

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

PAULINE SILVEIRA DE BARROS

**O QUE A SOCIEDADE CALA A ESCOLA FALA: violência intrafamiliar de  
estudantes a partir dos olhares de professoras/es de uma escola do campo**

PORTO ALEGRE

2024

PAULINE SILVEIRA DE BARROS

**O QUE A SOCIEDADE CALA A ESCOLA FALA: violência intrafamiliar de  
estudantes a partir dos olhares de professoras/es de uma escola do campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neila Seliane Pereira Witt.

Linha de pesquisa: Educação Científica: Implicações das Práticas Científicas na Constituição dos sujeitos.

PORTO ALEGRE

2024

### CIP - Catalogação na Publicação

de Barros, Pauline Silveira  
O QUE A SOCIEDADE CALA A ESCOLA FALA: violência  
intrafamiliar de estudantes a partir dos olhares de  
professoras/es de uma escola do campo / Pauline  
Silveira de Barros. -- 2024.  
184 f.  
Orientadora: Neila Seliane Pereira Witt.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da  
Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em  
Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre,  
BR-RS, 2024.

1. educação do campo. 2. educação sexual. 3.  
ciências. 4. mulheres. 5. violência intrafamiliar. I.  
Pereira Witt, Neila Seliane, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

PAULINE SILVEIRA DE BARROS

**O QUE A SOCIEDADE CALA A ESCOLA FALA: violência intrafamiliar de  
estudantes a partir dos olhares de professoras/es de uma escola do campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências.

Aprovada em: \_\_\_\_\_

---

Profa. Dra. Neila Seliane Pereira Witt (UFRGS) – Orientadora.

---

Profa. Dra. Tatiana Souza de Camargo (UFRGS) – Relatora/Banca Avaliadora.

---

Profa. Dra. Marilisa Bialvo Hoffmann (UFRGS) – Banca avaliadora.

---

Profa. Dra. Fabiane Ferreira da Silva (UNIPAMPA) – Banca avaliadora.

Dedico este trabalho a minha filha pela  
inspiração em me fazer lutar por aquilo que  
acredito, por me fazer querer um mundo melhor  
e por me tornar uma pessoa melhor a cada dia  
que passo com ela, fazendo de mim mais forte.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar sempre em minha vida, quero agradecer aos meus guias espirituais, ao meu exu e a minha pomba gira que se mostravam para mim ao pé da minha cama todas às vezes que meu agressor me violentava, eles diziam em seu silêncio que estavam ali, que eu não estava só. Agradecer a minha cabocla Iara por me ensinar a não lamentar, a seguir na direção do meu coração, ao meu amado guia de frente, meu cacique do meu coração, meu amigo de todas as horas, meu preto velho querido e amado, ele sempre me dizendo para continuar estudando, dizendo que sou capaz, que eu conseguirei. Suas palavras me sustentaram, seu amor e sua sabedoria me guiaram até aqui, e com certeza me provou a todo momento que se eu fosse só, já não estaria mais aqui. Pai Joaquim de Aruanda que guia meus passos, que mostrou que nem todo pai é mau, que me emprestou sua bengala muitas vezes para não cair, agradecer a Iansã por ser a dona do meu Ori, minha rainha guerreira, que não abaixa a cabeça para ninguém, que é vendaval na vida de quem não firma seu ponto! Ao meu pai Xapanã, dono do meu corpo, que sempre esteve ali, me curando, me cuidando!

Queria agradecer à minha filha, Isabelle. Quando ela nasceu, a mãe Oxum me entregou a responsabilidade de cuidar dela e foi como se algo que estava adormecido em mim tivesse acordado, a coragem de encarar o mundo e de alguma forma torná-lo um lugar melhor tivesse nascido com ela. Meu amor maior infinitamente.

Quero agradecer ao meu companheiro de caminhada, Leonardo, pelo amor, pelo companheirismo e pela compreensão, pelo colo e por entender o quanto este trabalho é importante para mim.

Agradecer a minha primeira filha, que não veio do meu útero, mas que está enraizada no meu coração, com raízes fortes e inabaláveis, luz na minha vida, a minha eterna erêzinha, Bruna, a Dinda te ama muito, nossas almas sempre andaram juntas.

Agradecer a minha orientadora Neila, por me acolher, por me entender e por ser essa pessoa tão maravilhosa que mesmo com a distância que a pandemia da Covid-19 nos impôs, ela se mostrou tão presente, nossas tardes de longas conversas e muitas reflexões para além da dissertação, sinto a luz que vem de você e tenho a certeza de que foram os guias que me presentearam com a tua presença. A minha companheira de grupo de pesquisa, Sabrina, é nossa doutoranda, por compartilhar ideias e mostrar um mundo que deixamos muitas vezes de lado, ali esquecido.

Agradecer aos meus sogros, Margarete e Luiz Carlos, por cuidarem de mim e da minha maior riqueza, minha filha, sempre com o maior amor deste mundo, por todas as comidinhas

gostosas em forma de afeto, por estarem sempre ali, tentando me lembrar sempre que minha família é aquela que construí, por me mostrar como é ter afeto de uma família.

Agradecer à Professora Carlota Amado, que com muito carinho me acolheu na pesquisa, acreditou na importância e na relevância, o carinho que recebi desta mulher é inestimável, mulher forte, inspiradora, que os Orixás abençoem imensamente a tua vida, pois eu a celebro!

Agradeço aos professores que se dispuseram a responder os questionários, todos de forma muito solícita e verdadeira.

A minha psicóloga e companheira de PPG Muriel Closs Boef, por todo apoio psicológico, por entender que esta dissertação despertaria muitos gatilhos em mim e por não soltar a minha mão, entendendo que eu precisava de ajuda, que muitas vezes minhas forças se esvaem, mas que com suas orientações eu me fortalecia e continuava, me ensinou a reconhecer e a entender meus sentimentos, a ver a mulher que sou e me reconhecer no espelho.

Agradeço às professoras e professores da Educação do Campo, Marilisa Bialvo Hoffmann, Tatiana Camargo, Conceição Paludo (em memória), Antônio Dalmolin, Nelton Dresh, Saul Benhur por serem o pontapé inicial desta minha caminhada e por serem tão amigos.

À banca desta dissertação, Marilisa Bialvo Hoffmann, Tatiana Camargo e Fabiane Ferreira da Silva. Cada professora convidada foi escolhida com muito carinho, pois de alguma forma marcou minha caminhada ao longo destes dois anos. Obrigada pela disponibilidade, isso realmente muda a vida das pessoas.

Quero agradecer a CAPES pelo apoio financeiro e por acreditar na ciência, acreditar e apoiar estudantes como eu, mulher, mãe, que se não fosse este apoio provavelmente não conseguiria ir à frente com a pesquisa, pois nós, mulheres, sofremos preconceitos nos mais diversos espaços, visto o modo machista de funcionamento da nossa sociedade, e não seria a academia uma exceção. Quando nos tornamos mães, esse preconceito aumenta significativamente, afinal, a exigência de produtividade se confrontam as exigências de cuidado com uma criança. Sem dúvida, governantes não nos fazem favores ao garantir nossos direitos por meio de políticas públicas, ao contrário, cumprem seu papel. Porém, sabemos que a sensibilidade para essas questões e a vontade política são fundamentais para que isso ocorra.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, pela oportunidade de realizar este curso de mestrado e esta pesquisa, por toda acolhida, sempre que necessário.

Agradecer à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela possibilidade, através de seu Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, de ter cursado Mestrado, mesmo com todas as dificuldades que as Universidades Públicas do país têm sofrido, com constantes ataques e cortes de orçamento, sigam fortes e resistindo aos retrocessos impostos por uma forma

de governar que compreende que apenas as elites têm direito a um ensino público e de qualidade. Nesse contexto, que a Universidade também possa continuar tensionando e desconstruindo a sua ideia de universalidade, que tende à homogeneização, acolhendo cada vez mais a diversidade de classes, raças, etnias e identidades de gênero com seus múltiplos modos de ser e viver enriquecendo a produção de conhecimento, ela que me acolheu e que mesmo no início da minha caminhada onde sempre me pareceu um sonho distante entrar em uma Universidade Federal, diante de minha trajetória como mãe, vinda de zona rural e egressa do Ensino de Jovens e Adultos (EJA) noturno de uma escola do/no campo, que através da oportunidade de um vestibular específico possibilitou minha entrada, e que através dos programas de assistência social como bolsas PRAE (Programa de Assistência Estudantil) e de iniciação à docência PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), tornaram possíveis a minha chegada até o final do curso de Licenciatura em Educação do Campo.



*Por sorte do destino fui escolhida por Oyá, a búfala-mãe, para ser sua filha, mulher corajosa, que me ensinou a não abaixar a cabeça para ninguém, honrarei sempre a sua coroa, escutarei sempre a tua voz. “Darrum”, os tambores porque não iremos retroceder. Ninguém solta a mão de ninguém! Axé. Eparrey Oyá.*

## RESUMO

Discutir a escola, seu currículo e seus sujeitos, talvez seja considerado por muitos pesquisadores uma questão esgotada, devido a quantidade de reflexões a seu respeito, mas também pode ser uma questão de políticas públicas, que sob um olhar mais atento aos professores, onde muitas vezes são colocados como para-choques social, absorvendo e buscando mitigar os impactos de diversas adversidades enfrentadas por seus alunos. Essa função é especialmente significativa em contextos de vulnerabilidade social, onde crianças e adolescentes podem estar expostos a uma variedade de desafios, incluindo circunstâncias de violência intrafamiliar. Violência essa, que sempre existiu, que representa uma forma de violação dos Direitos Humanos, não conhecendo fronteiras geográficas, culturais ou socioeconômicas, tornando-se um problema global que exige atenção e estratégias de superação que se fazem urgentes. A pesquisa em questão teve como principal objetivo compreender a violência intrafamiliar narrada pelos estudantes de uma escola do/no campo, através do olhar de professoras e professores, busquei entender como estes educadores estão preparados para lidar com esta realidade, identificando as lacunas e as principais dificuldades enfrentadas pela escola. Para me auxiliar no processo de pesquisa, utilizei o seguinte problema de pesquisa: “Quais as percepções de professoras/es de uma escola do campo acerca da violência intrafamiliar narrada por suas/seus estudantes?”. Os participantes da pesquisa são educadoras e educadores de uma escola do campo, localizada na zona rural do município de Viamão/RS. Busquei compreender as narrativas e as práticas pedagógicas que se dão em uma escola do/no campo a partir de uma perspectiva pós-crítica dos estudos culturais em que articulei os pensamentos de Foucault, Larrosa, Guacira Louro, Paula Ribeiro, Rosa Fischer, Veiga-Neto, Sandra Mara Corazza e outros. Os caminhos percorridos por essa pesquisa, nos levou a perceber, as dificuldades e as especificidades de ser e estar professora em uma escola do/no campo, realidade esta que vai muito além de desempenhar uma simples profissão, que o ato de estar em sala de aula diariamente, com aquelas/aqueles alunas/alunos nos atravessa e nos coloca não somente como profissionais, mas como seres humanos de frente com situações que nos escapam, nos limitam e por assim, nos ferem pelos limites, que apesar de serem até certo ponto para nossa proteção, também nos deixam de mãos atadas, causando sentimento de impunidade, de frustração e de impotência, quando nos deparamos que as narrativas/pedidos de socorro de nossas alunas e alunos e muitas vezes não conseguimos solucionar. Também permitiu encontrar elementos essenciais à construção da compreensão das particularidades que permeiam uma escola do/no campo e suas dificuldades comparadas às escolas urbanas, pois nelas as relações interpessoais são muito próximas, intensificadas pela complexidade de uma comunidade pequena e todos se conhecem, por isso aqui vamos nos referir a ela com um microuniverso, onde os entrevistados se sentem desconfortáveis quando se percebem vizinhas ou vizinhos daqueles que devem denunciar, eis que estes fazem parte de seu contexto social. Outro fator importante encontrado é o adoecimento dos professores ao conviver com estas realidades que não se resolvem, com esses discursos de proteção que não se cumprem, enquanto o quadro se arrasta e se agrava, uma vez que foi apontado por eles a complexidade do diálogo com as famílias, pois nem sempre recebem a reação esperada e, em muitos casos, a mãe acaba se tornando mais um problema a se resolver, pois muitas vezes se colocam ao lado do agressor e descredibilizam a vítima, fazendo com que ela seja vista como mentirosa, causando o prolongamento das situações e contribuindo significativamente ao intensificar os impactos sob o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, gerando traumas muitas vezes irreversíveis.

Palavras-chave: educação do campo; educação sexual; ciências; mulheres; violência intrafamiliar.

## ABSTRACT

Discussing the school, its curriculum, and its subjects may be considered by many researchers as an exhausted issue due to the amount of reflections on it, but it can also be a matter of public policies, which, under a closer look at teachers, often see themselves as social buffers, absorbing and seeking to mitigate the impacts of various adversities faced by their students. This role is especially significant in contexts of social vulnerability, where children and adolescents may be exposed to a variety of challenges, including circumstances of intrafamilial violence. This violence, which has always existed, represents a form of violation of human rights, knowing no geographical, cultural, or socioeconomic boundaries, becoming a global problem that demands attention and urgent overcoming strategies. The research in question aimed to understand intrafamilial violence as narrated by students from a rural school, through the perspective of teachers. I sought to understand how these educators are prepared to deal with this reality, identifying the gaps and main difficulties faced by the school. To assist in the research process, I used the following research question: What are the perceptions of teachers in a rural school regarding their practices in relation to intrafamilial violence as narrated by their students? The participants in the research are educators from a rural school located in the rural area of Viamão-RS. I sought to understand the narratives and pedagogical practices that take place in a rural school from a post-critical perspective of cultural studies, combining the thoughts of Foucault, Larrosa, Guacira Louro, Paula Ribeiro, Rosa Fischer, Veiga-Neto, Sandra Mara Corazza, and others. The paths taken by this research led us to realize the difficulties and specificities of being a teacher in a rural school, a reality that goes far beyond simply performing a profession, as being in the classroom daily with those students crosses us, placing us not only as professionals but as human beings facing situations that elude us, limit us, and thus, wound us with boundaries that, despite being to a certain extent for our protection, also leave us helpless, causing feelings of impunity, frustration, and powerlessness when we find that the narratives/cries for help from our students often cannot be resolved. It also allowed for finding essential elements for understanding the particularities that permeate a rural school and its difficulties compared to urban schools, as interpersonal relationships are very close in them, intensified by the complexity of a small community where everyone knows each other, hence referring to it as a microcosm, where interviewees feel uncomfortable when they realize they are neighbors of those they should report, as these individuals are part of their social context. Another important factor found is the teachers' illness from living with these unresolved realities, with these protection discourses that are not fulfilled, while the situation drags on and worsens, as they pointed out the complexity of dialogue with families, as they do not always receive the expected reaction, and in many cases, the mother ends up becoming another problem to solve, as they often side with the aggressor and discredit the victim, causing the prolongation of situations and significantly contributing to intensifying the impacts on the emotional, social, and cognitive development of students, generating often irreversible traumas.

Keywords: rural education; sex education; sciences; women; intrafamily violence.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Crescimento dos casos de feminicídio no Brasil .....	64
Figura 2 - Cartaz elaborado pelas professoras da manhã .....	1478
Figura 3 – Exposição dos cartazes da manhã e da tarde.....	14748
Figura 4 – Foto do círculo de professoras, grupo da tarde .....	14849

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Termos de busca .....	84
Quadro 2 – Resultados da busca após aplicação dos requisitos .....	84
Quadro 3 – Plataforma SCiELO.....	85
Quadro 4 – Plataforma CAPES .....	92
Quadro 5 - Plataforma BDTD .....	94
Quadro 6 - Plataforma BDTD .....	95
Quadro 7 – Relação de turmas.....	844
Quadro 8 – Recursos humanos .....	854
Quadro 9 – Dados dos anos de escola, moradia em zona rural docência.....	9205
Quadro 10 – Efetivo das redes de apoio da escola .....	945
Quadro 11 – Formas de contato.....	957
Quadro 12 - Professoras/es receberam formação pedagógica sobre violência Intrafamiliar .....	1411
Quadro 13 - Como se sentem os professores frente as narrativas de violência intrafamiliar de suas/seus alunas/os .....	1422
Quadro 14 - Grupo focal do período da manhã.....	1465
Quadro 15 - Grupo focal do período da tarde.....	1466

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Como são assassinadas as mulheres .....	63
Tabela 2 - Perfil das mulheres vítimas de feminicídio no Brasil.....	63
Tabela 3 - Situação dos autores .....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCCs	Centro Contemporâneo de Estudos Culturais
CEDECA	Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNN	Cable News Network
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID-19	Corona Vírus Disease - 2019
CP	Código Penal
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEAM	Delegacia Especializada em Atendimento para Mulheres
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EREC	Encontro Regional de Educação em Ciências
FETAG-RS	Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Rio Grande do Sul
FURG	Universidade Federal de Rio Grande
FBSP	Fórum Brasileiro De Segurança Pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, intersexual, assexual, pansexual e demais orientações sexuais e identidades de gênero.
MAB	Movimento de Atingidos por Barragens
MBI	Maslach Burnout Inventory
MEB	Movimento de Educação de Base
MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
MST	Movimento dos sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONDH	Ouidoria Nacional de Direitos Humanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRAE	Programa de Assistência Estudantil
SBECE	Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação
SEDUC RS	Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul
SUS	Sistema Único de Saúde
TC	Tempo Comunidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TU	Tempo universidade
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância



## SUMÁRIO

<b>1 QUEBRANDO O SILÊNCIO: DAS COISAS QUE ME LEVAM A FALAR.....</b>	<b>17</b>
<b>2 ESTE PROBLEMA TAMBÉM É MEU/SEU, DE TODOS NÓS.....</b>	<b>23</b>
<b>3 O FEMINISMO É CIÊNCIA, É DE TODAS E TODOS .....</b>	<b>28</b>
3.1 FAMÍLIA, CONQUISTAS DAS MULHERES E FEMINISMO.....	28
3.2 GÊNERO, AFINAL O QUE É ISSO? .....	42
<b>4 LAR, NÃO TÃO DOCE LAR: VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR .....</b>	<b>45</b>
4.1 SÃO TANTAS FORMAS DE NOS FERIR .....	46
<b>4.1.1 Das marcas visíveis: violência física.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1.2 Das que violam nossa sexualidade: violência sexual .....</b>	<b>48</b>
4.1.2.1 Estupro.....	511
4.1.2.2 Assédio sexual .....	54
4.1.2.3 Importunação sexual.....	55
4.1.2.4 Pornografia infantil.....	56
<b>4.1.3 Das que punem nossas mentes e nossos corações: violência psicológica .....</b>	<b>59</b>
<b>4.1.4 Das que nos amarram e nos impedem de romper correntes: violência financeira..</b>	<b>60</b>
<b>4.1.5 Das que nos abandonam: violência institucional.....</b>	<b>61</b>
<b>4.1.6 Das que nos tiram a vida pelo fato de sermos mulheres: feminicídio.....</b>	<b>61</b>
<b>5 CAMINHOS TEÓRICOS.....</b>	<b>66</b>
5.1 OS ESTUDOS CULTURAIS.....	66
5.2 ESCOLA, CURRÍCULO E DOCÊNCIA .....	68
5.3 CONCEITOS DE MICHEL FOUCAULT .....	73
<b>5.3.1 Saber-Poder.....</b>	<b>74</b>
<b>5.3.2 Regime de Verdade.....</b>	<b>766</b>
<b>5.3.3 Discurso e Enunciado .....</b>	<b>78</b>
<b>5.3.4 Violência, resistência e dominação.....</b>	<b>79</b>
<b>6 VOZES DA CIÊNCIA E ESTADO DA ARTE .....</b>	<b>993</b>
6.1 O QUE AS VOZES CIENTÍFICAS TÊM NOS DITO?.....	1005
<b>7 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ENTRE QUESTIONAMENTOS, DITOS E ESCRITOS.....</b>	<b>99</b>
7.1 A ESCOLHA QUANTO AO TIPO DE ESTUDO .....	100
7.2 UMA ESCOLA DO/NO CAMPO E SEUS SUJEITOS.....	101
7.3 MOMENTO INVESTIGATIVO: AS ENTREVISTAS.....	108

7.3.1 A organização de um roteiro para as entrevistas.....	112
7.4 ASPECTOS ÉTICOS.....	116
<b>8 A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR NA PERSPECTIVA DAS/DOS PROFESSORAS/ES .....</b>	<b>8318</b>
8.1 A DOR DE SER PROFESSORA/OR .....	1245
8.2 AS MÃES, ELAS NÃO ACREDITAM .....	1301
<b>8.2.1 A influência das normas de gênero sobre a maternidade .....</b>	<b>1334</b>
8.3 QUANDO A VOZ CALA O CORPO FALA, E QUEM OUVI? .....	1412
8.4 O PEDIDO DA ESCOLA: UM GRUPO FOCAL .....	1445
<b>8.4.1 Trazendo a superfície .....</b>	<b>1490</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>1567</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>1612</b>
<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA .....</b>	<b>17980</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE).....</b>	<b>18081</b>

## 1 QUEBRANDO O SILÊNCIO: DAS COISAS QUE ME LEVAM A FALAR



Sou a primeira mulher da minha linhagem a ter liberdade de escolha. A construir o futuro como bem entender. Dizer o que vier à minha mente quando eu quiser ponto sem ouvir o barulho do chicote. São centenas de primeiras vezes pelas quais sou grata. Cenas que minha mãe, a mãe dela e a mãe da mãe dela não tiveram o privilégio de viver. É uma verdadeira honra ser a primeira mulher da família que pode sentir os próprios desejos. Não é à toa que quero experimentar essa vida ao máximo. Antes de mim, em gerações de barrigas famintas. As avós devem estar gritando de tanto dar risada. Reunidas em volta de um fogão de barro lá do outro lado. Bebericando na sala um chai leitoso em um copo fumegante, elas devem achar uma loucura ver uma de suas mulheres vivendo de um jeito tão grandioso. (Kaur, 2018, p. 211).

Ao iniciar esta caminhada, onde revisito minhas cicatrizes para que através de minha voz e de minha escrita possam servir como armas de luta contra todo tipo de violência intrafamiliar, decidi trazer ao longo desta dissertação outras vozes que assim como eu, estão fazendo algo com aquilo que fizeram com elas.

Começo trazendo uma poesia da Rupi Kaur, poetisa feminista, indiana, que transformou a dor da violência a qual foi vitimada em poesia. Elas falam de violências/abusos<sup>1</sup>, trauma e

---

<sup>1</sup> Utilizarei sempre o termo *violência* para me referir a violações dos direitos de mulheres, crianças e adolescentes, pois o termo isolado *abuso* traz consigo uma compreensão de que foi ultrapassado algum limite em que a violência é tolerada, conforme que “em alguma medida, é possível fazer uso de alguma coisa. Como no caso do álcool, que tem seu uso permitido, mas se o sujeito abusa, é porque extrapolou de sua cota,

cura, em três volumes, ela discorre sobre seus processos de identificação, ressignificação e autocura, ao longo deste trabalho procurarei trazer outras vozes monológicas, uma delas a minha.

