



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

MARIA EDUARDA NUNES DE SOUZA

**ENTRE O AMOR E A VIOLÊNCIA: CONSTRUINDO METODOLOGIAS PARA
COMBATER A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER NUMA ESCOLA PÚBLICA DA
REGIÃO CRAJUBAR**

Recife-PE
2025

MARIA EDUARDA NUNES DE SOUZA

**ENTRE O AMOR E A VIOLÊNCIA: CONSTRUINDO METODOLOGIAS PARA
COMBATER A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER NUMA ESCOLA PÚBLICA DA
REGIÃO CRAJUBAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção de título de mestre.

Orientadora: Dr^a. Maria Aparecida Vieira de Melo

Recife-PE
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Souza, Maria Eduarda Nunes de.

Entre o amor e a violência: construindo metodologias para combater a violência contra mulher numa escola pública da Região Crajubar / Maria Eduarda Nunes de Souza. - Recife, 2025.
98f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, 2025.

Orientação: Maria Aparecida Vieira de Melo.

Inclui referências e apêndices.

1. Educação em Direitos Humanos; 2. Violência contra a mulher; 3. Metodologias lúdicas; 4. Jogos na Educação. I. Melo, Maria Aparecida Vieira de. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

MARIA EDUARDA NUNES DE SOUZA

**ENTRE O AMOR E A VIOLÊNCIA: CONSTRUINDO METODOLOGIAS PARA
COMBATER A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER NUMA ESCOLA PÚBLICA DA
REGIÃO CRAJUBAR**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Direitos Humanos da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito para obtenção de título de mestre.

Aprovado em: 03/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Maria Aparecida Vieira de Melo (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/UFPE

Prof. Dr.^a. Maria José de Matos Luna (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr.^a. Bernardina Santos Araújo de Sousa (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Pernambuco – IFPE

Prof. Dr.^a. Valquiria Elita Renk (Examinadora Externa)
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Dedico à minha avó Maria, que me ensinou tudo sobre o amor antes mesmo que bell hooks me alcançasse com suas palavras. Foi com ela que aprendi que o amor se expressa em silêncios cheios de cuidado, em olhares que dizem "tô aqui", em gestos simples como ajeitar o cobertor ou cozinhar o meu prato favorito.

Foi com ela que aprendi que o amor é escuta, compreensão e acima de tudo, presença. Ela me ensinou, sem pressa e sem livros, que amar é permanecer, mesmo quando o mundo corre...

Se hoje sei reconhecer o amor, nas suas formas mais bonitas e verdadeiras, é porque um dia o vivi/vivo, sem precisar entender ou definir.

Apenas sentir!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas(os) as(os) profissionais da Universidade Federal de Pernambuco pelo comprometimento e todo trabalho prestado para que eu e muitos outros colegas pudessem conquistar a formação acadêmica, em especial ao professor Dr. Elton Bruno Soares de Siqueira.

Agradeço à minha orientadora Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo por todo apoio e conselhos dados durante o exaustivo processo de construção desta dissertação.

Agradeço a gestão da escola e toda a equipe de docentes e discentes que participaram da pesquisa e me permitiram executar este trabalho, em especial a professora W.M.

Agradeço a minha mãe Jô e a minha madrastra Alice por apoiarem os meus projetos e por se orgulharem a cada nova conquista. Agradeço a minha avó Maria, meu avô Romão Pequeno (*in memoriam*) e a minha tia Josi por terem me criado e me ensinado sobre o amor, cada um à sua maneira.

Agradeço ao Ilê Asé Osanyin Yansan, minha família de àṣẹ, por tudo e por tanto.

Agradeço às minhas amigas e amigos por me apoiarem, ouvirem e vibrarem com as minhas conquistas. Em especial: Allan Freitas, Allyson Maia, Carlos Rocha, Géssica Araújo, Jéssica de Alencar, Julianna Santiago, Karol Vieira, Kátia Galvão, Livia Ribeiro, Lys Filgueira, Monique Lima, Rebeca Luna, Raniely Costa, Ruth Rodrigues, Salatiel Júnior, Samuel Macêdo, Sil Pinheiro, Thalyta Alencar, Virginia Luna e Wagner de Medeiros.

Agradeço a Ọ̀ṣùṅ, divindade que guia a minha vida mesmo não sendo a dona da minha cabeça, mas me fez ser quem sou e me ensinou sobre o amor, assim como me inspirou a escrever este trabalho. 5 é um dos números que representam Ọ̀ṣùṅ nessa terra, 5 foras foram as minhas tentativas de passar no mestrado, depois de algumas batidas na trave, de ler muitos editais, separar muitas documentações, mudar de proposta de trabalho, de estado e tantas outras coisas, passei em 5º no PPGDH e desde então agradeço cotidianamente a essa divindade pela oportunidade concedida.

Por último e mais importante, agradeço ao meu pai Sàngó e a minha mãe Yemoja, sem muitas palavras, pois eles já sabem do meu coração. Agradeço aos erês pela sabedoria e por nunca me deixarem perder a alegria. Em mim vive uma criança inquieta e é por isso que eu não deixarei de brincar nunca.

Agradeço a Èṣù por cuidar dos meus caminhos e de todas as estradas que percorri nos últimos anos.

Todos os caminhos me guiaram até aqui.

Até breve, Recife.

“O amor é o que amor faz”
(hooks, 2020, p. 48).

RESUMO

É importante trazer para o cotidiano escolar, seja das/dos discentes e do corpo docente práticas reflexivas a respeito da violência contra a mulher. Este trabalho tem como objetivo geral analisar como as/os docentes de uma escola pública de nível médio da região CRAJUBAR abordam os temas correlatos a violência doméstica contra a mulher no contexto educacional. Essa região cearense é formada pelos municípios de Crato, Barbalha e Juazeiro do Norte, juntos eles concentram altos índices de violência contra a mulher no estado. Para alcançarmos os objetivos deste trabalho desenvolvemos um jogo de tabuleiro baseado nos tipos de violência doméstica descritos pela Lei Maria da Penha – LMP (11.340/2006), a violência física, psicológica, moral, sexual e patrimonial. O Jogo, denominado Hooks, para além de trazer mecanismos de divulgação da LMP, traz também caminhos para identificação dos tipos de violência contra a mulher, assim como fomenta a propagação da Educação para/em Direitos Humanos na escola. Através dos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação Thiollent (2011), desenvolvemos uma pesquisa baseada em dados qualitativos. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes de uma escola pública da região CRAJUBAR e após a confecção e aplicação do jogo proposto neste trabalho ocorreu a aplicação de um feedback, ambos os instrumentos de coleta foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (1977). Buscou-se através da pesquisa compreender quais métodos são utilizados pelos docentes, de quais formas e com que frequência as temáticas ligadas a violência doméstica contra a mulher são abordadas no contexto escolar. A pesquisa avaliou a aplicação do jogo Hooks, ferramenta desenvolvida durante o percurso deste trabalho, em turmas de ensino médio para abordar a violência doméstica. Os estudantes mostraram engajamento e empolgação, com discussões significativas sobre o tema, embora alguns momentos de desconforto tenham surgido devido à seriedade do assunto. Sobre a perspectiva docente, houve o destaque da importância do jogo para promover reflexão crítica e interdisciplinar. Sugestões de melhoria incluíram aprimoramento estético, inclusão de novas situações e criação de um manual de mediação. A oficina de pré-aplicação revelou que, enquanto os conceitos de violência eram mais facilmente identificados, o entendimento sobre amor era mais confuso. O jogo foi visto como uma ferramenta eficaz para sensibilização e formação em e para os Direitos Humanos.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Violência contra a mulher; Metodologias lúdicas; Jogos na Educação.

ABSTRACT

It is important to bring reflective practices regarding violence against women into the daily school routine of both students and faculty. The general objective of this study is to analyze how teachers at a public high school in the CRAJUBAR region address issues related to domestic violence against women in the educational context. This region of Ceará is formed by the cities of Crato, Barbalha and Juazeiro do Norte, which together account for the highest rates of violence against women in the state. To achieve the objectives of this study, we developed a board game based on the types of domestic violence described by the Lei Maria da Penha – LMP (11.340/2006), physical, psychological, moral, sexual and patrimonial violence. The game, called Hooks, in addition to providing mechanisms for disseminating the LMP, will also provide ways to identify the types of violence against women, as well as fostering the dissemination of Education for/in Human Rights in schools. Through the methodological assumptions of Thiollent (2011) action research, we are in the process of developing research based on qualitative data. Data collection took place through semi-structured interviews with teachers from a public school in the CRAJUBAR region and after the creation and application of the game proposed in this work, feedback will be applied. Both collection instruments will be analyzed based on Bardin (1977) content analysis. The research sought to understand which methods are used by teachers, in what ways and with what frequency the themes related to domestic violence against women are addressed in the school context. The research evaluated the application of the game Hooks, a tool developed during the course of this work, in high school classes to address domestic violence. The students showed engagement and enthusiasm, with meaningful discussions on the topic, although some moments of discomfort arose due to the seriousness of the subject. From the teaching perspective, the importance of the game for promoting critical and interdisciplinary reflection was highlighted. Suggestions for improvement included aesthetic enhancements, inclusion of new situations and creation of a mediation manual. The pre-application workshop revealed that, while the concepts of violence were more easily identified, the understanding of love was more confusing. The game was seen as an effective tool for raising awareness and training in human rights.

Keywords: Human Rights Education; Violence against women; Playful methodologies; Games in Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Nuvem de palavras da análise das ações para EDH	26
Figura 2: Nuvem de palavras da análise formação docente em EDH	27
Figura 3: Tabuleiro Jogo Hooks	31
Figura 4: Exemplo Caso Violência ou Amor	34
Figura 5: Exemplo Notificação	34
Figura 6: Amor - Meninas	63
Figura 7: Violência - Meninas	65
Figura 8: Amor - Meninos	68
Figura 9: Violência - Meninos	70
Figura 10: Violência descrita pelo grupo geral	72
Figura 11: Amor descrito pelo grupo geral	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos que fortalecem a importância da EDH no combate à violência contra as mulheres 45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de ocorrências de violência contra a mulher coletadas no Crajubar entre 2016 e 2018

36

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

CNE	Conferncia Nacional de Educao
CRAJUBAR	Crato, Barbalha e Juazeiro do Norte
EDH	Educao em Direitos Humanos
EJ	Empresa Jnior
IES	Instituies de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econmica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional
LGBT's	Lsbicas, Gays, Bissexuais, Transgneros e outros
LMP	Lei Maria da Penha (Lei n 11.340/2006)
OEA	Organizao dos Estados Americanos
PNEDH	Plano Nacional de Educao em Direitos Humanos
Seduc	Secretaria de Educao do Estado do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

NOTA SOBRE A FORMA DE ESCRITA	15
MEMORIAL	17
1 INTRODUÇÃO	19
2 METODOLOGIA	23
2.1 Pressupostos para construção do jogo de tabuleiro	30
3 A LEI MARIA DA PENHA (11.340/2006) E SEUS DESDOBRAMENTOS	35
4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E JOGOS PEDAGÓGICOS	41
4.1 Jogos na educação em prol dos direitos humanos	46
5 A ESCOLA E AS RELAÇÕES AFETIVO-SEXUAIS NA ADOLESCÊNCIA	49
7.1 Etapa 1 - Oficina com os estudantes (pré-aplicação do jogo)	61
7.2 Etapa 2 - Aplicação do jogo e feedback	78
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	85
APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE ENTREVISTA APLICADO	90
APÊNDICE B - FEEDBACK DOS DOCENTES	91
APÊNDICE C - GUIA FORMAÇÃO DOCENTES	92
APÊNDICE D - MANUAL DE REGRAS - JOGO HOOKS	93
ANEXO A - EXEMPLIFICAÇÃO DOS TIPOS DE VIOLÊNCIA	94
ANEXO B - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA UFPE	95

NOTA SOBRE A FORMA DE ESCRITA

Adentrar a Universidade, esse espaço físico e subjetivo de privilégios, me fez questionar o porquê o sujeito que escreve “precisa” estar tão distante dos sujeitos que irão ler os trabalhos. Por este motivo, escolhi utilizar nesta pesquisa acadêmica a primeira pessoa do singular. O formalismo acadêmico, que nesta obra não pretendo dar continuidade, rodeou-me por toda a minha trajetória, da graduação até aqui, no mestrado. Dentre tantas perguntas e buscas por respostas na construção deste trabalho, questionei-me principalmente para que serve esta dissertação, se não para comunicar e convidar outras pessoas a olharem para o tema que eu escrevo. Não tenho a pretensão de que este pequeno ato gere uma grande revolução e mudança no mundo, mas sei que ao escrever com maior fluidez e transparência irei alcançar mais e mais pessoas. E penso, que este deve ser o objetivo primordial de um trabalho, escrever para que qualquer pessoa possa compreender e se identificar. Acredito que escrever para meia dúzia de pares lerem, não é bem a finalidade das produções acadêmicas, ainda que seja uma realidade para muitos.

Para mim, esse conto contado por Augusto Comte, patriarca do positivismo, no início da era industrial na França, de que “ciência de verdade” precisa ser impessoal e que o indivíduo que realiza a pesquisa é imparcial e neutro (Moraes Filho, 1978), é mais uma história que precisa ser repensada por nós, pesquisadoras e pesquisadores. Como pesquisadora, possuo uma trajetória de vida, o que molda as minhas escolhas metodológicas, bibliográficas e de construção e desenho desse trabalho. Acredito fielmente, que caso outra pessoa siga todo o passo a passo metodológico que descrevo neste trabalho ela poderá encontrar tantos outros resultados, para além dos que já identifiquei, afinal é outra pessoa, com outras referências e trajetórias de vida.

Usar a 1^o pessoa ou esse sujeito que está incluso na narrativa, ao meu ver não torna este trabalho mais científico ou menos científico. Diria que o torna mais humano, somente isso. Sinto que essa decisão de utilizar a primeira pessoa é quase que equivalente a quebrar a 4^o parede na dramaturgia. Mas sei que “ao abdicar do caráter pessoal na obra acadêmico-científica, especialmente nas ciências humanas, o pesquisador acaba ocultando do leitor as suas verdadeiras motivações e intenções” (Cersosimo, 2019, p.2), e não tenho pretensão de deixar oculta as minhas impressões e descobertas neste trabalho. Desejo fazer ciência com transparência. O meu compromisso é com a escrita ética, objetiva e para alguns, ousada.

Acredito que se escrevêssemos com um pouco mais de clareza e objetividade, deixando evidente quais as nossas intenções, teríamos bem menos rodas de conversas e grupos de estudos tentando decifrar o que autoras e autores pretendiam dizer em seus contextos históricos e de vida. Reconheço a importância do diálogo, mas compreendo que comunicação sem compreensão, nem sempre é culpa da falta de “repertório” de quem lê, às vezes é equívoco de quem escreve. Deixo o suspense para os roteiros de filmes, na academia quero deixar claro o que desejo dizer e como cheguei até esse desejo.

Para democratizar os saberes e a Universidade é necessário romper algumas dicotomias acadêmicas. Início esse processo pela forma de escrever.

MEMORIAL

Quem sou eu? O que me motiva a executar esta pesquisa? De onde parto e para onde vou? Foram algumas das questões feitas pela banca de qualificação deste trabalho em outubro de 2024. Diante disso, decidi fazer este breve memorial sobre a minha trajetória.

Tecer o fio que me traz até aqui, neste programa de mestrado e com esta pesquisa em mãos, passa pelo início do meu ensino médio em 2013. Sempre fui uma jovem de muitos anseios e dúvidas em relação ao mundo, olhava pros conteúdos apresentados em sala de aula e para a diversidade de professores que tive, e sempre sentia que havia algo oculto e, às vezes, faltante naquele cenário.

Eu, como uma jovem a me descobrir na adolescência fora da curva, do padrão esperado de corpo, do jeito de falar, da profissão desejada pro futuro, das relações afetivas não convencionais, fruto de uma família menos convencional ainda, desejava me ver e *-ainda desejo* - me enxergar naquele espaço em que eu passava quase 10h do meu dia e 5 dos 7 dias da semana. A escola sempre foi esse espaço de conflito na minha vida. Uma arena que até hoje me rende frutos, como esta dissertação.

No ensino médio (2013-2015) desenvolvi uma pesquisa que tratava sobre a diversidade na escola. Elaborei e apliquei durante os 3 anos um jogo de tabuleiro que falava sobre a diversidade de gênero, sexual, étnica e religiosa na escola. Daí surgiu a minha paixão pelos jogos de tabuleiro e a partir deste cenário comecei também a pensar na construção da minha vida acadêmica. Participei de feiras de ciências dentro e fora do estado do Ceará, de oficinas e de rodas de conversa em algumas universidades. Essas experiências foram fundamentais para moldar a percepção de pesquisa científica que tenho hoje.

Início a graduação em 2016 e este projeto que desenvolvi no ensino médio ainda ocupa um espaço na minha vida, só que agora é necessário pensá-lo dentro do bacharelado em Administração Pública. Neste mesmo ano consegui uma bolsa no Laboratório Interdisciplinar de Jogos e tive então a oportunidade de desenvolver e melhorar as técnicas para construção e aplicação de jogos na área da educação.

Durante os anos da graduação (2016-2019), imersa nos estudos da gestão pública, das licitações e das políticas públicas eu ainda nutria em meu interior o desejo de levar adiante o projeto desenvolvido no ensino médio. Diante dos conhecimentos científicos adquiridos na graduação percebi que precisava delimitar melhor o trabalho, a partir daí decidi trabalhar apenas no campo de gênero e dos jogos. Essa ideia seria o meu Trabalho de Conclusão de

Curso - TCC, infelizmente não consegui executar a pesquisa na graduação, parti para outros rumos teóricos, sobretudo no campo das políticas públicas.

Com isso vi no mestrado, um sonho também antigo, a possibilidade de colocar em prática o desenvolvimento de um jogo de tabuleiro para estudantes do ensino médio que trate sobre violência doméstica.

Este é um trabalho científico, mas é também um projeto de e para a vida.

1 INTRODUÇÃO

Talvez para quem leu o título dessa dissertação e logo após a sua epígrafe, possa ter sentido uma estranheza e questionado sobre qual a conexão entre o amor e a violência doméstica. Como pode falar sobre o amor, se este trabalho tem como tema principal a violência doméstica contra a mulher? Para falar sobre violência doméstica e até onde algumas pessoas são capazes de ir por ela, passamos muitas vezes pelo amor, ou pela ideia dele. Quando bell hooks¹ (2020, p. 48) diz que “[...] o amor é o que amor faz [...]”, muitos podem compreender que tudo que fazem em nome do amor, é amor. Foi o que Gilvan, acusado de matar sua então esposa, motivado por ciúmes, disse em uma entrevista ao Balanço Geral de Sergipe, vinculado a TV Atalaia, ao ser questionado pelo repórter sobre as suas motivações, ele respondeu friamente: “[...] pra que ela nunca mais, *nunca mais* se entrosar com homem nenhum, porque ela mexeu com meus sentimentos, *com meu amor...*”. Para muitos agressores isso é amar, até às últimas consequências... é o que amor faz. Matar o seu amor, bater no seu amor, cercear a liberdade, controlar as roupas, o modo de falar, de agir, o seu dinheiro, é o que fazem os que amam, nessa ideia cruel e às vezes patológica de amar. Uma das questões norteadoras deste trabalho refere-se justamente a quando é que o amor se confunde com a violência? Em que momento passamos socialmente a naturalizar questões que logo no início dos relacionamentos podem não ser tão “bárbaras”, mas causam feridas profundas e desenham todos os nossos padrões de relacionamentos futuros?

As motivações que levaram-me a desenvolver este trabalho partem de uma inquietude adolescente, quando ainda no ensino médio questionei-me do porque não debatemos na escola as diversas violências que atravessam as nossas vidas, do porque com um mundo eclodindo nos noticiários casos colossais de violências contra as mulheres, LGBT’s, povos de terreiros e dentre tantas outras mazelas sociais que nos atravessam, não havia nenhuma movimentação quanto ao debate dessas temáticas dentro do contexto escolar. Ouvia na TV, das minhas professoras e professores, dos meus familiares que é a “educação é o caminho”, “os jovens de hoje são o futuro da Nação” mas que futuro é esse? Onde e como, nós, jovens, cercados por uma ebulição de sentimentos, imaturidade, dúvidas e cobranças, iríamos na adolescência, adquirir ferramentas para modificarmos essa realidade tão cruel?

Em vista disso, após visualizar esses questionamentos e ao ampliarmos a lupa para compreendermos o modelo educacional vigente no Brasil, verificamos que ele remonta a

¹ Em respeito a escolha da autora por empregar seu nome em letra minúscula com o intuito de dar visibilidade ao seu eu trabalho e não à sua pessoa, utilizaremos no corpo do texto: bell hooks.

redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988. Desde então, alterações na base curricular, metodologias de ensino e modelos de ensino-aprendizagem são paulatinamente discutidos e implementados (Aranha, 1996). Questões como violência contra a mulher são tidas ainda como conteúdos tabus para serem trabalhados em sala de aula. Na Lei nº 9.394/1996, nomeada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, há somente no Art. 26 § 9º uma menção generalista a respeito dessa temática:

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

Em junho de 2021, houve uma alteração no artigo descrito acima através da promulgação da Lei nº 14.164 que institui em seu Art. 2º a realização anual da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher² (Brasil, 2021) e em 2024 houve outra alteração na LDB através da obrigatoriedade da “inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares” (Brasil, 2024). Ao acompanharmos essas movimentações, faz necessário enfatizar que desenvolver apenas ações de cunho extraordinário não são capazes de efetivar políticas públicas e causar uma mudança cultural, é corriqueiro observar nas escolas datas “comemorativas” como: dia do “índio³”, dia da mulher, dia da Consciência Negra, dentre outras datas. Entretanto, pelo caráter eventualista dessas ocasiões torna-se reducionista tratar de forma pontual pautas que possuem ampla complexidade⁴.

Os docentes tratam os debates a respeito das concepções de gênero e sexualidade no ambiente escolar de forma essencialista e subliminar (Quirino, 2012). A ausência de objetividade e periodicidade torna o debate acerca dessas temáticas raso e superficial. É

² Esta alteração normativa possui os seguintes objetivos: “I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha); II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher; III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher; IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias; V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas; VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino” (Brasil, 2021, p. 1).

³ Povos originários.

⁴ Enquanto desenho este trabalho, tivemos uma vitória no dia 25/09/24 através da alteração realizada na LDB com a promulgação da Lei Nº 14.986/2024 que institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, a ser realizada a partir de março de 2025.

importante trazer para o cotidiano escolar, seja das/dos estudantes e do corpo docente práticas reflexivas a respeito da violência contra a mulher. A efetivação da Educação se dá através do fomento ao debate e estímulo ao senso crítico, é tornar as ações “comemorativas” como estratégias frequentes, para que o estranhamento seja a desigualdade e a discriminação dentro e fora do ambiente escolar.

