventuras do vitimismo estudos feministas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 1º semestre, p.143-140, 1993.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOWARTH, D.; TORFING, J. **Discourse Theory in European Politics**. London: Palgrave, 2005.

HUNT, L. **A invenção dos Direitos Humanos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IPEA. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/4477282/brasileira-negra-ganha-menos-de-40-que-brasileiro-branco-aponta-ipea>> Acesso em: agosto de 2016.

IZUMINO, W. P. **Justiça e Violência contra a Mulher: O Papel do Sistema Judiciário na Solução dos Conflitos de Gênero**. São Paulo, Annablume/FAPESP, 1998.

JORNAL DIÁRIO DE PERNAMBUCO. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2015/09/03/interna_politica,596095/vereadores-de-caruaru-contrainclusao-da-teoria-genero.shtml> Acesso em: agosto de 2016.

JORNAL EXTRA DE PERNAMBUCO. **Caderno Cidades**. Caruaru, 27 de agosto a 02 de setembro, 2016.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics**. Londres: Verso, 2001.

_____. Hegemonia y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia. Argentina: Fondo de Cultura Econômica, 2004.

LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

_____, E. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LIMA, J. O. Violência doméstica: influência no desenvolvimento biopsicossocial e no processo de aprendizagem de quem sofre. **Interletras**, v. 3, ed. n. 18, out. 2013/mar. 2014, p. 1- 8.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J. e GOELLNER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, T.; BOTTOLI, C. Como os professores percebem a violência intrafamiliar. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.34, jan./jul. 2011.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola, 2008,

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCUSCHI, L. A. A transcrição de conversações. In: _____. **Análise da Conversação**. São Paulo: 2003.

MELLO, R. P. **Violência de gênero e educação: nas malhas e tramas discursivas de documentos de domínio público**. Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. Em torno de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Orgs). **Pós - Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre, 2014.

MEYER, D. E. E; SOARES, R. F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com - e a partir de - um filme. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (Org.). **Caminhos Investigativos III: Riscos e Possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MINAYO, M. C. S. **Violência, Direitos Humanos e Saúde**. Em A. M. Canesqui (Org.) MOTA, M.D.B. “**Violência de Gênero contra a Mulher: interpretando paradigmas de análise em Portugal e Brasil**”. Universidade Federal do Ceará. 2011. Disponível em <<http://www.lev.ufc.br/iiiseminario/wpcontent/uploads/2013/06/VIOL%C3%8ANCIA-DE-G%C3%8ANERO-CONTRA-A-MULHER-INTERPRETANDO-PARADIGMAS-DE-AN%C3%81LISE-EM-PORTUGAL-E-BRASIL.pdf>> Acesso em: maio de 2015.

MUNIZ, J. “**Os Direitos dos Outros e os Outros Direitos: Um Estudo sobre a Negociação de Conflitos nas DEAMs/RJ**”. In: Soares, Luiz Eduardo. **Violência e Política no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, ISER/Relume Dumará, 1996.

NASCIMENTO, M.; BRANT, F. Maria, Maria. In: NASCIMENTO, M. **Clube da Esquina**. Álbum Clube da Esquina, faixa 8, vol. 2, 1978.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar**. 2009. 271f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, A. M.; MIRANDA, M. H. G. Os estudos sobre gênero e diversidade sexual e as proposições da pedagogia queer para constituição de contextos escolares emancipatórios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 44, n.30, p. 110-138, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, G. G. S.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; MESQUITA, R. G. M. A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013.

OLIVEIRA, J. C. J. **Maria da Penha vai à Escola? Representações Sociais de Jovens no Ensino Médio sobre a violência doméstica contra a mulher**. Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa, 2011.

ONUBR. ONU BRASIL. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-05/onu-mulheres-alerta-para-falta-de-paridade-de-genero-no-novo-governo-temer>> Acesso em: agosto de 2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Word report in violence and health**. Genebra: WHO, 2002.

PERRONE-MOISÉS, L. **Entre o perigo e a chance**. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entre-o-perigo-e-a-chance/>> Acesso em: agosto de 2016.

PESSI, Anne-Marie; MARTÍN, Gabriela. **Das Origens da Desigualdade de Gênero**. In: CASTILLO-MARTÍN, Márcia; OLIVEIRA, Sueli de. *Marcadas a Ferro. Violência contra a Mulher. Uma Visão Multidisciplinar*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. pp. 17-22.

PINTO, C. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CARUARU. Disponível em: <<http://www.caruaru.pe.gov.br/noticia/24/04/2015/audiencia-publica-apresentara-plano-de-educacao.html>> Acesso em: agosto de 2016.

RAMOS, A. H. O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2011.

RISTUM, M. As marcas da violência doméstica e a identificação por professores do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, Bahia, 01(01), 2014.

ROSSATO, V. M. D.; SOARES, F. A. A.; RAMOS, N. V. A violência doméstica e a aprendizagem dos jovens das escolas públicas da cidade de Santa Maria – RS. ANPED. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Rio Grande do Sul, 2012.

SAFFIOTI, H. I. B. **O Poder do Macho**. São Paulo, Moderna, 1987.

SALES JR. R. Laclau e Foucault: desconstrução e genealogia. In: MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L. P. (Orgs). **Pós - Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre, 2014.

SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. Violência contra as mulheres e violência de gênero: notas sobre estudos feministas no Brasil. **Estudios Interdisciplinarios de America Latina y El Caribe**. V. 16, 1, janeiro-junho de 2005.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Ed. Afrontamento, 16ª ed, 2010.

SARTI, C. A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 12(2): 264, maio-agosto, p. 35-50, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Revista da Educação & Realidade**. Porto Alegre, 2, p. 71-100, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.caruaru.pe.gov.br/noticia/24/04/2015/audiencia-publica-apresentara-plano-de-educacao.html>>. Acesso em: agosto de 2016.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. **Territórios Contestados: os currículos e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVEIRA, R. M. H. “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos Investigativos I: Novos olhares na Pesquisa em Educação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUTHWELL, M. Em torno da construção da hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. MENDOÇA, D.; RODRIGUES, L. P. **Pós-estruturalismo e Teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2.ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Estatuto da Criança e do Adolescente: lei nº 8069 de 13 de julho de 1990**. São Paulo: Forja Editora/Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo/CBIA, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UOL EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/11/o-que-e-a-ideologia-de-genero-que-foi-banida-dos-planos-de-educacao-afinal.htm>>. Acesso em: agosto de 2016.

VAGOSTELLO, L. et al . Práticas de escolas públicas e privadas diante da violência doméstica em São Paulo. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 7, nº 1, p. 87-94, Jan./Jun., 2006.

VAGOSTELLO, L. et al. Violência doméstica e escola: um estudo em escolas públicas de São Paulo. **Paidéia** , Ribeirão Preto, v.13, n.26, p. 191-196, jul./dez. 2003.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2012: Atualização – Homicídio de Mulheres no Brasil**. Santiago-Chile: FLACSO, agosto, 2012.

_____. **Mapa da Violência 2015: Atualização – Homicídio de Mulheres no Brasil**. Santiago-Chile: FLACSO, agosto, 2015.