Eu poderia ter escolhido outro tema mais leve para minha dissertação de Mestrado, mas nenhum outro tema teria o grau de importância que este tem. Acredito que eu não tenha escolhido ele, ele me escolheu, pois me acompanha desde muito cedo.

Eu não lembro a idade que tudo começou, mas lembro que estava no Ensino Fundamental, e lembro que na época eu não fazia a menor ideia do que estava acontecendo comigo, sim, hoje digo com segurança que fui vítima de pedofilia, violências estas que levei anos para processar e entender. Quando me refiro a entender, digo todo o conjunto, todos os porquês. Por que ninguém acreditou em mim? Por que minha mãe não ficou do meu lado? Por que a escola não acreditou? Essas perguntas me motivaram a fazer esta pesquisa e espero conseguir explicar meus caminhos até aqui.

Venho aqui lhes dizer e lhes comprovar através desta dissertação de Mestrado, que se eu tivesse recebido aulas de educação sexual, com foco na prevenção a violência, eu poderia ter entendido mais cedo o que estava acontecendo e buscando ajuda, que esta não é uma realidade somente minha e que apesar de ter ocorrido a anos atrás, esta realidade ainda se faz presente nas escolas atualmente. Por isso quero lhes falar da importância da educação sexual, se eu tivesse tido, minha história poderia ser diferente, assim como poderia fazer a diferença na vida de muitas crianças e adolescentes.

Eu estava na quarta série, quando passei a inventar a história de ser namorada do meu pai, eu não tinha ideia, lembro dos pactos de silêncio, da violência psicológica dizendo que minha mãe ficaria brava e com ciúme se soubesse. O meu pai, meu abusador, apesar de ser um homem simples e sem estudo, sempre foi motivo de admiração de minha parte, pois sempre foi um homem muito inteligente, o que mais tarde eu descobri que se tratava de manipulação, ele nunca foi um vilão quando eu era criança, as práticas manipulativas que ele se utilizava eram as mais diversas, desde dar maior atenção, com mais passeios, mais conversas, quase que um maior companheirismo, e as violências também não partiram diretamente para o ato sexual em si, as técnicas eram bem sofisticadas e iam se intensificando lentamente, de modo que no início

---

passando dos limites aceitáveis para o convívio social” (Felipe, 2006, p. 206). O uso deste termo para tratar assuntos relacionados a direitos das crianças, causa certo desconforto, pois traz a ideia de que quando se trata de criança, algum tipo de violência sob o corpo infantil é aceito, mostrando desta forma a minha intencionalidade de manter o foco na primeira palavra: *VIOLÊNCIA*, pois “o que está em jogo aqui, fundamentalmente é a desigualdade de poder entre adultos e crianças” (Felipe, 2006, p. 206). Utilizarei em exceção nas citações diretas.

era impossível identificar que havia alguma coisa de errada, segundo Heleieth Saffioti (2015, p. 22–23):

O pai instruído procede à iniciação sexual de sua filha de forma delicada, sem violência física ou ameaças nesse sentido, ponto simplesmente pede a menina para não contar a ninguém, especialmente a sua mãe, entre ‘justificando’ que esta sentia ciúme, daí podendo derivar sérios conflitos no caso do pai mais pobre de baixa escolaridade, vai sim diretamente ao ato sexual sem prolegômenos de alguma espécie: não há Carícias, não há um avançar paulatino. Por estas razões, é brutal. Todavia, as consequências, para a vítima, são certamente opostas às esperadas.

Quando comecei a buscar a teoria, este livro da Heleieth Saffioti (2015)<sup>2</sup>, intitulado: “*Gênero, Patriarcado e Violência*”, foi um dos que mais me trouxe explicações, e assim como na citação acima, se encaixou e traduziu muitos trechos da minha história.

Acontece que ao inventar essa história de namorado, isso chamou atenção da mãe de uma coleguinha que por sua vez falou para a direção da escola, que chamou minha mãe na escola. Neste momento que poderia ser de alívio, foi aí que começou a história do resto dos meus dias até aqui onde conto minha história para vocês, uma luta intensa para me descobrir e me redescobrir, para entender quem eu era e em quem tudo isso me transformou.

Nós mulheres somos treinadas desde cedo a sentir culpa, ainda que não existam razões para este sentimento, pois fomos criadas nessa necessidade quase que “Cristã” de se culpar e ser obrigada a perdoar, para além de defender ferreiramente a educação sexual nas escolas, também defendo uma educação feminista. Sim, foi o feminismo que me trouxe até aqui. Minha mãe entra nesse jogo para deixar bem claro na minha jornada que as leis e regras cristãs só servem para adoecer e acobertar essas situações. E lhes falo isso, pois foi na igreja onde minha mãe foi buscar orientação, e o padre na época disse para ela que a família vinha em primeiro lugar e que ela deveria perdoar e fazer ele mudar, então, ele nunca mudou.

Eu não posso dizer que sempre me reconheci como feminista, pois em mim isso foi uma construção, como acredito que seja para a maioria das mulheres, o que posso dizer é que, estudar e reconhecer o feminismo me deu força e coragem para erguer a voz.

Trago abaixo um poema de Nísia Floresta, primeira educadora feminista do Brasil, simbolizando a importância de se educar as mulheres, pois aos 28 anos criou um escola para mulheres, no ano de 1838, onde quem governava era Dom Pedro II, período onde as leis eram

---

<sup>2</sup> Embora sua biografia não conste que tenha sido vítima de violência, Heleieth Saffioti foi uma menina pobre, nascida em São Paulo na cidade de Ibirá, filha de um pedreiro e uma costureira, mesmo com muita dificuldade financeira, concluiu o ginásio e deu continuidade aos estudos, dedicando a sua vida a pesquisar movimentos feministas contra a violência, o feminicídio, a descriminalização do aborto, a violência sexual incestuosa, processos cada vez mais brutalizados nestes momentos em que vivemos (Silva, s/d.).

extremamente opressoras, “ela entendia as mulheres como importantes figuras sociais, dotadas de uma identidade fundamental para o crescimento das sociedades” (Madarazo, 2021, p. 2), afirmando não ser possível uma sociedade avançar sem que as mulheres tenham acesso à educação.

E eu me eduquei através do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), me tornei professora e aprendi a importância política do ato de educar, que ensinar significa mostrar uma visão de mundo que seja contestadora e que, ao mesmo tempo, nos ensine a olhar para nós mesmos dentro desse mundo que deve ser contestado. A educação, então, é a ciência do ensino, é o conhecimento que nos ensina a caminhar nesse mundo não como agentes passivos, mas como pessoas que podem explorar, experimentar e correr risco dentro das possibilidades que ele nos apresenta.

Por conta de todas essas características e possibilidades, podemos dizer que a educação também é um exercício de poder político, porque pode educar para uma consciência crítica, é essa característica que faz uma Educação Feminista necessária, para quebrar estereótipos e contribuir para que mais educandas e educandos, assim como eu, quebrem correntes. Construir uma educação feminista é essencial, porém seu alicerce deve estar muito bem fincado na luta social, em ações práticas, coletivas e políticas para a liberdade.

Segundo bell hooks<sup>3</sup> (2012), estamos vivendo em um mundo em que muitas pessoas, especialmente jovens universitários, mesmo não conscientes disso, passam por uma crise de significados, o que gera uma série de questionamentos por parte delas/es. Esse é o momento para a pedagogia feminista! Através da pedagogia feminista podemos reconstruir e ressignificar cultura e símbolos. Pode-se promover o intercâmbio crítico entre teoria e prática e reanimar jovens e demais pessoas para a luta social, para a luta contra a violência e contra as diferenças de gênero que só fazem fomentar a noção de que homens devem ser fortes, competitivos, sem emoções pautadas em discursos machistas, enquanto mulheres tem que ser frágeis, doces, passivas e desunidas.

Para isso, são necessários espaços de discussões onde as pessoas entendam o que é senso de luta e a importância disso. Somente entendendo o que é luta social, é que podemos unir a teoria com a prática e superar o distanciamento e alienação que discursos hegemônicos

---

<sup>3</sup> bell hooks (1952 - 2021) A escritora bell hooks nasceu com o nome de Gloria Jean Watkins, mas adotou o nome artístico, escrito em letras minúsculas mesmo, em homenagem a sua avó. A opção pelo uso de minúsculas é uma forma de expressar humildade e resistência ao ego intelectual. hooks desejava que as pessoas se concentrassem em suas ideias e palavras. “A educadora estadunidense e pensadora feminista, de hopkinsville (estado de Kentucky), foi acadêmica, ativista antirracista e autora, tendo publicado mais de 30 livros. Sua preferência em grafar seu nome em minúsculas – segundo ela, ‘o mais importante em meus livros é a substância e não quem eu sou’”. (Pinto; Pasti, 2023, p. 55)

promovem nas diversas mídias de massa. Uma pedagogia feminista promove os processos de aprendizado a partir de um mundo visto da maneira mais “real” possível, isto é, mais próxima do cotidiano de cada pessoa.

Mas como é possível construir essa pedagogia feminista revolucionária? Para começar, bell hooks (2012) diz que é preciso reconhecer que existe uma relação de poder entre professor/a e educandas/os e é fato de que o lado que exerce mais poder é o do/a docente. É a escola e/ou o/a professor/a que escolhe como vai querer exercer o seu poder, isto é, está nas mãos do/a docente escolher diminuir ou enriquecer a diferença de poder na relação com seus/suas discentes.

Importante dizer que Foucault (2021) conceitua o poder como uma força existente em todas as relações, sendo ele uma prática social e não um objeto natural. O poder não possui, assim, uma identidade própria, unitária e transcendente, mas está distribuído em toda a estrutura social e é sempre produzido socialmente:

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, micro lutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classes, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. (Foucault, 2006a, p. 231).

Reconhecer o poder não quer dizer abdicar dele, mas utilizá-lo da melhor maneira para que ele possa ser experimentado por todas as pessoas que participam da sua sala de aula. bell hooks (2012) diz que uma pedagogia feminista deve ensinar as pessoas a terem voz mesmo que estejam com medo. Acredito que até aqui tenha ficado claro que para mim a educação é um ato político e, no caso de uma pedagogia feminista, isso pressupõe escolher o lado das pessoas que são exploradas e oprimidas. bell hooks (2012) ainda diz que a educação na universidade, historicamente, não era um local onde as pessoas se sentiram desafiadas intelectualmente, isto é, não se questionava os privilégios e conseqüentemente as desigualdades de classe, esses e tantas outras questões foram emergindo à medida que me constituí como educadora, mas como a Educação do Campo me despertou para a luta contra as violências?

Através do meu reconhecimento sobre a necessidade de se educar as mulheres. Através da Educação do Campo consegui fazer ligações políticas e de luta, utilizando-me da minha história não no lugar de vítima, mas sim com uma voz ativa, combativa, quando consegui projetar a minha voz, descobri também que ela fazia eco, ou seja, que eu não estava sozinha.

Ao final da minha graduação utilizei a oportunidade do trabalho de conclusão do curso para escrever sobre a violência contra mulheres que residem em áreas rurais, este trabalho me deu abertura para discutir o silenciamento que existe nas zonas rurais, também serviu para diagnosticar uma grande falha na rede de apoio, bem como uma falta expressiva de dados.

O silenciamento dos dados e a falta de informação específica nas unidades de atendimento que não contempla a informação de que aquela mulher atendida é uma da zona rural, somado a conformação e a interiorização da dor sofrida em situações de abuso e violação de direitos, de modo geral agrava e muito a situação e o mapeamento pelos órgãos públicos competentes. Estes dados devem ser avaliados para que se emita o alerta, fundamentado pela pesquisa para que algo seja feito. (Barros, 2020, p. 52).

Estas informações nos trazem não uma realidade de passividade da zona rural, mas sim uma profunda falta de atenção do poder público para essas mulheres, pois para alguns governos, quanto menos dados existirem, menor são os indicativos de necessidade de intervenção do estado.

E é nessa perspectiva que trago esta pesquisa, como ferramenta de denúncia, ao investigar como as/os professoras/es de uma escola localizada na região rural, que se identifica como escola do campo<sup>4</sup> e perceber como essas/es profissionais se sentem ao se deparar com essas narrativas, mostrando assim como estão preparadas/os (se estão) para lidar com essas situações, buscando assim através da análise de narrativa encontrar elementos para a discussão desta dissertação.

---

<sup>4</sup> A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação (Molina; Sá, 2013, p. 324).



## 2 ESTE PROBLEMA TAMBÉM É MEU/SEU, DE TODOS NÓS



Fonte: G1, 2024.

“[...] fique firme enquanto dói  
faça flores com a dor  
você me ajudou  
a fazer flores com a minha  
então floresça de um jeito lindo  
perigoso  
escandaloso  
floresça suave  
do jeito que você preferir  
apenas floresça”  
(Rupi Kaur, 2018).

Escrever esta dissertação é a todo momento para mim um desafio, enfrentar a dor das cicatrizes deixadas e, ao mesmo tempo fazer florescer algo bom daquilo que me foi feito, este trabalho é o fruto da luta de alguém que resolveu romper o ciclo de violência e fazer nascer de si uma família saudável.

Neste capítulo busco desenhar os caminhos da construção desta dissertação, busco compartilhar esta desordem em forma de discurso, no desafio teórico que é aliar a minha dor, a minha luta, o mundo lá fora e as/os teóricas/os pós-estruturalistas tais como Guacira Louro, Dagmar Meyer, Marlucy Paraíso, Neila Witt, Sandra Mara Corazza, Jorge Larrosa, Michel Foucault, Alfredo Veiga Neto, Tomaz Tadeu da Silva, entre outras/os nos quais busquei amparo para construir este trabalho em forma de manifesto por uma educação inclusiva, feminista e antirracista.

Tenho como finalidade investigar como se sentem, quais são as narrativas de professoras e professores de uma escola do/no campo frente aos casos de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes em suas mais diversas faces, quando estes relatos chegam até escola, se esses assuntos são abordados na sala de aula, em especial nas de Ciências e na formação continuada de professoras/es, bem como pela equipe diretiva da escola, utilizando de todas as oportunidades para se fazer uma educação combativa.

Embora este tema seja sempre motivo de comoção entre famílias e escola e sempre que citado gere sentimentos de raiva e indignação, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023, os números referentes ao ano de 2022 representaram o pior cenário em relação

à violência, extrapolando as estatísticas anteriores a pandemia da Covid-19 (Reinach; Barros, 2023).

A realidade nos mostra que somente no primeiro semestre do ano de 2022 foram registrados 4.486 denúncias de violações de Direitos Humanos contra essa população e 18,6% estão ligadas a situações de violência sexual, segundo dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), este mesmo relatório nos traz que no ano de 2021 houve “18.681 registros, em quase 60% dos registros, a vítima tinha entre 10 e 17 anos e cerca de 74%, a violação era contra meninas” (BRASIL, 2023a; BRASIL, 2023b). Também temos dados de que: “em 8.494 casos, a vítima e o suspeito moravam na mesma residência. Outros 3.330 casos aconteceram na casa da vítima e 3.098 na casa do suspeito” (BRASIL, 2023a; BRASIL, 2023b), os dados dos agressores nos apontam que: “em 2.617 dos casos estavam o padrasto e a madrasta, 2.443 o pai e em 2.044 denúncias, a mãe era acusada” (BRASIL, 2023a; BRASIL, 2023b).

Outro levantamento da Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) nos traz que entre os anos de 2017 e 2022 “o Brasil registrou 179.277 casos de estupro ou estupro de vulnerável” (BRASIL, 2023a; BRASIL, 2023b) o que nos dá uma média de quase 45 mil casos por ano, sendo que deste total 62 mil casos ocorreram com crianças de até 10 anos, ou seja, em idade escolar.

Disto surge nosso cenário principal, a escola, é nela que crianças e adolescentes passam a maioria do seu tempo, e também é nela que essas/esses educandas/os se veem distantes das figuras familiares, podendo assim desenvolver suas individualidades, e como figura central nesta pesquisa, temos as professoras e professores desta escola, figuras essas essenciais para esta pesquisa e ponto de partida para responder à questão central da pesquisa: **Quais as percepções de professoras/es de uma escola do campo acerca da violência intrafamiliar narrada por suas/seus estudantes?**, onde contei com entrevistas, guiada por meio de questões elaboradas previamente de forma semiestruturada de modo que possibilitasse a inclusão e a exclusão de questões conforme o andamento do diálogo.

Após uma breve, mas necessária apresentação, considero importante apresentar a estrutura desta dissertação e como ela está organizada. Estruturada fundamentalmente em quatro momentos, teórico (capítulos 3, 4 e 5), estado da arte (capítulo 6), metodológico (capítulo 7) e analítico (capítulos 8 e 9). Conforme segue:

Na primeira parte da investigação teórica, apresento a problematização quanto ao Feminismo como ciência, onde com a ajuda destes movimentos permitiu que mulheres, crianças e adolescentes, obtivessem avanços quanto aos seus direitos. Para este debate conto com o

arcabouço teórico de autoras e autores importantes para os estudos feministas, juntamente com as ferramentas de análise dos estudos foucaultianos tais como: Lélia Gonzalez, Guerda Lerner, Guacira Louro, Judith Butler, esta discussão foi dividida em duas sessões, sendo elas:

O debate, a família, cenário o qual se originam as narrativas das violências investigadas nesta pesquisa. A busca, por meio de uma pesquisa documental, construir uma linha histórica sobre a família e os principais avanços conquistados pelos movimentos feministas, reconhecendo que ela tem papel fundamental na vida do ser humano e com a forma que ele se relaciona com o meio em que vive, indicando suas mudanças ao longo dos anos.

E na sequência trago o gênero, como uma importante reflexão, visto que as estatísticas estudadas apontam que a violência intrafamiliar tem como alvo principal meninas, trazendo a problemática para o machismo estrutural, fazendo deste problema uma questão de gênero como uma construção social, desde os aspectos de uma sociedade construída em cima de pré-conceitos machistas e patriarcais colocando o homem, branco, heterossexual.

Em um segundo momento, trago a violência intrafamiliar para o debate em suas diversas formas, visto que muitas violências passam despercebidas. Então busquei enfatizá-las para dar visibilidade às mesmas, separei o capítulo em dez sessões que detalham cada forma de violência, são elas: violência física, psicológica, institucional, feminicídio, infanticídio e sexual, entre elas os tipos de estupro (estupro incestuoso, estupro no casamento e estupro de vulnerável), violência psicológica, violência econômica ou financeira e a violência institucional.

Após busco me apropriar dos principais conceitos teóricos fundamentais para a desenvolvimento deste trabalho, em uma terceira parte trago os caminhos teóricos que serviram de sustentação para que esta dissertação fosse possível, dívida em duas sessões, a primeira dos estudos culturais, que embora a intencionalidade deste trabalho não seja tratar aprofundadamente o campo político e teórico dos estudos culturais, ele ganha extrema relevância uma vez que reconhecemos que através dele se dá a construção da identidade das sociedades e das subjetividades dos sujeitos.

Em uma segunda sessão trago as ferramentas teóricas de Foucault utilizadas nas análises das entrevistas, tais como o saber-poder, regime de verdade e sujeito.

Em um quarto momento, trago através de uma revisão bibliográfica, uma pesquisa onde procuro identificar o que tem sido investigado sobre a temática e quais debates e questionamentos surgiram a partir das pesquisas (para além do quantitativo), busquei também algumas lacunas, que possa ser explorada em nossa pesquisa, contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

Em seguida os caminhos metodológicos, onde tenho por objetivo, mostrar a forma como foi pensada e como foi traçado os passos que dei até chegar à resposta ao problema da pesquisa, explicando os motivos da escolha do local de pesquisa e as características principais de seus sujeitos, visto que se trata de uma escola do/no campo e com sujeitos oriundos de comunidades rurais, trago brevemente a questão da pesquisa e sua justificativa, em seguida descrevo os caminhos metodológicos adotados ao longo da pesquisa, tais como a escolha quanto ao tipo de estudo, um detalhamento do local da pesquisa e seus sujeitos, bem como a apresentação das etapas da pesquisa e momentos investigativos, tais como as entrevistas. Ao longo da pesquisa, surgiram oportunidades de escrita de artigos, que serão inseridos nos apêndices e anexos desta dissertação.

Trago os aspectos éticos que amparam e possibilitaram esta pesquisa, onde foram respeitadas e cumpridas as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), onde se primou pela segurança e bem-estar das participantes e os riscos assumidos ao propor a pesquisa e a metodologia de coleta dos dados que através das entrevistas baseados em um roteiro com questões elaboradas de forma semiestruturada, onde realizei a triangulação dos dados em caráter qualitativo.

Na sequência início a fase analítica qualitativa através dos dados coletados pelas falas das/dos professoras/es. Nestas discussões tento resolver o problema de pesquisa, analisando quais são os sentimentos disparados nas/nos professoras/es ao se depararem com alguma narrativa de violência intrafamiliar, se sentem preparados e amparados para lidarem com estas situações. Este momento é dividido em três capítulos, onde começo descrevendo as vozes do/no campo, descrevo como as questões foram elaboradas e quais respostas procurei obter para seguir um fluxo de análise, contextualizo a educação do/no campo e suas particularidades, compreendendo as subjetividades a partir dos estudos culturais.

Em seguida trago a complexa relação de morar e lecionar na mesma comunidade, constituindo um microuniverso onde o pessoal e o profissional se aproximam, juntamente e no mesmo capítulo trago a dura realidade vivenciada pelas professoras e professores ao lidar com as famílias, onde cinco das sete entrevistadas relatam resistência e descrédito por parte das mães, o que as torna um obstáculo na resolução dos problemas, para isso contextualizamos a verdade e no que e em quem podemos/devemos acreditar, o que nossa cultura nos ensina como um discurso legítimo ou não. E ao final do Capítulo 8 trago as dores que não são verbalizadas, com o subitem: quando a voz cala o corpo fala, e quem ouve? Problematizando aquilo que não

se consegue verbalizar, mas que muitas vezes são ditos por meio de olhares, sintomas, comportamentos, mudanças e retrocessos.

E por fim, coloco as minhas conclusões ou inconclusões e possibilidades futuras com a certeza de que ainda há muitas pontas soltas no combate a violência intrafamiliar, que o estudo deste assunto é um caminho complexo por envolver uma gama de instituições, todas elas partem componentes dos atravessamentos culturais e que colaboram para a manutenção de estereótipos de gênero, assim perpetuando a cultura machista que fere a todos, mesmo aqueles que praticam a violência. Fundamental olhar para essas/esses profissionais com mais respeito, pois são elas/eles que estão no dia a dia com crianças e adolescentes sujeitos as violências, que são muitas. Lembrar que professoras e professores também são agredidos e violentados quando percebem o sofrimento e não conseguem fazer aquilo queriam para ajudar, causando adoecimento.