Uma questão a ser observada ao tratar sobre temáticas relacionadas à violência doméstica contra a mulher trata-se da forma e das estratégias pedagógicas adequadas. Para bell hooks (2013) é indispensável que a atividade intelectual e os processos formativos sejam empolgantes e com entusiasmo, em sua obra *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade* (2013), a autora descreve que constantemente a sala de aula é vista como um ambiente tedioso, onde as estratégias pedagógicas são fadigantes, afirmando que “a ideia de aprender deve ser empolgante, as vezes até ‘divertido’” (Hooks, 2013, p. 16). Para a LDB, a educação abrange “[...] os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...]” (Brasil, 1996, p. 1).

O entusiasmo em sala de aula é gerado pelo esforço coletivo, através do reconhecimento de que todas e todos possuem papéis importantes na trajetória educacional, já que os processos formativos perpassam diversas esferas sociais e institucionais, conforme aponta também a LDB. E é com base nesse pensamento que propomos neste trabalho o desenvolvimento de um recurso metodológico lúdico para tratar sobre as questões de violência contra a mulher para o uso de docentes de uma escola pública de nível médio da região CRAJUBAR com vistas a potencializar a coexistência de um ambiente escolar empolgante, entusiasta e com criticidade (Hooks, 2013).

A região CRAJUBAR é formada pelos municípios cearenses de Crato, Barbalha e Juazeiro do Norte, juntos eles concentram altos índices de violência contra a mulher no Ceará. O Observatório da Violência e dos Direitos Humanos da Região do Cariri, vinculado a Universidade Regional do Cariri - URCA, contabilizou em 2018 uma média de 7,2 registros por dia de violência contra a mulher. A coleta dos dados foi realizada nos atendimentos em serviços de saúde, assistência social, boletins de ocorrência e flagrantes registrados na região CRAJUBAR, totalizando no referido ano o registro de 2.390 vítimas, esses dados indicam um aumento de 20% nos registros em relação ao ano de 2017 (Medina *et al.*, 2019).

Diante desse cenário, temos como objetivo geral: Analisar como os docentes de uma escola pública de nível médio da região CRAJUBAR abordam temas correlatos a violência

doméstica contra a mulher. E como objetivos específicos: I. Identificar de que forma as questões de violência contra a mulher são trabalhadas na escola pública in foco; II. Desenvolver um recurso metodológico lúdico que pautado sobre violência contra a mulher para uso de docentes de uma escola pública de nível médio da região CRAJUBAR; III. Compreender a partir das aplicações do recurso metodológico lúdico proposto neste projeto a capilaridade das/dos docentes com relação ao tratamento das questões de violência doméstica contra a mulher.

Por fim, convencionalmente expomos nos textos acadêmicos o que propomos com a escrita de um trabalho, decidi para além disso, afirmar também o que não tenho a intenção de fazer nesta pesquisa. Este trabalho não se trata somente da exposição de um levantamento bibliográfico sobre a violência contra a mulher e nem sobre as definições dos conceitos de amor, violência doméstica, educação e dentre tantas outras categorias elencadas no decorrer do trabalho, apesar de abordar sobre todos esses conceitos de forma fluida e diversa.

Decidi utilizar como metodologia base desta dissertação os pressupostos da pesquisa-ação para que eu pudesse focar no desenvolvimento das ações em campo e sobretudo nos resultados coletados nas intervenções, não deixando de lado, obviamente a base bibliográfica, mas não me atendo a discorrer páginas e páginas sobre os conceitos, que apesar de bonito o termo que caracteriza esse tipo de pesquisa, que ganha o título de “estado da arte”, não tenho a intenção colocá-la em prática e correr o risco de tornar esse texto enfadonho, repetitivo e pouco atrativo.

O capítulo 2 desta dissertação apresenta a metodologia adotada na pesquisa, com foco na pesquisa-ação e no desenvolvimento do jogo pedagógico. O capítulo 3 aborda a Lei Maria da Penha e seus desdobramentos, fornecendo a base legal para o combate à violência contra a mulher. O capítulo 4 discute a importância da educação em direitos humanos e a utilização de jogos pedagógicos como ferramentas de conscientização. O capítulo 5 analisa as relações afetivo-sexuais na adolescência e o papel da escola na formação de identidade de gênero. O capítulo 6 trata sobre desafios e limitações no currículo escolar e do papel da escola no combate à violência doméstica. O capítulo 7 descreve as etapas de aplicação do jogo, incluindo a oficina de pré-aplicação com os estudantes e a aplicação do jogo com feedback dos docentes. Finalmente, o capítulo 8 traz as considerações finais sobre os resultados da pesquisa e suas implicações pedagógicas.

2 METODOLOGIA

Vianna e Unbehaum (2004) reiteram que no ambiente escolar as relações de gênero adquirem pouca relevância entre as educadoras e os educadores, assim como na formação docente. Elas afirmam que:

Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 3).

Com o intuito de contribuir com o campo da Educação em/para Direitos Humanos e lançar um olhar sobre as relações de gênero e violência contra as mulheres, este trabalho propõe uma intervenção em uma escola pública de nível médio da região CRAJUBAR através da formulação e aplicação de um jogo de tabuleiro para uso de docentes, com o intento de trabalhar as questões relacionadas à violência doméstica contra a mulher.

Utilizamos para o desenvolvimento deste trabalho os pressupostos da pesquisa-ação. Dentre os diversos conceitos para esse método, faremos o uso dos ensinamentos de Thiollent (2011, p. 14) que a define como “[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.”

Observar as escolas, ter contato com docentes e discentes é também um passo importante para desenvolver um jogo com perfil ideal para o público-alvo, por isso, a observação participante é também um método essencial para coleta dos dados, já que possui como características fundamentais a caracterização do espaço, identificação do problema, levantamento de estratégias práticas e a necessidade de organização política (Demo, 1995).

Esta pesquisa possui uma fase de natureza exploratória e baseia-se em dados qualitativos. A coleta de informações ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas⁵ com docentes da escola em foco e após a aplicação do jogo proposto nesta dissertação, aplicamos um questionário de *feedback*⁶ (Creswell, 2010).

Para o tratamento dos dados coletados utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977). A entrevista semi-estruturada aplicada as/os docentes foi analisada seguindo as etapas

⁵ Escopo direcionador da entrevista no anexo 2.

⁶ Escopo do feedback no anexo 3.

propostas pela autora: 1- organização: consiste na leitura e organização do corpus textual; 2- codificação: sistematização dos dados; 3- categorização: classificação dos dados e 4- inferência: interpretação dos dados.

A escola escolhida para realização da intervenção proposta neste trabalho é de nível médio técnico e está localizada na cidade de Juazeiro do Norte - Ceará, situada no Cariri cearense. Escolhi não nomear a escola, com o intuito de trazer conforto às/aos docentes entrevistada(o)s, para que não haja entraves ao responder as perguntas e para que consigamos debater de forma aberta e clara sobre os assuntos tratados neste trabalho. Reafirmo este comprometimento também no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e no compromisso que firmei junto ao Comitê de Ética da UFPE⁷ com a intenção de reduzir os riscos de danos que qualquer pesquisa social pode vir a causar.

Tive o primeiro contato com a escola em março de 2024. Nesta primeira reunião com a gestão informaram-me que todos os anos a Secretaria de Educação do Estado do Ceará - Seduc lança as Diretrizes para o ano letivo, neste documento consta sempre um tema norteador para aquele ano, isso ocorre com o intuito de destacar “políticas e ações de relevância basilar para o apoio no desenvolvimento do trabalho nas escolas” (Seduc, 2023, p. 6). O tema do ano de 2024 foi a Equidade de Gênero e Proteção das Mulheres. A Seduc possui em sua estrutura organizacional a Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil, a existência desse aparato foi fundamental para delimitação deste tema, assim como os dados publicadas pelo Anuário de Segurança Pública de 2024, que relatam a alarmante situação do aumento dos casos de violência doméstica no Ceará. No ranking Nordeste de ligações registradas no 190, o Ceará ocupa o 3º lugar nos registros de casos de violência doméstica, em 2022 contou com 28.803 ligações e 2023 com 29.114 ligações, isso quer dizer que em média a cada 1 hora são registradas 3 ligações com denúncias de violência doméstica no estado (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2024).

Foi uma grata surpresa chegar na escola e receber a informação que o tema gerador do ano 2024 corrobora com os princípios que norteiam esta pesquisa, assim como receber o acolhimento e empolgação da gestão com a chegada da minha proposta de intervenção. Contar com o incentivo do próprio Estado nessa jornada para debater gênero e a proteção das mulheres, sobretudo no Estado do Ceará, onde ações voltadas a debater violência contra a

⁷ Número do Parecer: 6.954.993.

mulher são vistas por alguns Parlamentares⁸ como propagação da “ideologia de gênero”, é uma grande vitória para mim como pesquisadora, para a escola e para a sociedade.

Entrevistei as/os docentes da área de ciências humanas em agosto de 2024, logo após a liberação do Comitê de Ética UFPE emitir o parecer⁹.

Identifiquei as entrevistas com os seguintes pseudônimos: Jandira¹⁰, Fayda¹¹ e Rose¹². Farei uma descrição geral da/os profissionais da seguinte forma: todas possuem mais de 10 anos de experiência em sala de aula, possuem pós graduação, seja a nível de especialização, mestrado ou doutorado. Nenhuma das participantes possui formação específica em Direitos Humanos ou assuntos correlatos à área.

As entrevistas foram feitas de forma individual e em local reservado. Apresentei-me brevemente e falei sobre os objetivos deste trabalho e sobre quais as minhas intenções ao realizar a entrevista. Logo em seguida entreguei o TCLE e dei tempo para que a participante lesse e me confirmasse se está de acordo com a participação. Utilizo o roteiro de entrevista para guiar a condução deste momento, mas sigo o fluxo da conversa da/do docente, realizei o registro da entrevista em arquivos de áudio para facilitar, posteriormente, a transcrição do conteúdo.

Após o tratamento das entrevistas, elencamos duas categorias de análise: Ações para EDH e Formação docente em EDH. Como o intuito das entrevistas é mapear as ações desenvolvidas pela escola no que se refere ao combate à violência contra a mulher e compreender se as/os docentes possuem alguma formação básica ou continuada na área de Direitos Humanos, trago uma prévia da análise das duas categorias elencadas. Para melhor ilustrar, gerei uma nuvem de palavras de maior recorrência nas entrevistas, excluindo os termos que possuem menos de três caracteres para cada categoria.

Na categoria de análise das ações para EDH, a nuvem nos mostra com centralidade as palavras: gente, metas, tema, educação, escola. “Gente” no corpus textual está empregado no sentido da coletividade “a gente enquanto docente”, expressando uma centralidade e cobrança por proatividade, que segundo as entrevistadas está sendo solicitado que elas desenvolvam ações voltadas a EDH, sobretudo neste ano de 2024, devido ao tema gerador da Seduc estar vinculado ao debate a respeito das mulheres.

⁸<https://blogdoedisonilva.com.br/2023/03/deputados-voltam-a-discutir-questoes-relacionadas-a-ideologia-de-genero-ao-plenario-da-assembleia-do-ceara/>

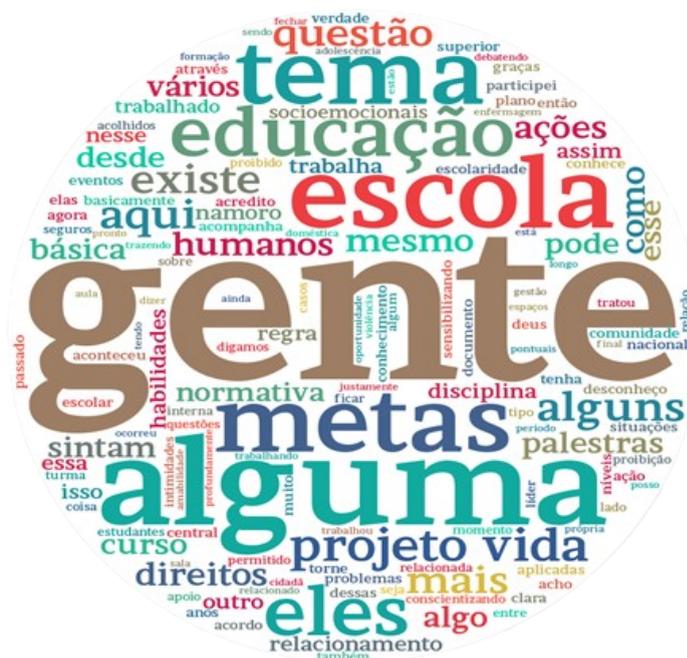
⁹ O parecer foi emitido em julho, mas a escola estava em período de férias. O parecer está em anexo.

¹⁰ Em homenagem à deputada Jandira Feghali, relatora do projeto de lei que deu origem à Lei Maria da Penha.

¹¹ Em homenagem à advogada criminalista, Fayda Belo, que é uma ativista brasileira pelos direitos das mulheres e orienta sobre como combater, identificar e penalizar a violência contra a mulher.

¹² Em homenagem a delegada Rose, primeira delegada titular da 1ª delegacia da mulher do Brasil.

Figura 1: Nuvem de palavras da análise das ações para EDH



Fonte: Elaborado pela autora através do Word Cloud Pro, 2024.

Um termo que também está em destaque é projeto de vida, que se refere a uma disciplina exclusiva da base das escolas técnicas do estado do Ceará. Nesta disciplina são tratados assuntos relacionados à vida cotidiana, mercado de trabalho e fomento ao desenvolvimento de habilidades socioeducacionais. Essa disciplina, juntamente com a de Formação Cidadã é apontada como um espaço fértil para o debate dos temas vinculados à EDH.

Outro termo em destaque é a palavra “alguma” que é empregada no corpus quando conduzo os questionamentos a respeito das ações desenvolvidas na escola relacionadas a EDH e ao combate à violência doméstica. As respostas inferem que “algumas ações são desenvolvidas”, como por exemplo palestras e sensibilizações sobre os temas. Quando pergunto sobre a frequência dessas ações, não há uma resposta objetiva, de nenhuma das docentes, mas todas apontam que no mês de março são desenvolvidas algumas tarefas e retomam o argumento de que neste ano (2024) a Seduc irá cobrar um “resultado” para o final do ano sobre essa temática.

Segundo Gonçalves (2020), campanhas isoladas e desarticuladas, sem continuidade e sem vínculo com o currículo escolar, têm baixo impacto na formação crítica das/os discentes. A autora destaca que, sem um processo educativo contínuo, a temática tende a ser esquecida, reforçando a falsa ideia de que a violência de gênero é um problema pontual e não estrutural.

Além disso, muitas escolas tratam o tema com abordagens genéricas e moralistas, sem aprofundar questões como machismo estrutural, desigualdade de gênero e responsabilização dos agressores. Isso contribui para a manutenção de estereótipos e para a naturalização da violência (Carvalho e Silva, 2019).

Devido a agenda proposta pela Seduc, de forma concreta, até o momento foram desenvolvidas ações de sensibilização através de palestras em março e em junho, foi organizada uma prateleira na biblioteca da escola com autoras regionais e textos ligados à Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006). A professora Fayda expressa inclusive uma “preocupação de que esses assuntos fiquem restritos a um ano apenas”. O que para mim também é uma preocupação, visto que esse fervor no tema da violência contra mulher se dá sobretudo devido ao incentivo da Seduc.

Figura 2: Nuvem de palavras da análise formação docente em EDH



Fonte: Elaborado pela autora através do Word Cloud Pro, 2024.

Na categoria de análise da formação docente em EDH, a nuvem nos mostra com centralidade as palavras: falta, tabu, escola e formação. Esses termos estão empregados na sua literalidade, as participantes falam sobre a falta de formação para as docentes, seja na sua formação base da graduação e/ou até mesmo nas suas formações continuadas. Expressam uma ausência de formação também por parte do Estado, no sentido de cobrarem atuação no campo dos Direitos Humanos, mas não ofertarem cursos e extensões que possam embasar as ações

voltadas a essas temáticas. Em um contraponto a essas fragilidades inerentes às formações das docentes, a professora Fayda reitera dizendo que “o que me incomoda é que estamos falando de educadores, tem que haver um pensamento crítico, não dá pra gente passar pano... Ah porque a minha formação foi frágil, a minha também foi vulnerável, mas não posso justificar tudo em cima disso, a gente também tem que ter ação.” Trazendo neste contexto a responsabilidade para si também, afirmando que há uma fragilidade na sua formação, mas que faz-se necessário uma atualização de pensamento e criticidade por parte das/os docentes.

Este apontamento da professora reforça a importância da formação em Educação em Direitos Humanos e constitui um elemento essencial para a construção de uma cultura de respeito, dignidade e igualdade, especialmente no contexto da violência doméstica contra a mulher, já que “a educação em direitos humanos tem como objetivo contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, e comprometidos com a transformação da realidade social” (Brasil, 2013, p. 8). Essa formação deve ser incorporada em todos os níveis da educação formal, bem como em espaços não formais, como forma de promover valores democráticos e prevenir violações de direitos, como a violência de gênero.

Outro termo em destaque nessa categoria é “tabu”. No corpus textual está empregada quando as participantes referem-se ao tema da violência doméstica contra a mulher. Discute-se neste contexto justamente a falta de atualização nos currículos, a professora Rose diz que “infelizmente alguns colegas ainda são muito resistentes a abrir uma discussão mais saudável no espaço pedagógico, educacional, enfim, infelizmente é um atraso”. Enfatizando que há uma maior resistência em abordar essas temáticas sobre a violência por parte das/os docentes do que mesmo por parte das/os discentes. Outras falas corroboram com esse pensamento: “Engraçado que não é nenhum tabu pras turmas, porque elas convivem muito bem com essas temáticas, dão um tapa na nossa cara nesse sentido, são muito mais acolhedores e acolhedoras e para os profissionais da educação é um vespeiro, é uma coisa, sabe que tem ficar pisando em ovos...” (Fayda).

A recorrência do termo “tabu” nas falas das entrevistadas revela um processo de silenciamento simbólico em torno da violência doméstica contra a mulher no contexto educacional. Tal silenciamento, como destaca a professora Rose, não parte das/os estudantes, mas sim das/os próprias/os docentes, o que sugere que o tabu opera não como ausência de interesse, mas como uma barreira construída socialmente e sustentada institucionalmente. Essa ideia encontra sustentação na análise de Foucault (1976), para quem o poder moderno não se exerce apenas pela repressão ou proibição, mas por meio da produção de discursos e da administração dos saberes que circulam: “o poder não reprime, ele produz; produz realidade;

produz domínios de objetos e rituais de verdade” (Foucault, 1976, p. 12). Assim, o tabu que cerca a discussão da violência de gênero nas escolas pode ser interpretado como parte de um mecanismo de poder que regula o que pode ser dito, por quem e em que condições. A resistência das/os docentes, portanto, não representa apenas uma postura individual, mas reflete uma normatividade mais ampla, que define o que é considerado apropriado ou não no espaço pedagógico.

A professora Jandira diz que “os estudantes estão abertos a tudo, eles têm acesso a todas as informações, muitas vezes quando se abre para um debate, eles sabem muito mais do que você (professora)”. Essa fala aponta para a necessidade de reconhecer os saberes que emergem das experiências vividas pelas/os estudantes fora da escola, especialmente em seus contextos familiares e comunitários. A potência dessa escuta aparece de forma vívida no filme "Escritores da Liberdade" (2007), dirigido por Richard LaGravenese, no qual a professora Erin Gruwell reconhece e valoriza as narrativas de vida das/os estudantes como ponto de partida para o aprendizado. Os jovens, vindos de contextos de violência, racismo e desagregação familiar, encontram na escola não apenas um espaço de ensino, mas de reconstrução subjetiva e de resistência. Como na fala de Jandira, o filme evidencia que, quando se cria espaço para a escuta e o diálogo, os/as estudantes não apenas participam, eles ensinam, desafiam e ampliam o horizonte crítico dos próprios educadores.

As entrevistas foram essenciais para delimitar o primeiro protótipo do jogo de tabuleiro proposto neste trabalho. O mesmo foi desenvolvido no primeiro ano da pesquisa e será descrito na seção seguinte. Após validação desse protótipo e qualificação do trabalho, ele foi aplicado pelas/os docentes da área das Ciências Humanas na escola em foco. As docentes passaram por um ciclo de oficinas¹³ para compreenderem o funcionamento do jogo e os métodos para condução das partidas.

Optei por designar que as/os docentes aplicassem o jogo com o intuito de modificar o mínimo possível a dinâmica das turmas, para que não haja prejuízos de carga horária ou significativas alterações na mecânica das aulas, todas as ações e partidas contaram com o meu acompanhamento, só que não fiz intervenções durante o funcionamento do jogo.

Estima-se que as/os docentes, por já conhecerem e conviverem cotidianamente com as turmas possuem maior familiaridade e fluidez para lidar com as/os discentes. Por mais que haja a minha presença durante as aplicações, o que pode vir a causar algum desconforto ou alteração no comportamento das/os discentes, acreditamos que por não haver a intervenção

¹³ Nos apêndices consta um guia que irá nortear a formação da/os docentes.

direta da pesquisadora nas partidas do jogo, conseguimos observar melhor o funcionamento e comportamento das/os discentes e docentes durante as partidas.

2.1 Pressupostos para construção do jogo de tabuleiro¹⁴

Nas relações familiares e afetivas é comum que não haja a identificação de certos tipos de violações como violência, trataremos primordialmente no funcionamento do jogo sobre os tipos de violência doméstica (física, psicológica, moral, sexual e patrimonial) e estratégias para identificação, esses serão os principais objetivos do jogo desenvolvido nesta dissertação.

O jogo foi desenvolvido com base nas informações obtidas através da observação da escola e por meio das informações coletadas nas entrevistas. Descreveremos como foram definidas as regras, nome e a identidade visual do jogo de tabuleiro.

O nome do jogo é Hooks. Essa definição foi feita em homenagem à intelectual americana bell hooks, uma exímia referência nesta dissertação e também na minha formação acadêmica e de vida. bell hooks é uma inspiração, principalmente na forma de escrita, de se incluir no texto, como gente, como pessoa, fato esse que me encantou e inspirou-me a construir esse texto nos moldes que faço neste momento. A forma como hooks escolheu escrever, de forma direta e sem muitas firulas, mas mesmo assim trazendo robustez e densidade teórica é um ato contra-hegemônico e adquirir a compreensão de que “nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa conversa cotidiana pode ser usada para educar o público” (hooks, 2013, p. 90) foi um divisor de águas na construção e formação dos meus pensamentos até aqui.

As ideias para construção do layout do tabuleiro e cartas surgiram a partir de jogos como Banco Imobiliário, Dixit e Black History. O tabuleiro conta com 24 casas conforme imagem abaixo:

¹⁴ Trabalho desenvolvido com fomento da Capes.

Figura 3: Tabuleiro Jogo Hooks

Fonte: Desenvolvido pela Empresa Júnior do Curso de Designer da UFCA, 2024. (Medida de impressão 50cmx50cm)¹⁵

Descrição das Casas:

1 casa Início: todas as equipes iniciarão nesta casa.

8 casas Violência ou Amor: nestas casas terão os casos a serem resolvidos pela equipe. Ao tipificar de forma correta, a equipe ganha 1 HooksStar que deverá ser trocada pelos certificados, conforme tabela de estrelas.

8 casas Notificação: nestas casas terão notícias e informações relacionadas a violência doméstica, assim como mecanismos de dinamização do jogo, como uma espécie de "sorte ou revés".