Por fim, a desvalorização do profissional de educação extrapola as questões salariais, precisamos ser pagos conforme a relevância que a educação tem para o futuro do país, sim! Mas também, estamos adoecendo, e o que é pior, estamos desistindo de sermos professores. O que seria do mundo sem os professores? Deixo aqui esta pergunta.

### 3 O FEMINISMO É CIÊNCIA, É DE TODAS E TODOS



Fonte: SHUTTERSTOCK, 2023.

A seguir trago alguns conceitos que apesar de estarem inseridos em nosso cotidiano de maneira tão sutil e de ter seus significados tão naturalizados, deixamos de problematizar suas raízes e seus impactos, principalmente debatê-los juntamente com as teorias da ciência, pois quando pude compreender a grandeza das ciências na vida e na constituição dos sujeitos, pude assimilar a importância da nossa linha de pesquisa e a amplitude em que é possível atingi-la.

#### 3.1 FAMÍLIA, CONQUISTAS DAS MULHERES E FEMINISMO

Entender mais profundamente o conceito de família tornou-se de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa, pois, a família sempre teve papel fundamental na vida do ser humano, representando como ele se relaciona com o meio em que vive e para Foucault ela se tratava de uma instituição, a primeira com a qual o indivíduo tem contato em sua vida, entretanto ele colocava a instituição “família” juntamente com outras, como a “educação”, “escola” e o “trabalho” como agentes da sociedade disciplinar, que tem em comum o objetivo de controlar os corpos e o comportamento do ser humano perante a sociedade por meio da disciplina (Foucault, 2006b).

Foucault (2006b) também nos provoca quando afirma que estas instituições tornam o ser humano um sujeito manipulável, onde se deixa moldar pela sociedade como um objeto, em seu livro “*Vigiar e punir*” ele traz no capítulo “*corpos dóceis*”, esta noção de disciplina, questionando o nível de autonomia das pessoas. O que assim como o autor associou ao início

dos trabalhos na era industrial, também podemos fazer esta associação para os casos de violência intrafamiliar, onde a “docilidade dos corpos” e mentes, corpos controlados, eles obedecem e muitas vezes se moldam e se deixam manipular, e assim permanecem sem questionar nas correntes que os violam (Foucault, 2006b, p. 133–159).

Conforme fui me aprofundando neste conceito, dele emergiu várias outras temáticas, desde a simples questão sobre o que é família, até seu contexto histórico, passando pelas diversas concepções de grupos familiares que não aqueles tidos como a “família tradicional brasileira”, passando por temas como direitos reprodutivos, aborto, movimentos feministas e direitos das mulheres, entender que a família é o núcleo central e fundamental das organizações sociais, podendo ser considerada, de forma simplificada, como uma consciência de unidade entre componentes de um grupo social.

Perante a sociedade, sua configuração e regulamentação, entretanto, foi mudando com o tempo, assim como as leis que através dos movimentos sociais sofreram pressão para que acompanhassem as transformações da sociedade, chamamos de família o conjunto de indivíduos com vínculos afetivos, de consanguinidade ou de convivência (BRASIL, 2001, p. 1).

A família é o primeiro núcleo de socialização dos indivíduos; quem primeiro transmite os valores, usos e costumes que irão formar as personalidades e a bagagem emocional das pessoas. A dinâmica e a organização das famílias baseiam-se na distribuição dos afetos, criando, no espaço doméstico, um complexo dinamismo de competições. Essas disputas são orientadas pelas diferenças de poder entre os sexos e, no contexto afetivo, motivadas pela conquista de espaços que garantam o amor, o reconhecimento e a proteção, necessidades básicas da condição humana. (BRASIL, 2001, p. 15).

Ela é vista como o primeiro grupo de pessoas ao qual cada pessoa pertence e dá origem a todos os outros grupos e instituições. Ao longo dos anos as percepções foram se modificando, porém, “não existe um consenso entre os estudiosos a respeito da origem da família. Alguns entendem que ela surgiu de um sistema poligâmico, no qual um mesmo indivíduo possui mais de um cônjuge ao mesmo tempo. Outros partem do pressuposto de que a família tem como base a monogamia” (Almeida, 2019, p. 9-10). O Brasil adotava o modelo familiar romano, “pela família canônica e pela família germânica” (Almeida, 2019, p. 10), onde o homem exercia a função do chefe da família, caracterizando o patriarcalismo, fundado na hierarquia do homem em detrimento da mulher, sendo esta considerada relativamente incapaz, uma vez que necessitava da autorização do marido para praticar certos atos da vida civil, por exemplo, o exercício de uma profissão (Valadares; Soalheiro, 2015, p. 11).

Para os filhos também era negada a identidade como sujeitos de Direitos, uma vez que apenas eram reconhecidos os nascidos dentro do casamento, já aqueles que nasceram fora de uma união matrimonial eram considerados ilegítimos e não tinham nenhum direito assegurado nem qualquer proteção paterna ou estatal. Com o tempo as relações sociais foram se modificando e formando outras formas de entender a família e com isso as leis e as concepções também foram mudando.

“Diretamente ligadas à ideia de família estão as mulheres. Estas são parte fundamental da estrutura social e a busca por sua emancipação trouxe diversas consequências para o instituto familiar e para a sociedade como um todo” (Almeida, 2019, p. 10), sendo um dos principais agentes modificadores, os movimentos sociais feministas que via um caminho de lutas e reivindicações conseguiram ao longo dos anos ir lentamente mudando a realidade das leis brasileiras, muito foi avançado, porém, ainda temos muito por avançar. Apesar da palavra *Feminismo* ter ficado corrente somente a partir dos anos 1890, anterior a isso já existiam mulheres que expressavam individualmente visões feministas, desta forma ficando difícil identificar uma data de início deste movimento, porém o que se pode destacar são as ondas denominadas: 1ª, 2ª e 3ª onda, sendo elas marcadas por lutas pelo sufrágio, direitos políticos e civis, acesso ao mercado de trabalho e ao sistema educacional (1ª onda, dos anos 1870 até 1940). O privado é político, papéis de gênero, corpo e sexualidade, aborto, prostituição e violência sexual (2ª onda, dos anos 1960 até 1980) e interseccionalidade, performance de gênero e teoria Queer, heterossexualidade compulsória (3ª onda, dos anos 1990 até 2010), (Matos, 2010).

Na atualidade estamos vivendo uma 4ª onda do feminismo, que surgiu com o movimento "Ni Una a Menos", onda essa tipicamente latino-americana, essa palavra de ordem "Nenhuma a Menos" foi traduzida e usada na Coreia e na Polônia. Buscando travar diálogo com os movimentos feministas em todos os continentes para trocar experiências e aprender juntas. Esta quarta onda visa uma união e o diálogo com todas as vertentes feministas, uma das movimentações realizadas por este diálogo foi a greve do 8 março com a frase de ordem: "Se nossas vidas não importam, produzam sem nós." (Gonzalez, 2017)<sup>5</sup>.

Nota-se a importância de estudar todas estas ondas do feminismo, pois é justamente este movimento que vem questionando a ordem familiar tradicional, no caso patriarcal, especialmente a sexualidade e os papéis de gênero, pois se hoje estamos discutindo a questão

---

<sup>5</sup> Reportagem da revista eletrônica Cult, nela se evidencia uma quarta onda do feminismo, tipicamente latino-americana, neste movimento a palavra de ordem é: “nem uma a menos”, a reportagem está disponível pelo link: <https://revistacult.uol.com.br/home/quarta-onda-feminismo-latino-americana/>.



uma dissertação de Mestrado ou em um “encontro científico, entre especialistas das ciências, ontem, muitas de nós, estávamos reunidas em grupos ou movimentos reivindicatórios, pedindo igualdade de direitos jurídicos, laborais e cívicos, além de encabeçarmos a luta pela anistia” (Moraes, 2017, p. 364), e também por simplesmente sermos reconhecidas como seres humanos de direito.

Importante também entender que quando falamos em família, o que se traz também é a ideia de casamento e com isso trazemos a religiosidade, e mais especificamente o cristianismo. “Na tradição cristã, as únicas relações afetivas aceitáveis são as decorrentes do casamento entre um homem e uma mulher, tendo como objetivo principal a procriação”. Esta visão patriarcal da família, influenciou não só a forma com que a própria sociedade a ver, mas também as leis que oriunda a partir destas concepções (Gomes, 2013).

Desta forma é “interessante que se faça uma retrospectiva de certos textos legais, iniciando-se pelo Código Civil de 1916” (Gomes, 2013), para que se possa entender a influência dos movimentos feministas nas leis que regem a família. Como já falado anteriormente, o Brasil seguia o modelo de família romano onde “as primeiras normas referentes às instituições familiares estavam presentes nas Ordenações do Reino e nas Ordenações Filipinas, seguidas de diversas leis especiais até a promulgação do Código Civil de 1916”. (Gomes, 2013), que determinava, que a “criação da família legítima era efeito do casamento, só podendo ser constituída desta forma” (Gomes, 2013), de modo que qualquer outra conformação era tida como ilegítima e sem a garantia de direito algum. Essa lei impunha a impossibilidade da dissolução do casamento, como um contrato, onde a mulher deixava de ser propriedade do pai e passava a ser de propriedade do marido, e caso não houvesse essa conformidade a união se denominava como concubinato, termo este que trazia consigo “distinções entre seus membros, discriminando as mulheres e as pessoas unidas sem casamento” (Gomes, 2013).

A luta das mulheres por equidade e respeito na sociedade data de séculos atrás. Desde as bruxas perseguidas na idade média, até as sufragistas que foram às ruas para conquistar o direito ao voto, é impossível separar os períodos importantes da humanidade das conquistas feministas que acompanharam o passar dos anos. Para ilustrar a trajetória das feministas até os dias de hoje, busquei marcos importantes na garantia dos direitos das mulheres ao longo da história. (Barros, 2020, p. 41).

Em 24 de fevereiro de 1932, as mulheres conquistam o direito ao voto, uma vitória da luta das mulheres que, desde a Constituinte de 1891, pleiteavam o direito ao voto. Essa conquista só foi possível após a organização de movimentos feministas no início do século XX, que atuaram intensa e exaustivamente no movimento sufragista, influenciados, sobretudo, pela

luta das mulheres nos Estados Unidos da América e na Europa por direitos políticos (González, 2010).

Em 1949 foi promulgada o artigo 1º da Lei 883<sup>6</sup>: que dispunha sobre o reconhecimento de filhos ilegítimos, “Art. 1º Dissolvida a sociedade conjugal, será permitido a qualquer dos cônjuges o reconhecimento do filho havido fora do matrimônio e, ao filho a ação para que se lhe declare a filiação.” (BRASIL, 1949). Lei esta que sofreu alteração em 1977, passando a ter o seguinte texto: “1º — Ainda na vigência do casamento, qualquer dos cônjuges poderá reconhecer o filho havido fora do matrimônio, em testamento cerrado, aprovado antes ou depois do nascimento do filho, e, nessa parte, irrevogável.” (BRASIL, 1949). Todos os Artigos desta Lei foram revogados em 29 de julho de 2009, pelo Artigo 3º da Lei 12.004.

Em 1962 criou-se a Lei 4.121<sup>7</sup>, conhecida como "Estatuto da Mulher Casada", que dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Lei esta que trouxe para as mulheres consideráveis mudanças, permitindo às mulheres exercerem profissão fora do lar sem a necessidade de autorização marital, dispondo o artigo 246 desta lei que a “mulher que exercer profissão lucrativa, distinta da do marido, terá direito de praticar todos os atos inerentes ao seu exercício e a sua defesa” (BRASIL, 1962). Porém declarava em seu Artigo 233 que “o marido é o chefe da sociedade conjugal”, estabelecendo ao homem: “A representação legal da família”, “a administração dos bens comuns e dos particulares da mulher que ao marido incumbir administrar” e “prover a manutenção da família” (BRASIL, 1962), ajudando a fixar os papéis de gênero bem como a estrutura patriarcal.

A Lei de Divórcio, ou Lei 6.515/1977<sup>8</sup>, veio para modificar de vez as estruturas familiares, abalando a família matrimonial e patriarcal, moldada pelos ditames do Código Civil de 1916. Esta Lei: “regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá providências” (BRASIL, 1977).

Em 1979 as mulheres conquistaram o direito de jogar futebol. No decreto da Era Vargas<sup>9</sup>, estava claro: as mulheres não podiam praticar esportes incompatíveis com as “condições de sua natureza”. O argumento era de que a prática feria a chamada “natureza feminina” e com isso, de 1941 até 1979, foi eliminada qualquer chance de atletas mulheres praticarem esportes. Apesar da proibição, as mulheres nunca pararam de jogar futebol. Sempre

<sup>6</sup> Revogada pela Lei nº 12.004, de 2009.

<sup>7</sup> Até hoje não consta revogação.

<sup>8</sup> Sancionada pelo então presidente Ernesto Geisel em 26 dezembro de 1977.

<sup>9</sup> Sancionado pelo então presidente Getúlio Vargas. Revogado em 1949 pelo presidente João Figueiredo e em 1983 a prática do esporte feminino recebeu regulamentação, tornando o esporte feminino “aceitável”. Em 2015 a repórter Giovana Capuchim descreve os avanços obtidos pelas mulheres em sua dissertação de mestrado (Silva, 2015).

desafiaram a “essência feminina” e ocupavam campos de várzea e locais aonde o Estado não chega (Barros, 2020, p. 43).

Em 1985 é criada a primeira Delegacia da Mulher no estado de São Paulo, após a criação desta, muitas outras surgiram em vários Estados. “Essas delegacias especializadas da Polícia Civil realizam, essencialmente, ações de proteção e investigação dos crimes de violência doméstica e violência sexual contra as mulheres” (Barros, 2020, p. 43).

A maior mudança veio com a promulgação da Constituição Federal de 1988, “a qual rompeu com a ideia de família hierarquizada, patriarcal, patrimonialista e instituída apenas pelo casamento, para permitir o surgimento de novas famílias” (Valadares; Soalheiro, 2015, p. 11). A partir da nova constituição começa-se a falar e a pensar nos direitos das mulheres, pois foi a primeira a estabelecer plena igualdade jurídica entre homens e mulheres no Brasil: “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (BRASIL, 1988), estabelece o artigo 5º da Constituição Federal, promulgada no dia 5 de outubro de 1988. Com a constituição foi possível retirar o homem da centralidade da família e avançar para ser dever do Estado coibir a violência intrafamiliar. Ela faz com que o poder concentrado nas mãos do pai perca a força, “passando as relações no seio familiar a serem democráticas, não havendo espaço para diferenciação de direitos e obrigações entre homem e mulher” (Valadares; Soalheiro, 2015, p. 12).

A Lei fora criada com objetivo de assegurar o direito à igualdade, delegando ao Estado a obrigatoriedade de assegurar esses direitos e de promover o bem de todos, combatendo os preconceitos de sexo. Segundo o artigo 3º, inciso VI, da Carta Magna (BRASIL, 1988):

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:  
I- Construir uma sociedade livre, justa e solidária;  
II- Garantir o desenvolvimento nacional;  
III- Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;  
IV- Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Nota-se que o texto enfatiza a igualdade entre homens e mulheres, em direitos e obrigações, retirando a concentração de poder imposta pelo pátrio-poder e deixando claro a ideia de que os direitos e deveres dentro da sociedade e dentro da instituição familiar são exercidos igualmente pelo casal, tal como segue descrito no texto da constituição de 88 (BRASIL, 1988):

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I-Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

[...]

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. (Regulamento).

§ 4º Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

Observam-se mudanças quanto ao conceito de família, que foram se atualizando e se ampliando, tornando-se mais abrangente e igualitário a suas diferentes composições, reconhecendo famílias não constituídas pelo casamento, como aquelas formadas pela união estável e as formadas por qualquer um dos pais e seus filhos, como se percebe nos parágrafos 3º e 4º, do artigo 226, acima transcrito.

Com a Constituição de 1988 se percebeu mudanças nas relações de “poder” que envolve os indivíduos de uma família, muito embora as leis tenham o papel de impor esta hierarquia, entender que quando falamos de mulheres e de família, o estado impõe uma relação de poder que transpassa o limite do que é pessoal e do que é público, umas das grandes discussões que se estendem dos anos 1940 até os dias atuais são os direitos reprodutivos da mulher, cujas leis fazem do corpo da mulher apenas um instrumento de procriação e em muitos momentos ignorando os direitos das próprias mulheres sobre si. É baseado nestas relações de poder que o conceito de família se torna importante e o poder do Estado sobre os corpos femininos, bem como as lutas dos movimentos feministas pela legalização do aborto.

A categoria dos direitos sexuais e reprodutivos, está intimamente ligada à saúde e ao planejamento familiar, sendo este também ligado aos Direitos Humanos, e dependem da ação do Estado para reconhecer esta efetivação na promoção de leis que assegurem e normatizem instrumentos jurídicos. Legalizar o aborto é compreender as várias dimensões que permeiam o tema e entender o assunto como sendo de saúde pública, uma vez que muitas mulheres morrem na tentativa de fazê-lo clandestinamente.

A pesquisadora Neila Witt (2012), em sua tese de doutorado intitulada: “*Das verdades na mídia jornalística sobre o aborto e a vida vinculadas à clandestinidade, violência sexual, drogadição, anencefalia e biotecnologias: o governo do viver/morrer*”<sup>10</sup>, faz uma análise a

---

<sup>10</sup> Tese de doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde.

partir de algumas proposições de Foucault a respeito do “biopoder como parte de estratégias (bio)políticas que se valem dos discursos de valorização ou desvalorização da vida de alguns indivíduos em relação aos modos de vida de outros” (Witt, 2012, p. 22), segundo a autora estes padrões definem o destino de investimentos, ou seja, podendo ocorrer uma seletividade nas intenções onde os governantes priorizam as atenções dadas, intencionalmente seja para investir ou para não fazê-lo (Witt, 2012, p. 22) onde somados a falta de informação, o preconceito, a religiosidade (mesmo estando em um país laico) e o desamparo dos profissionais da saúde, impactam diretamente nas ações do Estado em garantir o acesso a esse direito das mulheres, bem como ideias conservadoras de parlamentares brasileiros que em busca de atender as demandas de uma parcela da população impedem que uma lei promulgada há quase dois séculos possa ter avanços.

Para corroborar com as informações, Neila Witt (2012) também traz a comparação entre algumas ocasiões em que as sentenças de morte são autorizadas e outras em que são condenadas:

Ao mesmo tempo, numa sociedade que não autoriza a decisão de morte a um paciente sem chances de cura, a morte de determinados indivíduos — o anormal, o incorrigível, o delinquente, o assassino, o criminoso... — tem sido autorizada sem contestações aparentes. Essas mortes, quase legítimas, têm sido silenciadas ou mesmo espetacularizadas e/ou banalizadas. (Witt, 2012, p. 32).

Isso demonstra que para determinadas circunstâncias a morte pode ser aceita, ou autorizada, “em nome da segurança” (Witt, 2012, p. 32), e banalizadas quando a morte vem em relação às mulheres por decorrência do aborto, ou seja, nossas vidas não importam.

No Brasil os direitos sexuais e reprodutivos começaram a ser discutidos a partir do momento em que as mulheres começam a despertar das opressões impostas sob sua capacidade reprodutiva, uma vez que a maternidade é vista como fator central na dominação masculina. “A própria ideia da mãe, em especial da “boa” mãe, da forma como é construída dentro de uma sociedade patriarcal, facilita o controle do homem sobre a mulher.” (Gomes, 2013).

A demarcação da relação entre Direitos Reprodutivos e Direito à Saúde, no Estado brasileiro, é conferida pela Lei nº 9.263/96<sup>11</sup> (chamada Lei do Planejamento Familiar), conforme o parágrafo único do artigo 3º:

---

<sup>11</sup> Sancionada em 12 de janeiro pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

I-A assistência à concepção e contracepção;  
 II-O atendimento pré-natal;  
 III-A assistência ao parto, ao puerpério e ao neonato;  
 IV-O controle das doenças sexualmente transmissíveis;  
 V-O controle e a prevenção dos cânceres cérvico-uterino, de mama, de próstata e de pênis. (BRASIL, 1996a).

Também dentro do Sistema Único de Saúde, ainda é garantido acesso a contraceptivos, assim como a esterilização, segundo os Artigos 4º e 5º da Lei de planejamento familiar:

Art. 4º-O planejamento familiar orienta-se por ações preventivas e educativas e pela garantia de acesso igualitário a informações, meios, métodos e técnicas disponíveis para a regulação da fecundidade. Parágrafo único.  
 — O Sistema Único de Saúde promoverá o treinamento de recursos humanos, com ênfase na capacitação do pessoal técnico, visando a promoção de ações de atendimento à saúde reprodutiva.  
 Art. 5º-É dever do Estado, através do Sistema Único de Saúde, em associação, no que couber, às instâncias componentes do sistema educacional, promover condições e recursos informativos, educacionais, técnicos e científicos que assegurem o livre exercício do planejamento familiar. (BRASIL, 1996a).

Torna-se evidente que as Leis de planejamento familiar também trazem o contexto da educação sexual como de suma importância para que mulheres e homens saibam o que fazer e onde procurar esses serviços, sendo a escola o local ideal para o acesso a estas informações, “pois é nela que crianças e adolescentes podem desenvolver suas subjetividades e individualidades”. Colaborando com essas falas ocorreu a “instauração da Lei 14.164<sup>12</sup>, que foi inserida a semana escolar de combate à violência contra a mulher” (Rodrigues; Barros; Witt, 2023, p. 4) cujo objetivo é fazer alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB (BRASIL, 1996b)<sup>13</sup> e incentiva que alunas, alunos, professoras, professores e toda a comunidade escolar façam uma reflexão sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher.<sup>14</sup>

Quanto ao acesso à esterilização, temos o Art. 10º da constituição que traz o seguinte texto:

<sup>12</sup> Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, de 10 de junho, sancionada pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher (BRASIL, 2021a).

<sup>13</sup> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Promulgada em 20 de dezembro pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1996b).

<sup>14</sup> O artigo citado detalha os trechos dos documentos educacionais nacionais e do Estado do Rio Grande do Sul (BNCC e RCG) do ano de 2023, este artigo escrito pelo nosso grupo de pesquisa (Neila Seliane Pereira Witt - Orientadora, Sabrina Rodrigues - Doutoranda e Pauline Barros - Mestranda) intitulado: “*Violência contra a mulher: abordagens no ensino de ciências*” (Rodrigues; Barros; Witt, 2023).

Art. 10. Somente é permitida a esterilização voluntária nas seguintes situações:

I-Em homens e mulheres com capacidade civil plena e maiores de vinte e cinco anos ou, pelo menos, com dois filhos vivos, desde que observado o prazo mínimo de sessenta dias entre a manifestação da vontade e o ato cirúrgico, período no qual será propiciado à pessoa interessada acesso a serviço de regulação da fecundidade, incluindo aconselhamento por equipe multidisciplinar, visando desencorajar a esterilização precoce. (BRASIL, 1996a).

Este primeiro parágrafo sofreu alteração em 2 de setembro de 2022, diminuindo a idade para o acesso ao serviço (Lei 14.443<sup>15</sup>), porém ele pode levar a uma compreensão de que o acesso só se dá quando compreendido os dois critérios ao mesmo tempo, quando o correto é ou um, ou outro.

II-Risco à vida ou à saúde da mulher, ou do futuro concepto, testemunhado em relatório escrito e assinado por dois médicos.

§ 1º É condição para que se realize a esterilização o registro de expressa manifestação da vontade em documento escrito e firmado, após a informação a respeito dos riscos da cirurgia, possíveis efeitos colaterais, dificuldades de sua reversão e opções de contracepção reversíveis existentes.

§ 2º É vedada a esterilização cirúrgica em mulher durante os períodos de parto ou aborto, exceto nos casos de comprovada necessidade, por cesarianas sucessivas anteriores. (BRASIL, 1996a).

“A Lei proíbe a laqueadura durante períodos de parto, aborto ou até o 42º dia do pós-parto, ou aborto, exceto nos casos de comprovada necessidade” (BRASIL, 1996a). O texto desta lei também garante que seja provido outro método contraceptivo no período de espera para o procedimento, já com a adição na Lei 14.443 estabelece um “prazo máximo de 30 dias para a disponibilização de qualquer método e técnica de contracepção” (BRASIL, 1996a).

§ 3º Não será considerada a manifestação de vontade, na forma do § 1º, expressa durante ocorrência de alterações na capacidade de discernimento por influência de álcool, drogas, estados emocionais alterados ou incapacidade mental temporária, ou permanente.

§ 4º A esterilização cirúrgica como método contraceptivo somente será executada através da laqueadura tubária, vasectomia ou de outro método cientificamente aceito, sendo vedada através da histerectomia<sup>16</sup> e ooforectomia<sup>17</sup>.

§ 5º Na vigência de sociedade conjugal, a esterilização depende do consentimento expresso de ambos os cônjuges. (BRASIL, 1996a).

A Lei 14.443 revoga este artigo “Fica revogado o § 5º do art. 10 da Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996.” entrando em vigor em 180 dias após a publicação (05/09/2022), com

<sup>15</sup> Sancionada pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro. Altera a Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996, para determinar prazo para oferecimento de métodos e técnicas contraceptivas e disciplinar condições para esterilização no âmbito do planejamento familiar (BRASIL, 2022b).

<sup>16</sup> Procedimento cirúrgico de retirada do útero (HISTERECTOMIA, 2024).

<sup>17</sup> Extirpação de um ou de ambos os ovários (OOFORECTOMIA, 2024).

previsão de fazê-lo no mês de março de 2023 (BRASIL, 2022b). Esta alteração retira a obrigatoriedade da autorização por escrito da/do cônjuge para realizar procedimentos de laqueadura ou vasectomia.

§ 6º A esterilização cirúrgica em pessoas absolutamente incapazes somente poderá ocorrer mediante autorização judicial, regulamentada na forma da Lei.

O código penal brasileiro prevê como crime a prática do aborto provocado, com consentimento da gestante e traz em seu texto de proteção constitucional do direito à vida nos artigos 124, 125 e 126 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, com a seguinte redação (BRASIL, 1940):

Art. 124-Aborto provocado pela gestante ou com seu consentimento. Pena-reclusão, de seis a vinte anos.

Art. 125-Aborto provocado por terceiro. Pena-reclusão, de doze a trinta anos.

Art. 126-Provocar aborto com o consentimento da gestante. Pena-reclusão, de seis a vinte anos.

Esta Lei entende que o aborto constitui em “interrupção de gravidez, com a eliminação do produto da concepção, e que se encontra devidamente tipificado nos Arts. 124, 125 e 126 da Lei Penal” (BRASIL, 1940), sendo conforme exposto, para o artigo 124, detenção de um a três anos, a gestante que provocar aborto em si ou consentir que alguém o faça, já os artigos 125 e 126 punem o terceiro que tenha praticado tal ato, sem o consentimento da gestante com pena de reclusão, de três a dez anos e com o consentimento com pena de reclusão de um a quatro anos. (BRASIL, 1940)

Embora no Brasil o aborto seja considerado crime passível de punição e os profissionais de atenção à saúde sejam orientados a obrigatoriedade de notificação as autoridades caso identificação de algum dos atos descritos acima, não significa que o aborto não ocorra. Segundo pesquisa do Ministério da saúde publicada em 2009, as mulheres que já praticaram o ato são: “Predominantemente, mulheres entre 20 e 29 anos, em união estável, com até oito anos de estudo, trabalhadoras, católicas, com pelo menos um filho e usuárias de métodos contraceptivos, as quais abortam com misoprostol (Cytotec)<sup>18</sup>.”. (BRASIL, 2009a, p. 17). O

---

<sup>18</sup> O Misoprostol (Cytotec contém misoprostol em sua composição) é medicamento inicialmente criado para o tratamento de úlceras de estômago, pois age bloqueando a produção de ácido gástrico e induzindo a produção de muco, protegendo a parede do estômago. No entanto, também ficou provado que é capaz de provocar contração uterina e amolecimento do colo do útero, o que pode ter efeitos muito sérios sobre a gravidez e provocar aborto. Por esse motivo, atualmente o misoprostol só está aprovado pela ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária) para uso em hospitais qualificados (de acordo com a Portaria nº 344/98) e com o devido acompanhamento de profissionais de saúde, para induzir o aborto ou estimular o trabalho de parto (Costa, 2024).



aborto ainda configura como causa importante de óbito materno, por isso a relevância em se tratar o assunto como um problema de saúde pública, uma vez que muitos casos de gravidez indesejada ocorrem em consequência do estupro provindo da violência intrafamiliar.

Esta situação agride ainda mais as mulheres e meninas vítimas desta violência, pois vê, mais uma vez, que seus direitos foram violados e invalidados pelo agressor. Nestas condições a Lei brasileira prevê a possibilidade da interrupção da gestação, podendo ser realizada por médico, sem que haja punição pela prática do aborto, pois é uma situação prevista no art.128 do Código Penal Brasileiro:

Não se pune o aborto praticado por médico:

I. Se não há outro meio de salvar a vida da gestante.

II. Se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou, quando incapaz, de seu representante legal. (BRASIL, 1940).

Nestes casos a vítima pode recorrer ao Sistema Único de Saúde (SUS) e solicitar a interrupção da gravidez conforme o documento “prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes”, publicado pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2005).<sup>19</sup>

Importante falar que muito se enfatiza a criminalização do aborto, mas pouco se debate sobre o porquê existe essa corrente, o fato é que “isso está relacionado à sociedade em que homens exploram mulheres. Também é necessário considerar, para além da defesa de sua legalização, os mecanismos necessários para garantir real acesso e segurança desta prática às mulheres, bem como iniciar uma discussão sobre por que o aborto é realizado e o que sua ocorrência indica” (Bispo *et al.*, 2015, p. 191). Estes conceitos que vem arraigados com as concepções patriarcais de família onde se tem a “Heterossexualidade obrigatória, maternidade compulsória, exploração das capacidades reprodutivas, divisão sexual do trabalho, tudo isso tem a ver com o aborto” (Bispo *et al.*, 2015, p. 191), e a sua criminalização resulta de uma sociedade patriarcal, não deixando de considerar que “tal prática também é consequência da opressão sobre as mulheres” (Bispo *et al.*, 2015, p. 191), pois muitas delas tiveram suas escolhas reduzidas quando foram levadas a uma gravidez não desejada.

Quando falamos de heterossexualidade imposta, estamos diretamente relacionados à maternidade compulsória, para que, entre outros motivos, seja possível explorar suas capacidades reprodutivas. Muitas mulheres são obrigadas a manter relações sexuais, o que

---

<sup>19</sup> Guia do ministério da saúde para a prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes – Norma técnica.

muitas vezes não inclui uma relação sexual com qualquer tipo de método anticoncepcional, e isto está ligado a neutralização das mulheres, para que elas cumpram o seu papel materno.

Apenas no ano de 2006, com a implementação da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), que o estupro marital passou a ser qualificado como crime e está previsto no Art. 7º da Lei, vamos nos aprofundar melhor no parágrafo que veremos mais adiante.

Nota-se assim que estes fatos fazem do aborto uma afronta a maternidade compulsória, justamente por ser uma recusa a ela. Embora exista no Brasil leis que preveem a legalidade do aborto, “nos casos de gravidez de mulheres com menos de 14 anos, resultantes de estupro, em que haja risco para a saúde da mulher ou em que os fetos sejam anencéfalos” (Bispo *et al.*, 2015, p. 191). Apesar disso, atualmente tramitam mais projetos que criminalizam (ainda mais) o aborto do que projetos que visam a legalizar sua prática. “Entre estes projetos está o PL 478/2007, conhecido como Estatuto do Nascituro, que considera o feto, desde a concepção, como uma pessoa”<sup>20</sup> (Bispo *et al.*, 2015, p. 191). Em casos de uma gravidez oriunda de estupro, o Estatuto obrigaria a mulher a continuar com a gravidez e, como uma medida supostamente reparativa, garantiria uma cesta básica por mês à família, até a criança completar 18 anos. Tais medidas desconsideram toda a problemática de uma gravidez oriunda de um estupro, “não é apenas o peso financeiro de criar uma criança não planejada, pois há que se considerar os traumas emocionais e psicológicos” (Bispo *et al.*, 2015, p. 191), ainda mais que, conforme já mencionamos acima, a maioria dos casos de estupro acontecem dentro do lar e por agressores da família ou próximos a ela.

Compreender este conceito e visualizar as mudanças as quais foram submetidas ao longo do tempo, compreender a família como uma estrutura que se modifica segundo contextos sociais, culturais e históricos, contemplando também as várias formas de organização familiar, as famílias monoparentais, as reconstruídas, as uniões estáveis, os casais do mesmo sexo, as famílias ditas como tradicionais.

A evolução das leis e das concepções de família também impactaram nas compreensões dos conceitos de gênero, uma vez que durante séculos, as mulheres foram educadas para submeter-se aos homens e este fato veio da necessidade de controle da prole, ou seja, homens precisavam controlar sua descendência, assim controlando a linha sucessória de suas posses, em uma época que a maternidade era dada como certa e a paternidade como duvidosa, sendo

---

<sup>20</sup> Proposta pelos então deputados Luíz Bassuma (Bahia) e Miguel Martini (Minas Gerais), até a presente data o PL encontra-se aguardando a designação de relator na Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher. Seu texto para consulta encontra-se disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2218972..](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2218972..)

sempre um fantasma na organização da cultura patriarcal. Segundo a Cartilha: Violência intrafamiliar, Orientações para a prática em serviço do Ministério da Saúde (BRASIL, 2002b, p. 15):

O controle da sexualidade e da vida reprodutiva da mulher garante a imposição das regras de descendência e patrimônio e, posteriormente, um sistema rígido de divisão sexual do trabalho. Assim, a mulher passa a ser tutelada por algum homem, seja pai, do ou marido.

Sistema este que impõem a divisão sexual do trabalho, cuja primeira finalidade é a de controle da capacidade reprodutiva, demarcando assim os papéis de gênero e atribuindo a homens e mulheres uma carga simbólica de atributos, “gerando uma correlação entre sexo e personalidade que foi interpretada como característica inerente aos sexos” (BRASIL, 2002b, p. 15). Os papéis de gênero atribuem à natureza de homens e mulheres aquilo imposto pela cultura. “Pensar que a mulher é frágil e dependente do homem ou que o homem é o chefe do grupo familiar pode levar as pessoas a concluir que é natural que os homens tenham mais poderes que as mulheres e os meninos mais poderes que as meninas.” (BRASIL, 2002b, p. 15).

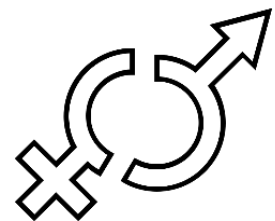
Este tipo de pensamento sempre justificou o autoritarismo masculino, interpretando a violência do homem contra a mulher como algo natural. Isso impregnou de tal forma nossa cultura que, “assim como muitos homens não assumem que são violentos, muitas mulheres também não reconhecem a violência que estão sofrendo” (BRASIL, 2002b, p. 15).

É fundamental desconstruir esses papéis de gênero impostos pela cultura e questionar a naturalização da violência masculina contra as mulheres. A igualdade de gênero e o combate à violência devem ser pautas centrais em nossa sociedade, para que homens e mulheres possam viver livres de estereótipos e violência, construindo relações baseadas no respeito mútuo e na equidade. É preciso promover a conscientização e a educação para que a violência de gênero seja reconhecida e combatida em todas as suas formas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Cabe a nós como sociedade este papel de desconstrução dos papéis de gênero impostos pela cultura e a luta contra a violência, seja ela contra mulheres, crianças ou adolescentes. Isso está diretamente relacionado ao conceito de gênero, que se refere às características, comportamentos e papéis socialmente construídos que uma sociedade considera apropriados para homens e mulheres. A desconstrução desses papéis de gênero e a luta contra a violência de gênero visam promover a igualdade entre os gêneros e combater as desigualdades e a

discriminação baseadas no gênero. Para isso, vamos questionar as expectativas de gênero, e é com este intuito que partimos para o próximo conceito.

### 3.2 GÊNERO, AFINAL O QUE É ISSO?



Fonte: ULTRA COLORING PAGES, 2024.

[...] uma forma de entender, visualizar e referir-se à organização social da relação entre os sexos. (Guedes, 1995).

Muitas vezes, quando falamos de gênero, o termo é erroneamente usado para se referir ao sexo biológico, até mesmo quando pesquisamos os conceitos eles se conectam, porém, quando buscamos eles sob o olhar de uma professora feminista de Ciências da Natureza, eles se distanciam. Também importante ao se pensar no termo gênero é lembrar das lutas dos movimentos feministas, em todas as suas ondas ao longo da história. No Brasil também existiram movimentos feministas, desde a Proclamação da República em 1890 (Meyer, 2004).

Algo importante a se destacar, que segundo Guacira Louro (2003), a primeira onda do feminismo se voltava para o interesse das mulheres brancas e de classe média, e suas reivindicações iam no sentido da organização familiar, oportunidades de estudo, e possibilidades profissionais, desconsiderando as diferenças de cor e classe social. Entretanto, o conceito de gênero não foi criado pelo movimento feminista, conforme Elsa Dorlin (2004 *apud* Boef, 2019, p. 21):

[...] pela metade do século XX, médicos que estudavam recém-nascidos denominados de hermafroditas ou intersex, buscando um tratamento especialmente hormonal e cirúrgico para corrigir a intersexualidade, acabaram por criar protocolos para redesignação de sexo e, dessa forma, utilizaram o termo gênero. A visão destes profissionais, contudo, buscava a correção de um sexo tomado como errôneo, como algo que não foi capaz de definir a identidade de homem ou mulher, ou seja, era preciso garantir que estes corpos possuíssem não só um sexo, mas sim um sexo correto, um sexo bom.

Desta forma, assim como os movimentos feministas foram se adaptando às mudanças com a evolução das pautas de lutas, onde as denominadas ondas feministas foram mudando, também se percebeu que as questões biológicas também eram utilizadas como intensificador

para as desigualdades sociais, bem como para as desigualdades entre os sexos. Então, pensando nas desigualdades históricas onde os discursos eram (e ainda são) validados conforme a cor, gênero e classe social, procurei contextualizar o conceito entre as teóricas feministas, tais quais Judith Butler, filósofa pós-estruturalista dos Estados Unidos da América, Guacira Louro, professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio grande do Sul, Jane Felipe, professora atuante no Programa de Pós-Graduação em Educação e também com a professora Dra. Paula Regina Ribeiro, professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), todas elas dedicadas aos estudos de gênero na educação e Muriel Closs Boef, psicóloga e doutora em Educação em Ciências.

De modo geral, o sexo biológico e o gênero são construções sociais, culturais e históricas, onde se é atribuído padrões de masculinidade e de feminilidade. Porém com a diferença do conceito sexo, onde se imprime fatores biológicos, como os quais as noções de macho e fêmea características atribuídas socialmente às pessoas do sexo masculino e feminino (BRASIL, 2002b). Neste sentido, trago para este trabalho o conceito de gênero como um:

[...]aspecto que constitui a identidade do sujeito. O conceito de identidade aqui utilizado tem suas vertentes nos Estudos Feministas e nos Estudos Culturais, os quais concebem os sujeitos como detentores de identidades plurais, não sendo fixas ou permanentes, podendo até mesmo ser contraditórias [...]. (Boef, 2019, p. 21).

Guacira Louro também corrobora com a discussão ao complementar que:

[...] o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia de perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o. (Louro, 2003, p. 25).

Embora este tema ainda ser tabu, o debate vem avançando graças a insistência dos movimentos sociais de mulheres, LGBTQIA+, porém, um assunto mal compreendido em vertentes conservadoras. Nas práticas escolares o discurso biológico ainda toma um considerável espaço, desta forma quando entendemos gênero como um processo social, é possível identificar que ele veio acompanhando as mudanças da sociedade, a começar pelas novas concepções de família, citadas anteriormente (dois homens, duas mulheres, mãe solo, pai solo, avós que desempenham papel de responsáveis, tios, etc.).

Segundo a professora Dra. Guacira Louro (2022), em seu livro “*O corpo educado: pedagogias da sexualidade*”, o debate sobre as identidades e as práticas sexuais e de gênero

vem ganhando força desde os anos de 1960, de lá para cá, “novas identidades sociais tornaram-se visíveis, provocando em seu processo de afirmação e diferenciação, novas divisões sociais e o nascimento do que passou a ser conhecido como *política de identidades*<sup>21</sup>” (Louro, 2022, p. 10).

Acredito que para muitas meninas, tornar-se mulher é um caminho bastante tortuoso, é uma fase de muitas dúvidas, e é necessário que meninas e meninos tenham um caminho seguro para aprender sobre si maneira correta, sem mitos, estereótipos, padrões e preconceitos.<sup>22</sup> Para Guacira Louro (2022), essas transformações afetam o nosso jeito de viver e de construir nossas identidades de gênero e sexual, para isso é necessário se estabelecer um debate em que se priorize “a compreensão de que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (Louro, 2022, p. 11), trazendo o entendimento de que a sexualidade é um tema que será desenvolvido por toda a vida.

Situados os conceitos de família e de gênero, vou trabalhar a seguir a violência intrafamiliar, apesar deste estudo não se limitar a pesquisar as narrativas apenas de mulheres, existem muitas pesquisas que apontam que as mulheres e meninas são maioria entre as vítimas de violência, conforme os dados trazidos anteriormente, por esta razão que fiz este recorte, e se mostrou relevante trazer as concepções de gênero.

---

<sup>21</sup> Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (Hall, 1996).

<sup>22</sup> No processo de aprendizado, e na construção dos sujeitos, a palavra preconceito é bastante importante de ser analisada, pois, ela vem com base em percepções e construções pré-concebidas, portanto, aprendemos os *pré conceitos*, assim como aprendemos os demais temas na vida.

## 4 LAR, NÃO TÃO DOCE LAR: VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR



A violência intrafamiliar é toda ação ou omissão que prejudique o bem-estar, a integridade física, psicológica ou a liberdade e o direito ao pleno desenvolvimento de outro membro da família. Pode ser cometida dentro ou fora de casa por algum membro da família, incluindo pessoas que passam a assumir função parental, ainda que sem laços de consanguinidade, e em relação de poder à outra. (BRASIL, 2002b, p. 17).

Fonte: VETORES, 2024.

A violência intrafamiliar que atinge crianças e adolescentes no Brasil tem ganhado visibilidade, saindo assim de um longo período em que era tolerada, justificada e silenciada desde a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 13 de julho de 1990, sob a Lei 8.069<sup>23</sup>, estatuto este que prevê em seu texto proteção integral a crianças e adolescentes.

Compreendendo que a violência intrafamiliar foi construída por meio de um contexto histórico e social, onde dinâmicas de poder e de afeto, presentes relações de subordinação e dominação, onde temos as relações entre diferentes gerações que ocupam papéis culturais de gênero impressos pelo sistema patriarcal entre homem e mulher, pais e filhos, impondo uma falsa verdade hierárquica onde se colocam em posições opostas, determinando papéis rígidos de gênero. O ECA vem para tratar os casos de violência intrafamiliar de forma pública, amparando, denunciando e estabelecendo princípios para o enfrentamento da violência intrafamiliar, bem como para a atenção psicossocial da família.

Retirar a violência intrafamiliar do contexto apenas da família, ou seja, do âmbito exclusivamente privado para colocá-la como questão pública, não só do ponto de vista do aparato jurídico-policial, mas também da assistência e da saúde, foi um avanço para combatê-la.

Devemos atentar também que a violência intrafamiliar não se limita aos membros diretos da família, mas também nas relações que ela constrói, ela pode incluir outros membros da família, até mesmo pessoas que apesar de não haver ligação parental, que convivam no espaço doméstico, tais como: empregados, vizinhos, agregados.

<sup>23</sup> Sancionada pelo então Presidente Fernando Collor, em 13 de julho de 1990.

#### 4.1 SÃO TANTAS FORMAS DE NOS FERIR

A violência intrafamiliar não acontece em um lugar determinado, também não está atrelada a uma classe social, assim como as demais espécies de violência, ela acontece em todos os lugares. Existem várias facetas da violência intrafamiliar e elas também possuem graus de severidade distintos, assim como a violência doméstica contra mulheres, a violência intrafamiliar não se produz isoladamente, pois não iniciam em sua forma mais violenta, ela vem em uma sequência crescente, ela testa limites e cada vez que um limite é testado com sucesso, um novo limite passa a ser praticado, até chegar o fato mais extremo que é o homicídio, infanticídio e o feminicídio.

Para que cada caso seja tratado de formas distintas, leis foram criadas para atender com equidade cada caso específico, como já falamos anteriormente, para as crianças e adolescentes, em 13 de julho de 1990 criou-se o ECA, para pessoas idosas, em 1 de outubro de 2003, sob a lei 10.741 criou-se o Estatuto do Idoso<sup>24</sup>, destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos.