4 casas Hooks: nesta casa, a equipe irá lançar um dado, podendo ganhar estrelas, denominadas de HooksStar.

1 casa Volte uma Casa: nesta casa a equipe terá que retroceder uma casa.

1 casa Delegacia da Mulher: nesta casa a equipe ficará uma rodada sem jogar.

¹⁵ Registro de patente em andamento, número do Protocolo no INPI: 850250375033.

1 casa retorne a Delegacia da Mulher: nesta casa a equipe terá que retroceder a Delegacia da Mulher.

As partidas podem ter duração de 50min a 100min com no mínimo 2 equipes composta por 4 a 5 integrantes.

O jogo tem como objetivo debater sobre os tipos de violência doméstica descritos pela Lei Maria da Penha: física, psicológica, moral, sexual e patrimonial. Optei por fazer esse recorte na tipificação da violência doméstica, pois muitas das violações ainda não são reconhecidas como violência pelas vítimas e agressores, a mais reconhecida é a violência física. Nas relações afetivas, sejam românticas ou não, se não ocorre o extremo, que é a violência física, costuma-se não caracterizar como violência.

Escolhi trabalhar com professores do ensino médio porque é nesse período da formação dos discentes que iniciam-se o desenvolvimento das redes de afeto e também das relações afetivas românticas. Dito isto, é crucial trazer para o contexto escolar através da Educação em Direitos Humanos, princípios norteadores para construção de relações saudáveis.

Pela convivência social, familiar e consumo de conteúdos da mídia construímos as nossas verdades e princípios durante toda a nossa vida, na adolescência experimentamos o amor romântico pela primeira vez, por estarmos vivendo algo inédito acabamos por naturalizar alguns comportamentos nas relações. Para Bell Hooks (2020, p.42) “nós aprendemos sobre o amor na infância. Seja nosso lar feliz ou problemático, nossa família funcional ou disfuncional, é essa a primeira escola do amor.” A autora reitera sua confusão na adolescência a respeito das demonstrações de amor:

Quando apanhávamos e nos diziam que essas punições eram “para o nosso próprio bem” ou “estou fazendo isso porque te amo”, meus irmãos e eu ficávamos confusos. Por que uma punição severa era um gesto de amor? Como fazem as crianças, fingíamos aceitar essa lógica dos adultos, mas sabíamos em nosso coração que isso não estava certo. Sabíamos que era mentira. Tal como a mentira que os adultos contavam logo depois dessas punições tão duras: “Dói mais em mim que em você”. Nada cria mais confusão em relação ao amor no coração e na mente de crianças do que punições duras e/ou cruéis aplicadas pelos mesmos adultos que elas foram ensinadas a amar e respeitar. Essas crianças aprendem desde cedo a questionar o significado do amor e a ansiar por ele, mesmo quando duvidam que exista (Bell Hooks, 2020, p.42).

Para romper esse ciclo de violência e ressignificarmos a construção do amor nas relações é necessário “aprender a aprender” se relacionar com as pessoas. Acredito que as aplicações do jogo proposto neste trabalho possam servir como um passo para nortear a difusão do conhecimento da Lei Maria da Penha e, sobretudo, auxiliar nas distinções entre o

que é o amor e o que é violência, construindo assim pontes para o desenvolvimento de cidadãs e cidadãos mais conscientes. Todavia, conforme adverte Thiollent (2011, p. 42), “[...] é preciso deixar de manter ilusões acerca de transformações da sociedade global quando se trata de um trabalho localizado ao nível de grupos de pequena dimensão, sobretudo quando são grupos desprovidos de poder”. Portanto, possuo a consciência das limitações de uma pesquisa e intervenção em um cenário pequeno, como é o universo de uma escola específica.

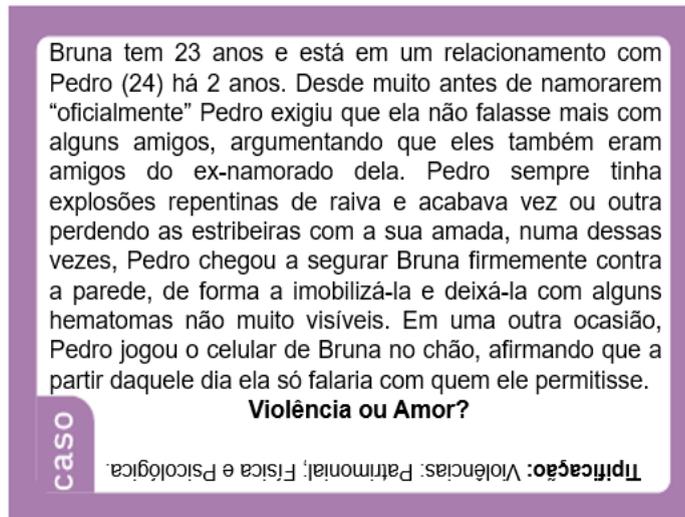
Não afirmo neste trabalho que os casos de violência domésticas que crescem dia após dia no Brasil se dão exclusivamente porque as pessoas não sabem se relacionar ou não aprenderam isso durante a sua formação cidadã, todavia se conseguirmos plantar uma semente para incentivarmos o desenvolvimento de relações saudáveis e maduras já na adolescência poderemos colher adultos mais conscientes dos limites nas relações e com melhores habilidades para conduzir os relacionamentos.

O funcionamento do jogo se dá pela solução de casos de violência da seguinte forma: terá um baralho com situações baseadas em casos reais¹⁶ (realizei o mapeamento de casos concretos na região através de buscas nos jornais locais), a partir da situação as equipes precisarão definir quais tipos de violência estão sendo descritas no caso em questão. A recompensa para a solução do caso serão estrelas que serão trocadas por certificados (os mesmos irão do primário ao doutorado). A ideia é que ganhe o jogo a equipe que alcançar o nível doutorado ou que alcance o maior grau no tempo limite de tempo da partida.

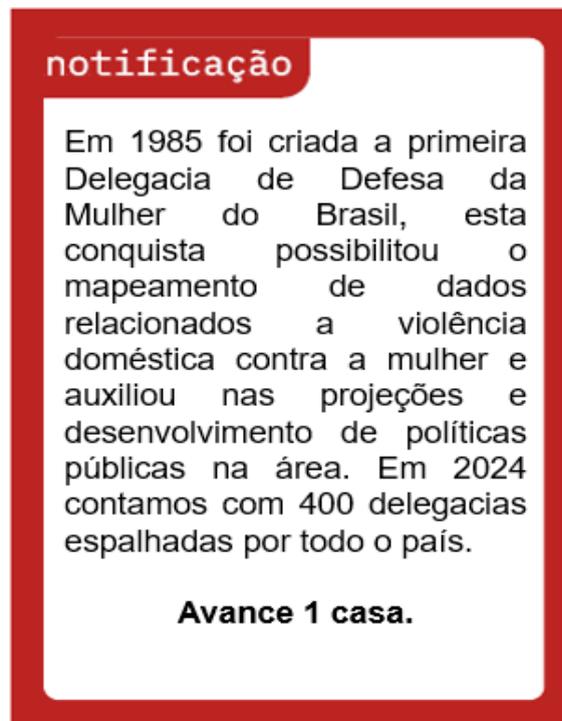
No início de cada partida a pessoa que irá conduzir a partida fará a leitura do enredo do jogo: “Em uma sociedade não muito distante, a grandiosa Hooks usa todos os seus conhecimentos para livrar as mulheres da violência doméstica. Sua equipe está convocada para ajudá-la a resolver os casos emblemáticos dessa saga. Afinal, os ganchos dessas histórias são de amor ou violência?”

O manual de regras com toda mecânica do jogo consta nos apêndices. A seguir está um exemplo de um caso da casa Violência ou Amor e um exemplo de uma notificação.

¹⁶ Optamos por construir os casos a serem avaliados nas partidas baseados em acontecimentos reais da região CRAJUBAR com o intuito de potencializar a aproximação e identificação por parte das jogadoras e jogadores com as situações a serem avaliadas.

Figura 4: Exemplo Caso Violência ou Amor

Fonte: Baralho Casos jogo Hooks. Elaborado pela autora, 2024.

Figura 5: Exemplo Notificação

Fonte: Baralho Notificação jogo Hooks. Elaborado pela autora, 2024.

O layout do jogo foi desenvolvido em parceria com a Empresa Júnior - EJ do curso de Design da Universidade Federal do Cariri - UFCA. Tivemos algumas reuniões para definir cores, símbolos, objetivos e a história por trás do jogo. A EJ não pode receber retornos monetários, somente trocas por objetos ou serviços, por isso, como contrapartida deste serviço foi ofertado uma impressora e um kit de tintas.

3 A LEI MARIA DA PENHA (11.340/2006) E SEUS DESDOBRAMENTOS

Para dar conta dos objetivos deste trabalho é de suma importância compreender a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e a importância da luta do movimento de mulheres nesse processo.

A luta das mulheres pela garantia de seus direitos atravessa gerações. Do voto ao acesso ao mercado de trabalho, da luta pelos direitos sexuais até o de existir socialmente como uma sujeita de direitos, são alguns dos exemplos palpáveis do árduo trabalho liderado pelos movimentos de mulheres. Entretanto, inúmeras lutas ainda permeiam a nossa sociedade no que tange aos direitos das mulheres, por exemplo o direito à igualdade de salários¹⁷, os direitos sobre o seu próprio corpo, principalmente no que se refere as pautas relacionadas ao aborto seguro e descriminalizado, assim como a incessante luta contra as inúmeras facetas das violências propagadas contra as meninas e mulheres.

Quando tratamos sobre violência contra a mulher no Brasil no século XXI, identificamos políticas públicas federais como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (Lei n.º 13.104/2015). Essas legislações são mecanismos essenciais para o combate da violência contra a mulher nas suas diversas formas e graus. Essas legislações são frutos da luta contínua dos movimentos sociais e abertura das agendas políticas para essas temáticas.

É através desses aparatos, que diversos dados são coletados e tratados para o aperfeiçoamento das políticas públicas. Na região CRAJUBAR, por exemplo, o índice de registros de casos de violência contra a mulher não param de crescer, conforme a Tabela 01¹⁸.

¹⁷ Alcançamos recentemente uma vitória neste campo através da promulgação da Lei da Igualdade Salarial, Lei 14.611/2023.

¹⁸ Devido a pandemia do Covid-19 e o desmonte da educação executado pelo governo federal de 2019-2022, esses dados só foram atualizados até o ano de 2018. A produção de pesquisas e mapeamento de violência não é uma tarefa fácil, sobretudo quando trata-se de dados regionais e de cidades que apesar de possuírem influência social econômica no cenário estadual, estão localizadas no interior do estado, como é o caso das cidades que compõem a Região Metropolitana do Cariri.

Tabela 1: Número de ocorrências de violência contra a mulher coletadas no Crajubar entre 2016 e 2018

Município	Segurança			Saúde / Assistência Social			Total		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Juazeiro do Norte	1.008	1.132	1.285	178	328	328	1.186	1.460	1.613
Crato	482	388	416	134	111	116	616	499	532
Barbalha	22	26	177	32	35	68	54	61	245
Total	1.512	1.546	1.878	344	474	512	1.856	2.020	2.390

Fonte: Extraído de Medina *et al.*, 2019, p. 32 apud Observatório da Violência, URCA, 2018.

De 2016 para 2018 houve um aumento de 534 registros na região CRAJUBAR. O acompanhamento dos registros são importantes fontes para o desenvolvimento de políticas públicas e melhoramento das já existentes. Apesar de haver um aumento nos registros, o que não garante a solução das ocorrências, ainda há uma parcela de casos que não chegam ao conhecimento público devido ao medo da vítima de vingança por parte do autor, medo da polícia, por constrangimento e dentre outros motivos (Ipea, 2020).

Contudo, é importante que haja colaboração em rede para que os mecanismos de proteção da mulher consigam alcançar a efetividade necessária das políticas públicas existentes, coibindo e prevenindo a violência contra a mulher.

Um marco na luta das mulheres no Brasil, no que tange ao combate à violência contra as mulheres, é justamente a Lei Maria da Penha (11.340) - LPM, sancionada em 2006. A Lei Maria da Penha foi promulgada após uma longa trajetória de luta das mulheres, e apesar de existir há quase duas décadas, muitos ainda são os equívocos que pairam o seu funcionamento, por isso faremos um breve apanhado histórico e conceitual desta legislação com a finalidade de contribuir com a propagação e divulgação desta lei.

A violência doméstica contra a mulher é caracterizada como uma das formas de violação dos direitos humanos. A LMP define a violência doméstica e familiar contra a mulher como “[...] qualquer ação ou omissão baseada no gênero, que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial [...]” (Brasil, 2006, p. 1). A legislação busca atingir a pluralidade das mulheres, sejam elas mulheres cis ou trans, “independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião”(Brasil, 2006, p. 1). Ainda que a legislação esteja para atender a todas, as mulheres negras são as principais vítimas de violência doméstica e feminicídio no

Brasil. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em 2022, 56,8% dos casos denunciados, as vítimas eram mulheres negras (Brasil, 2023).

Ainda, segundo a LMP as violências podem se dar:

I – no âmbito da unidade familiar, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; II – no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; III – em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação (Brasil, p. 1, 2006).

A legislação engloba as relações vivenciadas no núcleo familiar, seja partindo do cônjuge ou qualquer outro indivíduo que participe ou já tenha participado do núcleo familiar da mulher ofendida, contemplando também as relações homoafetivas e as mulheres transexuais e travestis.

Sobre os tipos de violências¹⁹, a Lei Maria da Penha (11.340/2006) menciona a violência física, psicológica, sexual, moral e patrimonial²⁰. A violência física pode ser definida como danos ou lesões causadas à mulher, que violem superficial ou profundamente a sua integridade física. A violência psicológica tem como principal característica a desestabilização emocional da mulher, seja através da manipulação afetiva ou até mesmo com humilhações na presença de familiares e amigos. A violência sexual é caracterizada como qualquer conduta que viole a liberdade sexual da mulher, seja através do ato sexual sem consentimento ou até mesmo da proibição de métodos contraceptivos. A violência moral é praticada quando a mulher é exposta publicamente, através da propagação de calúnias e injúrias. Já a violência patrimonial está na esfera da subtração de bens da vítima, privação financeira e retenção de documentos da mulher. Segundo o Instituto de Pesquisa DataSenado a dependência financeira é o segundo fator com maior relevância no que concerne à permanência e retorno de mulheres vítimas de violência doméstica aos relacionamentos abusivos (Senado Federal, 2023).

Essas violências podem ocorrer de forma simultânea, muitas vezes as relações violentas iniciaram com privações mais “leves” como o controle excessivo da parceira, restrições sobre a sua forma de se vestir e se comportar socialmente, aos poucos a mulher passa a viver uma relação de muitas privações e distanciamento de seus amigos e familiares.

¹⁹ A definição e exemplificação dos tipos de violências mencionados pela Lei Maria da Penha (11.340/2006) se faz importante neste capítulo pois é um parâmetro norteador do jogo desenvolvido neste trabalho.

²⁰ No anexo 1 deste trabalho temos os cards exemplificando os tipos de violências, esses cards fazem parte do baralho de cartas do jogo.

Nessa situação de afastamento da mulher de toda a sua rede de apoio, é o cenário ideal para a propagação da violência doméstica.

A Lei Maria da Penha (11.340/2006) criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e estabeleceu medidas para assistência e proteção das mulheres. O caso que motivou a promulgação da Lei Maria da Penha, objeto fundamental nesta pesquisa, trata-se da vivência da cearense Maria da Penha Maia Fernandes. Em 1983 Maria da Penha sofreu uma dupla tentativa de feminicídio por parte do seu então marido Marco Antônio Heredia Viveiros. Na primeira tentativa o agressor efetuou disparados em suas costas, deixando-a paraplégica, no mesmo ano deste ocorrido Marco Viveiros tentou eletrocutar Maria da Penha durante o banho.

Maria da Penha Fernandes descreve no seu livro *Sobrevivi posso contar* (2012) todo o processo de luta para obter justiça, e conseqüentemente menciona também as nuances da construção da Lei 11.340/2006, ela faz uma menção bastante relevante sobre a posição do Estado brasileiro no seu caso:

Engana-se quem acredita que este processo ocorreu naturalmente, que o Estado previamente teria aceitado compartilhar com a sociedade civil organizada as diretrizes de sua elaboração, de seu processo político de aprovação e promulgação; tal negociação só ocorreu em decorrência da pressão efetiva realizada de forma organizada e qualificada pelas entidades de defesa dos direitos das mulheres em parceria com entidades de defesa dos direitos humanos, fortalecidas por uma decisão internacional (Fernandes, 2012, p. 173).

Maria da Penha lutou por anos para o reconhecimento do crime cometido contra ela perante o juizado brasileiro, entretanto só obteve resultados quando denunciou, em 1998, o caso à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos - OEA. Somente em 2002 o caso obteve desfecho, sendo finalizado com a prisão do agressor. Com a internacionalização do caso Maria da Penha, sanções foram aplicadas ao Brasil pela OEA, uma delas trata justamente sobre a exigência do desenvolvimento de políticas públicas voltadas à prevenção, punição e erradicação da violência contra a mulher, daí então, é promulgada a Lei nº 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha em resposta essa exigência da OEA.

A Lei Maria da Penha também foi uma resposta ao legado de impunidade deixado pela Lei 9.099/1995, que caracterizava as violências contra as mulheres como delitos de menor gravidade, os casos de violência doméstica eram tratados dentro dos juzizados especiais, sendo julgados neste caso sem a utilização do contraditório²¹ e sem ouvir a vítima e as suas

²¹ O princípio do contraditório consiste na garantia da participação efetiva das partes durante todas as etapas

necessidades imediatas perante as situações de violência, com isso só era repassado para esfera criminal os casos de homicídio, abuso sexual e das lesões mais graves contra a mulher. Esse processo, que antecedeu a promulgação da LMP, acabou por banalizar a violência doméstica contra as mulheres no Brasil (Fernandes, 2012).

Aprovar legislações não efetiva direitos e nem mesmo faz com que a sociedade compreenda a importância dessa ferramenta jurídica. Nas minhas pesquisas para entender melhor a história da Lei nº 11.340/2006 e também a de Maria da Penha Fernandes, fiz algumas buscas complementares na plataforma do Youtube, e encontrei inúmeros vídeos que tratam sobre a legislação, esses percebi que são de natureza majoritariamente jurídica e também há outros que contam a história de Maria da Penha, dediquei-me a assisti-los até porque muitos tinham recortes de entrevistas da própria Maria da Penha, onde ela relatava as vivências da sua árdua trajetória de luta por sua vida e seus direitos.

Acabei por acompanhar também, por curiosidade, os comentários desses vídeos²² e para minha surpresa 18 anos após a efetivação desse importante instrumento legislativo me deparei com recortes que diziam “já foram atrás de saber a versão do marido?”, “ela é uma mentirosa”, “essa lei atrapalhou a vida dos casais”, e tantos outros trechos que não irei adentrar nesta pesquisa. Esses comentários remeteram-me às ideias imaturas e cruéis de que a mulher enquanto vítima acaba por ter os seus relatos invisibilizados e tidos como mentirosos e exagerados. É evidente que num caso de denúncia, os envolvidos são suspeitos de algo e não há a chancela imediata, somente com a apuração dos fatos e direito à defesa do acusado, é que é dada condenação ou absorção dos envolvidos.

O que é intrigante nessa situação é que o caso de Maria da Penha não é mais um caso em investigação, os acontecimentos são fatos e não são mais teorias e especulações, mesmo assim seguem sendo desacreditados e suavizados por alguns indivíduos. É evidente que pela internet, já que no Brasil não há ainda uma regulamentação, as pessoas emitem absurdos e falas carregadas de preconceitos e estereótipos, que talvez pessoalmente não conseguiriam verbalizar, mas mesmo assim fiquei impressionada com o teor das coisas que li e ainda mais motivada a realizar esta pesquisa.

A história de Maria da Penha Fernandes, foi um crime que causou um grande impacto na sociedade brasileira e teve repercussões também em escala mundial, mas certamente esse é o retrato das vivências de tantas outras mulheres, que vieram antes e depois dela. Não

processuais, dando-lhe direito a resposta.

²² Brasil Paralelo. Maria da Penha descobre traição do ex-marido | Investigação Paralela. YouTube, 15/07/2023.
Brasil Paralelo. Ex-marido de Maria da Penha fala sua versão sobre a noite do crime. YouTube, 18/07/2023.

posso a ingenuidade de achar que as violências que atravessaram e continuam atravessando os séculos e as mulheres seriam sanadas com uma única “canetada federal”. Mas reconheço a importância do ativismo de Maria da Penha e da tomada de decisão, ainda que tardia, através de políticas públicas pelo Estado brasileiro.

A Lei Maria da Penha foi um passo determinante no combate a violência contra a mulher no Brasil, ela proporcionou um espaço de discussão para legislações futuras como as que surgiram posteriormente, como por exemplo, a Lei Carolina Dieckmann (12.737/2012) que criminaliza a invasão de aparelhos eletrônicos para obtenção de dados particulares; a Lei do Minuto Seguinte (12.845/2013) que garante a vítimas de violência sexual o atendimento imediato pelo SUS e o amparo médico, psicológico e social; a Lei Joana Maranhão (12.650/2015) que alterou os prazos quanto à prescrição de crimes de abusos sexuais de crianças e adolescentes, a prescrição dos crimes e o prazo para denúncia aumentou para 20 anos, após a maioridade da vítima. Temos também a Lei do Femicídio (13.104/2015), que prevê a violência contra a mulher como uma circunstância qualificadora do crime de homicídio, ou seja, é caracterizado como feminicídio quando o crime for praticado contra a mulher por razões da condição de sexo feminino.

Para além da importância quanto aos trâmites imediatos e posteriores as violências cometidas contra as mulheres, a LMP também traz em seu artigo 8º importantes ferramentas no campo educacional:

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; VIII - 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; IX - 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 (Brasil, 2006, p. 3).

É também com base nestes artigos da Lei Maria da Penha (11.340/2006) que estruturamos a formação dos docentes/discentes proposta como um dos objetivos específicos deste trabalho. Estes artigos fortalecem a justificativa para a elaboração e execução da ferramenta pedagógica que proponho nesta dissertação. O Jogo, para além de trazer mecanismo de divulgação da Lei Maria da Penha (11.340/2006), trouxe também caminhos para identificação dos tipos de violência descritos na LMP. Trazer esse tema para o espaço educacional, corrobora com a LMP, assim como fomenta a propagação da Educação para/em Direitos Humanos nas escolas.

4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E JOGOS PEDAGÓGICOS

Viola e Pires (2007) afirmam que os temas correlatos aos Direitos Humanos no Brasil, são urgentes e recentes.

Recentes na medida em que só passou a ser um tema de toda a sociedade a partir dos movimentos sociais que enfrentaram a ditadura militar e o terror do Estado. Urgente porque a histórica desigualdade social e econômica serviram de resguardo à formação de uma sociedade de privilégios, carências sociais e econômicas e elevado índice de burocratização política (Viola; Pires, 2007, p. 285).