Quando falamos de violência contra as mulheres em 7 de agosto de 2006, o então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.340 (BRASIL, 2006), que criando mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Com a criação da lei, foi alterado o código penal brasileiro, possibilitando, assim, que agressores de mulheres do âmbito doméstico ou familiar, sejam presos em flagrante ou tenham, de imediato, sua prisão preventiva decretada. Estes agressores, também, não poderão mais ser punidos com penas alternativas. Agora, terão o máximo período de detenção, previsto de um para três anos. A nova lei ainda prevê medidas que vão desde a saída do agressor do domicílio, bem como a proibição de sua aproximação da mulher agredida e até mesmo dos filhos. (Barros, 2020, p. 48).

A partir do conceito de violência intrafamiliar, entramos nas formas de violência, todas elas citadas pelas Leis de proteção tanto para crianças e adolescentes, como para idosos e pelo artigo 7º da Lei Maria da Penha.

---

<sup>24</sup> Sancionada pelo presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva em 01 de outubro. Embora não conste revogação, a lei foi alterada pelo texto da Lei nº 14.423 de 22 de julho de 2022, pelo presidente Bolsonaro, onde Altera a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para substituir, em toda a Lei, as expressões “idoso” e “idosos” pelas expressões “pessoa idosa” e “pessoas idosas”, respectivamente.



#### 4.1.1 Das marcas visíveis: violência física

A violência física é a face mais visível dentre as violências, pois assim como o nosso título a sugere nos deixa marcas, e quando voltamos para dentro de casa, ela se torna uma das formas mais graves de violência que ocorre dentro do âmbito familiar. Ela se caracteriza pela agressão física de um membro da família contra outro, podendo ser pais contra filhos, cônjuges, irmãos ou outros parentes próximos, com consequências devastadoras para as vítimas. Além das lesões físicas, a violência intrafamiliar pode causar traumas emocionais profundos, que acompanham, muitas vezes, as vítimas por toda a vida.

Constantemente buscamos achar as causas da violência física intrafamiliar, podendo ser por razões diversas, mas aqui gostaríamos de atrelar esses motivos aos estudos culturais, que nos ajudam a entender como a violência física intrafamiliar pode ser perpetuada e reproduzida ao longo das gerações, especialmente em contextos culturais onde a hierarquia familiar e a autoridade dos pais são altamente valorizadas, eles também nos convidam a entender como as normas, valores e práticas culturais influenciam a ocorrência, percepção e resposta a esse tipo de violência.

Utilizando aqui os pensamentos de Foucault, aonde sua percepção vai no sentido do uso da violência como uma ferramenta de “eliminação ou subjugação total do outro” (Passos, 2010, p. 236). Ele traz a violência como um “resultado visível da ação de destruição do outro.” (Passos, 2010, p. 236), e este resultado é o produto da aplicação dela como uma forma de afirmar o poder, em que as “relações e práticas sociais que envolvem verdadeiros sujeitos” (Passos, 2010, p. 236). Logo a violência física é uma forma de imposição de poder e ao sentimento de necessidade de afirmação dele, podemos associá-la a problemas de insegurança, ciúmes, inveja, desentendimentos, mas estes motivos, giram novamente entre a necessidade da disputa de poder.

A percepção de Foucault (2021) sobre a violência como uma ferramenta de afirmação do poder pode ser relacionada à definição de violência física proposta pelo ECA em 2017. A ideia de que a violência é uma forma de imposição de poder e destruição do outro se encaixa na definição de violência física como uma ação infligida à criança ou ao adolescente que ofenda sua integridade ou sua saúde corporal. A relação de poder entre agressor e vítima, mencionada por Foucault, também está presente na definição, que destaca a pessoa em posição de poder em relação à outra causando danos por meio do uso da força física. Dessa forma, a compreensão da violência como uma manifestação do desejo de poder se reflete na definição de violência física e pode contribuir para a compreensão e prevenção desse tipo de violência.

Conforme consta no Art. 4º, inciso I: “Entendida como a ação infligida à criança ou ao adolescente que ofenda sua integridade ou saúde corporal ou que lhe cause sofrimento físico” (BRASIL, 2017).<sup>25</sup> Ocorre quando uma pessoa, que está em relação de poder em relação à outra, causa ou tenta causar dano não acidental, por meio do uso da força física ou de algum tipo de arma que pode provocar ou não lesões externas, internas ou ambas. Segundo concepções mais recentes, o castigo repetido, não severo, também se considera violência física (BRASIL, 2017).

Esta violência pode se manifestar de várias formas: tapas, empurrões, socos, mordidas, chutes, queimaduras, cortes, estrangulamento, lesões por armas ou objetos, obrigar a tomar medicamentos desnecessários ou inadequados, álcool, drogas ou outras substâncias, inclusive alimentos, tirar de casa à força, amarrar, arrastar, arrancar a roupa, abandonar em lugares desconhecidos, 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).

Portanto, a compreensão da violência física como uma manifestação do desejo de poder, conforme discutido por Foucault, pode ser relacionada à definição de violência física proposta pelo ECA, evidenciando a relação de poder entre agressor e vítima e contribuindo para a compreensão e prevenção desse tipo de violência. A aplicação da violência como uma forma de afirmar o poder e a destruição do outro, conforme destacado por Foucault, encontra eco na definição legal, reforçando a importância de políticas e ações para proteção e garantia dos direitos das crianças e adolescentes.

#### **4.1.2 Das que violam nossa sexualidade: violência sexual**

Entendendo que as compreensões das formas de violência sexual tiveram muitas mudanças com o passar do tempo, e que hoje em nosso atual código civil são reconhecidas várias formas da prática desta violência, vamos discutir neste tópico apenas aquelas praticadas dentro das relações intrafamiliares.

Para trabalharmos este conceito, não podemos deixar de lado a história machista e patriarcal sob a qual nosso país foi construído, particularmente a violência sexual, se insere entre os fenômenos sociais mais sabidos e mais segregados ao longo dos tempos. Faceta cruel das desigualdades fundadas nas relações de gênero, violências que se aprofundam conforme as desigualdades se somam:

---

<sup>25</sup> Sancionada pelo então Presidente Michel Temer em 4 de abril de 2017.

[...] a maior fragilidade física, a pobreza, a exclusão econômica, social e cultural de enormes parcelas da sociedade, versus crescimento e proliferação de cadeias de sedução, as rotas de tráfico de drogas e de seres humanos, da exploração, do turismo sexual, da prostituição, da pedofilia pela internet e da pornografia nos meios de comunicação. (COLETIVO FEMININO PLURAL, 2005, p. 3).

Desde o ECA (BRASIL, 1990a) que afirma a prioridade absoluta à criança e ao adolescente, e da convenção de Direitos Humanos de Viena em 1993, que insere as meninas no contexto dos direitos humanos das mulheres, indivisíveis e universais, conforme o 9º parágrafo:

Os direitos humanos da mulher e da menina são parte inalienável e indivisível dos direitos humanos universais. A plena participação da mulher em condições de igualdade, na vida política, civil, econômica, social e cultural, em nível regional e internacional, e a erradicação de todas as formas de discriminação baseadas no sexo são objetivos prioritários da comunidade internacional. (ONU, 1993).

Além do aspecto geracional, são evidenciadas questões de gênero como formas de legitimação de práticas, mitos, costumes e tabus. O uso de meninas para práticas sexuais de adultos, de padrões e de clientes, é tão antigo quanto nosso país. No campo estas práticas eram de costume, no interior das famílias, desde o tempo das fazendas coloniais até os dias de hoje, submetidas à resignação e ao silêncio. Silêncio este construído pela indiferença da sociedade.

Embora como dito anteriormente a violência sexual tenha sido um fator cultural que sempre existiu, o ano de 2022 foi considerado pelo Fórum de segurança pública (ANUÁRIO, 2023), o ano que teve o maior número de caso de estupro da história, segundo seu anuário, foram 74.930 vítimas, com um crescimento total de 8,2% em relação a 2021, destes casos 56.820 foram categorizados como estupro de vulnerável, sendo as vítimas 88,7% do sexo feminino e 11,3% do sexo masculino. Destas vítimas, 61,4% são crianças de 0 a 13 anos e 10,4% têm menos de 4 anos de idade, 68,3% dos estupros ocorrem na casa da vítima, 9,4% em vias públicas, e quando relatam sobre a proximidade do agressor com a vítima, temos que entre as vítimas de 0 a 13 anos, 86,1% dos agressores são conhecidos e 64,4% são familiares, em relação às vítimas de 14 anos ou mais, 77,2% são conhecidos e 24,2% são de autoria de parceiros ou ex-parceiros íntimos. (BRASIL, 2023a; BRASIL, 2023b).

E o que podemos entender por violência sexual? Ela compreende uma variedade de atos ou tentativas de relação sexual sob coação ou fisicamente forçada, quando uma pessoa em relação de poder e por meio de força física, coerção ou intimidação psicológica, obriga outra ao ato sexual contra a sua vontade, ou que a exponha em interações sexuais que propiciem sua vitimização, da qual o agressor tenta obter gratificação seja no casamento, violência sexual infantil incestuosa. A violência sexual é cometida na maioria das vezes por autores conhecidos das vítimas envolvendo o vínculo familiar no espaço doméstico, contribuindo para sua invisibilidade. Esse tipo de violência acontece nas várias classes sociais e nas diferentes

culturas. Diversos atos sexualmente violentos podem ocorrer em diferentes circunstâncias e cenários. Segundo o Ministério da Saúde, os atos podem incluir:

Carícias não desejadas; penetração oral, anal ou genital, com pênis ou objetos de forma forçada; exposição obrigatória à material pornográfico; exibicionismo e masturbação forçados; uso de linguagem erotizada, em situação inadequada; impedimento ao uso de qualquer método contraceptivo ou negação por parte do parceiro(a) em utilizar preservativo; ser forçado(a) a ter ou presenciar relações sexuais com outras pessoas, além do casal. (BRASIL, 2017).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente é entendida como qualquer conduta que constranja a criança ou o adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição do corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico, ou não, que compreenda:

- a) abuso sexual, entendido como toda ação que se utiliza da criança ou do adolescente para fins sexuais, seja conjunção carnal ou outro ato libidinoso, realizado de modo presencial ou por meio eletrônico, para estimulação sexual do agente ou de terceiros;
- b) exploração sexual comercial, entendida como o uso da criança ou do adolescente em atividade sexual em troca de remuneração ou qualquer outra forma de compensação, de forma independente ou sob patrocínio, apoio ou incentivo de terceiro, seja de modo presencial ou por meio eletrônico;
- c) tráfico de pessoas, entendido como o recrutamento, o transporte, a transferência, o alojamento ou o acolhimento da criança ou do adolescente, dentro do território nacional ou para o estrangeiro, com o fim de exploração sexual, mediante ameaça, uso de força ou outra forma de coação, rapto, fraude, engano, abuso de autoridade, aproveitamento de situação de vulnerabilidade ou entrega ou aceitação de pagamento, entre os casos previstos na legislação. (BRASIL, 2017).

Segundo a Conferência Regional Latino-Americana e Caribenha (ONU, 1994)<sup>26</sup>, a violência sexual intrafamiliar é aquele realizado por membros da família nuclear (pai, mãe, padrasto, madrasta, irmãos) ou por membros da família extensiva (avós, tios(as), primos(as), ou outros), ela se desmembra em várias facetas, veremos isso mais detalhadamente nos próximos tópicos.

---

<sup>26</sup> Conferência Regional sobre a Mulher da América Latina e do Caribe, é um órgão subsidiário da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e é o principal fórum intergovernamental sobre direitos da mulher e igualdade de gênero na região. É organizado pela CEPAL, como Secretaria da Conferência e, desde 2020, em coordenação com a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento da Mulher (ONU Mulheres).

#### 4.1.2.1 Estupro

O tema estupro nos traz uma gama complexa de discussões, que vem se ampliando em suas compreensões, dimensões e complexidades, viemos de uma sociedade que tem enraizado em sua cultura ideias que revitimizam e culpabilizam as mulheres, menosprezando o trauma pelo qual passaram. Esta mesma sociedade que conhece várias vítimas de estupro, mas que afirma não conhecer nenhum estuprador, faz com que a conta não feche e ainda insistem em fazer destes acontecimentos motivos de piadas, frases ofensivas, que vem legitimando e diminuindo a dimensão da agressão, frases tais como: “Olha roupa que ela usava” como se isso fosse um convite ou um passe livre para o acesso ao corpo desta mulher. Nos resta uma pergunta, quando os estupros são praticados contra bebês e crianças, qual era a roupa que elas e eles estavam usando que soaram como convite?, “ela estava pedindo” qual é a mulher que pede para ser estuprada? “Se você vê que o estupro é inevitável, relaxa e goza” esta frase é utilizada como piada, mas piadas de estupro existem? Vos digo que não, o que existe é apologia e naturalização de um crime, “O que você estava fazendo na rua a essa hora?”.

Os números já mencionados anteriormente na seção 2 nos trazem com clareza que a maioria dos estupros acontecem dentro de casa, mesmo nos casos em que os estupros acontecem na rua, é justificável que uma mulher não tenha o direito de ir e vir na hora que precisar? “Você tem certeza de que foi estupro mesmo?” como se estivessem duvidando da capacidade da mulher de identificar ou diferenciar um estupro de sexo consensual, “Mas ele era seu namorado/marido, não era?” não é porque existe uma relação afetiva entre duas pessoas que todo ato sexual é consensual, o nome disso é estupro marital e isso é crime. Esta frase vem fortemente enraizada pelos “valores patriarcais” que enaltece o sofrimento, como se o sofrimento fosse imposto por uma suposta “provação divina”, onde sua capacidade de “resiliência” é testada, dando um tom de naturalização ao ato cometido.

O Estupro é definido pelo código penal brasileiro como um crime de ação pública que consiste no ato de “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso” (BRASIL, 1940, art. 213, *caput*). Tal tipificação trata dos crimes contra a dignidade sexual, conforme disposto na Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009, alterando a redação anterior que discorria sobre o mesmo como crimes contra os costumes e previa que tais ações deveriam correr no âmbito privado. Este artigo descreve que o delito pode ser subdividido em quatro ações:

1. Constrangimento decorrente da violência física (*vis corporalis*) ou da grave ameaça (*vis compulsiva*);
2. dirigido a qualquer pessoa, seja do sexo feminino ou masculino; para ter conjunção carnal;
3. ou, ainda, para fazer com que a vítima pratique ou permita que com ela se pratique qualquer ato libidinoso.
4. O estupro, consumado ou tentado, em qualquer de suas figuras (simples ou qualificadas). (BRASIL, 2009c).

Este tipo de crime é classificado como hediondo (Lei 8.072/90, art. 1º, V) podendo ser praticado por qualquer pessoa, porém estes entendimentos sobre o delito nem sempre foram assim. As leis do Brasil, assim como os demais conceitos tratados nesta dissertação tiveram alterações ao longo dos anos, graças a ações de movimentos sociais feministas, LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, neutro e o sinal de + representando a pluralidade das demais orientações sexuais e de gênero), etc.

É importante destacar que o estupro é um processo consciente de intimidação, se tratando de imposição de poder, a mesma cultura patriarcal que no século XVI, logo após o descobrimento do Brasil, tratava as mulheres e os filhos como propriedade do homem (pai ou marido), logo o estupro era considerado crime relativo aos costumes, ou seja, que “atentava contra os valores da sociedade, e não contra a pessoa. A vítima em si era tão julgada quanto o delito” (Araújo, 2020, p. 293), também dizia que apenas era considerado estupro se houvesse conjunção carnal, ou seja, a penetração forçada do pênis na vagina, tornando assim os homens os únicos agressores possíveis, as mulheres as únicas vítimas, meninos não poderiam ser considerados vítimas nem mesmo na fase da infância.

No Brasil império as punições aplicadas a estupradores eram mínimas e não era considerado os agravantes como: “uso de força física, ameaças com armas, terror psicológico e paralisia das vítimas” (Araújo, 2020, p. 293), bem como a pena poderia ser atenuada em caso de se tratar de uma prostituta. Para as “mulheres honestas”, o estuprador poderia se casar com a vítima como reparação da violação, já que a mulher não era mais considerada “pura” e em função do delito dificilmente conseguiria se casar com outro homem, caso se negasse a pena poderia se resumir ao pagamento de um dote, que não estava estipulado um valor, nem se poderia ser pago em dinheiro ou em propriedades, e até mesmo expulsão de estuprador da vizinhança (Araújo, 2020, p. 293).

Em 1930 o Brasil ganhou o primeiro Código Penal independente de Portugal, o Código Criminal do Império do Brasil. Apenas 7 de dezembro de 1940, o código penal brasileiro foi modernizado e criado o Artigo 213, citado acima, porém, ainda não se considerava como estupro casos que não fossem de homens contra mulheres. Anos se passaram até que as leis

sobre estupro fossem revistas, mais exatamente 69 anos, pois somente em 2009 que surge uma lei mais clara e mais abrangente, adotando o termo “ato libidinoso” que engloba outros tipos de violência, atos estes que pela lei antiga eram considerados com “atentado violento ao pudor” (Araújo, 2020, p. 293), outra importante mudança foi a retirada do termo “mulher honesta”, que só saiu do nosso Código Penal em 2005, que até então existia para atenuar penas caso o crime fosse praticado contra prostitutas, consideradas mulheres públicas, uma vez que tinham vários parceiros sexuais.

Em 2018 houve uma nova alteração importante na lei, através da implementação do Artigo 215-A, que se trata da Lei da Importunação Sexual, que:

Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940, para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecer causas de aumento de pena para esses crimes e definir como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo; e revoga dispositivo do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941. (BRASIL, 2018).

Esta Lei foi sancionada pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, quando no exercício do cargo de Presidente da República, o senhor José Antônio Dias Toffoli. Este Artigo enquadra agressões sexuais menos graves, neste ano também foram estabelecidas possibilidade de aumento de pena para os casos de estupro, segundo Araújo (2020, p. 298):

Se a violência sexual for praticada por quem tem ou tenha mantido relação íntima de afeto com a vítima, ou com o fim de vingança ou humilhação, a pena pode ser aumentada em um a dois terços. Se o agressor for pai ou mãe, padrasto, madrasta, tio, irmão, cônjuge, companheiro, empregador ou qualquer pessoa que tenha alguma autoridade sobre a vítima, é acrescentada metade da pena definida inicialmente, ou seja, se for de dez anos, passará a quinze, por exemplo. A pena também sobe de metade a dois terços se a vítima engravidar, e de um a dois terços se ela for contaminada com uma infecção sexualmente transmissível ou for idosa, ou pessoa com deficiência.

Outras alterações também foram aplicadas, tais como o acréscimo de um a dois terços da pena em casos de estupro coletivo, anteriormente este tipo de estupro não estava contemplado especificamente em nenhum outro artigo, sendo caracterizado quando praticado por dois ou mais indivíduos. Outro acréscimo importante foi o Artigo 216-B que trata da exposição da intimidade sexual ou registro não autorizado da intimidade sexual, “Produzir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, conteúdo com cena de nudez ou ato sexual, ou libidinoso de caráter íntimo e privado sem autorização dos participantes”, que prevê pena de detenção, de 6 meses a 1 ano acrescido de multa (BRASIL, 2018), neste artigo também é citado

que incorre na mesma pena quem “realiza montagem em fotografia, vídeo, áudio ou qualquer outro registro com o fim de incluir pessoa em cena de nudez, ou ato sexual ou libidinoso de caráter íntimo” (BRASIL, 2018).

Contudo, é notado que as vítimas de violência sexual intrafamiliar demoram para prestar a denúncia e são inúmeros os motivos, podemos citar alguns, como: vergonha, intimidação, descrença, falta de informação etc. Porém, pensando nesta demora e considerando todas as barreiras, criou-se uma lei específica para crimes contra a dignidade sexual praticados contra crianças e adolescentes, esta lei diz que o prazo de prescrição passa a ser contado a partir dos dezoito anos da vítima. Atualmente tramita no congresso uma Lei que torna imprescritível o crime de estupro de vulnerável, o PL 5102/2020, caso seja aprovado, alterará o Artigo 217-A e acrescentará o Artigo 119-A ao código penal (Araújo, 2020, p. 299).

Um fato observado que não deveria, mas é importante ser ressaltado, é nos textos das Leis trazidas para a discussão nesta dissertação, não discorriam acerca de nenhuma característica comportamental da mulher, não constando nenhum atenuante baseado na roupa que ela usava, onde ou a que horas o fato aconteceu, se ela estava sozinha na rua ou não, o que nos indica um avanço nas lutas feministas, uma vez que a sociedade tende a procurar motivos para atribuir algum tipo de culpa a vítima.

#### 4.1.2.2 Assédio sexual

Diferentemente do estupro, o assédio sexual se constitui de um comportamento indesejado, geralmente repetitivo e de natureza sexual, sua prática acaba por instituir um ambiente pesado e hostil para quem o sofre, ainda mais quando voltamos ele para dentro da família, local onde deveriam se sentir seguros. Esta é uma forma particularmente preocupante de violência sexual que ocorre entre membros da mesma família ou parentes próximos. Esta situação envolve exploração sexual não consensual onde a vítima é alguém que deveria estar protegido e seguro num ambiente doméstico.

No Brasil, o assédio sexual foi incluído no nosso Código Penal em 15 de maio de 2001 a partir da Lei nº 10.224, através do decreto de Lei nº 2.848, de 1940, no capítulo de crimes contra a liberdade sexual:

Art. 216-A. Constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função. Pena—detenção, de 1 (um) a 2 (dois) anos. (BRASIL, 2001).



Este artigo sofreu uma adição em 2009, quando passou a aumentar a pena quando o delito for cometido em menores de 18 anos “§ 2º A pena é aumentada em até um terço se a vítima é menor de 18 (dezoito) anos. (Incluído pela Lei nº 12.015, de 2009)” (BRASIL, 2009c).

Assim como os demais tipos de assédio, o sexual também constitui uma relação de poder, principalmente quando ele ocorre dentro da família, onde o agressor pode exercer autoridade, influência ou intimidação sobre a vítima. Isso pode tornar mais difícil para a vítima denunciar ou buscar ajuda. Os impactos neste crime podem ser devastadores, para a vítima, levando a danos emocionais, psicológicos e físicos. Pode afetar a saúde mental da vítima, levando a problemas como depressão, ansiedade e transtorno de estresse pós-traumático, assim como vários outros já citados anteriormente.

Recentemente tivemos outro tipo de crime sexual tipificado no nosso Código Penal, o crime de importunação sexual, que veremos no próximo parágrafo.

#### 4.1.2.3 Importunação sexual

Tanto o crime de assédio sexual quanto o de importunação, são crimes contra a liberdade sexual, no ano de 2018 a Lei nº 13.718, no nosso código penal:

Art. 215-A. Praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro. Pena-reclusão, de 1 (um) a 5 (cinco) anos, se o ato não constitui crime mais grave. (BRASIL, 2018).