Diante desse cenário de emergência, para que os Direitos Humanos saiam do papel e dos extensos acordos firmados entre as nações é necessário que haja ferramentas que estruturam e fortaleçam a emancipação social, sem demagogias ou jogos de interesses típicos das arenas políticas. Os Direitos Humanos, assim como outros conceitos como feminismo, pautas raciais e LGBT's há uma tentativa de esvaziamento dessas temáticas e distorções propositais para causar confusões sobre o seu real significado e importância. Ideias como os Direitos Humanos são “direitos para bandidos”, “prejudicam os cidadãos de bem” e dentre outros senso comuns que acabam por anuviar a relevância da temática, Strelhow (2016, p.70) afirma que “Não há como produzir eficácia dos direitos humanos, numa perspectiva universal enquanto para todas as pessoas, sem a realização de políticas públicas pautadas pelos direitos humanos. O capital não consegue se associar às demandas dos direitos humanos, sem transformar direitos em privilégios”.

Os mecanismos jurídicos são fundamentais para que avanços no campo dos Direitos Humanos sejam efetivados, no entanto, é evidente que somente as legislações não são suficientes para alcançar a efetividade dos direitos postos nas legislações. É necessário difundir que os Direitos Humanos não são privilégios, mas sim ferramentas de garantia de humanidade e respeito às diversidades. Mesmo os direitos que estão em patamar de garantias nas “constituições nacionais como fundamentais raramente são respeitados pelos Estados e reconhecidos como legítimos pela sociedade que paradoxalmente luta por eles através de movimentos organizados” (Candau, 2007, p. 293).

A desconstrução da descrença e distorção com relação à efetividade da Educação em Direitos Humanos - EDH é um fator determinante na ampliação das discussões dessas temáticas no ensino básico e superior brasileiro. A EDH estruturou-se no Brasil, sobretudo junto à redemocratização, e nesse contexto, os Direitos Humanos emergiram como mecanismos essenciais para (re)construção da cidadania no país.

Zluhan e Raitz (2014) afirmam que vivenciamos na atualidade um paradoxo no campo dos Direitos Humanos:

Atualmente, vive-se sob o paradoxo de popularizar e universalizar os direitos humanos diante das cotidianas e sangrentas violações a que assistimos ao vivo na mídia e que são amplamente exploradas por todos os meios de comunicação, naturalizando-as e mostrando quão frágeis se constituem os mecanismos que zelam pela efetivação dos direitos (Zluhan; Raitz, 2014, p. 38).

Apesar de inúmeros tratados internacionais, legislações federais, estaduais e municipais que versam e, em teoria, garantem os Direitos Humanos, na práxis cotidiana, a realidade desprende-se dos longos textos jurídicos, e é nesse cenário que a escola detém um papel essencial: “[...] difundir as noções básicas de respeito aos direitos humanos para que o reconhecimento chegue à sociedade de forma cristalizada” (Simões; Ribeiro, 2014, p. 36).

Para que haja uma modernização e desenvolvimento de práticas educacionais que rompam com os paradigmas conservadoristas, é necessário que ocorra a inclusão dos Direitos Humanos de forma inter e transdisciplinar nos currículos da Educação Básica e na formação continuada dos docentes, somente aprovar legislações e declarações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), Declaração Universal dos Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e dentre outras ferramentas, não são suficientes para modificar a realidade (Zluhan; Raitz, 2014).

O ambiente escolar, sejam os espaços formais e/ou informais, possuem um potencial para a transformação social, visto que praticamente todos os cidadãos brasileiros acessaram o processo de escolarização em algum grau durante a vida, seja de forma direta ou indireta, pelo contato com a formação de familiares e/ou amigos. “A escola, por meio de sua imensa inserção social, converte-se em vetor para a multiplicação dos valores dos direitos humanos, determinantes na construção da cidadania e da democracia” (Simões; Ribeiro, 2014, p. 31).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2007 estabelece diretrizes e ações programáticas a serem desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Básico e Superior - IES, assim como afirma que:

A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas (Brasil, 2007, p. 37).

O PNEDH prevê 21 ações programáticas a serem desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior com o intuito de difundir os Direitos Humanos. A Conferência Nacional de Educação - CNE, aprovou também através da Resolução n. 01/2012 a implementação da Educação em Direitos Humanos nos currículos, com caráter obrigatório, dos cursos de pedagogia e demais licenciaturas (Maciel, 2016). Os aparatos legislativos são ferramentas essenciais na promoção dos Direitos Humanos, entretanto, somente serem publicadas não fazem com que os direitos e deveres postos nessas ferramentas sejam colocados em prática.

Não é uma tarefa fácil e rápida desenvolver novas metodologias pedagógicas e incluir de forma fluída e transdisciplinar materiais didáticos sobre os Direitos Humanos e, sobretudo, formar docentes para dialogarem com esse modelo de formação. No entanto, mostra-se urgente difundir e incluir no processo formativo escolar dos discentes e na formação continuada dos docentes, ferramentas que potencializam a consolidação dos valores propagados pelos diversos aparatos alicerçados nos Direitos Humanos (Candau, 2007; Simões e Ribeiro, 2014).

Benevides (2001, p. 317) traz um questionamento relevante e profundo sobre as discussões a respeito da Educação em Direitos Humanos: “será realisticamente possível educar em direitos humanos?” A autora reitera nessa questão o fato de que o processo de Educação em Direitos Humanos é complexo e demorado. Além de que, se tratando da educação formal, não há resultados estatísticos ao final do ano como ocorre nos demais componentes curriculares. O questionamento de Benevides (2001) nos remete a afirmação de Paulo Freire (2011, p. 44) que diz: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A EDH é uma educação permanente, dialógica e urgente na formação das/dos discentes e docentes.

A questão dos direitos humanos constitui um dos eixos fundamentais da problemática das sociedades contemporâneas. Do plano internacional ao local, das questões globais às da vida cotidiana, os direitos humanos atravessam nossas preocupações, buscas, projetos e sonhos. Afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da nossa vida individual, comunitária e coletiva (Candau, 2012, p. 716).

Na atualidade, os Direitos Humanos vem ganhando notoriedade e com isso, políticas públicas estão sendo debatidas e implementadas. Mesmo com os avanços, inúmeras das legislações e tratados internacionais firmados pelo Brasil não alcançaram efetividade no cotidiano social, visto que diversos casos de violência aos seres humanos e a natureza ainda são recorrentes nos noticiários brasileiros.

Para uma parcela específica, muitos direitos ditos garantidos e universais sequer chegaram às camadas menos abastadas da sociedade. A Educação como um direito humano é uma importante ferramenta para o crescimento pessoal e pré-requisito fundamental para a independência do ser humano na sociedade moderna, acaba por assumir o papel de guiar e disseminar os valores dos Direitos Humanos, já que ela possui a capacidade de atuar como um direito social, econômico e cultural (Claude, 2005). Para isso é necessário que seja desenvolvida uma cultura para EDH, Benevides (2001) afirma que:

A educação em direitos humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação dessa cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados - os quais devem se transformar em práticas (Benevides, 2001, p. 309).

A Educação em Direitos Humanos parte de 3 premissas essenciais: a educação continuada, a educação para a mudança e a educação compreensiva. A educação continuada diz respeito à natureza permanente, contínua e global que os processos educativos devem seguir. A educação para mudança refere-se ao objetivo central das pedagogias implantadas, que devem necessariamente ser voltadas para ocasionar mudanças reais. Por fim, a educação compreensiva refere-se a disseminação de valores com intuito de integrar razão e emoção, não supervalorizando assim a mera transmissão de conhecimentos. Essa terceira premissa tem como objetivo romper o paradigma dos processos educativos bancários, integrando e dando importância a todas as pessoas envolvidas nos processos educativos, seja os educadores e /ou os educandos (Benevides, 2001).

É essencial que os Direitos Humanos atravessem a formação inicial e continuada das/os docentes, já que “sem o(a) professor(a) não existe a educação escolarizada na perspectiva da promoção dos direitos humanos” (Maciel, 2016, p. 54). Para Zluhan e Raitz (2014, p.50) a educação em direitos humanos não deve se confinar “(...) nos gabinetes e em extensos documentos, sem se concretizar no cotidiano escolar”. Não podemos pensar a EDH de forma individualizada, faz-se necessário incluir também no processo formativo todos os indivíduos que permeiam o campo educacional, não só docentes e discentes.

Para Maciel (2016) é necessário mudar o enfoque da formação docente a partir da:

Aproximação íntima entre teoria e prática; do diálogo; da coerência entre objetivos que se deseja atingir e a prática nos cursos de formação; partir de metodologias participativas, que considerem a coletividade e voltem-se para o princípio de

intertransdisciplinaridade. Ademais, é preciso que haja seleção de conteúdos que contemplem a formação axiológica e política de forma ampla, respeitando as especificidades, particularidades e conhecimentos prévios de cada um, para que, mais tarde, tais profissionais estejam preparados para lidar adequadamente como os direitos humanos em sala de aula (Maciel, 2016, p. 54).

A inclusão da Educação em Direitos Humanos como componente obrigatório é um passo importante nessa longa trajetória de disseminação dos Direitos Humanos, para isso faz-se necessário reformular os currículos acadêmicos. Para Silva (2017, p. 178) o currículo “[...] reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político”.

O currículo como um espaço de poder e identidade é um importante meio de transformação, e é essencial lançarmos um olhar crítico quanto a ausência de componentes fundamentais na formação das/os docentes, tudo que existe nas grades curriculares possui uma intenção, assim como a ausência também diz algo sobre a formação docente. “O currículo é lugar, espaço, território” (Silva, 2017, p.181). Para uma Educação em Direitos Humanos inclusiva, dialógica e participativa se faz necessário, em primeiro lugar, modificar as estruturas dicotômicas dos currículos acadêmicos.

Outras ferramentas jurídicas também tratam sobre a inclusão da Educação em Direitos Humanos e combate a todas as formas de violência, destaco sobretudo as que pautam o combate à violência contra as mulheres. Como por exemplo a Lei 14.164/2021 que institui a realização da “Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica” (Brasil, 2021, p.1). Assim como os incisos V e IX da Lei Maria da Penha (11.340/2006) que tratam sobre a inclusão de campanhas de prevenção à violência doméstica e familiar.

Listo a seguir o mapeamento das legislações e documentos federais, assim como as normativas promulgadas no Estado do Ceará.

Quadro 1: Documentos que fortalecem a importância da EDH no combate à violência contra as mulheres

ANO	DOCUMENTOS FEDERAIS
1993	Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
2000	Declaração das ONGs Educação para Todos, Consulta Internacional de ONGS (CCNGO), feita em Dakar

2002	DECRETO Nº 4.377- Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
2006	Lei 11.340 - Maria da Penha
2007	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
2008	II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
2021	Lei 14.164 - Semana Escolar de Combate a Violência contra a mulher
2024	Lei Nº 14.986 - Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História
ANO	DOCUMENTOS ESTADUAIS - CE
2010	Semana da Diversidade Sexual/ Semana Luiz Palhano (LEI Nº 14820/2010)
2016	Semana Maria da Penha nas Escolas (LEI Nº 16.044/2016)
2017	Semana Janaína Dutra (LEI Nº 16.481/2017)
2019	Lei Diana Pitaguary (Nº 17.041/2019)
2020	Ensino de Noções Básicas da Lei Maria da Penha nas Escolas Estaduais (LEI Nº 17.367/2020)

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O mapeamento dessas legislações que pautam sobre a Educação em Direitos Humanos atrelados ao combate à violência contra as mulheres nos dão um panorama bastante amplo da relevância desses instrumentos e sobretudo da cronologia que eles foram sendo instituídos, nos resta observar no campo, se elas estão sendo executadas, afinal “nenhuma Carta de princípios é, por si só, garantia de concretização de direitos” (Proner, 2020, p.20).

4.1 Jogos na educação em prol dos direitos humanos

Os jogos foram inseridos na educação infantil com o alemão Friedrich Froebel (1782-1852). Entretanto, a prática de jogos já era comum há milênios. Platão (427-347 a.C.) evidenciava que os primeiros anos da formação das crianças deveriam ser preenchidos com jogos educativos (Arce, 2002).

Compreendo os jogos no campo da educação como estratégias pedagógicas intencionais, estruturadas a partir de regras, desafios e interações, com o objetivo de favorecer a aprendizagem de forma ativa, significativa e prazerosa. Não configurando apenas instrumentos de recreação, os jogos são ambientes simbólicos de aprendizagem, que

promovem a construção do conhecimento por meio da experimentação, da resolução de problemas e da socialização.

Segundo Jean Piaget (1975), o jogo é uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, pois permite que a criança assimile e acomode novas informações ao seu esquema mental. Para Piaget, o jogo simbólico, em especial, é um espaço onde a criança reorganiza a realidade segundo suas estruturas internas de pensamento. Já Lev Vygotsky (1988) ressalta o valor do jogo como um espaço de mediação cultural e de desenvolvimento da linguagem e da função simbólica, situando-o na chamada zona de desenvolvimento proximal, em que a criança, por meio da interação social, ultrapassa seus limites imediatos de aprendizagem.

Parte dos estudos sobre os jogos focalizam a sua importância na fase infantil, conforme as/os estudantes vão crescendo o ímpeto por brincar e jogar vão sendo reduzidos e até mesmo desestimulados pela escola e familiares, contudo na adolescência e vida adulta os jogos também podem ser ferramentas importantes nos processos de aprendizagem. Para Froebel, os jogos são o recurso inicial no processo de aprendizagem, não somente como ferramenta lúdica para diversão, mas também como uma forma de criar representações do mundo com o intuito de entendê-lo (Arce, 2002).

Como instrumentos de desenvolvimento, os jogos contribuem amplamente para a potencialização da desenvoltura infantil, já que no ato de jogar há a “ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social)” (Kishimoto, 1997, p. 36). A utilização de jogos na educação demonstra que os jogos e brincadeiras são ferramentas de notória relevância para aprendizagem, pois a criança aprende de maneira natural e espontânea (Kishimoto 1997).

Ao utilizar os jogos como ferramentas educativas, ele passa a assumir duas funções:

- 1- função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
- 2- função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (Kishimoto, 1997, p. 37).

Por possuir uma função educativa e lúdica, a utilização de jogos na educação pode potencializar a construção, exploração do conhecimento e melhoramento das práticas pedagógicas. É através do lúdico que podemos trazer para o ambiente escolar leveza e entusiasmo nas práticas educativas. A utilização de um jogo sobre temas relacionados a

violência contra a mulher pode estimular a construção de um espaço de discussões no ambiente escolar e fomentar o interesse das/dos estudantes acerca dessas temáticas.

Para Antunes (2022, p. 22),

A relação dos jogos com a educação que assumimos doravante está calcada práxis, compreendendo que o jogar e o educar, como atos atrelados, possibilitam a interação entre as pessoas e o mundo, para melhor compreender significados e significantes, que, orientados por uma ideologia inclusiva, reorientam a prática em vistas a proporcionar sentido ao concreto.

Os jogos atrelados ao campo da educação são um cenário fértil para o desenvolvimento e fortalecimento das práticas pedagógicas, essas duas ferramentas juntas possibilitam trabalhar com temáticas como a violência doméstica, produzindo perspectivas contra hegemônicas e libertadoras.

Nas buscas para construção do referencial teórico deste trabalho identifiquei trabalhos que correlacionam a EDH e a utilização de jogos para propagação dos princípios dos Direitos Humanos. Autores como Rogério (2022), Bittencourt e Costa (2020), mencionam em suas pesquisas o sucesso desse método no ensino infantil, infelizmente não identifiquei pesquisas que tratam sobre a relação dos jogos voltados a desenvolver as temáticas da EDH e o ensino médio.

Talvez isso ocorra porque haja ainda uma falsa ideia de que após a primeira e segunda infância os jogos não sejam mais um método adequado para trabalhar com adolescentes e/ou adultos. Quando na verdade, jogos e brincadeiras não são coisas “de criança”, não há, pedagogicamente, uma limitação de faixa etária para trabalhar conteúdos com a utilização de jogos. Levanto também a hipótese de que nessa faixa etária do ensino médio outras habilidades são o foco de desenvolvimento das escolas, como por exemplo a busca pelas aprovações nos vestibulares e inserção no mercado de trabalho, no caso das escolas que são ensino médio técnico.

5 A ESCOLA E AS RELAÇÕES AFETIVO-SEXUAIS NA ADOLESCÊNCIA

No campo das políticas públicas educacionais de gênero no Brasil o debate começa a ganhar espaço e adquirir relevância política no decorrer da década de 1990, sobretudo a partir de 1995, com a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, promovida pela Organização das Nações Unidas (Mariano, 2003).

A escola, sendo um espaço de convivência social e afetiva tem como papel discutir temas relacionados à gênero, violência contra a mulher e demais vivências que afetam as/os estudantes, já que essas são questões transversais e perpassam os muros da escola. Louro (2018) ressalta que é indispensável o reconhecimento da escola não apenas como reprodutora das concepções de gênero e sexualidade que são refletidas na sociedade, mas que ela também é responsável pela produção de tais dicotomias.

Desde a Grécia Antiga, o ambiente escolar, físico e subjetivo, é fonte de discussões, prospecções e troca de saberes (Gross, 2009). O princípio da educação no Brasil e a construção das primeiras escolas é fruto da catequização e acultramento dos povos indígenas residentes no território. O surgimento das escolas no Brasil foi uma estratégia potencializadora para o desenvolvimento e a modernização do país, ainda que esse início tenha sido marcado pelas escolas com princípios Jesuítas, em que não haviam conteúdos para além da catequese e propagação dos interesses políticos dos colonizadores (Aranha, 1996).

Do período Colonial à República Federativa, o que se coloca em pauta atualmente é quais conteúdos podem ser trabalhados no ambiente escolar? De quais fontes? Quais as ideologias? Gênero e violência contra a mulher são cabíveis? Diante dessas questões, corroboro com Freire (2001, p, 14) ao afirmar que a Educação é política “[...] não há educação sem política educativa que estabelece prioridades, metas, conteúdos [...]”.

A escola une uma diversidade de gêneros, classes sociais, etnias, costumes e valores morais e éticos, cada ser possui as suas individualidades e é no ambiente escolar que há o compartilhamento dessas características. Negar isso é impedir que esse ambiente seja fértil de ideias e criticidade, é deixar os “donos do poder”, tal qual os colonizadores, decidirem arbitrariamente sobre a educação da Nação.

Diante disso, como falar, por exemplo, sobre “escolas sem partido”?²³ Quando nos referimos a uma instituição que já nasceu no Brasil com ideologia, como é o caso da escola. O que a história nos mostra são as nuances, os avanços necessários, por vezes tentativas de regresso, políticas públicas e as propostas de soluções para enfrentamento de problemas públicos que circundam o campo da educação e as suas pautas transversais.

Para Freire (2011, p. 44) a “[...] educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária [...]”, neste cenário, é primordial avaliar o currículo escolar, visando a pluralidade dos conteúdos. Assim como é essencial reformular as concepções bancárias da Educação, no que se refere a repensar os papéis dos atores educacionais e os conteúdos programáticos para que possamos potencializar o empoderamento e a proposição de uma educação revolucionária. Como coloca Silva (2017, p. 181) o currículo “[...] é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade [...]”.

É necessário pensar no currículo escolar para além dos conteúdos programáticos estipulados pelo Ministério da Educação e/ou pelas metas globais da ONU. Romper com os tabus e dialogar sobre violência de gênero, sexualidade, raça e tantas outras pautas que formam a nossa identidade pode “colaborar para o desenvolvimento de estratégias de prevenção à violência e de promoção de relacionamentos saudáveis” (Oliveira, 2014, p. 43).

Incluir temáticas como o namoro na adolescência ao cotidiano da vida escolar das/dos adolescentes os quais passam boa parte da sua juventude nesse solo fértil que é a escola, é um passo importante para potencializar o debate e o combate à violência. Normalmente é na adolescência que iniciamos as nossas relações afetivo-sexuais. No seio da imaturidade e com diversas referências hollywoodianas e de contos de fadas da Disney acreditamos que o amor, é esse sentimento todo poderoso capaz de romper barreiras, mudar a personalidade das pessoas, atravessar tempestades e violências, crenças que muitas vezes nos acompanham até a vida adulta. Acreditamos muitas vezes que flores e cortejos são capazes de perdoar “deslizes” cometidos pelos nossos afetos.

²³ “Escolas sem partido” é um movimento conservadorista que surgiu com o intuito de retirar qualquer discussão de gênero e sexualidade da agenda pública de políticas públicas educacionais que buscam tornar o ambiente escolar um espaço mais justo e plural. Para Roseno e Silva (2017) a aversão a esta “ideologia de gênero”, conforme os conservadores denominam, busca pretensiosamente a neutralidade e a manutenção de privilégios sociais, econômicos, políticos e culturais.

As mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem. Isto constitui a raiz de muitos fenômenos (Saffioti, 2015, p. 37).

Na nossa cultura enraizada pelo patriarcalismo, as adolescentes crescem acreditando que nas relações conjugais devem aturar todo e qualquer desrespeito e violência. Com as falsas promessas de que com o tempo haverá mudanças positivas e que o amor modificará aquele relacionamento. Ou até mesmo, em muitos casos, nem se dão conta naquele momento de que determinadas atitudes são violência e não amor. Já os rapazes são socializados para proverem o lar e comandarem as decisões nas relações, utilizando inclusive da violência para manterem os seus posicionamentos nos relacionamentos.

Para o entendimento do fenômeno da violência contra a mulher adolescente é de fundamental importância o conceito de gênero. O aprendizado do ser homem e do ser mulher se dá durante toda a vida, e as características tidas como masculina e feminina são ensinadas e assumidas como naturais no decorrer do tempo, inicialmente na família e depois na escola. Assim, aprende-se que o menino não brinca de boneca e a menina não joga bola. Do homem, espera-se papel ativo na sociedade, principalmente no âmbito público e, da mulher, o passivo e na esfera privada, o que confere a esta última uma condição de inferioridade na família, no trabalho e na comunidade. Presume-se que as desigualdades de poder entre os sexos são conseqüentes a essa construção cultural. Elas têm perpetuado, ao longo do tempo, a dominação do homem e a discriminação contra a mulher e são determinantes dos padrões de relacionamento entre ambos (Taquette, 2009, p.7).

Construímos as nossas relações com base no que vemos ao nosso redor, seja através do que vivenciamos em nosso lares, nas relações de nossos pais, tias e tios, avós, primos, amigos, através do que consumimos na mídia, nas músicas, filmes e novelas, e também com base no que já vivenciamos em outros relacionamentos afetivos. Juntamos tudo isso e vamos construindo o nosso ideário de relacionamentos ao longo da vida. A depender da medida de cada ingrediente que utilizamos quando iniciamos a construção desse ideário na adolescência, poderemos reproduzir na vida adulta padrões saudáveis ou não de relacionamentos.

A violência entre namorados adolescentes é considerada um problema de saúde pública na medida em que suas expressões podem se constituir em padrões de resolução de conflitos que se perpetuam nos relacionamentos íntimos na vida adulta. Por esse motivo, as ações de prevenção à violência entre parceiros íntimos precisa se voltar para essa faixa etária, quando as primeiras vivências de relacionamentos afetivo-sexuais estão acontecendo, reproduzindo, mas também transformando normas de gênero que justificam a violência contra o parceiro (Oliveira et. al, 2014, p.708).

É urgente olhar para essas relações afetivo-sexuais vivenciadas na adolescência e traçar estratégias para prevenir e erradicar a reprodução dos comportamentos violentos e sexistas. A escola é um excelente espaço para debater e formar discentes a respeito dessa temática, já que é nesse espaço que os adolescentes passam boa parte do seu tempo e constroem as suas primeiras relações afetivo-sexuais.

O termo “violência no namoro” é utilizado para nomear as diversas expressões afetivo-sexuais vivenciadas pelos adolescentes, tanto o namoro propriamente dito, quanto as que envolvem menor compromisso como o “ficar”. Recentemente a violência no namoro entre adolescentes ganhou visibilidade no Brasil, constituindo-se como importante tema de estudos que buscam compreender sua magnitude e seu significado. É reconhecido internacionalmente o fato de que a violência nessa etapa de construção das relações afetivas costuma ser preditiva da violência conjugal (Oliveira, 2014, p.99).

Na nossa cultura sexista muitas vezes atos violentos são considerados amor, afeto, cuidado... Mas é nessa linha tênue que a violência doméstica faz morada. Neste trabalho busco para além dos objetivos acadêmicos da pesquisa, contribuir com essa distinção, sobretudo no universo da adolescência, já que é aí que as relações amorosas são estabelecidas, diria que tudo que acontece na nossa adolescência molda os nossos padrões de relacionamentos futuros, seja de maneira positiva ou negativa.

As vivências de violência no namoro costumam envolver múltiplas formas de agressão ao mesmo tempo. Entre adolescentes brasileiros, por exemplo, constata-se que a maior parte deles convive com tipos diferenciados de violência nas relações amorosas, especialmente violência psicológica e sexual (32,3%) e todas as violências juntas (24,9%) (Oliveira, 2014, p.40).

A violência simbólica “esse tipo de violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas” (Bourdieu, 2011, p. 7), embasa a disparidade de poder e naturalização dos atos violentos e discriminação, ela manifesta-se “essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (Bourdieu, 2011, p. 8). Dito isto, desconhecer os tipos de violência existentes pode fortalecer essa estrutura desumana e bárbara a qual as mulheres são submetidas durante toda a sua vida.

6 O PAPEL DA ESCOLA NO COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: DESAFIOS E LIMITAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR

Durante a organização para ir a campo me preparei para buscar responder às inúmeras questões que poderiam vir a surgir no momento em que eu explicaria o trabalho para as professoras(es) e gestão da escola. Uma pergunta que me pareceu bastante relevante e que decidi incluir no corpo do texto é: em que medida cabe à escola abordar a violência doméstica com adolescentes?

Afinal, quem é responsável por pautar esse debate?

A formação de qualquer indivíduo é composta por inúmeras pessoas e instituições. Não só a escola possui um papel indispensável nessa formação, mas também a família, o Estado e outras instituições, como as religiosas, cada um dessas instituições exerce um papel distinto, mas igualmente importante na construção do caráter e das capacidades de uma pessoa. Corroboro com o entendimento de que a escola sozinha não possui capacidade suficiente de transformação, principalmente nas pautas que envolvem dinâmicas familiares e questões de saúde pública, a escola não pode substituir a função da família ou das outras instituições especializadas.

Felício e Possani (2013), argumentam que “o currículo, como prática, é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica” (p. 131). Segundo as autoras, o currículo “expressa mais os anseios do que as realidades” (Felício; Possani, 2013, p. 131). Isso significa que muitas vezes, as propostas curriculares refletem desejos idealizados de transformação, mas não necessariamente correspondem à realidade vivida dentro das escolas. Ou seja, embora o currículo tenha intenções de promover certos valores, como os de responsabilidade social, é na prática que se revela o impacto real dessas intenções.

Desejo evidenciar essas informações para que não caiamos no conto da responsabilização vazia da educação. É cada vez mais comum ouvirmos que a solução para os grandes problemas do mundo passa pela melhoria da saúde e da educação. Contudo, ao se aprofundar nessas discussões, raramente se menciona o como implementar essas mudanças, o que torna essas respostas simplistas e distantes da complexidade real dos desafios sociais. Essa abordagem elementar da educação pode ser comparada ao discurso sobre os direitos humanos, que embora seja essencial, é uma pauta em constante tentativa de esvaziamento, uma resposta simplista demais a problemas de alta complexidade.

Adentramos a partir dessa questão inicial a outro ponto importante, como e de que forma podemos trabalhar essa temática no currículo escolar? O currículo, essa ferramenta tradicionalmente engessada e feita para atender demandas prioritariamente do mercado do que para proporcionar uma formação integral aos indivíduos, traz em si uma visão utilitarista da educação e acaba por levantar o dilema se estamos formando cidadãos para a vida ou apenas para o mercado.

Ao chegar na escola em que estou desenvolvendo este trabalho, observo na parede principal da recepção a missão da escola: “Atuar com competência técnica e responsabilidade social, promovendo um ensino de qualidade, fundamentado em valores éticos e morais com o intuito de formar jovens qualificados para o *mercado de trabalho* e preparados para o convívio em sociedade.” A Missão, é um conceito fundido na gestão empresarial, toda instituição que se preze precisa ter uma missão, assim dizem os gestores. A missão é o propósito da instituição, a sua razão de ser e existir. Essa missão da escola em foco, possui forte inspiração no conceito empresarial, reflete a tendência de moldar a educação de acordo com as demandas externas, mas não necessariamente com um olhar mais profundo sobre o propósito da formação educacional.

Melo diz que o currículo “pode ser definido como prática discursiva, prática de poder e prática de significação - atribuição de sentidos” (Melo, 2020, p. 203). Dessa forma, o currículo não possui uma função única, pois sua natureza é diversificada. Ele vai além de um simples conjunto de conteúdos, configurando-se como um instrumento que define o processo formativo e influencia a constituição da identidade do sujeito aprendiz, orientando-o sobre o que ele se torna ao longo da sua trajetória educacional (Melo, 2020).

Além disso, o currículo não é algo fixo ou imposto, mas é construído ao longo da prática docente. O currículo, sendo uma expressão de valores e intenções, deve ser compreendido como um processo dinâmico, construído a partir das experiências e da profissionalidade das/os docentes. Esse currículo, portanto, pode ser tanto reprodutor de uma educação tradicional quanto inovador, dependendo da postura crítica e reflexiva das/os educadores. Ou seja, a prática pedagógica se insere como um espaço de transformação, no qual o currículo é constantemente ajustado e redefinido pelas decisões tomadas no dia a dia da docência (Felicio; Possani, 2013).

A prática pedagógica, como ressalta Souza Neto e Silva (2014), não pode ser reduzida a um simples conjunto de ações ou tarefas. Para esses autores, a prática pedagógica deve ser vista como uma práxis, ou seja, uma ação refletida, que envolve o planejamento, a intervenção e a tomada de decisões que a/o docente realiza cotidianamente. Nesse contexto, é

por meio da práxis que as/os educadores constroem sua identidade e exercem seu papel transformador na sociedade, utilizando a educação como uma ferramenta de mudança social, dentre tantas outras necessárias. A práxis pedagógica, ao envolver tanto a teoria quanto a prática, vai além da execução mecânica de tarefas e se torna um processo consciente de reflexão e ação (Souza Neto; Silva, 2014).

É importante reconhecer que a relação entre teoria e prática é essencial para a qualidade da educação. Caldeira e Zaidan (2014) ampliam essa perspectiva ao afirmar que, para que a/o educador(a) atinja uma verdadeira consciência da sua práxis, é necessário compreender que teoria e prática são elementos interdependentes, e que essa interdependência deve ser considerada para a melhoria do processo educativo. A práxis, ao ser uma atividade teórico-prática, exige das/os docentes uma constante reflexão sobre sua prática, permitindo-lhe perceber como suas decisões afetam o ambiente escolar e o desenvolvimento das/os discentes (Caldeira; Zaidan, 2014).

Ao refletir sobre o currículo escolar e a prática pedagógica, é imprescindível que não nos deixemos levar por discursos simplistas e vazios. A educação deve ser tratada como um processo dinâmico, reflexivo e transformador, que leva em consideração tanto os objetivos declarados quanto a realidade vivida nas escolas. Só assim poderemos construir um currículo que realmente prepare as/os discentes para os desafios do mundo contemporâneo, respeitando suas necessidades, suas realidades e promovendo um aprendizado significativo para todas as pessoas.

Silva (2017), em *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo*, propõe uma reflexão crítica sobre os documentos que constituem o currículo e a identidade escolar. Para Silva (2017) o currículo não é apenas uma sequência de conteúdos a serem transmitidos, mas um conjunto de práticas e discursos que configuram o sujeito escolar. Ao refletir sobre o papel da escola no combate à violência doméstica, é essencial entender que o currículo, enquanto prática institucionalizada, muitas vezes reflete e reforça determinadas normatividades e em algumas ocasiões pode vir a silenciar questões sociais urgentes.

O currículo escolar, tradicionalmente voltado para a formação acadêmica e técnica, tende a se distanciar de temas como a violência doméstica, que, apesar de sua relevância, muitas vezes não encontra espaço no conteúdo abordado em sala de aula. O currículo escolar não é um reflexo neutro da realidade, mas sim um produto de forças sociais, políticas e culturais. Nesse sentido, a abordagem de questões sociais, como a violência doméstica, exige uma revisão profunda dos objetivos e das práticas educacionais que compõem a estrutura curricular.

A escola, em sua essência, não é apenas um espaço de transmissão de saberes acadêmicos, mas também um campo de formação de identidades e subjetividades. Ao abordar o combate à violência doméstica, o papel da escola deve ser questionado, pois o currículo que ela oferece está distante da neutralidade. Pelo contrário, ele é um produto de escolhas e relações de poder que refletem e reforçam as normas culturais e sociais dominantes. Nesse sentido, o currículo escolar não apenas transmite conhecimento, ele configura a visão de mundo e os valores que são considerados legítimos pela sociedade (Silva, 2017).

O currículo, tal como é tradicionalmente entendido, é um processo de racionalização que visa resultados mensuráveis, muitas vezes à semelhança de uma linha de produção. O modelo de currículo descrito por Bobbitt apud Silva (2017), por exemplo, é um reflexo da administração científica de Taylor, onde os estudantes são tratados como produtos a serem moldados e preparados para atender a uma ordem social preestabelecida. Nessa visão, o currículo é uma especificação precisa de objetivos, métodos e procedimentos, com ênfase na medição e avaliação de resultados. A violência doméstica, no entanto, não se encaixa facilmente nesse modelo, pois é um fenômeno complexo e multifacetado, que não pode ser abordado apenas por meio de técnicas pedagógicas rígidas e quantitativas (Silva, 2017).

Se olharmos de perto o que está por trás dessas escolhas curriculares, perceberemos que elas não são apenas questões epistemológicas, mas envolvem uma série de decisões sobre que tipo de sociedade se quer construir. O currículo não trata apenas do "o quê" ensinar, mas, fundamentalmente, do "quem" se deseja formar. Quando se seleciona um tipo de conhecimento e se privilegia uma forma de ver o mundo, estamos, implicitamente, desenhando o perfil da/o cidadão ideal, o qual muitas vezes não reflete as realidades vividas por muitos estudantes, particularmente aqueles de classes sociais marginalizadas, que podem estar vivenciando, diretamente ou indiretamente, a violência doméstica.

A questão do *quem se deseja formar* torna-se ainda mais urgente quando se considera a educação em contextos de desigualdade social. Como apontam as teorias críticas do currículo, o currículo escolar não é um campo neutro ou apolítico. Ele está imerso em disputas de poder, refletindo as relações de classe, gênero e etnia que permeiam a sociedade (Silva, 2017). A escola, muitas vezes, se torna um lugar onde as desigualdades sociais se reproduzem, principalmente porque ela segue a lógica da cultura dominante. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que o sistema educacional contribui para a reprodução das estruturas sociais ao legitimar como universal uma cultura que, na verdade, é a cultura das classes dominantes. Por meio do que chamam de violência simbólica, os saberes escolares passam a ser impostos como neutros, apagando a origem social das normas e

conhecimentos valorizados. Assim, a escola, longe de ser um espaço de neutralidade, atua como uma instância de reprodução social, ocultando as relações de poder por trás do processo de ensino e aprendizagem.

A resistência ao modelo tradicional de currículo aparece nas teorias críticas e pós-críticas, que buscam questionar o status quo e transformar radicalmente a educação. Para essas abordagens, o currículo não é apenas um mecanismo de transmissão de conhecimentos, mas também uma arena de disputa política e cultural. Giroux apud Silva (2017), por exemplo, vê o currículo como um campo onde se constroem e contestam significados sociais. O currículo, sob essa ótica, não é apenas uma questão de transmissão de informações objetivas, mas uma política cultural que envolve relações de poder. E, quando pensamos na violência doméstica, esse poder é ainda mais evidente: o que se escolhe ensinar sobre a violência, sobre o papel da mulher, sobre a relação entre gênero e poder, vai moldar a compreensão das/dos estudantes sobre essas questões (Silva, 2017).

É nesse contexto que a perspectiva de Paulo Freire sobre a "educação problematizadora" ganha relevância. Para Freire (2011), o conhecimento não é um ato passivo, mas uma ação intencionada, sempre ligada à experiência concreta dos indivíduos. A violência doméstica não pode ser abordada como um tema abstrato ou distante da realidade das/dos discentes. Ela deve ser tratada de maneira que permita aos estudantes refletirem sobre sua própria realidade, questionarem suas vivências e se posicionarem em relação ao que consideram certo ou errado, justo ou injusto. Essa abordagem de "educação problematizadora" é fundamental, pois coloca os/as estudantes no centro do processo de aprendizagem, incentivando-os/as a se apropriarem do conhecimento de forma crítica, transformadora e engajada.

O currículo escolar, ao ser repensado para enfrentar questões como a violência doméstica, precisa ir além da simples transmissão de conteúdos. Ele deve incorporar a reflexão sobre as relações de poder que estruturam a sociedade, abordando as desigualdades de forma crítica e empática. O papel da escola, nesse sentido, não é apenas educar para o mercado de trabalho ou para a conformidade com as normas sociais, mas para preparar as/os discentes para questionar e transformar a realidade, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, essa transformação do currículo enfrenta muitos desafios. A resistência à mudança é um obstáculo poderoso, pois o currículo tradicional, baseado em métodos rígidos e objetivos mensuráveis, ainda prevalece nas instituições educacionais. A escola, por mais que tenha o potencial de ser um espaço de transformação social, muitas vezes reproduz as

desigualdades existentes, principalmente quando não questiona as normas culturais e sociais dominantes. Para que a escola cumpra efetivamente o seu papel no combate à violência doméstica, é necessário um currículo que vá além do conhecimento técnico e científico, que leve em consideração as realidades vividas pelas/os estudantes e que promova uma educação crítica e transformadora, voltada para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Há ainda na configuração escolar o que chamamos de currículo oculto, que se refere aos aspectos não explicitados ou informais do ambiente escolar, que, embora não façam parte do currículo oficial e formal (o que é ensinado de maneira direta, como as disciplinas e os conteúdos programáticos), contribuem de maneira significativa para a aprendizagem social das/dos estudantes. Estes aspectos, muitas vezes invisíveis ou não discutidos abertamente, influenciam profundamente o comportamento, as atitudes, os valores e as identidades das/dos estudantes. O currículo oculto não é somente uma consequência de como o ambiente escolar está organizado, mas também das relações de poder e das normas sociais que permeiam as interações dentro da escola (Silva, 2017).

De maneira crítica, o currículo oculto ensina principalmente comportamentos e atitudes que perpetuam as estruturas de poder e desigualdade da sociedade. Essas aprendizagens envolvem conformismo, obediência, individualismo e, principalmente, a internalização das desigualdades sociais presentes no mundo fora da escola. As crianças das classes dominantes, por exemplo, aprendem a se comportar de acordo com seu papel de dominância, enquanto as crianças das classes dominadas aprendem a subordinação. Além disso, o currículo oculto não se limita a questões de classe, mas também inclui aprendizagens sobre gênero, sexualidade, etnia e raça, as quais são ensinadas através de normas sociais que não estão explicitamente no conteúdo escolar.

Os componentes do currículo oculto podem ser observados nas relações sociais dentro da escola (professor-aluno, aluno-aluno, administração-aluno), na organização do espaço escolar (como a disposição das salas de aula), no ensino do tempo (pontualidade, organização do tempo de estudo), nas normas e regulamentos da escola, e até nas divisões entre os "mais capacitados" e os "menos capacitados", entre meninos e meninas, ou entre o currículo acadêmico e o profissional. Esses fatores, embora não explicitamente ensinados, moldam as atitudes e os valores dos estudantes, muitas vezes sem que eles percebam (Silva, 2017).

Para uma perspectiva crítica, desocultar o currículo oculto significa tornar visível o que antes estava invisível, criando uma consciência crítica sobre o que está sendo ensinado e aprendido nas interações sociais e nas estruturas da escola. Isso permite questionar as normas, valores e relações de poder que o currículo oculto transmite e assim possibilitar mudanças. A

ideia é que ao identificar o currículo oculto, pode-se enfraquecer sua eficácia, tornando-o um espaço mais consciente e reflexivo, onde as desigualdades podem ser reconhecidas e potencialmente transformadas.

Com a ascensão do neoliberalismo, as características do currículo oculto passaram a ser mais explícitas e evidentes. O currículo tornou-se assumidamente capitalista, refletindo os valores do mercado, da competição individual e da eficiência. O currículo, em muitas situações, deixou de ser algo oculto e passou a ser claramente direcionado pela lógica de mercado e individualismo, com um foco maior na preparação para o mundo do trabalho e na adaptação à sociedade de consumo (Silva, 2017).

Dentro de uma perspectiva crítica, o currículo não deve ser simplesmente acrescentado de informações superficiais sobre outras culturas, raças e etnias, mas deve ser questionado em sua fundamentação histórica e política. As identidades culturais, como as relacionadas à nacionalidade, etnia, gênero ou sexualidade, devem ser vistas como construções sociais historicamente e politicamente situadas, não como características fixas ou naturais. Em vez de celebrar as diferenças de maneira superficial, o currículo crítico deveria problematizar as questões relacionadas à construção dessas identidades e ao papel das relações de poder na formação dessas identidades.

Uma perspectiva pós-colonial sobre o currículo coloca uma ênfase especial na herança colonial e na maneira como as narrativas coloniais ainda moldam a identidade cultural e as relações de poder. Ela questiona como as concepções de raça, gênero e etnia foram forjadas no contexto da colonização e ainda continuam a influenciar as identidades contemporâneas. Além disso, ela critica formas contemporâneas de imperialismo cultural, como as que se manifestam na sociedade de consumo, e como essas formas de imperialismo moldam o currículo. Um currículo pós-colonial deve, portanto, ser descolonizado, o que significa que ele deve ir além de uma abordagem superficial de "multiculturalismo" e questionar profundamente as questões de poder e subordinação que continuam a ser refletidas na educação (Silva, 2017).

O currículo é um espaço de poder, onde se disputam significados sociais e culturais. O currículo não é apenas um campo de ensino e aprendizagem, mas também um campo de construção da identidade, de reprodução de classes sociais, e de disputa política. Ao entender o currículo dessa maneira, é possível pensar em novas formas de educação que questionem e transformem as relações de poder, em vez de simplesmente reforçá-las. Pensemos o currículo não como um conjunto de conteúdos fixos ou objetivos a serem alcançados, mas como uma prática social dinâmica e em constante disputa. Portanto, compreender o currículo como um

espaço de poder é essencial para transformar a educação, tornando-a mais inclusiva, reflexiva e capaz de promover uma sociedade mais justa.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção estão apresentados os resultados e discussões da pesquisa.

7.1 Etapa 1 - Oficina com os estudantes (pré-aplicação do jogo)

Inicialmente, a proposta era realizar as oficinas somente com as/os docentes, entretanto a escola passou por um reposicionamento de docentes, ocasionando o remanejamento de 3 das 4 docentes que haviam participado da etapa das entrevistas. Diante deste fato, optei por aplicar pessoalmente a oficina de pré aplicação do jogo, visando otimizar o tempo e aproveitar o momento para coletar algumas informações.

A oficina foi aplicada em 3 dias, contemplando 2 turmas. Uma de 1º ano e outra de 2º ano, aproximadamente 40 estudantes em cada turma. O critério para escolha foi a disponibilidade docente, desde o início do contato com a gestão da escola, explicitiei a minha preocupação em não comprometer a carga horária das disciplinas e a dinâmica das aulas. Essas turmas possuíam em comum o número de aulas de história maior do que as demais.

A oficina possui 2 objetivos, o primeiro é buscar compreender o entendimento das/os estudantes sobre amor e violência, e em segundo plano elaborar os casos que compõem o jogo Hooks. Foram elaborados alguns casos do jogo com antecedência, mas durante a elaboração e teste, percebi certa repetição das situações e pouca familiaridade com as vivências dos futuros jogadores, as/os estudantes. Com isso, decidi elaborar essa oficina para co-produzir os casos que compõem o jogo.

No primeiro momento da oficina me apresentei e conversei um pouco sobre os objetivos do encontro que estávamos prestes a ter e expliquei a cronologia das atividades. Em seguida realizei a exposição do vídeo A Ciência da Violência Doméstica do canal Minutos Psíquicos²⁴. Selecionei esse vídeo por ter um conteúdo sobre violência doméstica bem dinâmico através de ilustrações e desenhos sobre o tema e também por ser um conteúdo atual, já que foi publicado em 2022 e conta com dados referentes ao período da pandemia do Covid-19. Uma excelente escolha para introduzir o assunto com as/os jovens.

Após assistirmos o vídeo, distribuí uma folha em branco para cada estudante e propus que escrevessem 5 palavras que remetessem ao amor e 5 palavras que representassem violência nos relacionamentos na visão deles. O objetivo dessa dinâmica é mapear a compreensão das/os discentes sobre amor e violência. Com essa atividade espera-se observar

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=gb2z0yHBgq4>

quais as crenças das/dos discentes a respeito dessas categorias. Em algum momento elas se misturam? Ou eles apresentam capacidade de distinção entre os dois conceitos? Estimei o tempo de 20 minutos para que todos pudessem elaborar a atividade. Ao final do tempo compartilhamos em formato de roda de conversa as respostas das/os discentes.

Durante os 20 minutos que acompanhei o desenvolvimento da atividade, pude observar certa inquietude das/os estudantes ao martelarem em suas cabeças o que escrever sobre esses dois temas. Recebi alguns questionamentos de se as respostas estavam “certas ou erradas”. Expliquei que não havia uma resposta adequada, a atividade era para que eles expressassem os conhecimentos sobre o assunto de acordo com as vivências e experiências deles, a resposta era de cunho pessoal. E quanto a natureza pessoal não há como determinar erro ou acerto.

Acredito que essa preocupação em “acertar” se deu porque a professora sugeriu utilizar esse momento também como um espaço avaliativo para compor nota na disciplina²⁵. Não me opus a essa sugestão, mas também não me considerei apta a avaliar as/os estudantes com base em suas respostas e também não apliquei nota a nenhum deles.