A importunação sexual é tida como um crime com maior gravidade, condena a prática do ato libidinoso onde seu objetivo é proporcionar a satisfação sexual na presença de alguém, sem sua autorização. Por exemplo: apalpar, lambar, tocar, desnudar, masturbar-se ou ejacular em público, dentre outros.

É preciso ressaltar que antes de serem incluídos na legislação penal, comportamentos como ejaculação, violência sexual e beijo forçado não estavam incluídos nos tipos de crimes existentes, o que levou as pessoas a tentarem classificá-los como estupro, embora esses comportamentos não fossem incluídos nos tipos de crimes existentes. Violência ou ameaças graves, por vezes violação sexual por fraude, na maioria das vezes desqualificada como contravenção criminal, apesar da ausência de fraude.

Dentro do ambiente familiar este tipo de crime também se faz presente, com avanços sexuais não consensuais, comentários sexualmente sugestivos, exposição indecente, toques inapropriados e outras formas de comportamento sexualmente inadequado dentro da família.

Muito embora o Art. 215-A não tenha em sua redação a tipificação de agravo em casos intrafamiliares, há espaço para jurisprudência, uma vez que outros crimes sexuais possuem este agravo, segundo o site do JusBrasil (2019).

Este tipo de crime pode por muitas vezes ser difícil de enfrentar, devido à proximidade dos envolvidos e às complexas dinâmicas familiares, também pode ser difícil de provar. No ano de 2017 foi promulgada a Lei 11.431/17 que diz respeito ao ECA, onde assegura, regulariza e normatiza os direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, também para colaborar com o exposto acima, temos o artigo 217-A do Código Penal, que trata do estupro de vulnerável, onde compreende a dificuldade de produzir provas diante de violências sexuais, especificamente nos dirigidos a crianças e adolescentes em ambiente doméstico. Embora as provas sejam objetivo importante no processo penal, porque mediante provas produzidas, elas servirão de base para a decisão do magistrado de condenar ou absolver o réu.

A palavra da vítima é a primeira prova no processo diante de um crime sexual e, muitas vezes, a única. Temos como base o artigo 201 do Código de Processo Penal, que nos diz:

Sempre que possível, o ofendido será qualificado e perguntado sobre as circunstâncias da infração, quem seja ou presuma ser o seu autor, as provas que possa indicar, tomando-se por termo as suas declarações. (BRASIL, 1941b).

Podemos entender que geralmente a palavra da vítima tem poder de prova, porém ela é aceita com reservas, uma vez que a grande maioria dos delitos sexuais são cometidos na ausência de testemunhas. Outro crime sexual que veremos a seguir é o da pornografia infantil, outro fato gravíssimo, que assim como os demais citados estão entre os crimes mais praticados dentro dos lares brasileiros.

#### 4.1.2.4 Pornografia infantil

A pornografia infantil intrafamiliar é mais uma forma extremamente grave de violência contra a liberdade sexual. Refere-se à produção, distribuição, posse ou visualização de material pornográfico envolvendo crianças, práticas estas proibidas em praticamente todos os países do mundo, aqui no Brasil o ECA, segundo o Art. 240, tipifica e pune, em sua redação consta:

Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente. Pena—reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa. (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

Além disso consta os seguintes parágrafos:

§ 1º Incorre nas mesmas penas quem agencia, facilita, recruta, coage, ou de qualquer modo intermedeia a participação de criança ou adolescente nas cenas referidas no caput deste artigo, ou ainda quem com esses contracenar. (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

§ 2º Aumenta-se a pena de 1/3 (um terço) se o agente comete o crime: (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

I—No exercício de cargo ou função pública, ou a pretexto de exercê-la; (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008)

II—Prevalecendo-se de relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade; ou (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

III—prevalecendo-se de relações de parentesco consanguíneo ou afim até o terceiro grau, ou por adoção, de tutor, curador, preceptor, empregador da vítima ou de quem, a qualquer outro título, tenha autoridade sobre ela, ou com seu consentimento. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

O Art. 241 trata da proibição da produção, venda, compra e posse de material pornográfico envolvendo crianças e adolescentes. Conforme segue:

Art. 241. Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

Pena—reclusão, de 4 (quatro) a 8 (oito) anos, e multa. (Redação dada pela Lei nº 11.829, de 2008).

Já o Artigo 241-A estabelece penalidades para a produção, distribuição, publicação e posse de materiais que contenham cenas de sexo explícito ou pornográficas envolvendo crianças, ou adolescentes. Conforme segue:

Art. 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemático, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

Pena—reclusão, de 3 (três) a 6 (seis) anos, e multa. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

§ 1º Nas mesmas penas incorre quem: (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

I—Assegura os meios ou serviços para o armazenamento das fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo; (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008)

II—Assegura, por qualquer meio, o acesso por rede de computadores às fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

§ 2º As condutas tipificadas nos incisos I e II do

§ 1º deste artigo são puníveis quando o responsável legal pela prestação do serviço, oficialmente notificado, deixa de desabilitar o acesso ao conteúdo. (BRASIL, 2008).

Contudo, é importante, problematizarmos a cultura da infantilização dos corpos, que vem nos condicionar que corpos jovens são atraentes, condenando o envelhecimento a uma condição de corpos não atraentes. Essa infantilização se normaliza na educação de meninas e meninos, uma vez que impõe que as meninas sejam dóceis, frágeis, sensíveis, que precisam sempre de uma proteção, de uma tutela, seja por parte do pai, seja, posteriormente, da parte do marido.

Essa condição de que meninas sejam “boazinhas”, as induzem a obediência, facilitando o trabalho para exploradores da pornografia infantil. Quanto mais joviais parecem, mais atraentes são, e esta condição além de fomentar estes crimes, também fomentam a indústria da beleza, cujo objetivo é tirar as marcas do envelhecimento das mulheres e retornar seus corpos as condições biológicas da infância.

Essa cultura, aliada ao patriarcado que fomenta o domínio masculino sobre as mulheres e que por vezes ainda pioram as condições para crianças e adolescentes baseados nos paradigmas de “cuidadores”, que colocam meninas e meninos em locais de obediência e silenciamento, se torna uma enorme colaboradora para a prática deste tipo de crime, fazendo com que ele continue fazendo vítimas.

Segundo o site ChildFund<sup>27</sup> (Fundo para crianças), o Brasil ocupa o segundo lugar no ranking mundial de exploração sexual de crianças e adolescentes, estando apenas atrás da Tailândia e segundo dados do Instituto Liberta<sup>28</sup>, ao ano chegam a ser registrados cerca de 500 mil casos, as pesquisas deste Instituto ainda nos traz que por dia, 320 crianças e adolescentes são registrados como vítimas de pornografia infantil, no entanto, esse número pode ser ainda maior, já que apenas 7 em cada 100 casos são denunciados.

No ano 2000 foi criada a campanha “Faça Bonito”<sup>29</sup> através da Lei Federal 9.970/00, instituindo 18 de maio como o “Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes”, esta campanha chama para a ação todas as entidades que se coloquem à disposição para contribuir com o combate, incluindo as escolas as quais são sugeridas atividades como: debates, concursos de redação, exibição de filmes, realização de seminários e oficinas temáticas de prevenção à violência sexual, panfletagem, criação de produtos de comunicação nas mídias sociais, campanhas nas rádios da escola, entrevistas com especialistas,

---

<sup>27</sup> Desde 1966 no país, o ChildFund Brasil, agência de desenvolvimento infantil, beneficia milhares de pessoas, entre crianças, adolescentes, jovens e suas famílias.

<sup>28</sup> Fundado em 2017, o Instituto Liberta nasceu do sonho do empresário Elie Horn de enfrentar o que ele chamava de “escravidão sexual de meninas” (LIBERTA, 2023).

<sup>29</sup> Todas as informações sobre a campanha, bem como, materiais disponíveis para ações nas escolas estão disponíveis no site: <https://www.facabonito.org/18demaio>.

entre outras atividades, além de realização de rodas de escuta com adolescentes e jovens sobre a violência sexual, em particular a violência sexual na internet.

#### **4.1.3 Das que punem nossas mentes e nossos corações: violência psicológica**

A violência psicológica e emocional é constituída por toda ação ou omissão que causa ou visa causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Segundo o ECA (BRASIL, 1990a, p. 202):

- a) qualquer conduta de discriminação, depreciação ou desrespeito em relação à criança ou ao adolescente mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, agressão verbal e xingamento, ridicularização, indiferença, exploração ou intimidação sistemática (bullying) que possa comprometer seu desenvolvimento psíquico ou emocional;
- b) o ato de alienação parental, assim entendido como a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente, promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou por quem os tenha sob sua autoridade, guarda ou vigilância, que leve ao repúdio de genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculo com este;
- c) qualquer conduta que exponha a criança ou o adolescente, direta ou indiretamente, a crime violento contra membro de sua família ou de sua rede de apoio, independentemente do ambiente em que tenha cometido, particularmente quando isto a torna testemunha.

Este tipo de violência inclui: insultos constantes, humilhação, desvalorização, chantagem, isolamento de amigos e familiares, ridicularização, rechaço, manipulação afetiva, exploração, negligência (atos de omissão a cuidados e proteção contra agravos evitáveis como situações de perigo, doenças, gravidez, alimentação, higiene, entre outros), ameaças, privação arbitrária da liberdade (impedimento de trabalhar, estudar, cuidar da aparência pessoal, gerenciar o próprio dinheiro, brincar, etc.), confinamento doméstico, críticas pelo desempenho sexual, omissão de carinho, negar atenção e supervisão.

O Artigo 7, inciso II da Lei Maria da Penha, também prevê a violência psicológica:

A violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause danos emocionais e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. (BRASIL, 2006).

Embora a Lei Maria da penha faça este recorte de gênero, importante lembrar que quando falamos de violência na infância, assim como na violência contra a mulher, ela é

associada diretamente a fatores físicos, pois são visíveis, tornando a violência psicológica um crime muito mais difícil de detectar e provar, sendo uma das que mais afetam o desenvolvimento emocional e psicológico desses jovens.

Categorizada pela OMS (Organização Mundial de Saúde) que definiu a violência infantil sob a ótica psicológica. Conforme o órgão “a violência emocional ou psicológica inclui a restrição de movimentos, ridicularização, ameaças e intimidação, discriminação, rejeição e outras formas não-físicas de tratamento hostil” (OMS, 2022).

A violência psicológica pode ter consequências graves para as vítimas jovens, incluindo problemas de saúde mental como ansiedade, depressão, baixa autoestima e perturbação de estresse pós-traumático. Os sinais de violência psicológica devem ser reconhecidos e devem ser tomadas medidas para proteger as crianças e os jovens, denunciar casos de violência e prestar apoio adequado.

Muitos países possuem leis e políticas para proteger os direitos das crianças e adolescentes e combater a violência psicológica. Além disso, programas de sensibilização e educação podem ajudar a prevenir este tipo de violência e a criar um ambiente seguro e saudável para os jovens. É responsabilidade dos adultos e da sociedade como um todo garantir que as crianças e os jovens cresçam num ambiente que respeite os seus direitos e a saúde mental.

#### **4.1.4 Das que nos amarram e nos impedem de romper correntes: violência financeira**

A violência financeira pode ser entendida como todos os atos destrutivos ou omissões do (a) agressor (a) que afetam a saúde emocional e a sobrevivência dos membros da família. Segundo a lei:

A violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades. Art. 7, inciso IV. (BRASIL, 2006).

Dentre suas particularidades podemos apontar como prática: roubo; destruição de bens pessoais (roupas, objetos, documentos, animais de estimação e outros) ou de bens da sociedade conjugal (residência, móveis e utensílios domésticos, terras e outros); recusa de pagar a pensão alimentícia ou de participar nos gastos básicos para a sobrevivência do núcleo familiar; uso dos recursos econômicos da pessoa idosa, tutelada ou incapaz, destituindo-a de gerir seus próprios recursos e deixando-a sem provimentos e cuidados.

#### **4.1.5 Das que nos abandonam: violência institucional**

Violência institucional, entendida como a praticada por instituição pública ou conveniada, inclusive quando gerar revitimização, como este tipo de violência foge ao âmbito familiar, ela não está incluída na Lei Maria da Penha, ela trata daquela violência exercida nos/pelos próprios serviços públicos, por ação ou omissão. Pode incluir desde a dimensão mais ampla da falta de acesso até a má qualidade dos serviços. Abrange violências cometidas em virtude das relações de poder desiguais entre usuários e profissionais dentro das instituições, até por uma noção mais restrita de dano físico intencional.

Esta violência poder ser identificada de várias formas: peregrinação por diversos serviços até receber atendimento; falta de escuta e tempo para a clientela; frieza, rispidez, falta de atenção, negligência; maus-tratos dos profissionais para com os usuários, motivados por discriminação, abrangendo questões de raça, idade, opção sexual, deficiência física, doença mental; violação dos direitos reprodutivos (discrissão das mulheres em processo de abortamento, aceleração do parto para liberar leitos, preconceitos acerca dos papéis sexuais e em relação às mulheres soropositivas-HIV, quando estão grávidas ou desejam engravidar); desqualificação do saber prático, da experiência de vida, diante do saber científico.

#### **4.1.6 Das que nos tiram a vida pelo fato de sermos mulheres: feminicídio**

Por que, apesar de tantos esforços, mulheres seguem sendo assassinadas pelas mãos dos homens que um dia disseram amá-las? Quem eram estas mulheres e estes homens? Em quais contextos ocorrem as brutalidades alimentadas pela abominável sede por controle e autoridade? Houve justiça, acolhimento e proteção em resposta à dor das famílias? O que é possível aprender a partir das ignomínias para se evitar fatalidades semelhantes? Como honrar estas mulheres ceifadas pela mentalidade obtusa do patriarcado? Enfim, como aprender com os erros do passado para evitar a continuidade da matança das mulheres? (Ávila *et al.*, 2023, p. 15).

Até quando mulheres serão mortas pelas mãos daqueles que dizem que as amam? Quantos pedidos de ajuda? Quantos sinais foram dados até chegar até aqui? Nos matam unicamente por sermos mulheres e isso independe de qualquer fator, é o ato mais extremo da cultura da dominação e desequilíbrio de poder existente entre os sexos masculino e feminino, segundo Rita Laura Segato (2006) e Sergio Romero (2014), ainda existe dentro dos conceitos de feminicídio as tipologias:

- a) feminicídio íntimo, é o tipo mais frequente, em que o homicida mantinha ou manteve com a vítima relacionamento íntimo ou familiar;
- b) feminicídio sexual, ocorre nos casos em que a vítima não possui ligação qualquer com o agressor, mas sua morte foi precedida de violência sexual, no caso de estupro seguido de morte;
- c) feminicídio corporativo, por sua vez, dar-se-á em casos de vingança ou disciplinamento, através do crime organizado, como se verifica no tráfico internacional de seres humanos; e, por fim,
- d) feminicídio infantil, aquele imputado às crianças e adolescentes do sexo feminino através de maus-tratos dos familiares ou das pessoas que tem o dever legal de protegê-las.

Este crime, classificado como hediondo e teve sua Lei nº 13.104 específica promulgada em 9 de março de 2015, pela então Presidenta Dilma Rousseff, até então o crime é enquadrado como homicídio, sem nenhuma qualificação específica (BRASIL, 2015).

Em 2016 foram publicadas as Diretrizes Nacionais do Feminicídio, baseadas no Modelo de Protocolo Latino-americano, tipificando 13 tipos de feminicídios. Os dados, mesmo subnotificados, mostram a tamanha misoginia, ou seja, o ódio e desprezos existentes contra as mulheres no país.

Segundo as pesquisadoras e ativistas Télia Negrão e Thais Siqueira e Niara de Oliveira da *Lupa Feminista*, nomear estas ações fazem parte de iniciativas para conhecer e erradicar os crimes de feminicídio, e a promulgação da lei citada anteriormente dá aos crimes de assassinato de mulheres um agravo, impondo também penas com maior duração.

Conforme o Anuário de Segurança Pública (2023), ocorreram 1.437 casos de feminicídio no Brasil no ano de 2022, representando um aumento de 6,1% em relação a 2021 e de acordo com o mesmo site, até novembro de 2023 foram registrados 1.437 casos. Já no RS, a Lupa Feminista nos mostra que o Estado sempre manteve altos índices desse crime, com uma média de 93,4 assassinatos por feminicídio por ano, até o dia 1º novembro de 2023 já se registrou 82 casos. Segundo o observatório, o desmonte da Rede Lilás, o sucateamento das políticas públicas no Estado e a extinção da Secretaria de Políticas para as Mulheres e a falta de orçamento para o enfrentamento à violência contra as mulheres, são elementos que somam para os índices elevados de feminicídios.

De acordo com o Mapa da Polícia Civil divulgado em janeiro de 2023, o perfil das vítimas e agressores é o seguinte:



Tabela 1 – Como são assassinadas as mulheres

Autor	Meio empregado	Local	Medida protetiva de urgência - MPU	Boletim de ocorrência contra o autor
83,15% companheiro ou ex-companheiro	34,7% arma de fogo	74,7% dentro de casa	89,4% não tinham MPU	66,31% não tinham registro anterior

Fonte: LUPA FEMINISTA, 2023, p. 6.

Também trazem o perfil destas mulheres:

Tabela 2 - Perfil das mulheres vítimas de feminicídio no Brasil

Faixa Etária	Local onde a agressão ocorreu	Autor	Raça/cor
67,8% entre 18 e 44 anos	65,7% dentro de casa	81,7% Companheiros ou ex-companheiros	62% Pretas e pardas

Fonte: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA<sup>30</sup>, 2022.

E o perfil e situação dos autores:

Tabela 3 - Situação dos autores

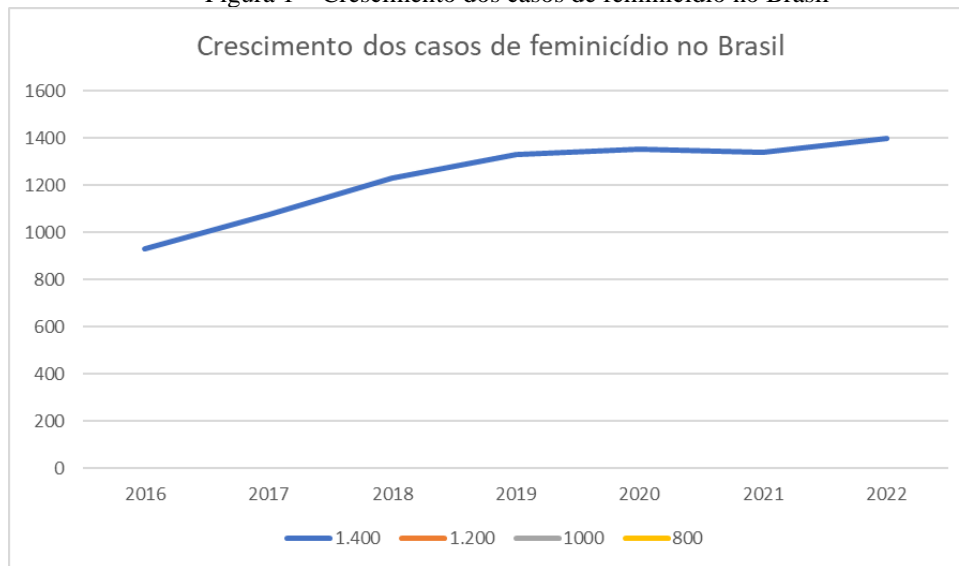
Prisão	Suicídio	Antecedentes policiais	Antecedentes por violência doméstica	Escolaridade
62% estão presos	33% cometeram suicídio	65,2% com antecedentes policiais	28,4% com antecedentes por violência doméstica	48,5% cursaram até o ensino fundamental

Fonte: LUPA FEMINISTA, 2023, p. 6.

As autoras ainda trazem os dados do Anuário de Segurança Pública, FBSP, 2023 que “Em 2022 foram 1.437 feminicídios, número que aponta um aumento de 6,1% comparado a 2021”, conforme segue o gráfico abaixo:

<sup>30</sup> O Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) é uma organização não-governamental, apartidária, e sem fins lucrativos, que se dedica a construir um ambiente de referência e cooperação técnica na área da segurança pública. A organização é integrada por pesquisadores, cientistas sociais, gestores públicos, policiais federais, civis e militares, operadores da justiça e profissionais de entidades da sociedade civil que juntos contribuem para dar transparência às informações sobre violência e políticas de segurança e encontrar soluções baseadas em evidências.

Figura 1 – Crescimento dos casos de feminicídio no Brasil



Fonte: LUPA FEMINISTA, 2023.

Conforme consta na tabela acima, os dados revelam uma situação alarmante sobre a violência contra as mulheres no Brasil, evidenciando a gravidade do feminicídio no país. Em 2020, foram registrados 3.913 homicídios de mulheres, dos quais 1.350 foram considerados feminicídios, conforme a Lei. Isso representa uma média de 34,5% do total de assassinatos de mulheres no país. Além disso, 14,7% dos homicídios femininos foram cometidos pelo parceiro ou ex-parceiro, totalizando 377 mulheres. Esses números, provenientes do Anuário de Segurança Pública, lançam luz sobre a urgência de combater a violência de gênero e proteger as mulheres (Anuário de Segurança Pública, FBSP, 2021).<sup>31</sup>

Segundo as autoras Télia Negrão, Thais Siqueira e Niara de Oliveira (LUPA FEMINISTA, 2023), este padrão se manteve elevado nos anos seguintes, e com o agravante das leis de flexibilização do porte de armas, os casos de feminicídio com a utilização de objetos cortantes como facas, canivetes e demais artefatos constituídos por lâminas, que anteriormente sempre estiveram liderando os números, tiveram equiparação aos cometidos com armas de fogo. Em 2021, foram registrados 1.341 casos, e em 2022 estes números sobem para 1.410 casos, 5% a mais que no ano anterior (LUPA FEMINISTA, 2023).

Pela perspectiva da criança e da adolescente, todas as formas de violência analisadas anteriormente são categorizadas como violência intrafamiliar e mesmo que não direcionadas as menores, elas afetam a família como um todo, gerando traumas e violentando as mentes e emoções destas, as quais deveriam zelar. Desta forma não há como falar da violência contra

<sup>31</sup> O Anuário Brasileiro de Segurança Pública se baseia em informações fornecidas pelas secretarias de segurança pública estaduais, pelas polícias civis, militares e federal, entre outras fontes oficiais da Segurança Pública.

crianças e adolescentes sem pautar a violência contra as mulheres, da mesma forma que não há como lutar por uma sem erradicar a outra, pois os crimes de feminicídio, muitas vezes cometidos na frente dos filhos, produzem imensa orfandade. No Rio Grande do Sul, em 2022, estima-se que 2.300 crianças e adolescentes (abaixo de 18 anos) perderam ambos os pais quando ocorridos os crimes (LUPA FEMINISTA, 2023).