Ao seguir a dinâmica, na roda de conversa pedi que cada um falasse seu nome e lesse as 5 palavras que eles vinculavam a cada conceito. Caso eles se sentissem confortáveis poderiam elaborar e explicar melhor sobre o contexto das afirmações que eles trouxeram. Durante o compartilhamento das experiências alguns não se demoraram muito nas respostas, leram de forma breve, como se desejassem se livrar logo daquela situação, já outros, poucos, explicaram melhor as suas definições. O desconforto era evidente, não consegui compreender se por conta do tema trabalhado, por eu estar conduzindo a atividade (já que nunca tínhamos tido um outro contato antes), por a professora titular também estar acompanhando a turma a menos de 30 dias, ou a soma de todos esses fatores.

Enquanto, ouvia as mais diversas definições de amor e violência, algumas que até se confundiam entre si, lembrei-me de um trecho do livro *Tudo é rio*, da escritora Carla Madeira, que traz um questionamento sobre o que é o amor, ela diz "A dor a gente sabe o que é, tem lugar e intensidade que cabem na ciência. A raiva, o medo, o ódio entortam a cara com um jeito provável de se manifestar. Mas e o amor?" (2021, p.21). Senti nas respostas das/os estudantes esse embaraço nas ideias, parece que definir a violência era mais objetivo e claro, sobretudo a violência física e psicológica, mas ao depararem-se com a definição de amor, transpareceram algumas lacunas nas respostas.

²⁵ Com o remanejamento das docentes, as turmas estavam com ausência de alguns professores, e consequentemente com o andar do semestre não realizaram as avaliações iniciais.

Recolhi a atividade e realizei a análise de conteúdo através do agrupamento e repetição dos conceitos. Dividi a análise nas seguintes categorias: conceito de amor descrito pelas meninas, conceito de violência descrito pelas meninas, conceito de amor descrito pelos meninos, conceito de violência descrito pelos meninos e uma mescla geral das informações de amor e de violência descrita pelo grupo geral.

Figura 6: Amor - Meninas



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As palavras que mais se repetem nas respostas são *respeito*, *carinho* e *cuidado*, evidenciando que, para as meninas, o amor é fortemente associado a atitudes de consideração, afeição e atenção mútua. Esse destaque sugere que, na visão delas, o amor não é apenas um sentimento abstrato, mas sim uma prática diária, baseada em ações concretas de respeito e cuidado. Essas palavras indicam uma compreensão do amor como uma relação que se constrói e se fortalece por meio de gestos que priorizam o bem-estar do outro. A ideia de que o amor é uma prática diária é central aqui, refletindo uma perspectiva que foi amplamente discutida por autores como bell hooks (2000), em seu livro *"Tudo sobre o amor"*. hooks argumenta que o amor deve ser vivido na prática e expresso através de ações cotidianas que promovem o bem-estar do outro. Segundo ela, o amor não é uma emoção solitária, mas uma atitude que se reflete em comportamentos que cuidam e respeitam a outra pessoa.

Além de aspectos práticos como o cuidado e o respeito, há também uma forte presença de valores ligados à confiança e à compreensão. Palavras como *confiança*, *compreensão*, *lealdade* e *empatia* revelam que as meninas enxergam o amor como uma relação que se baseia

em uma confiança mútua e na capacidade de entender e acolher o outro em suas vulnerabilidades. A confiança surge como um dos pilares essenciais do amor, mostrando que as meninas consideram fundamental a segurança emocional e a fidelidade no contexto de uma relação amorosa.

Esses aspectos emocionais e de confiança também estão ligados à ideia de que o amor não é apenas uma troca de sentimentos, mas uma conexão profunda que exige paciência, empatia e disposição para compreender e apoiar o outro. A presença da palavra paciência reforça essa ideia, indicando que o amor, para essas meninas, envolve também uma capacidade de lidar com desafios e diferenças de forma tranquila e respeitosa. De acordo com Rogers (1976), a empatia e a aceitação incondicional são fundamentais para que as relações interpessoais se desenvolvam de maneira autêntica e construtiva, ressaltando a importância do entendimento e da paciência na manutenção de vínculos afetivos profundos.

Outro ponto importante que emerge da análise é a presença de palavras que sugerem uma necessidade de segurança e proteção dentro do contexto do amor. Termos como *proteção*, *segurança* e *apoio* indicam que as estudantes percebem o amor como uma experiência que deve proporcionar um ambiente seguro, onde é possível ser vulnerável sem medo de julgamento ou danos. Esse entendimento de amor remete a uma concepção de relações amorosas que oferecem um amparo emocional e psicológico, criando um espaço no qual os indivíduos se sentem protegidos e apoiados.

Além disso, as palavras *abraço*, *demonstração de afeto* e *cartas* evidenciam que, para essas meninas, o amor é também uma experiência de afeto concreto. O amor não se resume a sentimentos intangíveis, mas é expresso de forma palpável, através de gestos e ações que mostram afeto, como abraços ou palavras escritas. Isso reflete uma compreensão do amor como algo que deve ser manifestado de maneira física e tangível, através de demonstrações explícitas de carinho e apoio.

Finalmente, algumas palavras que aparecem com menor frequência, mas que merecem atenção, trazem à tona reflexões interessantes sobre a concepção de amor das participantes. Termos como *sem possessividade*, *consentimento* e *puro* indicam que para as meninas, o amor não deve ser marcado por controle ou dominação, mas por um respeito mútuo pela autonomia e liberdade do outro. A ideia de consentimento também reforça a importância da escolha consciente e do acordo mútuo nas relações amorosas, sugerindo que elas veem o amor como uma experiência em que ambas as partes têm voz e liberdade para decidir o que é melhor para a relação.

Em suma, para essas meninas, o amor é um conceito multifacetado, que envolve tanto valores emocionais e afetivos, como também aspectos práticos e de segurança. As palavras mais frequentes – *respeito, carinho e cuidado* – evidenciam que o amor é percebido como uma relação baseada em gestos concretos de *atenção e apoio*, além de ser fundamentalmente construído sobre a confiança e a compreensão mútua. Por outro lado, a presença de termos como *proteção e segurança* indica que o amor é também entendido como um espaço seguro, onde as pessoas podem se expressar sem medo de julgamento ou exclusão. Finalmente, o amor para essas participantes não se resume a sentimentos abstratos, mas é algo que se expressa através de ações, gestos e uma ética de respeito pela liberdade e pela autonomia do outro.

Figura 7: Violência - Meninas



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao analisarmos como as meninas compreendem a violência a partir das palavras que elas utilizaram em suas respostas destacamos que as mais frequentes nas respostas são *manipulação, desrespeito, e ameaça*, evidenciando que as meninas compreendem a violência, em grande parte, como algo psicológico, não necessariamente físico, mas que afeta profundamente o emocional e a psique das vítimas. Esses termos indicam que, para elas, a violência pode ser exercida por meio de comportamentos manipulativos, abusivos ou ameaçadores, que buscam controlar e subjugar o outro de forma invisível, mas igualmente destrutiva. Segundo Galtung (2015), a violência pode ser direta, estrutural ou cultural, sendo

que a violência estrutural e cultural muitas vezes são invisíveis e internalizadas, mas causam danos significativos ao bem-estar e à autonomia das pessoas, o que reforça a compreensão das meninas sobre as múltiplas faces da violência para além do aspecto físico.

A forte presença de *manipulação e desrespeito* nas respostas reflete uma perspectiva de violência que vai além das agressões físicas, alinhando-se com o conceito de violência psicológica, que envolve a imposição de controle, humilhação e o desrespeito aos limites do outro. Isso está em consonância com a definição de violência psicológica apresentada por autores como Dutton e Nicholls (2005), que definem a violência psicológica como ações que geram danos emocionais e psicológicos, muitas vezes mais difíceis de identificar do que as agressões físicas, mas igualmente prejudiciais.

Outro conjunto de palavras que aparecem com uma frequência relevante está relacionado à violência física, como *agressão, bater, e xingamento*. Esses termos indicam que as meninas reconhecem a violência também no nível físico, especialmente em contextos de agressão direta, como socos, tapas, ou outros atos de violência física, que buscam submeter o outro por meio da força.

A presença de *xingamento* como uma forma de violência também é relevante, pois embora não seja uma agressão física direta, está associada a um tipo de violência simbólica, onde a desqualificação verbal visa degradar a pessoa e exercer controle sobre ela. Galtung (1990), em sua teoria sobre a violência estrutural e simbólica, aponta que xingamentos e humilhações são formas de violência indireta, mas igualmente destrutivas, que podem levar a sérios danos emocionais e sociais à vítima. A presença da palavra *humilhar* também reflete um entendimento de violência que não se resume à agressão física, mas ao ato de depreciar o outro, desvalorizando a sua dignidade e autoestima, o que pode ser tão ou mais prejudicial que a violência física.

Outro ponto importante que se destaca nas respostas das meninas é a presença de palavras como *opressão, posse e pressão psicológica*. Esses termos sugerem que a violência é percebida não apenas como ações isoladas, mas como um padrão de comportamento que busca exercer controle e dominação sobre o outro, muitas vezes no contexto de relações de poder desiguais, como nas relações de gênero.

O termo *posse* está fortemente relacionado à ideia de violência de gênero, onde o controle e a dominação sobre o corpo e as escolhas da mulher são compreendidos como formas de violência. Isso se alinha com o conceito de violência de gênero discutido por Butler (1990), que argumenta que a violência contra as mulheres, muitas vezes, está embasada em estruturas de poder que buscam controlar a autonomia e a liberdade feminina.

A opressão também reflete uma compreensão mais ampla da violência, não restrita a atos individuais, mas entendida como um mecanismo social e estrutural de exclusão e controle. Foucault (1979), em suas discussões sobre poder, destaca como as relações de poder podem se manifestar de forma sutil e sistemática, moldando as condições de vida e a experiência das vítimas de violência.

Além disso, palavras como *chantagem*, *briga* e *criticar* indicam uma forma de violência mais ligada a dinâmicas relacionais e emocionais. A *chantagem* é uma estratégia de manipulação que utiliza a coação emocional para controlar ou ameaçar o outro, gerando uma forma de violência psicológica que visa manter o poder sobre a pessoa. A palavra *briga* também é associada a desentendimentos que podem escalar para conflitos intensos e, por vezes, violentos, seja no campo emocional, seja no físico. A repetição da palavra *criticar* pode parecer inofensiva à primeira vista, mas, quando usada de maneira excessiva ou destrutiva, pode se tornar uma forma de violência simbólica, que visa diminuir e desvalorizar a outra pessoa. Essa forma de violência verbal e simbólica é bem abordada por Bourdieu (1998), que discute como as formas de violência simbólica afetam a identidade e a autoestima do indivíduo.

A análise das respostas revela que as meninas compreendem a violência de maneira ampla e multifacetada, abrangendo tanto formas explícitas de violência física quanto as mais sutis e invisíveis formas de violência psicológica e simbólica. As palavras mais frequentes, como *manipulação*, *desrespeito* e *ameaça*, indicam que a violência é vista principalmente no nível psicológico, onde o controle, o abuso emocional e a humilhação desempenham papéis centrais. Isso demonstra que o entendimento da violência vai além dos estereótipos de agressão física, abrangendo as complexidades das dinâmicas de poder e controle nas relações interpessoais. Como aponta Judith Butler (2003), a violência não se dá apenas por atos físicos visíveis, mas também é imbricada nas normas culturais e performativas que estruturam o poder, tornando-se invisível em muitas das suas manifestações mais subtis. A performatividade de gênero, que sustenta e reproduz normas de poder, muitas vezes legitima formas de violência simbólica que são internalizadas e naturalizadas nas relações sociais (Butler, 1993).

A presença de termos como *opressão*, *posse* e *violência psicológica* apontam para uma conscientização crescente sobre as formas estruturais e de gênero da violência, sugerindo que as meninas reconhecem a violência não apenas como um ato individual, mas também como parte de um sistema de controle social e de desigualdade de poder. A violência, portanto, é vista não apenas como um ato isolado, mas como um padrão de comportamento que pode ter

consequências devastadoras para a vítima. Esse entendimento mais amplo da violência é essencial para compreender as dinâmicas de poder e as relações interpessoais que afetam a vida das meninas. Além disso, sugere a necessidade de uma educação mais profunda sobre as diversas formas de violência, especialmente aquelas que não são fisicamente visíveis, mas que causam danos igualmente significativos à saúde mental e emocional dos indivíduos.

Figura 8: Amor - Meninos



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A palavra que mais se repetiu nas respostas dos meninos foi *carinho*, evidenciando que o afeto físico e emocional é central na construção da ideia de amor para eles. Esse dado sugere que, pros meninos, o amor está profundamente associado a manifestações de afeto e proximidade física. Em muitos contextos, o "carinho" pode ser interpretado como um reflexo de um desejo de intimidade e confiança, sentimentos fundamentais para qualquer vínculo afetivo saudável. O carinho é muitas vezes um reflexo direto de respeito, outro conceito-chave na visão dos adolescentes sobre o amor. A ideia de respeito indica que as relações amorosas, segundo os meninos, devem ser baseadas na consideração mútua, na aceitação das diferenças e no reconhecimento das necessidades do outro. O que corrobora com o entendimento de Hernandez e Oliveira (2003) de que a intimidade comunicativa, que envolve carinho e respeito, é um dos principais componentes do amor que se correlaciona com a satisfação nos relacionamentos, destacando a importância desses elementos para a qualidade afetiva das relações.

Essa conexão entre carinho e respeito se alinha com o que teóricos como Gergen (2009) e Giddens (1992) afirmam sobre as relações afetivas contemporâneas, nas quais o respeito pelas individualidades e a valorização do parceiro enquanto sujeito autônomo são

essenciais para a construção de vínculos estáveis e não abusivos. A presença dessas palavras nas respostas reflete, de forma positiva, uma idealização do amor como algo que deve ser pautado pelo reconhecimento e pela dignidade do outro.

A presença de confiança como um dos elementos principais no entendimento do amor pelos meninos também merece destaque. A confiança é um pilar fundamental para qualquer relacionamento saudável, pois permite uma interação onde ambas as partes se sentem seguras para expressar suas necessidades e vulnerabilidades. A *confiança*, portanto, está intimamente ligada à construção de um espaço emocional seguro, que favorece o bem-estar psicológico dos indivíduos envolvidos na relação. A palavra *empatia*, termo também recorrente nas definições de amor, complementa essa ideia, pois implica na capacidade de se colocar no lugar do outro, compreendendo suas emoções e experiências, o que também é essencial para prevenir situações de abuso ou violência emocional. Esse dado sugere que, para os meninos, o amor está também associado à disposição de compreender o outro e a sua perspectiva, além de confiar em sua integridade emocional.

Embora em menor frequência, conceitos como *lealdade e fidelidade* também foram mencionados. Esses termos sugerem que, para alguns dos meninos, o amor é associado ao compromisso duradouro e à exclusividade, valores frequentemente ressaltados em modelos tradicionais de relações amorosas. A ênfase na lealdade e fidelidade pode estar vinculada a uma percepção mais conservadora do amor, onde a constância e a permanência são vistas como características essenciais de um relacionamento amoroso. Tais elementos podem também indicar uma idealização de um amor sem espaço para falhas, o que, em alguns casos, pode gerar expectativas irreais sobre a dinâmica de um relacionamento.

A presença de palavras como *proteção e apoio* também merece atenção, pois indicam que, para os meninos, o amor envolve um componente de cuidado protetivo. Esse aspecto pode estar relacionado a uma visão mais tradicional de papéis de gênero, onde o homem é visto como protetor da mulher. Por outro lado, a ideia de *cuidado e compreensão* aponta para uma compreensão do amor mais equilibrada, em que ambas as partes devem zelar pelo bem-estar emocional e físico do outro. O cuidado e o apoio, nesse sentido, podem ser vistos como atitudes que não são exclusivamente femininas ou masculinas, mas que são esperadas e necessárias de ambas as partes em um relacionamento saudável.

A presença do termo *loucura* indica que alguns meninos podem ter uma percepção do amor que envolve complexidade emocional e até mesmo sofrimento. A referência à "loucuras" pode sugerir uma visão do amor como algo avassalador, que ultrapassa os limites da razão. Segundo Ribeiro e Souza (2024), a idealização do amor romântico pode levar à

normalização de comportamentos como o ciúme e a violência, dificultando a construção de relações afetivas saudáveis. A interpretação fantasiosa do amor romântico vê a paixão e os extremos emocionais como um componente intrínseco ao afeto, o que, em alguns casos, pode ser problemático, pois pode contribuir para a normalização de comportamentos tóxicos ou violentos nas relações.

A análise das respostas dos meninos revela que, para eles, o amor é uma construção que envolve não apenas carinho, respeito, e confiança, mas também elementos de compromisso e apoio. A presença de palavras como "carinho", "respeito" e "confiança" indica uma idealização do amor como algo positivo e saudável, mas a referência a "fidelidade", "proteção" e "loucuras" sugere a existência de expectativas tradicionais e até mesmo conflitantes sobre as relações amorosas.

Segundo Bourdieu (2001), a construção social das identidades masculinas e das relações amorosas é profundamente marcada por uma hierarquia de gênero, na qual o masculino é associado ao poder, ao controle e à autoridade, e o feminino à subordinação e à dependência. Essas normas não apenas limitam a liberdade das mulheres, mas também impõem aos homens uma pressão para conformar-se a expectativas rígidas sobre como devem expressar o afeto e a proteção. Em muitos casos, o amor, como a lealdade e a proteção, é confundido com a posse e o controle sobre a parceira, refletindo as relações desiguais e a perpetuação de um sistema patriarcal que naturaliza a desigualdade nas relações afetivas (Bourdieu, 2001).

Figura 9: Violência - Meninos



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A palavra *agressão* aparece como o conceito mais recorrente entre as respostas dos meninos, o que indica que a violência física ainda é o conceito de violência mais reconhecido por essa faixa etária. A associação de agressão à violência é comum em muitos estudos sobre a percepção de violência, dado que a agressão física é frequentemente o primeiro tipo de violência a ser identificado pelas vítimas e testemunhas. A prevalência desse termo pode refletir uma compreensão mais imediata e visível da violência, aquela que se expressa por meio de ações físicas, como socos, empurrões ou qualquer outro tipo de ataque direto ao corpo do outro.

A presença também do termo *violência física* confirma essa tendência, ressaltando a prevalência de agressões corporais em seu entendimento de violência. Esse tipo de violência, embora tangível, pode muitas vezes mascarar outras formas de abuso, como a violência psicológica e emocional, que nem sempre são reconhecidas com a mesma clareza.

Outro aspecto relevante que emerge é a referência à *violência psicológica e humilhação*, sugerindo que os meninos também reconhecem a violência que não se manifesta fisicamente, mas que afeta profundamente o bem-estar emocional das pessoas. A violência psicológica é um conceito frequentemente subestimado em muitas discussões sobre violência, pois seus efeitos são menos visíveis. No entanto, ela pode ser tão devastadora quanto a violência física, causando traumas de longo prazo que interferem na autoestima, nas relações e na saúde mental dos indivíduos.

A presença de *xingamento, manipulação e chantagem* revela que, para os meninos, a violência verbal e a manipulação emocional também são formas significativas de agressão. A violência verbal, que pode incluir palavras ofensivas e ameaças, é um comportamento frequentemente utilizado em relações interpessoais, seja em casa, na escola ou no contexto social mais amplo. O conceito de manipulação, frequentemente associado ao controle emocional ou psicológico de outra pessoa, sugere que, além de reconhecerem a agressão direta, os meninos também percebem as formas mais sutis de violência, como as táticas de controle e subordinação emocional (Walker, 2009).

Termos como exclusão e bullying indicam uma percepção da violência no contexto das relações sociais, como no ambiente escolar. O bullying é uma forma de violência que envolve agressões físicas ou psicológicas repetidas, e pode afetar seriamente o desenvolvimento emocional de um adolescente. A menção à exclusão social, por sua vez, está associada à marginalização de um indivíduo dentro de um grupo, seja na escola, na família ou em outras esferas sociais, sendo uma forma de violência que fere o sentido de pertencimento e autoestima. A inclusão desses termos demonstra que os meninos também estão atentos às

dinâmicas de poder e violência que ocorrem em espaços sociais mais amplos, além das relações familiares ou românticas. A violência, nesse contexto, não se limita às agressões físicas, mas se expande para o domínio das relações de poder e status dentro dos grupos.

Termos como *desrespeito e ódio* indicam que os meninos associam a violência à negação da dignidade do outro, que se expressa através do desrespeito. A violência, portanto, não é apenas um ato físico, mas uma forma de desconsideração pela humanidade e pelos direitos do outro.

A análise das palavras selecionadas pelos meninos sobre o conceito de violência revela uma compreensão ampla e complexa do fenômeno da violência. Embora a violência física seja a mais reconhecida e identificada, os dados também indicam uma percepção crescente sobre as formas de violência psicológica, verbal e social. As palavras relacionadas à humilhação, manipulação, chantagem e bullying sugerem que, para os adolescentes, a violência vai além da agressão direta, abrangendo aspectos emocionais e psicológicos igualmente devastadores.

Figura 10: Violência descrita pelo grupo geral



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Após a análise separada de meninos e meninas, juntamos todos os dados e podemos observar a violência, enquanto conceito, é percebida de forma múltipla pelos adolescentes, refletindo tanto as formas explícitas quanto as sutis de agressão. No contexto da oficina realizada, as respostas dos adolescentes sobre o que consideram violência revelam um

panorama de entendimento que abrange tanto a violência física, tradicionalmente reconhecida, quanto outras formas de agressão que muitas vezes se manifestam em comportamentos psicológicos, emocionais e sociais. Ao combinar as respostas de meninos e meninas, observa-se uma análise mais rica e diversificada dos conceitos de violência, permitindo uma compreensão mais ampla das formas como os adolescentes identificam e respondem ao fenômeno.

Os termos mais recorrentes nas respostas dos adolescentes são *manipulação*, *desrespeito e agressão*, que indicam uma percepção de violência que vai além da agressão física. A manipulação e o desrespeito surgem como formas de violência psicológica, que envolvem controle emocional, manipulação de informações ou sentimentos, e a violação da dignidade do outro. Esses conceitos são frequentemente observados em relacionamentos abusivos e podem ser mais difíceis de identificar, uma vez que a violência emocional e psicológica não deixa marcas físicas, mas tem consequências igualmente graves sobre o bem-estar das pessoas.

A *agressão e a violência física* também são amplamente reconhecidas, refletindo uma compreensão mais tradicional da violência, caracterizada por ações físicas diretas, como socos, empurrões, ou qualquer outro tipo de ataque que cause danos ao corpo do outro. A presença dessas palavras confirma que, apesar da crescente conscientização sobre as formas não físicas de violência, a violência física ainda é o tipo de agressão mais identificado pelos adolescentes.

A *violência psicológica, chantagem e ameaça* destacam a gravidade das formas de violência que não se manifestam diretamente no corpo, mas que afetam profundamente o estado emocional e mental da vítima. A chantagem e a ameaça, formas típicas de controle psicológico, indicam que os adolescentes reconhecem comportamentos que buscam intimidar ou manipular emocionalmente a outra pessoa. Esses aspectos são cruciais para entender o ciclo de violência em relações abusivas, pois esses comportamentos muitas vezes precedem ou acompanham agressões físicas.

Outro grupo significativo de palavras refere-se à violência verbal, com destaque para *xingamento, humilhação e ódio*. Essas palavras revelam que, para os adolescentes, a violência verbal é uma forma significativa de agressão. O xingamento e a humilhação são manifestações de desrespeito que visam degradar a dignidade do outro, sendo frequentemente associadas a sentimentos de vergonha, impotência e inferioridade.

Essas formas de violência verbal são observadas em diversos contextos, desde a intimidade de relacionamentos familiares até as interações escolares e sociais, e têm um

impacto profundo na saúde mental dos envolvidos. O ódio, embora mencionado com menor frequência, está relacionado a um sentimento extremo de aversão, muitas vezes levando a ações de exclusão e perseguição. Essa intensidade emocional pode facilmente escalar para formas mais graves de violência, como o bullying ou outras formas de abuso psicológico.

Embora com menor frequência, palavras como *sexual, estuprar e abusar* indicam uma percepção das formas extremas de violência, como a violência sexual. O reconhecimento do abuso sexual por parte dos adolescentes sugere uma conscientização crescente sobre os limites do consentimento e os tipos de agressões que podem ocorrer dentro de um relacionamento, tanto no contexto romântico quanto nas relações interpessoais em geral.

A menção a essas palavras reflete a necessidade de discutir de forma aberta e educativa as questões relacionadas ao consentimento, à dignidade sexual e à importância do respeito nos relacionamentos. A violência sexual, como uma das formas mais graves de agressão, precisa ser abordada com urgência nos programas de prevenção à violência doméstica e nas estratégias de educação sexual para adolescentes.

Palavras como *covarde, pressão psicológica e opressão* indicam que os adolescentes reconhecem o impacto psicológico da violência, incluindo a manipulação emocional e as táticas de controle. A pressão psicológica e a opressão podem resultar em um estado de sofrimento contínuo, dificultando o processo de resiliência e recuperação da vítima.

O uso de termos como *trauma, desapego e desequilíbrio* reflete a percepção dos adolescentes sobre as consequências da violência em longo prazo, afetando a saúde mental e emocional das vítimas. Essas palavras sugerem que, além das agressões imediatas, a violência pode gerar impactos duradouros, que afetam o comportamento, a autoestima e as relações futuras.

A análise das respostas dos meninos e meninas sobre o conceito de violência revela um panorama abrangente e polifacetado, que inclui tanto formas explícitas de agressão física quanto formas mais sutis, como violência psicológica, manipulação emocional e abuso verbal. Os adolescentes demonstram uma percepção crítica sobre a violência, reconhecendo não apenas os comportamentos agressivos, mas também as dinâmicas de poder e controle que permeiam as relações interpessoais. A violência é entendida não apenas como uma questão de agressão física, mas como uma complexa rede de comportamentos que envolvem desrespeito, humilhação, chantagem, bullying e abuso emocional.

Figura 11: Amor descrito pelo grupo geral



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O conceito de amor é central na formação das relações interpessoais, especialmente entre os adolescentes, que estão em um estágio de desenvolvimento emocional e social em que experimentam e definem suas primeiras experiências afetivas. Compreender como os adolescentes percebem o amor é fundamental para a criação de intervenções educativas e programas de apoio que promovam relações saudáveis e baseadas em respeito mútuo.

A análise das respostas sobre a concepção de amor entre os meninos e meninas revela um conjunto de palavras que evidenciam aspectos essenciais desse sentimento, incluindo a confiança, o carinho, o respeito e o cuidado, além de refletir a importância de aspectos mais complexos, como a reciprocidade e a empatia.

Entre as palavras mais frequentes, *carinho* e *respeito* se destacam como conceitos centrais para a compreensão do amor entre os adolescentes. Essas duas palavras representam aspectos fundamentais de um relacionamento saudável e equilibrado. O *carinho*, frequentemente associado à demonstração física e emocional de afeto, aparece como a forma de expressar o amor de maneira tangível e concreta. Esse termo pode estar relacionado a gestos simples de atenção, como abraços, toques e palavras de afirmação, que ajudam a fortalecer os vínculos afetivos.

O *respeito*, por sua vez, é uma das bases mais sólidas para qualquer relacionamento amoroso saudável. Ele implica na consideração das diferenças, no reconhecimento dos direitos do outro e na manutenção de limites claros e mútuos. A recorrência dessa palavra

destaca a importância de um relacionamento amoroso em que ambos os indivíduos se sintam valorizados e respeitados em sua individualidade, sem que um sobreponha ou desconsidere o outro.

A confiança também é uma palavra-chave entre os adolescentes, indicando que um relacionamento amoroso saudável, para eles, depende de uma base sólida de segurança emocional e reciprocidade. A confiança é crucial para o desenvolvimento de uma relação estável e para a superação de obstáculos que possam surgir ao longo do tempo. Ela permite que os indivíduos se sintam seguros para se abrir, compartilhar vulnerabilidades e construir um vínculo profundo com o outro.

Em paralelo, o *cuidado* aparece como outro aspecto central, refletindo a ideia de que o amor envolve a responsabilidade de cuidar do outro, não apenas em termos de necessidades físicas, mas também emocionais. Esse termo implica em um compromisso afetivo que vai além da reciprocidade superficial, envolvendo a disposição de apoiar o outro em momentos difíceis e garantir o bem-estar contínuo do parceiro. O cuidado é essencial para um amor que não seja egoísta, mas sim generoso e atencioso.

As palavras *empatia e compreensão* revelam que, para os adolescentes, o amor envolve não apenas a capacidade de sentir o que o outro sente, mas também de compreender suas experiências, emoções e necessidades. A empatia refere-se à habilidade de se colocar no lugar do outro e entender seus sentimentos e pontos de vista, o que facilita a comunicação e resolve possíveis conflitos de maneira mais harmoniosa.

A *compreensão*, por sua vez, é uma extensão da empatia, envolvendo a aceitação das diferenças, a paciência para ouvir o outro e a disposição para aprender com as experiências alheias. Esses aspectos são fundamentais para que o amor não se baseie em idealizações, mas em uma aceitação genuína das falhas e qualidades do parceiro. A compreensão mútua fortalece a conexão emocional e cria um espaço seguro para que o relacionamento se desenvolva.

Outros conceitos relevantes são *lealdade e fidelidade*, que refletem a ideia de compromisso a longo prazo e a manutenção de um vínculo estável e confiável. A lealdade implica a dedicação contínua ao parceiro, a disposição para apoiar e estar ao lado da pessoa amada, independentemente dos desafios que possam surgir. A fidelidade, por sua vez, está frequentemente associada à exclusividade e ao respeito pelos compromissos estabelecidos no relacionamento. Juntas, essas palavras indicam que os adolescentes veem o amor como uma relação fundamentada na confiança e no compromisso mútuo.

A menção do termo *sem possessividade* sugere que, para os adolescentes, o amor deve ser livre de controle excessivo e possessivo. O amor saudável, portanto, implica em liberdade e respeito pela individualidade do outro, reconhecendo que cada pessoa tem seu espaço e suas próprias escolhas. Essa visão reflete um amadurecimento emocional importante, que vai contra a ideia de que o amor deve ser fundamentado no controle ou na dominação do parceiro.

A análise das respostas sobre o conceito de amor revela uma compreensão complexa e madura por parte dos adolescentes, que veem o amor como um sentimento complexo, baseado em pilares como carinho, respeito, confiança, cuidado, empatia e compreensão. Esses conceitos refletem a busca por relações equilibradas, onde o apoio emocional e a valorização do outro são centrais. Além disso, há uma clara valorização da reciprocidade e da liberdade dentro do relacionamento, com um forte repúdio à possessividade.

O amor, para esses adolescentes, não se resume a um simples impulso emocional, mas é entendido como um compromisso contínuo de respeito, cuidado e aceitação mútua. Esse entendimento pode servir de base para a construção de relacionamentos saudáveis, respeitosos e livres de violência.

Analisando as diferenças e semelhanças entre as concepções de amor e violência de meninos e meninas, podemos concluir que ambos os grupos reconhecem o amor como uma relação de carinho, respeito e confiança, mas as meninas parecem valorizar mais a amizade e o companheirismo dentro do amor, enquanto os meninos enfatizam a lealdade e o compromisso. Já a violência, para ambos, é entendida não apenas como agressão física, mas também como comportamentos mais sutis de controle e desrespeito, embora as meninas se mostrem mais atentas à violência psicológica e aos xingamentos, enquanto os meninos destacam a ameaça e a chantagem.

As concepções de amor e violência são moldadas por expectativas de gênero e experiências de socialização, e isso se reflete nas palavras e frequências observadas. As meninas parecem mais conscientes das formas emocionais e psicológicas de violência, enquanto os meninos podem estar mais focados nas dinâmicas de controle e agressão direta. Segundo Goffman (2008), as meninas, são frequentemente socializadas para valorizar a empatia e a comunicação emocional e para desenvolver uma maior sensibilidade para perceber formas sutis de violência. Por outro lado, como observa Bourdieu (2011), a socialização masculina tende a associar o poder e a autoridade à masculinidade, o que pode levar os meninos a focarem mais na violência física ou no controle como formas de assertividade e expressão do amor.

Após a análise dos dados acima, seguimos com o segundo momento da oficina que é a elaboração dos casos que compõem o jogo Hooks. A atividade se deu através da divisão dos estudantes em 6 equipes, após isso foi entregue 10 recortes das reportagens de jornais locais sobre casos de violência doméstica mapeados previamente a cada equipe, 3 casos modelo do jogo Hooks e o Anexo A²⁶ com a exemplificação dos tipos de violência. O objetivo dessa atividade é que cada equipe desenvolva 2 histórias que serão transformadas em casos para o jogo Hooks. O tempo estimado dessa atividade foi de 30 minutos, porém a primeira turma demandou um tempo além do proposto, o que me fez utilizar um segundo dia para concluir a atividade.

Aparentemente os estudantes estavam bem engajados nessa atividade, afinal é um exercício de criatividade, até brinquei com eles mencionando um termo bem comum entre os jovens que é “criar fanfics”, eles utilizam essa expressão pra dizer que estão criando histórias fictícias sobre algo ou alguém. Essa atividade é basicamente isso, construir uma narrativa fictícia utilizando elementos reais.²⁷ Foram construídos 24 cases ao todo, utilizei para o jogo 19, alguns não possuíam o perfil base da narrativa do jogo.

O terceiro e último momento da oficina foi a realização de um bingo com 40 nomes de mulheres que obtiverem destaque dentro das suas áreas, seja na educação, na saúde, cultura, política e tecnologia. O objetivo desse momento era trazer maior interação com os estudantes e promover um espaço de descontração, além de enaltecer e apresentar os nomes dessas mulheres. Cada número do bingo correspondia a um nome, realizei a exposição do nome, foto e uma breve descrição de cada mulher. O tempo estimado da atividade foi de 30 minutos. O prêmio do bingo em uma turma foi o livro “E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo” de bell hooks (2019) e na outra turma o livro "Sejamos todos feministas" de Chimamanda Ngozi Adichie (2015), além de uma caixa de bombons em ambas as turmas.

7.2 Etapa 2 - Aplicação do jogo e feedback

As aplicações do jogo Hooks ocorreram em dois dias nas aulas de História da escola em foco. Inicialmente a proposta era que as/os docentes fizessem a aplicação, porém com as mudanças no quadro de professores decidi recalculer a rota e aplicar pessoalmente o jogo, porém com o acompanhamento da docente da disciplina.

²⁶ O detalhamento desta informação está no Anexo A desta dissertação.

²⁷ Optei por colocar somente um exemplo de case do jogo na metodologia, para que o trabalho não fique tão extenso e os cases fiquem fora de contexto.

Os estudantes demonstraram interesse na atividade, expliquei o funcionamento do jogo e que havia elaborado alguns dos casos do jogo através da oficina aplicada meses antes com as/os discentes em questão. Comentei sobre este fato com o intuito de gerar curiosidade e engajamento na partida que estávamos prestes a jogar.

Assumi o papel de mediadora da partida, que seria na prática o papel da docente da disciplina. Li o manual de regras do jogo, aguardei as/os estudantes se dividirem em equipes e iniciamos a partida. Até chegarmos a esse ponto levamos cerca de 20 minutos, ou seja, se passaram 40% do tempo estimado para a atividade. Algo que pude observar tanto nas aplicações da oficina quanto nessa etapa da aplicação do jogo é o quanto o tempo das aulas passa extremamente rápido, apesar de ter pensando e elaborado com cautela e zelo as atividades, deparei-me com a dinâmica do cotidiano das aulas, a professora me falou que era necessário um tempo para que a “sala” se acalmasse e pudessem processar a atividade. Essa dinâmica definitivamente não constava nos cronogramas, talvez seja necessário recalcular o tempo para as próximas experiências. Posso ter sentido essa dificuldade em gerenciar o tempo das aulas também pela minha inexperiência docente.

No início das partidas as/os discentes mostraram-se entusiasmados e curiosos a respeito do funcionamento do jogo e de como ganhariam a partida. Como o objetivo da aplicação do jogo Hooks é verificar se ele é uma ferramenta benéfica e adequada para trabalhar as questões da violência doméstica com as/os estudantes, mas a partir da visão docente, irei atentar a partir de agora a visão docente da aplicação.

A docente da disciplina acompanhou de perto a aplicação e me auxiliou na mediação da partida, assim como ajudou as/os discentes nas etapas de tipificação dos casos de violência doméstica que foram surgindo ao longo da partida. Após a aplicação do jogo de tabuleiro Hooks, que visa abordar de forma lúdico-pedagógica a tipificação da violência doméstica com estudantes do ensino médio, foi realizado um feedback qualitativo com a docente participante da experiência.

Segue abaixo os principais resultados com base nas perguntas norteadoras.

1. Como foi o jogo com os discentes durante as partidas? (Desconforto? Neutralidade? Empolgação?)

De modo geral, a docente relatou uma recepção bastante positiva por parte dos discentes durante as partidas do jogo. A professora descreveu a partida como um ambiente de curiosidade, engajamento e empolgação, ainda que, em determinados momentos, os temas

abordados tenham provocado reflexões profundas e até mesmo certo desconforto pontual, o que é esperado dada a seriedade do tema da violência doméstica e a proximidade da realidade dos casos trabalhados.

Perguntei de forma complementar qual a percepção da docente sobre o comportamento das/os estudantes ao longo da partida, a professora disse: “Notei um interesse imediato dos alunos assim que o jogo foi apresentado. Eles se mostraram engajados nas dinâmicas e, ao longo da atividade, surgiram discussões riquíssimas sobre papéis de gênero, tipos de violência e responsabilidade social.”

Assim como questioneei sobre a utilização do jogo como mediador do tema da violência doméstica, a professora ressaltou que: “A abordagem lúdica ajudou a quebrar o gelo e facilitou o diálogo entre os estudantes, especialmente os mais tímidos. A violência doméstica, que muitas vezes é tratada como um tabu, foi discutida de forma natural, crítica e respeitosa.”

A presença de interesse genuíno e participação ativa foi consenso entre discentes e a percepção da docente, sendo ressaltado que o uso do jogo como recurso didático contribuiu significativamente para um aprendizado crítico e interdisciplinar, corroborando com o que Freire (1996) traz no livro *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, ao reforçar e estimular a consciência crítica através da problematização do cotidiano.

2. Daria continuidade na aplicação do jogo?

A professora participante da experiência relatou que daria continuidade à aplicação do jogo Hooks em suas práticas pedagógicas. Trouxe como argumento de que o jogo se mostra um instrumento potente para trabalhar a temática da violência doméstica de forma transversal, abordando elementos de direitos humanos, cidadania, legislação (Lei Maria da Penha), psicologia social, e valores éticos e morais.

A professora destacou: “Considero o jogo extremamente pertinente para ser inserido no projeto pedagógico da escola, sobretudo por fomentar o pensamento crítico e o debate ético com os alunos.”

A professora sugeriu que o jogo poderia ser inserido dentro da Semana da Mulher ou em ações do Projeto de Vida, uma das competências da Base Nacional Comum Curricular, destacando o papel da escola na formação para os direitos humanos (Brasil, 2018).

3. Possui sugestões para melhoramento do jogo?

As sugestões de melhoria apontadas pela docente foram construtivas e indicam um envolvimento real com a proposta. As principais sugestões incluem: aprimoramento visual do tabuleiro e das cartas, tornando a estética mais atrativa para adolescentes; inclusão de situações mais diversificadas, incluindo recortes de violência doméstica em relações LGBTQIA+ e intergeracionais; criação de um manual mais detalhado com sugestões de mediação pedagógica para os professores; e por último, a possibilidade de integrar materiais complementares digitais (vídeos, QR codes, podcast) como forma de aprofundar o conteúdo fora do jogo.

As sugestões foram recebidas com espírito colaborativo, evidenciando que o jogo, mesmo em sua versão inicial, já cumpre um papel significativo na educação em direitos humanos, sendo reconhecido como um recurso com potencial formativo e transformador, em consonância com os princípios da educação emancipatória (Candau, 2012).

O *feedback* docente, analisado de forma qualitativa, revelou um alto grau de aceitação, entusiasmo e interesse por parte dos profissionais envolvidos. Os relatos indicaram que o jogo promove engajamento discente, facilita a abordagem de temas complexos e favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, éticas e cidadãs.

As sugestões de aprimoramento apresentadas pela docente, como a melhoria visual do material, a diversificação das narrativas e a criação de um manual de mediação, reforçam o potencial expansivo do jogo, abrindo caminho para sua utilização em diferentes contextos educativos e em articulação com projetos interdisciplinares e ações pedagógicas específicas, como a Semana da Mulher, rodas de conversa e campanhas escolares.

O jogo Hooks, portanto, cumpre sua função primordial: atuar como recurso pedagógico de sensibilização, informação e mobilização crítica sobre a violência doméstica, colaborando com a formação integral das/os discentes e com a consolidação de uma cultura de paz e da Educação em e para os Direitos Humanos no ambiente escolar. Ele se alinha, assim, aos marcos legais e pedagógicos que sustentam a Educação em Direitos Humanos no Brasil, oferecendo uma alternativa metodológica inovadora e engajada com as demandas contemporâneas da educação básica.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o amor é uma ação, que este trabalho também seja entendido como um ato de amor: amor à educação, à justiça e à possibilidade de um mundo menos violento.

A presente dissertação teve como objetivo geral analisar como os docentes de uma escola pública de nível médio da região CRAJUBAR abordam temas correlatos a violência doméstica contra a mulher. Este Trabalho foi concebido sob os fundamentos da Educação em e para Direitos Humanos, buscando contribuir com práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico, o enfrentamento de desigualdades de gênero e o combate às múltiplas formas de violência, o que foi possível através da criação do jogo de tabuleiro Hooks, utilizado como uma ferramenta didático-pedagógica voltada ao ensino médio, com o propósito de trabalhar a tipificação da violência doméstica a partir de uma perspectiva crítica, dialógica e transformadora.

A construção do jogo partiu do reconhecimento da escola como espaço privilegiado para o debate e a problematização de temas sensíveis, como a violência doméstica, frequentemente silenciada nas esferas institucionais e familiares. Assim, o jogo Hooks foi pensado como um dispositivo que, por meio da ludicidade, propicia a construção coletiva de saberes, a escuta ativa e o desenvolvimento da empatia e da consciência crítica nas/os estudantes.

Através do desenvolvimento e aplicação do jogo Hooks, busquei não apenas informar sobre a violência doméstica, mas provocar reflexões profundas e, sobretudo, afetar. Afetar no sentido de tocar, de mover, de fazer pensar e repensar. Foi a partir dessa inquietação (nascida ainda na adolescência e cultivada no silêncio das omissões escolares) que este percurso se desenhou, costurando teoria e prática, afetos e dados, dor e esperança. O engajamento espontâneo das/dos estudantes, as discussões surgidas e a percepção positiva da docente confirmam que há sede por diálogo, por escuta, por experiências que transformem o conteúdo em vivência e a sala de aula em território de resistência.

Falar de violência é difícil. Fazer isso em meio ao riso, à ludicidade e ao jogo pode parecer contraditório, mas é exatamente nesse contraste que reside a potência deste trabalho: tornar leve o que é denso, sem perder a seriedade do tema. E mais do que isso, abrir espaço para que meninas e meninos, possam identificar, nomear e enfrentar aquilo que tantas vezes é normalizado e silenciado.

A aplicação do jogo mostrou que é possível, e necessário, ensinar sobre temas complexos sem recorrer ao medo ou à culpa, mas pela via do diálogo, da curiosidade e da

empatia. As/os estudantes demonstraram envolvimento genuíno, interesse imediato, e disposição para discutir, refletir e se posicionar. A sala de aula, por alguns momentos, deixou de ser um lugar de repetição e tornou-se espaço de escuta ativa e troca significativa. A ludicidade não apagou a complexidade do tema, mas permitiu acessá-lo com menos barreiras emocionais, facilitando a expressão mesmo dos mais tímidos.

Do ponto de vista docente, a experiência foi também validada como potente, a professora parceira reconheceu no jogo uma possibilidade concreta de transversalizar direitos humanos, ética, cidadania e gênero, tudo aquilo que os currículos dizem valorizar, mas que raramente se materializa de forma viva no cotidiano das escolas.

As sugestões para aprimorar o material, desde a estética até a diversidade dos casos, revelam o quanto a proposta foi bem recebida e o quanto ela ainda pode crescer. Estas sugestões serão um gancho para desenvolver trabalhos futuros e ampliar o público alvo do jogo. A perspectiva é desenvolver novas pesquisas para aprimorar e popularizar o jogo Hooks por todos os espaços possíveis e necessários.

O jogo Hooks, ainda em sua forma inicial, cumpriu seu papel: não apenas levou conteúdo, mas gerou movimento. Tocou subjetividades, provocou questionamentos, estimulou a escuta e a fala. Provou que metodologias ativas, quando bem articuladas com os afetos e com os contextos reais das/os estudantes, podem funcionar como dispositivos de emancipação e não apenas como modismos pedagógicos.

Os desafios são inúmeros na EDH, sobretudo porque não há a possibilidade de aprovar ou reprovar as/os estudantes nessa “disciplina curricular”, como pede a avaliação tradicional discente, não há aprovação em provas e vestibulares. “A prova” será a vida após a escola. Será o convívio em sociedade. Esse será o resultado. E não há como medir, como criar um indicador estatístico para isso. Não consigo medir o impacto dessa pesquisa, desse jogo, o que consegui sentir em campo foi o entusiasmo das/os adolescentes de se encontrarem e se enxergarem nas dinâmicas durante as partidas.

Este trabalho não pretende encerrar uma discussão, nem oferecer respostas definitivas. Ele é uma semente (talvez ainda pequena, talvez ainda frágil) mas que encontrou solo fértil na escola pública, no olhar atento das professoras, professores e gestão da escola, na escuta sensível das/dos estudantes e na possibilidade de ressignificar o cotidiano escolar.