A violência contra mulheres e a violência contra crianças e adolescentes estão intrinsecamente ligadas e ambas precisam ser combatidas integradamente para garantir a proteção e o bem-estar de todas as vítimas. A orfandade causada pelos crimes de feminicídio é uma consequência trágica que afeta diretamente a vida das crianças e dos adolescentes, reforçando a urgência de um combate efetivo a todas as formas de violência intrafamiliar.

## 5 CAMINHOS TEÓRICOS

Ao longo das últimas décadas, os estudos culturais desempenham um papel fundamental na compreensão das dinâmicas sociais, políticas e culturais que moldam e influenciam a sociedade contemporânea. Nesse contexto, as contribuições teóricas de Foucault emergem como uma ferramenta fundamental para a análise pós-crítica das relações de poder, conhecimento e subjetividade. Este capítulo busca explorar os caminhos teóricos que conectam esta pesquisa aos estudos culturais e às obras de Foucault, destacando a relevância de suas ideias para a compreensão das práticas discursivas, instituições sociais e processos de subjetivação na contemporaneidade. Ao investigar as interseções entre os estudos culturais e o pensamento foucaultiano, buscamos lançar luz sobre as possibilidades de análise das estruturas de poder e controle que permeiam as esferas sociais e culturais da vida docente das/dos participantes desta pesquisa, frente aos casos de violência intrafamiliar narrados por seus educandos.

### 5.1 OS ESTUDOS CULTURAIS

A relação entre violência intrafamiliar e estudos culturais é complexa e multifacetada. Os estudos culturais se concentram na análise das formas como as culturas, crenças, valores e identidades influenciam e são influenciados pelas práticas sociais. Quando se trata de violência intrafamiliar, os estudos culturais desempenham um papel importante em compreender como as normas culturais e sociais podem afetar a percepção, a prevenção e a resposta a esse tipo de violência.

Esta pesquisa se baseia nas questões emocionais de professoras e professores, visto que muito embora a violência intrafamiliar contra meninas e meninos, principalmente no que se refere à violência sexual, se insere entre os acontecimentos sociais mais sabidos e segregados ao longo dos tempos, pois sempre que mencionada, gera indignação, mobilização e ao mesmo tempo sentimento de impotência e silenciamento.

Deste modo, para entendermos como os professoras e professores se sentem ao lidar com situações de violência intrafamiliar, precisamos primeiramente entender como as normas culturais podem influenciar a aceitação ou a tolerância da violência intrafamiliar nesta comunidade pesquisada. Em algumas culturas, certos comportamentos violentos podem ser normalizados ou justificados com base em tradições, crenças religiosas ou outros fatores culturais. Os estudos culturais podem ajudar a desvelar essas dinâmicas.

Os estudos culturais podem auxiliar na compreensão e enfrentamento da violência intrafamiliar, considerando as influências culturais e sociais nesse contexto, ele pode interagir como diversas ferramentas de análise visando o estudo de aspectos culturais da sociedade.” (Hall *apud* Escosteguy, 1998, p. 88). De acordo com Williams (1958 *apud* Escosteguy, 2006, p. 152), “através de um olhar diferenciado sobre a história literária, ele mostra que a cultura é uma categoria-chave que conecta a análise literária com a investigação social”. Para Williams e Thompson (1958 *apud* Escosteguy, 2006, p. 152), a “cultura era uma rede vivida de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana, dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano”.

Podemos citar alguns importantes autores que de forma pioneira trouxeram os estudos culturais para meio acadêmico:

O sociólogo inglês Richard Hoggart, na universidade de Birmingham no Centro Contemporâneo de Estudos Culturais (CCCs), sendo mais tarde continuado por Stuart Hall em 1979, que traz para os Estudos Culturais uma perspectiva da esquerda Britânica, além de posicionamentos da Classe Operária, da educação de jovens e adultos bem como apesar de não andarem na mesma linha, traz aspectos do marxismo.

Jean Jacques Rousseau, traz a noção alternativa de cultura, onde o processo de desenvolvimento interior ou espiritual está associado às artes imaginativas (música, pintura, dança, etc.). Também temos: Antônio Gramsci ressaltando a importância das questões culturais e populares e sua função civil e no equilíbrio inconstante das forças das relações da sociedade.

Segundo Ana Carolina Escosteguy (2006, p. 152), estes importantes autores nos ajudam a definir que os estudos culturais pretendem: compreender os fenômenos culturais, definindo o que seria cultura, olhando principalmente para as culturas de massas. Um marco na sua história foi quando houve a extinção da distinção de alta e baixa cultura, que passa a ser associada a modos de vida e diferentes práticas sociais, modos particulares de vida de um povo, um período, um grupo ou da humanidade.

Raymond Williams (1958) em sua obra “*Culture and Society*”, chama a atenção para os meios de comunicação e o processo de transmissão da informação e da mensagem. Ele diz que a comunicação contempla a transmissão, a recepção e a resposta. Stuart Hall, cria a teoria chamada codificação e decodificação que acreditava que o processo de fixação da mensagem para o destinatário não se dava pela repetição e sim pelo significado das palavras utilizadas para transmitir a mensagem. Richard Hoggart (1957) — “*The Uses of Literacy*”, afirma que os receptores não são sujeitos homogêneos e que recebem as mensagens passivamente, ele diz que cada um vai receber a mensagem de acordo com suas vivências, a mídia e a cultura fazem parte

da vida. Edward Palmer Thompson (1963) — “*The Making of the English Working-class*”, afirma que a cultura não é apenas algo que o povo assiste nos momentos de lazer e sim tudo aquilo que faz parte da identidade e que compreender a comunicação é entender o uso dos indivíduos diante da mídia (Escosteguy, 1999, p. 8).

Com as mudanças políticas nos anos 80 e a entrada do neoliberalismo, juntamente com a derrota da classe trabalhadora, alguns novos filósofos entraram nas discussões.

Desponta a influência de teóricos franceses como Michel De Certeau, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, entre outros. Dá-se a internacionalização dos Estudos Culturais e tornam-se escassas as análises onde as categorias centrais são ‘luta’ e ‘resistência’ e, para alguns analistas, é o início da despolitização dos Estudos Culturais. A prolífica produção de balanços críticos, publicados a partir de 1990, aponta, em alguns casos, para a fragmentação e trivialização deste campo de estudos, embora seja possível detectar tanto aspectos estéreis quanto potencialidades na sua proposta de análise da dinâmica cultural contemporânea. (Escosteguy, 1999, p. 8).

Embora eu não tenha a intenção de me aprofundar nos conceitos de cultura, é importante situá-la neste estudo, pois o meio em que estamos corrobora para nos tornarmos quem somos e a isso se dá a importância de olharmos para as práticas culturais dos sujeitos.

## 5.2 ESCOLA, CURRÍCULO E DOCÊNCIA

Professor — Para-choque social.  
(Corazza; Aquino, 2011, p. 65).

Confesso que na minha trajetória como educadora, nada foi programado, a pessoa que entrou na UFRGS, não é nem de perto a mulher que sou hoje. Descobrir que a profissão de professora, vai muito além das minhas ideias preconcebidas, pensar no eu educadora faz parte de um processo de desconstrução e construção contínua, em que a todo momento somos desafiados a olhar por outros pontos de vista.

De certa forma esta perspectiva se torna fascinante, principalmente para mim que me encanto pela prática do aprender, mas será que todos os outros colegas de profissão tem esta mesma receptividade aos convites transformadores da vida de um professor? Jorge Larrosa (2019, p. 21–23) nos ajuda a pensar que cada professor “carrega suas próprias lições, sua própria aprendizagem, seu próprio conhecimento”, portanto, na sala de aula muitas vezes assumimos a responsabilidade de “pensar a experiência, não a partir da distinção entre o sujeito e o objeto, mas a partir do estar-no-mundo”, cada professor tem sua trajetória de vida, cada um tem pontos de maior interesse, e eles nos convidam a pensar na educação não de forma neutra (assim como

em outros pontos desta dissertação também me refiro a ciência), mas sim como um instrumento de transformação social, reconhecer que as práticas educativas têm o poder de reproduzir ou de romper com as desigualdades existentes na sociedade.

Mas será que não estamos superestimando a profissão de professor? O que esperam de nós? E até onde podemos/devemos ir, a escola tem seu papel fundamental e regularizado por meio de leis que preveem a obrigatoriedade da ação, caso contrário, configura omissão, mas como o Estado e a rede de instituições, nos dá amparo para lidar com isso tudo, aqui não me referindo apenas ao contexto da violência intrafamiliar, mas também aos diversos diagnósticos, a fome, a violência fora da escola, dentro da escola. Que “pernas” ou condições temos nós professoras e professores, e os demais colaboradores da escola, para nos prepararmos por conta própria, pois não recebemos formação nos cursos de graduação ou em outros espaços para agir nestas circunstâncias. As realidades já nos incumbem de lidar com os calendários corridos, poucos e curtos períodos, onde mal temos tempo de ministrar nossas aulas, currículos, com poucos recursos e ainda termos que lidar com as mais diversas situações dos nossos alunos? Então, afinal o que esperam de nós? Qual os nossos papéis na docência?

Pensar a escola como um espaço sociocultural envolve uma análise mais aprofundada, não apenas da cultura, mas também da diversidade e dinamismo dos sujeitos sociais e históricos que compõem essa instituição, também nos cabe a discussão de gênero e nesta parte conto com a contribuição de Marisa Costa (1999), quando em sua palestra no V Congresso Estadual Paulista, realizado em Águas de São Pedro-SP, falou da “docência ter se configurado como um campo de trabalho feminino”, o que para este trabalho vai dialogar diretamente com as questões centrais que emergiram nesta pesquisa, uma vez que a carreira docente mostra uma maior participação do trabalho feminino, que segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2023 correspondemos a 79% da docência de educação básica no Brasil<sup>32</sup>, na época que Marisa Costa escreveu o texto, ela se referia a “mais de 90% dos quadros docentes” (Costa, 1999, p. 2), de lá para cá as coisas se modificaram um pouco, mas devido ao contexto histórico, o magistério ainda é desvalorizado, tornando as narrativas de Costa (1999) ainda tão atuais, conforme ela mesma diz:

---

<sup>32</sup> O Ensino Básico Brasileiro, em sua maior parte, é realizado por mulheres. Do corpo docente, composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras. Na educação infantil, onde se inicia a trajetória escolar regular, elas são praticamente a totalidade de quem educa: 97,2%, nas creches e 94,2%, na pré-escola. Os dados são do Censo Escolar 2022, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2023c).

Quem desconhece isso? Parece que tudo é amplamente admitido e a contrapartida aparentemente suficiente tem sido reconhecer e justificar que apenas ‘mulheres afetuosas’ e ‘seres vocacionados’ — como as professoras — poderiam assumir a importante ‘missão social’ de educar, recebendo em troca tão pouca retribuição salarial e discutível reconhecimento social. (Costa, 1999, p. 2).

O Educar como um ato político, porém quando a autora traz no trecho acima a questão de um “discutível reconhecimento social”, temos aqui as discussões da legitimação e do reconhecimento da competência social, que nos coloca como “autoridades” em sala de aula, porém nos tolhe quando não nos deixa avançar nas ações de denúncia, de intervenção, muitas vezes essa deslegitimação vem da sociedade que não raramente diz: *isso é papel da família, não deve ser ensinado na escola*, e para aquelas e aqueles alunos que não podem contar com a família ou responsáveis? Quem deve ensiná-los? Se a escola e com conseguinte os professores são deslegitimados?

A ciência, na perspectiva de Foucault, é questionada através de seus regimes de verdade como uma das ferramentas mais poderosas na prática do poder, pois ela “fabrica um discurso ‘autorizado’ sobre as coisas e o mundo, instituindo, assim o que é ‘verdadeiro’. Ao governar a verdade, ela governa tudo e todos” (Costa, 1999, p. 3). Segundo a autora, a ciência estabelece um discurso legitimado sobre a realidade, moldando o que é considerado verdadeiro. Ao controlar a verdade, ela exerce controle sobre todos e tudo, tornando-se uma força dominante na sociedade.

E afinal a quem era concedido o acesso à ciência? Uma vez que nas universidades os títulos de mestre eram entregues unicamente a pessoas do sexo masculino, sendo a primeira mulher a conquistar o título de Mestrado no Brasil foi a bióloga Bertha Lutz, em 1926, pela Universidade de São Paulo. Ela foi uma importante feminista e defensora dos direitos das mulheres.

Embora alguns números sobre prêmios Nobéis às mulheres tenham tido tênues modificações, ainda podemos manter a pertinência da afirmação de Atico Chassot (2019) onde ele afirma e comprova através dos números em seus escritos que a ciência é masculina, chamando atenção novamente para as mães, utilizando-se da maternidade para afirmar que mulheres são propensas a ter rendimentos baixos nas pesquisas por terem que cuidar de seus filhos, porém quando falamos em produção essa expectativa não se comprova, segundo o autor de 2014 a 2017, “O Brasil publicou cerca de 53,3 mil artigos, dos quais 72% são assinados por



pesquisadoras mulheres” (Chassot, 2019, p. 16), porém quando conferimos as bases teóricas, temos homens sendo citados três vezes mais que teóricas mulheres.<sup>33</sup>

O poder-saber é uma ferramenta utilizada pelo patriarcado para afetar a cultura docente, atrelando a ela o discurso de que a Educação Básica é um exercício vocacional, onde se percebe a “manipulação da retórica de professoras como ‘eleitas’, ‘escolhidas’, agentes perfeitas em um trabalho marcado pela ‘doação’ (Costa, 1995, p. 236), já a Educação Superior é um exercício científico, intelectualizado, elitizado e detentor da verdade (majoritariamente masculino, até certa época). Tais concepções vão reforçando ao longo dos anos que a docência é um serviço de cuidado, e por ser assim é feminino e, portanto, são necessárias “estratégias que valorizem as características das mulheres” com metas muito claras instituem as professoras como as “guardiãs da afetividade” (Costa, 1999, p. 7) e que incorporem “ao ensino por sua repercussão positiva no trabalho com as/os estudantes” (Costa, 1995, p. 236).

A desvalorização e precarização do Ensino Básico são questões que permeiam a realidade educacional atual. Evandro Martins (2022), aponta as motivações por trás dos baixos salários dos professores, destacando a subvalorização do saber prático em contraste com o saber teórico das elites, ele nos diz: “devido um tipo de saber, o saber prático, que era menos valorizado que o saber teórico das elites que possuíam acesso aos cursos superiores existentes (como médicos, engenheiros, farmacêuticos ou advogados)”, justificando a saída masculina do magistério e trazendo a naturalização da inclinação feminina para a docência, buscando uma “prática onde o ideal da profissão de professora era uma extensão das relações mãe-filho, do ensino de valores morais e sociais, de cuidado materno, constituindo-se as normalistas como segunda mãe ou tia” (Martins, 2022, p. 40). A visão da escola como uma extensão do lar, perdura até os dias atuais, influenciando a percepção da docência como uma profissão ligada ao cuidado e à afetividade.

Todas estas discussões nos remetem a dimensão acerca do que se espera de nós professoras e professores. Sejam nós, figuras romantizadas, estereotipadas ou simplesmente pessoas com limitações e desafios, é importante que busquemos sempre aprimorar nossas práticas e nos manter atualizados para oferecer a melhor educação possível para nossos alunos. Talvez o dispositivo 33 “currículo escolar”, possa ser utilizado por nós como uma ferramenta para tentar atender às expectativas da sociedade em relação à educação.

---

<sup>33</sup> Este fato foi noticiado pela Folha de São Paulo em 27 de nov. 2023 e está disponível pelo link: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2023/11/estudos-tem-3-vezes-mais-autores-homens-em-referencias-do-que-mulheres.shtml>.

O que pode levar a questionar a quem serve o currículo escolar? Tomas Tadeu da Silva (2022), diz em seu livro *Documentos de identidade* que o currículo assume os caminhos daqueles que desejam obter o controle social, sendo ele uma ferramenta de padronização, que visa moldar os indivíduos conforme as normas e valores predominantes na sociedade.

Embora o currículo seja uma ferramenta importante no processo educativo, servindo como orientação para o trabalho pedagógico e seguindo um plano padronizado a ser implementado nas escolas para garantir uma prática educativa consistente, Sheila Tatiana Fuzi Silva e Rosa Maria Cavalheiro (2021, p. 5) argumentam que ele vai além de um simples conjunto de conteúdo a ser seguido. Para os autores, o currículo deve ser um documento que promova uma prática educativa significativa. As teorias do currículo selecionam os conhecimentos e justificam por que determinados conteúdos são escolhidos em detrimento de outros. Essa seleção não ocorre aleatoriamente, mas sim baseada em relações sociais presentes, favorecendo questões de subordinação e dominação (Silva; Cavalheiro, 2021, p. 5).

Estas relações reproduzem padrões sexistas que são cobrados das mulheres e que se iniciam desde seu nascimento com as imposições dos papéis de gênero, o que facilmente pode ser observado nos livros de ciências, que reportam os corpos femininos separando-as conforme seu estágio na vida fértil, ou seja, gestantes, mães, adolescentes e geriátricas, ignorando as necessidades e experiências que as mulheres têm com os seus corpos para além do seu ciclo reprodutivo.

Já sob a ótica da violência, um currículo escolar pensado pelo modelo patriarcal, não se coloca a favor das mulheres e isto também se reflete em crianças e adolescentes e estas discussões começaram a ter visibilidade quando o movimento feminista surge visando “romper com a manutenção da ordem de poder patriarcal e opressão” (Silva; Cavalheiro, 2021, p. 5), mas uma vez aqui indicando que “na análise feminista, não existe nada de mais masculino, por exemplo, do que a própria ciência” (Silva, 2022, p. 93).

Michel Apple (2006), faz essa relação entre o currículo e o poder, para ele o currículo e a educação nunca foram neutros e o educador querendo ou não está submerso em um ato político e neste sentido, as instituições de ensino se colocam como agentes condutores de uma cultura dominante hegemônica, que possibilita visualizar o:

[...] campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter a dominação. (Silva, 2022, p. 44).

É nesse território tenso que o currículo, que é dinâmico, político, de constante construção, socialmente determinado e disputado pelas relações de poder que ele encontra a possibilidade de repensar e refletir sobre as possibilidades de enfrentamento a violência intrafamiliar, e estas, vem através da democratização dos currículos, Mario Sérgio Cortella (2005, p. 146) mostra que a democracia “não é um fim em si mesma; é uma poderosa e indispensável ferramenta para a construção contínua da cidadania, da justiça social e da liberdade compartilhada”.

Um currículo estruturado de forma democrática, pode trazer os diálogos de forma mais plural, o que corrobora para inserir a realidade de cada comunidade escolar, construindo assim algo que possibilite o enfrentamento a violência intrafamiliar contra mulheres, crianças e adolescentes, instigando não somente as professoras e professores, mas também a toda a comunidade ao processo reflexivo, para quem sabe assim, através de processos educativos possamos ir caminhando e avançando para romper com modelos patriarcais que instigam a violência.

### 5.3 CONCEITOS DE MICHEL FOUCAULT

Para dialogar com os resultados desta pesquisa, trouxemos alguns conceitos de Foucault que consideramos importantes para o contexto, tais como: saber-poder, biopolítica, sujeito-subjetivação, verdade, violência e dominação. Cada um deles poderiam facilmente ser objeto único de análise pois envolvem nuances e complexidades distintas, porém que a todo momento se articulam e se complementam e a todo momento nos convidam a problematização de nossos processos estruturais, de nossa compreensão enquanto sujeitos, e é isso que o autor nos traz, este convite a crítica, a sair do que nos é confortável, segundo ele:

A crítica consiste em desentocar o pensamento e em ensaiar a mudança; mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê; fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica — e a crítica radical — é absolutamente indispensável para qualquer transformação. (Foucault, 2006b, p. 180).

Transformação esta que tanto sonhamos quando o assunto é patriarcado e violência intrafamiliar. Os esforços feitos para imergir em uma linha pós-crítica, todas as aulas, leituras, discussões foram extremamente importantes ao longo da trajetória desta pesquisa de Mestrando, porém também, ficou evidente que a cada nova leitura sobre o autor, novos sentidos iam sendo apresentados, novas descobertas, fazendo assim ficar evidente a necessidade de

continuar os estudos sobre as obras de Foucault, uma vez que conforme o Professor Alfredo Veiga-Neto nos explica, Foucault não nos traz nenhuma resposta pronta, pelo contrário ele nos instiga a dúvida, para que a partir das suas provocações possamos criar os nossos pensamentos próprios, “O que parece fácil será difícil; o que parece difícil será difícilíssimo” (Veiga-Neto, 2013, p. 30), assim mesmo buscamos desenvolver, sempre mais, o processo de estudo, investigação, aprendizagem ele nos diz: “pergunte sempre”, ‘duvide sempre’, ‘até de você mesmo” (Veiga-Neto, 2013, p. 30).

### 5.3.1 Saber-Poder

O poder, este conceito talvez seja o mais importante dos trazidos por Foucault (2021), e para que pudéssemos entendê-lo, tivemos que realizar leituras profundamente e mais de uma vez na obra “*Microfísica do Poder*”, onde ele rompe com a noção Marxista, o que para alguém que veio de um referencial teórico ligado a teoria de Karl Marx, foi e está sendo um grande desafio, pois Foucault ele vai tratar o poder para além das questões econômicas, ele diz que o poder não está somente nas diferenças de classes sociais e no papel que os indivíduos ocupam nas relações de produção.

Para Foucault (2010a) há poder em todas as relações e nesta afirmação ele traz que o poder está presente em qualquer modo de relação, porém para que ele seja imposto, deve necessariamente haver a presença da liberdade, pois é necessário que o indivíduo tenha o espaço necessário para criar resistências. O filósofo não traz o Poder como uma “coisa” com uma materialidade, ele traz como um exercício, como algo que se exerce, e quem o faz, faz de forma assimétrica, ou seja, desequilibrada. Para ele ninguém consegue deter o poder o tempo todo, assim como para ele o poder está em todo tipo de relação, então penso no tema de investigação desta dissertação, onde o patriarcado exerce esse poder, que assim como Foucault acreditava, ele exerce função de controle dos corpos, pois o poder também está nas relações familiares.

O Poder não opera em um único lugar, mas em múltiplos lugares: a família, a vida sexual, a maneira como se trata os loucos, a exclusão dos homossexuais, as relações entre os homens e as mulheres... Todas as relações são relações políticas. Só podemos mudar a sociedade sob a condição de mudar essas relações. (Foucault, 2006b, p. 262).