Que o jogo siga sendo jogado, que o debate continue a ser instigado e que a educação, sempre ela, mas não apenas ela, permaneça como o caminho para transformar não apenas os discursos, mas as realidades. A educação é uma das vias da esperança e do desejo por uma sociedade mais justa e livre da violência contra as mulheres. Esperançar, frente ao horror, é

reafirmar que um outro mundo é possível e talvez esse novo mundo comece com um tabuleiro sobre a mesa e com perguntas que até então ninguém ousava fazer.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Jefferson. **A educação e o desenvolvimento humano: um estudo crítico**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.
- ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2024. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 18, 2024. ISSN 1983-7364. Disponível em: <https://shre.ink/gCXu>. Acesso em: 08 out. 2024.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil no Século XX: o desafio da educação. *In*: ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. p. 125-153.
- ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata? **Convenit Internacional**, Murcia, v. 6, p. 43-50, 2001. Disponível em: <https://11nk.dev/4Zhfw>. Acesso em: 08 out. 2024.
- BITTENCOURT, Karen Vanessa Raiol; COSTA, Nivia Maria Vieira. A educação em direitos humanos na educação infantil por meio de jogos cooperativos na Amazônia paraense. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 7, n. 19, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/mFrTk>. Acesso em: 08 out. 2024.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Bertrand Brasil; 2011.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://shre.ink/gCXj>. Acesso em: 07 jun. 2023.
- _____. Lei Maria da Penha: LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006. Disponível em: <https://shre.ink/gCXt>. Acesso em: 08 jun. 2023.
- _____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional em Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <https://shre.ink/gCX8>. Acesso em: 18 fev. 2024.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 27 maio 2025.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, 2013.

BUTLER, Judith Pamela. Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade. Trad. Marcos Teles. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. **Práxis Pedagógica: um desafio cotidiano**. PAIDÉIA, v. X, p. 11-29, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: _____. Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 33, p. 715-726, 2012. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ZLinE>. Acesso em: 08 out. 2024.

_____. **Educação em direitos humanos: desafios da contemporaneidade**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 32-43, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zscPSqzz8bdRRnCFWpPCXxr/>. Acesso em: 27 maio 2025.

CARVALHO, Luciana; SILVA, Mônica. A escola frente à violência doméstica: limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, 2019.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, n. 2, p. 36-72, 2005. Disponível em: <https://encurtador.com.br/PH6vA>. Acesso em: 18 fev. 2024.

CERSOSIMO, Samuel Oliveira. O "eu" no trabalho acadêmico: considerações sobre a proibição ao uso da primeira pessoa do singular nos textos científicos. **Academia Edu**, 2019. Disponível em: <https://encr.pw/TWJws>. Acesso em: 13 out. 2024.

DUTTON, Donald George; NICHOLLS, Tonia L. **O impacto psicológico e emocional do abuso psicológico**. Springer Science & Business Media, 2005.

FERNANDES, Maria da Penha Maia. **Sobrevivi posso contar**. 2. ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: História da violência nas prisões**. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

_____. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALTUNG, Johan. Violência cultural. **Journal of Peace Research**, v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990. Disponível em: <https://11nq.com/6MrvP>. Acesso em: 26 ago. 2025.

_____. Violence, peace, and peace research. **Journal of Peace Research**, v. 6, n. 3, p. 167-191, 2015. Disponível em: <https://s11nk.com/OE2mX>. Acesso em: 23 maio 2025.

GERGEN, Kenneth Jay. **O Eu na Sociedade Contemporânea**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GIDDENS, Anthony. **A Transformação da Intimidade: Sexualidade, Amor e Erotismo nas Sociedades Modernas**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1992.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONÇALVES, Renata. Educação e violência de gênero: o desafio da abordagem crítica nas escolas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, 2020.

GROSS, Renato. Paidéia: Educação, Sociedade e Política na Grécia Antiga. **Revista Ensaios Pedagógicos**, [S. l.], n.1, p. 13-20, 2009. Disponível em: <https://shre.ink/gCCG>. Acesso em: 08 out. 2024.

HERNANDEZ, José Augusto Evangelho; OLIVEIRA, Ilka Maria Biasetto de. Os componentes do amor e a satisfação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 1, p. 58–69, 2003. DOI: 10.1590/S1414-98932003000100009. Disponível em: <https://l1nq.com/C8F3V>. Acesso em: 26 ago. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2013.

_____. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020.

_____. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Trad. Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LOURO, Guacira. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, 2008. Disponível em: <https://shre.ink/gCCp>. Acesso em: 08 out. 2024.

MACIEL, Talita Santana. Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as). **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, SP, v. 4, p. 43-57, 2016. Disponível em: <https://shre.ink/gCX4>. Acesso em: 08 out. 2024.

MARIANO, Silvana Aparecida. Incorporação de gênero nas políticas públicas: incluindo os diferentes na cidadania. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2003. p. 1-13.

MEDINA, Lígia Lucena Gonçalves. et al (org.). **Trilhando caminhos no enfrentamento à violência contra as mulheres**. Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://shre.ink/gCXF>. Acesso em: 08 out. 2024.

MELO, Maria Aparecida Vieira de. O discurso sobre o posicionamento intercultural do sujeito na política nacional do livro didático para educação do campo. 2020. Tese (Doutorado)

em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://11nk.com/hbvZ6>. Acesso em: 23 maio 2025.

MORAES FILHO, Evaristo de (org.). **Comte**. São Paulo : Editora Ática, 1978. (Coleção Sociologia).

OLIVEIRA, *et. al.* Namoro na adolescência no Brasil: circularidade da violência psicológica nos diferentes contextos relacionais. **Ciência e Saúde Coletiva** (Impresso), Rio de Janeiro, v. 19, p. 707-718, 2014.

OLIVEIRA, Queiti Batista Moreira. Violência de gênero no namoro entre adolescentes sob a ótica dos adolescentes, educadores e profissionais da saúde. 2014. Tese (doutorado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://s11nk.com/65Btf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

PRONER, Carol. Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos e seus paradoxos. *In: Pensamento crítico direitos humanos na perspectiva intercultural*. Rio de Janeiro: Instituto Ensaio Aberto, 2020.

ROGERIO, Fernanda Sousa. O lúdico, a brincadeira e os jogos como forma de introdução da educação em direitos humanos na educação infantil. **Revista Científica Unilago**, São Paulo, v. 1 n. 1, 2022. Disponível em: <https://s11nk.com/PwXDh>. Acesso em: 13 out. 2024.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**: uma abordagem centrada na pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

RIBEIRO, Maria Luzia Covas Fonseca; SOUZA, Lígia Claudia Gomes de. O amor na contemporaneidade à luz do existencialismo: os efeitos da idealização do amor romântico. *In: Processos psicossociais: explorando identidade, comunicação, gênero e relações humanas*. 2024. p. 123–145. Disponível em: <https://doi.org/10.37885/231215338>. Acesso em: 26 ago. 2025.

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

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Diretrizes para o ano letivo 2024**. Fortaleza: SEDUC, 2023. Disponível em: <https://11nk.dev/CYybH>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SENADO FEDERAL. **Pesquisa Nacional de Violência Contra a Mulher**. 10. Ed. (E-book) Disponível em: <https://encr.pw/QYyGM>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *et al* (org.). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária - Universidade Federal da Paraíba, 2007, p. 414 - 427.

SOUZA NETO, Samuel de Souza; SILVA, Vanderlei Pinto da. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. IMPRESSO), v. 14, p. 889-909, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SIMÕES, Helena Cristina Guimarães Queiroz; RIBEIRO, André Elias Moreli. M. Educação em direitos humanos: um caminho para superação da violência social. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 7, n. 2, p. 27-38, 2014. Disponível em: <https://l1nq.com/zhwni>. Acesso em: 13 out. 2024.

STRELHOW, Thyeles Moratti Precilio Borcate. Direitos humanos: reflexões por um processo de descolonização. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 4, p. 59-76, 2016. Disponível em: <https://acesse.dev/qeC1J>. Acesso em: 13 out. 2024.

TAQUETTE, Stella Regina. Violência entre namorados na adolescência. **Adolescência & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 6-12, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação). ISBN 978-85-249-1716-5.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo Sem Fronteiras**, [S.l.], v. 13, p. 129-142, 2013. Disponível em: <https://s11nk.com/C6j8i>. Acesso em: 26 ago. 2025.

FRIEZA APÓS SER PRESO, HOMEM CONFESSA ASSASSINATO DE ESPOSA POR CIÚMES. Vídeo. 4min53seg. Publicado pelo canal TV ATALAIA. 02 mai. 2018. Disponível em: <https://s11nk.com/hcExf>. Acesso em: 6 set. 2024.

WALKER, Lenore Edna. **A Violência no Relacionamento: O Círculo da Violência Doméstica**. São Paulo: Editora Rocco, 2009.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, p. 31-54, 2014. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dB2Km>. Acesso em: 08 out. 2024.

APÊNDICE A - FORMULÁRIO DE ENTREVISTA APLICADO

Espaço destinado para preencher dados como idade, religiosidade e identidade de gênero: _____

- 1° Qual a sua formação? Inicial ou continuada. Em qual instituição e o ano de colação.
- 2° Há quanto tempo trabalha como docente e há quanto tempo trabalha na escola?
- 3° Em sua formação de base ou formação posterior realizou alguma formação dentro da área de Educação em Direitos Humanos?
- 4° Conhece as metas da Educação em Direitos Humanos no que se refere a Educação Básica do PNDH?
- 5° Existem normativas internas que tratam sobre relacionamentos/namoro na escola? Se sim, de que forma?
- 6° Já tratou sobre temáticas relacionadas à violência doméstica através do conteúdo programático de alguma disciplina ou através de outras atividades livres?
- 7° Se sim, de quais formas/métodos?
- 8° Se não, acredita ser um tema pertinente ou não cabe ao ambiente escolar trabalhar essa temática?
- 9° Tem conhecimento que dentro na LEI Maria da Penha existem normativas que tratam sobre conteúdos relacionados aos DH e ao combate à Violência Doméstica?
- 10° Conhece materiais pedagógicos que possam como proposta trabalhar com a violência doméstica para faixa etária do ensino médio?
- 11° A escola realiza a Semana Escolar de Combate à violência contra a mulher (2021)?
- 12° Se sim, quais atividades são feitas, de que forma e desde quando ocorre?

APÊNDICE B - FEEDBACK DOS DOCENTES

Espaço destinado para preencher dados como idade e identidade de

gênero: _____

1° Como foi o jogo com os discentes durante as partidas? (Desconforto? Neutralidade? Empolgação?)

2° Daria continuidade na aplicação do jogo?

3° Possui sugestões para melhoramento do jogo?

APÊNDICE C - GUIA FORMAÇÃO DOCENTES

FORMAÇÃO DOCENTES (as dinâmicas serão executadas com as/os docentes para que posteriormente possam multiplicar as tarefas com as/os discentes)

BLOCO 1 - FORMAÇÃO:

OBJETIVO: mapear a compreensão das/os discentes sobre papéis de gênero, amor e violência.

Atividade 1:

Quais papéis das mulheres e dos homens na sociedade?

Execução: Dividir o quadro em 2 blocos: Papéis ditos de mulher x Papéis ditos de homens. Anotamos no quadro as respostas correspondentes.

Objetivo: espera-se nessa tarefa observar quais as ideias que as/os jovens possuem dessas dicotomias sociais. Elas/Eles acreditam que existem papéis pré-estabelecidos socialmente para cada categoria?

Atividade 2:

Seguindo ainda a mesma dinâmica da atividade 1, modificamos a pergunta inicial para: Nos relacionamentos afetivos existem papéis de homens e de mulheres?

Atividade 3:

Descrever em 5 palavras o que representa o amor e em 5 palavras o que representa a violência. Compartilhar em formato de roda de conversa.

Objetivo: com essa dinâmica espera-se observar quais as crenças das/dos discentes a respeito dessas categorias. Em algum momento elas se misturam?

Atividade 4:

Com o mapeamento prévio de recortes das reportagens regionais, dividir a sala em equipes para que as/os integrantes debatam quais indícios de violência doméstica são descritos nos casos.

BLOCO 2 - FORMAÇÃO:

OBJETIVO: repassar as regras e orientações para aplicação do jogo HOOKS. Socializar a história do jogo e como foi construído a narrativa. Após esse momento jogar uma partida para ilustrar a dinâmica real do jogo.

APÊNDICE D - MANUAL DE REGRAS - JOGO HOOKS

INSTRUÇÕES

Orientação: Formar pelo menos 2 equipes de 4 a 5 integrantes cada.

No início de cada partida as equipes devem jogar dado e quem obtiver o maior número inicia a jogada.

Objetivo do jogo: solucionar os casos descritos nas casas Violência ou amor? Ao tipificá-los de forma correta a equipe ganha 1 estrela. Essas estrelas serão trocadas por certificados. Assim que atingir as quantidades adequadas de estrelas, as mesmas devem ser imediatamente trocadas, seguindo a cronologia das formações e da tabela de estrelas.

Ao atingir a quantidade suficiente de estrelas para adquirir um certificado a equipe deverá trocá-lo seguindo sempre a cronologia da formação, do primário ao doutorado, não podendo pular mais de uma categoria por vez.

Em hipótese alguma equipe poderá pular alguma etapa de formação, por exemplo ir do primário para graduação, sem antes passar pelo secundário.

Cada vez que a equipe passar ou ou parar na casa Início durante a partida ela ganhará uma estrela

Ganha o jogo a equipe que obtiver a maior titulação, no caso o Doutorado, ou a equipe que obtiver a maior titulação no limite de tempo de 100min. Em caso de empate no limite de tempo, as equipes em questão poderão jogar o dado e a que obtiver o maior número ganha a partida.

TABELA HOOKSTAR	
PRIMÁRIO	1
SECUNDÁRIO	2
GRADUAÇÃO	4
ESPECIALIZAÇÃO	2
MESTRADO	3
DOUTORADO	4
ESTRELAS NÃO CUMULATIVAS	

ANEXO A - EXEMPLIFICAÇÃO DOS TIPOS DE VIOLÊNCIA

Cards Recortados da ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS MULHERES DE CARREIRA JURÍDICA – ABMCJ)

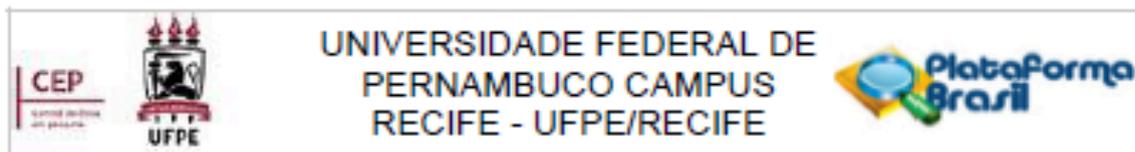
Violência Física: A violência física é muitas vezes o tipo de violência que mais evidente: empurrões; espancamento; atirar objetos, sacudir e apertar os braços; estrangulamento ou sufocamento; lesões com objetos cortantes ou perfurantes; ferimentos causados por queimaduras ou arma de fogo; tortura física chutes tirar de casa à força; amarrar; arrastar; arrancar a roupa danos à integridade corporal decorrentes de negligência (omissão de cuidados e proteção contra agravos evitáveis como situações de perigo, doenças, gravidez, alimentação, higiene, entre outros).

Violência Psicológica: Insultos constantes; humilhação; desvalorização; chantagem; isolamento de amigos e familiares; ridicularização; manipulação afetiva; ameaças; impedir de trabalhar, estudar, cuidar da aparência pessoal, gerenciar a própria vida ;confinamento doméstico; vigilância constante.

Violência Sexual: compreendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar de qualquer método contraceptivo ou que force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais reprodutivos. Estupro, estupro de vulnerável, importunação sexual e assédio sexual são violências sexuais que constituem crime, segundo nosso Código Penal.

Violência Moral: Acusar a mulher de traição; emitir juízos morais sobre a conduta da mulher; fazer críticas mentirosas; expor a vida da vítima; rebaixar a mulher com ofensas e xingamentos; desvalorizar a mulher pela forma de se vestir.

Violência Patrimonial: Negar pedido de dinheiro indispensável para necessidades pessoais, quando se trata de patrimônio família; comprar bens usando o nome da vítima sem o consentimento dela; ameaças ou efetivo corte de recursos dependendo de atitudes pessoais; trocar senhas de banco sem avisar; esconder documentos pessoais da vítima; desqualificar a contribuição da vítima na construção do patrimônio do casal com o seu trabalho, mesmo que doméstico; cancelamento do plano de saúde da vítima como forma de punir, constranger, colocando a sua vida e saúde em risco.

ANEXO B - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA UFPE²⁸

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE GÊNERO: CONSTRUINDO METODOLOGIAS PARA EFETIVAÇÃO NA REGIÃO CRAJUBAR

Pesquisador: MARIA EDUARDA NUNES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80726524.0.0000.5208

Instituição Proponente: Centro de Artes e Comunicação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.954.993

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado a ser desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPE. O "projeto de pesquisa propõe como objetivo geral analisar como os docentes de uma escola pública de nível médio da região CRAJUBAR abordam temas correlatos a violência doméstica contra a mulher. Essa região é formada pelos municípios de Crato, Barbalha e Juazeiro do Norte, juntos eles concentram altos índices de violência contra a mulher no estado do Ceará. Para alcançarmos os objetivos deste trabalho

desenvolveremos um jogo de tabuleiro com base nos tipos de violência domésticas descritos pela Lei Maria da Penha (11.340/2006). Através do método de pesquisa-ação realizaremos uma pesquisa exploratória e baseada em dados qualitativos. A coleta de dados ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes e gestão da escola em foco e também através da coleta de feedback após a aplicação do jogo proposto neste projeto. Busca-se através da pesquisa compreender quais métodos são utilizados pelos docentes, de quais formas e com que frequência as temáticas ligadas a violência doméstica contra a mulher são abordadas no contexto escolar".

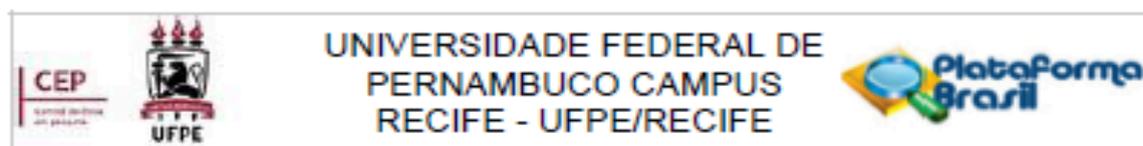
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

"Analisar como os docentes de uma escola pública de nível médio da região CRAJUBAR abordam temas correlatos a violência doméstica contra a mulher".

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 **Fax:** (81)2126-3163 **E-mail:** cephumanos.ufpe@ufpe.br

²⁸ O título foi alterado na versão final do trabalho devido a uma sugestão da banca de defesa.



Continuação do Parecer: 6.954.903

Objetivos Específicos:

- I. Identificar de que forma as questões de violência contra a mulher são trabalhadas na escola pública in foco;
- II. Realizar ciclos formativos sobre a violência contra a mulher com os docentes;
- III. Desenvolver um recurso metodológico lúdico que pautar sobre violência contra a mulher para uso de docentes de uma escola pública de nível médio da região CRAJUBAR;
- IV. Compreender a partir das aplicações do recurso metodológico lúdico proposto neste projeto a capilaridade das/dos docentes com relação ao tratamento das questões de violência doméstica contra a mulher".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação dos riscos e benefícios é adequada ao projeto e pertinente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem estruturada e os aspectos éticos foram contemplados adequadamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram inclusos e redigidos de maneira adequada.

Recomendações:

Há só um erro de digitação nos riscos: está "represárias", quando o correto é represálias.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pelo analisado e exposto acima, recomenda-se a aprovação.

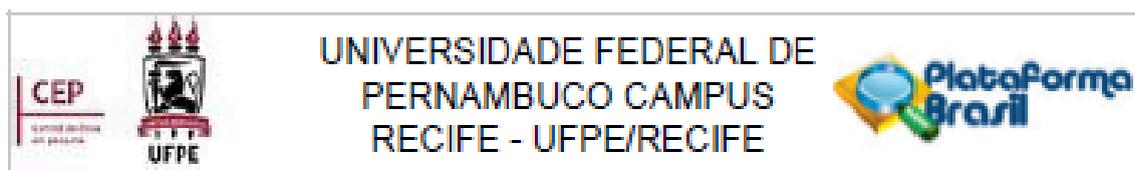
Considerações Finais a critério do CEP:

O Protocolo foi avaliado na reunião do CEP e está APROVADO, com autorização para iniciar a coleta de dados. Conforme as Instruções do Sistema CEP/CONEP, ao término desta pesquisa, o pesquisador tem o dever e a responsabilidade de garantir uma devolutiva acessível e compreensível acerca dos resultados encontrados por meio da coleta de dados a todos os voluntários que participaram deste estudo, uma vez que esses indivíduos têm o direito de tomar conhecimento sobre a aplicabilidade e o desfecho da pesquisa da qual participaram.

Informamos que a aprovação definitiva do projeto só será dada após o envio da NOTIFICAÇÃO COM O RELATÓRIO FINAL da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final disponível em www.ufpe.br/cep para enviá-lo via Notificação de Relatório Final, pela Plataforma Brasil. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delimitada

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-3163 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 6.954.903

neste protocolo aprovado. Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada com a devida justificativa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2311259.pdf	20/05/2024 09:31:34		Acelto
Outros	DECLARACAOCURSO.pdf	20/05/2024 09:30:38	MARIA EDUARDA NUNES DE SOUZA	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTAANUENCIA.pdf	20/05/2024 09:29:16	MARIA EDUARDA NUNES DE SOUZA	Acelto
Declaração de Pesquisadores	LATTESPEQUISA.pdf	20/05/2024 09:28:48	MARIA EDUARDA NUNES DE SOUZA	Acelto
Declaração de Pesquisadores	LATTESORIENT.pdf	20/05/2024 09:28:36	MARIA EDUARDA NUNES DE SOUZA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/05/2024 09:27:48	MARIA EDUARDA NUNES DE SOUZA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConfidencialidade.pdf	20/05/2024 09:22:52	MARIA EDUARDA NUNES DE SOUZA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.doc	20/05/2024 09:21:16	MARIA EDUARDA NUNES DE SOUZA	Acelto
Folha de Rosto	dataFOLHADEROSTO.pdf	20/05/2024 09:20:15	MARIA EDUARDA NUNES DE SOUZA	Acelto

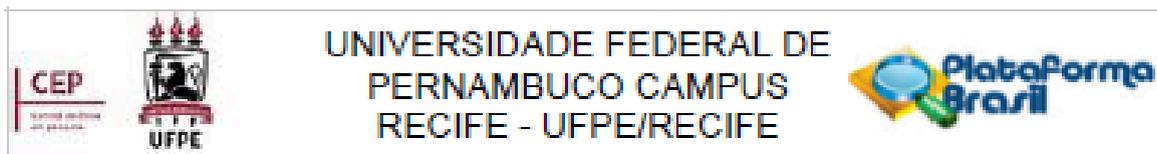
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. das Engenheiras, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-900
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-3163 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br



Continuação do Parecer: 8.954.903

RECIFE, 17 de Julho de 2024

Assinado por:
LUCIANO TAVARES MONTENEGRO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Engenhasria, s/n, 1º andar, sala 4 - Prédio do Centro de Ciências da Saúde
Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-500
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-3153 E-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br