Pensando no contexto da pesquisa, para as famílias rurais, os acessos são mais restritos e isso se aplica a diversas questões, então aí está o exercício do poder em cima daqueles que estão ali de forma mais vulnerável, até mesmo pela detenção do conhecimento, onde em muitas

famílias temos o machismo exacerbado, onde o pai se coloca neste lugar de poder, como se os conhecimentos dele fossem as verdades absolutas e inquestionáveis, tirando deles até mesmo a perspectiva de se enxergarem como vítimas de determinadas violências.

Segundo a teoria Foucaultiana, o conceito de norma, decorre, sobretudo, do modelo de poder disciplinar, que se tornou hegemônico na modernidade. As disciplinas não se operam por generalização (Foucault, 2010a, p. 150), por isso, também se relaciona, pois é uma forma de exercer o poder do patriarcado, com a família como instituição normalizadora, onde você tem a instituição “casamento” que diz que o normal é o homem exercer poder sobre a mulher e que seu corpo assim como seu sexo o pertence, fazendo do casamento um contrato sexual, onde por muitos anos não se reconhecia até mesmo o estupro dentro de uma união matrimonial.

Também ligada a esses conceitos, Foucault (2010a) traz a noção de verdade, que veremos, mais profundamente a seguir, para ele não existe uma verdade absoluta, pois cada sujeito tem a sua verdade, baseado nas relações de poder a que está assujeitado. Quando voltamos o conceito de verdade para este estudo, vemos que no processo de colonização, o Brasil e os brasileiros foram sujeitados as verdades trazidas pelos europeus e, ao longo da história com a colaboração da ciência, a verdade dos sujeitos que dominam suas relações de poder, veio sendo imposta e aceita como o correto, dentro dela com a Norma regendo e ditando o que é aceito, assim como o autor nos traz em sua obra “A ordem do discurso” onde aqueles que se colocam em posição contrária aos discursos dominadores são desconsiderados, não validado ou não concedido atenção e credibilidade, assim como faremos mais a frente, foi com a luta das mulheres por direitos.

Para esta pesquisa o conceito de poder-saber se encontra com a violência intrafamiliar de modo que ele se refere a ideia de que o conhecimento não é apenas um conjunto de fatos objetivos, mas também está intrinsecamente ligado ao poder e à autoridade dentro de uma sociedade.

Ao aplicar o conceito de “poder-saber” à questão da violência intrafamiliar, podemos identificar diversas formas de envolvimento do conceito com o contexto, em muitos casos de violência intrafamiliar, as vítimas podem ser silenciadas ou coagidas a não revelar a violência. Isto pode ocorrer em parte devido às assimetrias de poder dentro das famílias, com os agressores muitas vezes exercendo controle sobre as suas vítimas. O conhecimento sobre a violência pode ser retido pelo agressor e escondido da sociedade e das autoridades.

As normas culturais podem influenciar profundamente a forma como a violência intrafamiliar é vista e tratada. Em algumas culturas pode haver uma tolerância implícita relativamente à violência doméstica, o que pode afetar a vontade da vítima de procurar ajuda.

O do poder-saber está envolvido na construção dessas normas e na manutenção do estigma que cerca a cobertura da violência.

Outro ponto são as redes de apoio, sejam por profissionais de saúde, assistentes sociais, psicólogos e educadores que desempenham um papel importante no combate à violência intrafamiliar. O de poder-saber também se aplica aqui, pois estes profissionais possuem conhecimentos que podem ser utilizados para identificar e auxiliar as vítimas. No entanto, o seu poder de intervenção pode ser limitado por políticas, recursos e protocolos institucionais, que na maioria das vezes acontece e quando não ocasiona a interrupção do atendimento, provoca a demora, o que acaba por revitimizar a criança ou adolescente.

Ao difundir conhecimentos sobre a violência intrafamiliar através de programas de educação e sensibilização pode capacitar as vítimas a procurarem ajuda e a desafiar o poder-saber que perpetua a violência. Também pode capacitar as comunidades para questionar e alterar normas culturais prejudiciais associadas à violência.

Em resumo, a relação entre o poder-saber e a violência intrafamiliar relaciona-se com as formas como o conhecimento é utilizado para exercer controle, perpetuar a violência ou permitir que as vítimas e a sociedade reconheçam e combatam a violência. A compreensão destas dinâmicas pode informar estratégias de prevenção e intervenção mais eficazes.

### **5.3.2 Regime de Verdade**

Este capítulo busca explorar as ideias de Foucault sobre o conceito de verdade, destacando a importância de sua abordagem crítica para a compreensão das dinâmicas sociais e culturais. Ao investigar as interseções entre o poder, o conhecimento e a verdade, buscamos lançar luz sobre as formas como as verdades são produzidas, disseminadas e utilizadas nas sociedades contemporâneas e como essas dinâmicas podem ser objeto de análise e intervenção pós-crítica.

Conforme o filósofo Foucault (1990), a verdade é uma questão complexa e multifacetada que varia ao longo da história sendo moldada por diferentes contextos culturais, sociais e políticos. Ela traz a verdade como uma das questões centrais em sua obra e como ela é construída e utilizada nas sociedades contemporâneas. Foucault desafia a ideia tradicional de verdade como algo objetivo e universal, argumentando que a verdade é uma construção social e histórica intrinsecamente ligada ao poder e ao conhecimento.

Para Foucault (1990), a verdade não é algo que existe independentemente da sociedade, mas é produzida e mantida dentro das instituições e discursos dominantes de uma época. Ele

argumenta que diferentes épocas e culturas têm suas próprias "epistemes" — sistemas de conhecimento que determinam o que é considerado verdadeiro e válido em um determinado momento.

Esses epistemes moldam a forma como entendemos o mundo e como interpretamos a realidade. Noam Chomsky e Michel Foucault (2014), também exploram a relação entre verdade e poder. Eles sugerem que o poder está intrinsecamente ligado à produção da verdade, pois quem detém o poder consegue impor suas próprias narrativas e discursos como verdadeiros. Isso pode levar à supressão de perspectivas alternativas e à imposição de uma visão de mundo dominante.

Além disso, Chomsky e Foucault (2014) argumentam que a verdade é usada como uma ferramenta de controle social. As instituições, como o sistema de justiça, a medicina e a psiquiatria, têm o poder de definir o que é considerado normal e patológico, verdadeiro e falso. Isso pode ser usado para regular o comportamento das pessoas e marginalizar aqueles que não se encaixam nas normas estabelecidas.

Nessa concepção, Foucault (2006b) apresenta em "*Vigiar e Punir*", bem como no "*Nascimento da Biopolítica*" a discussão sobre os regimes de verdade, sendo este um conceito fundamental para os aspectos tradicionais e sua interconexão com a subjetividade do sujeito.

Em vez de ver a verdade como algo fixo e objetivo, Foucault (2010d) argumenta que a verdade é construída dentro de sistemas de conhecimento, discursos e práticas sociais que são influenciados por contextos históricos e culturais específicos.

Portanto, esses regimes de verdade funcionam como regras não escritas que determinam o que é considerado verdadeiro em uma sociedade em um determinado momento. Eles moldam a forma como as pessoas entendem o mundo, o que é aceitável e o que é desviante, estando elas intrinsecamente ligadas ao poder, já que aqueles que controlam os sistemas de conhecimento e os discursos dominantes também têm o poder de definir o que é verdadeiro.

A produção de subjetividade está intimamente ligada a esses regimes de verdade. À medida que as pessoas internalizam as normas e valores do sistema de conhecimento dominante, elas formam suas próprias identidades e subjetividades de acordo com essas normas. Isso tem o efeito de regulamentar o comportamento humano e criar uma conformidade com as normas estabelecidas pelo regime de verdade predominante (Foucault, 2010d).

No entanto, Foucault (1990) também reconhece que esses regimes de verdade não são monolíticos e podem mudar ao longo do tempo. À medida que a sociedade evolui e novos discursos e sistemas de conhecimento emergem, os regimes de verdade podem se transformar,

influenciando a produção de novas subjetividades, demonstrando a fluidez e a historicidade da verdade e da subjetividade.

Por assim dizer, tais conceitos elencados nos lembram que a verdade não é uma entidade objetiva e imutável, mas sim uma construção social que molda como percebemos o mundo e nos compreendemos como indivíduos dentro desse mundo. Isso nos convida a uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder e conhecimento que influenciam nossa compreensão da verdade e nossa própria subjetividade.

Fazendo uma ligação do conceito de verdade a violência intrafamiliar e ao modo como ela é encarada e entendida, podemos fazer menção a forma com que as dinâmicas de poder são estabelecidas, a partir do conhecimento e de seus discursos que por sua vez influenciam a percepção e a abordagem desse fenômeno na medida em que Foucault argumenta que a verdade não é algo absoluto e imutável, mas sim uma construção social e histórica que é influenciada pelo poder e pelas relações de poder. Nesse sentido, a percepção dos professores sobre a violência intrafamiliar pode ser moldada por diferentes discursos e práticas de poder que operam na sociedade, como normas culturais, valores sociais, leis e políticas públicas. Por exemplo, os discursos que culpabilizam as vítimas, minimizam a gravidade da violência ou reforçam estereótipos de gênero, o que pode afetar a forma como eles abordam e respondem a situações de violência intrafamiliar.

### **5.3.3 Discurso e enunciado**

O pensamento de Michel Foucault sobre o poder e a linguagem trouxe contribuições importantes para a compreensão da forma como as relações de poder se estabelecem e se reproduzem nas instâncias sociais, como a escola e a família. Nesse contexto, os conceitos de discurso e enunciado ocupam um lugar central em sua obra, pois representam as formas pelas quais o poder se manifesta e se exerce nas práticas discursivas do cotidiano.

Ao analisar as relações de poder presentes na escola e na violência intrafamiliar, torna-se essencial compreender como os discursos e enunciados são construídos e utilizados para legitimar estruturas de controle e dominação. Através da análise foucaultiana, é possível perceber como as práticas discursivas dos professores, por exemplo, podem reforçar hierarquias de poder e reproduzir formas de violência simbólica dentro do ambiente escolar.

Para Michel Foucault, tanto o discurso quanto o enunciado são elementos fundamentais para a análise das práticas discursivas e das relações de poder. Ambos os conceitos estão



intrinsecamente ligados à forma como o poder se exerce por meio da linguagem e das práticas discursivas. Uma semelhança importante é que ambos são entendidos como locais de produção e circulação de significados, nos quais se refletem e se constroem relações de poder e conhecimento. Tanto o discurso quanto o enunciado são instrumentos utilizados para estabelecer e manter determinadas formas de saber e de controle dentro da sociedade. Além disso, tanto o discurso quanto o enunciado são práticas sociais que se relacionam com as instituições de poder e com as formas de subjetivação dos sujeitos.

Pensar em discurso, para Foucault (2014), é pensar em um “conjunto de enunciados que obedecem à algumas regras de funcionamento comuns” (Boef, 2019, p. 28). Regras estas que segundo Judith Revel (2011), não são apenas linguísticas ou formais, pois representam rupturas ao longo da história, tais como a definição de razão e desrazão. Nesse sentido,

à ordem do discurso própria a um período particular possui, portanto, uma função normativa e reguladora e coloca em funcionamento mecanismos de organização do real por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas. (REVEL, 2011, p. 37).

Foucault (2014) observa que a ideia de enunciado também implica em um contexto histórico em que uma produção discursiva nunca é formulada de forma casual, pois está constantemente sendo moldada pelas relações de poder e saber em vigor. Por esse motivo, conforme apontado pelo autor, existem diversos mecanismos que controlam a produção de enunciados ao longo do tempo, sendo essa produção

simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por meio de uma série de procedimentos que têm como objetivo neutralizar seus poderes e perigos, regular seu caráter aleatório, escapar de sua substância densa e ameaçadora (Foucault, 2014, p. 9).

Por meio desse argumento, Foucault evidencia que a produção de enunciados sempre está atravessada por relações de poder, determinando, portanto, os indivíduos que possuem autorização para se expressar.

### **5.3.4 Violência, resistência e dominação**

Aqui, nesta seção vou trazer talvez os conceitos que considero de maior importância para este trabalho de pesquisa, embora já tenha dissertado a respeito do poder no subitem 5.3.1, este conceito é muito amplo, e ele ocorre em todas as relações, estas que se constituem dentro das instituições que controlam os indivíduos, através de poder disciplinar, que por sua vez são muito presentes em instituições prisionais, escolares, fabris, militares e até mesmo em

instituições religiosas, ambas com a ideia de que os indivíduos precisam ser vigiados, controlados e obedecer às regras estritas de comportamento.

Neste sentido, ambos os conceitos de violência, resistência e dominação se ligam diretamente às relações de poder, pois derivam delas. A teoria do poder de Foucault, sugere que ele esteja impregnado na sociedade de forma onipresente, ou seja, ele pode ser encontrado em todas as relações sociais, “parece-me que o poder esteja ‘sempre já aí’, que nunca se esteja ‘fora’ dele” (Foucault, 1980, p. 141 *apud* Lynch, 2018, p. 26). Esta afirmação nos remete a pensar que todos os indivíduos que se relacionam na vida cotidiana vivem as suas vidas a partir de uma relação que é necessariamente conflituosa.

Na ideia de relações interpessoais, e na percepção de Foucault sobre o poder de forma horizontal, quando pensamos na relação entre um pai e um filho ou a relação entre um religioso e a pessoa de uma religião que nela acredita ou quando pensamos na relação entre um médico em um paciente, geralmente achamos que essas relações não são relações violentas, e isso se dá porque essas relações elas são legitimadas para que as pessoas obedeçam, sem questionar, na relação do pai/mãe e da/o filho(a), é legitimada pelo fato de que a/o filha/o deve obediência aos pais, pois detém a legitimação da experiência, o que dá eles o poder disciplinar, que pode interferir positivamente na relação, na vida da/o sua/seu própria/o filha/o. Ele se dá em relação à medicina quando o médico decide que determinado paciente tem que fazer um tratamento ou tomar uma medicação, onde não questionamos pois acreditamos na validade daquela ordem, baseado na ideia de saber, da detenção do conhecimento.

No entanto, o poder sozinho não é suficiente para explicar todas as relações sociais, pois também é necessário considerar a resistência e a agência das pessoas envolvidas nessas relações. Foucault argumenta que o poder não é apenas exercido de cima para baixo, mas também de baixo para cima, ou seja, as pessoas que estão sujeitas ao poder também conseguem resistir e desafiar as normas e as relações de poder estabelecidas.

Por outro lado, ele argumenta que o poder não é apenas uma questão de dominação ou coerção, mas também de influência e disciplina. No contexto familiar, o poder se manifesta através das relações, onde os pais detêm autoridade e exercem controle sobre seus filhos. O que pode não ser vista como uma forma de violência, pois quando falamos de “educação” dos filhos, a violência ganha um percentual de “tolerância”, pois, ao mesmo tempo que o poder familiar pode ser exercido sutilmente, ele também pode chegar ao outro extremo.

Partimos compreensão de violência como uma prática que atua sobre os corpos, que é da ordem da destruição:

[...] uma relação que age sobre o corpo, sobre as coisas, ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si um polo se não aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. (Dreyfus, 1995, p. 243).

Aqui, Hubert Dreyfus, enfatiza a natureza opressiva e limitadora dessa relação de poder, ela é retratada como uma relação de força, não cabendo alternativas ou resistência, muito embora Foucault não tenha se “utilizado diretamente da violência como substrato para suas reflexões filosóficas” (Costa, 2018, p. 154), ela aparece em seus estudos como um “elemento de demarcação da especificidade das relações de poder”, uma vez que elas “não eliminam nem suprime a violência”, ou seja, elas não podem ser reduzidas a violência e neste ponto, onde não há nas relações o predomínio da violência que há a distinção entre relações de dominação e relações do poder, o que em certas circunstâncias possibilita subestimar os efeitos irredutíveis que lhe são inerentes.

No caso da violência intrafamiliar, a ideia de dominação parte de uma cisão irredutível de um conjunto de normas e de representações dadas como “verdades naturais” e universais, onde o dominante “ocupe por tabela” o lugar de “legitimidade” ao subjetivar o dominado (Apfelbaum, 2009, p. 77-78). Isso implica que a violência intrafamiliar está enraizada em uma estrutura de poder que legitima a dominação de um membro da família sobre outro, com base em normas e representações impostas como universais e naturais, reforçando a subjugação do dominado.

A dominação, no contexto da violência intrafamiliar, pode também, obedecer a um contrato social, porém, dominante e dominado não estão em condições iguais neste contrato, podendo até mesmo haver contradições. Ela é um fenômeno complexo que envolve o exercício de poder por parte de um membro da família sobre outro, geralmente em um ambiente de convivência íntima e cotidiana. Pierre Bourdieu (1998, p. 41), contribui para a análise quando ressalta a cumplicidade onde “o dominado não pode deixar de dar ao dominante ‘ou seja, a dominação’”, na medida que “ele não dispõe de outras figuras e formas de pensamento do que as que tem em comum com o dominante”, ou seja, aqui temos as “verdades” contribuindo para este processo de subjetivação e logo de dominação.

Resistência de acordo com Foucault é um termo “precedido por uma série de outras noções encarregadas de exprimir uma certa exterioridade” (Revel, 2011, p. 127), é a maneira pela qual o sujeito com suas singularidades consegue de maneira voluntária ou não impedir o sucesso dos “dispositivos de identificação, de classificação e de normalização dos discursos” (Revel, 2011, p. 127). Para Foucault a resistência é a possibilidade de abertura de espaços de

luta e desta forma administrar possibilidades de transgressão (Foucault, 2021, p. 28). O autor insistia em três pontos:

a resistência não é ‘anterior ao poder a que ela se opõe. Ela lhe é coextensiva e absolutamente contemporânea’. Isso significa que não há anterioridade lógica ou cronológica da resistência – O par resistência/poder não é o par liberdade/dominação -; a resistência tem de apresentar as mesmas características que o poder: tão inventiva e tão móvel quanto ele. (Revel, 2011, p. 128)

Já a Dominação, para Foucault (2021, p. 17) está intrinsecamente relacionado ao exercício do poder na sociedade, para ele, ela “se fixa em um ritual” e neste impõe “obrigações e direitos”. Ela se coloca a serviço da violência. Nesse contexto, a dominação pode se manifestar de diversas formas, incluindo a violência física, psicológica, sexual, econômica e emocional e muitas vezes esta dinâmica está enraizada em estruturas de poder desiguais, onde um membro da família exerce controle e autoridade sobre os outros de maneira abusiva. Isso pode ser influenciado por questões de gênero, idade, posição socioeconômica, entre outros fatores.

Dominação e resistência descrevem diferentes dinâmicas de poder e controle em uma relação. Enquanto a dominação envolve a imposição de autoridade e controle por parte de um indivíduo ou grupo sobre outro, a resistência refere-se à oposição ativa ou passiva a essa dominação. Foucault (2021, p. 37) aponta que a resistência pode gerar “ações violentas”, pois para ele, “onde há poder, há resistência”, pois ela surge como uma resposta.

Na dinâmica da violência intrafamiliar, os conceitos de violência, dominação e resistência podem ser relacionados de diversas maneiras: “nas dinâmicas de dominação”, onde o agressor exerce poder e controle sobre a vítima e outros membros da família. Essa dominação pode se manifestar de diversas formas, incluindo coerção, manipulação, ameaças e isolamento, criando um ambiente de subjugação e medo (Foucault, 2021). A dominação também pode ser reforçada por estruturas sociais e culturais que legitimam a autoridade do agressor e perpetuam a desigualdade de poder na família.

A violência intrafamiliar, a distorção da verdade, a dinâmica de dominação e a resistência estão interligadas, criando um contexto complexo onde a vítima enfrenta desafios significativos para romper com a violência e buscar formas de resistir à dominação e buscar a verdade. O entendimento desses conceitos pode ser fundamental para abordar a violência intrafamiliar de maneira mais abrangente e eficaz.

## 6 VOZES DA CIÊNCIA E ESTADO DA ARTE

Neste capítulo iremos demonstrar os resultados da revisão bibliográfica realizada por nós, a fim de identificar o que tem sido investigado sobre a temática e quais debates e questionamentos surgiram a partir das pesquisas (para além do quantitativo), buscamos também identificar alguma lacuna, que possa ser explorada em nossa pesquisa, contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

O meio rural, mesmo com os avanços, ainda é um local onde práticas machistas se fazem bastante presentes, tendo em vista que as vítimas destas práticas, na maioria das vezes, se obrigam a continuar convivendo com seus agressores, já que o *modus operandi* se concretiza no ambiente familiar, a vítima é silenciada por um longo período (Sanabria *et al.*, 2019).

Relacionados a essa busca estão as seguintes intenções: encontrar pesquisas que tratem da compreensão e percepção das professoras e professores a respeito da violência intrafamiliar, descrever os principais indicativos que podem ser percebidos por professoras e professores no contexto educacional quanto a configuração de práticas de violência intrafamiliar com os seus alunas e alunos.

Sobre este item, é possível descrever que ele foi realizado em duas fases, sendo a primeira de pré-seleção nas bases selecionadas (SciELO, Capes Periódicos e BDTD), com utilização das palavras-chave e recorte temporal, assim, para a inclusão de um trabalho no estudo foi considerada sua relevância em relação às questões de investigação, determinada pela análise do título, palavras-chave e resumo no item de busca avançada, tendo os seguintes resultados apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Termos de busca

Termos de busca	SCIELO	CAPES	BDTD	Total
“violência intrafamiliar” ou “crianças” ou “escola”	12	15	23	50
“violência intrafamiliar” ou “adolescentes” ou “escola”	5	20	23	48
“violência intrafamiliar” ou “escola” ou “interior” ou “campo”	0	0	2	2
Total	17	35	48	100

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Quanto à segunda fase, todas as publicações resultantes da busca foram analisadas e a cada uma foram aplicados os critérios de exclusão, aplicando os filtros citados abaixo, foram excluídos da análise conforme os seguintes apontamentos:

- Requisito 1: artigos em língua diferente do português;
- Requisito 2: teses e dissertações em língua diferente do português
- Requisito 3: estudos duplicados;
- Requisito 4: estudos que não trazem em seu título ou resumo alguma das palavras-chave.

Quadro 2 - Resultado da busca após aplicação dos requisitos

Base de dados	Total de publicações	Estudos Excluídos de acordo com os requisitos determinados				
		Artigos em língua diferente do português	Teses e dissertações em diferente em língua diferente do português	Estudos duplicados	Estudos que não trazem em seu título ou resumo alguma das palavras-chave	Total de estudos selecionados após a adoção dos requisitos 1, 2, 3 e 4
SCIELO	17	1	0	2	3	11
CAPEL	35	5	0	4	23	3
BDTD	48	0	0	23	20	5
TOTAL	100	6	0	29	46	19

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Conforme delimitado acima, ao total foram encontrados nas bases da Scielo, Capes e BDTD totalizando 100 estudos na busca. Contudo, após a adoção dos requisitos baseados nos critérios de inclusão e exclusão, referente à segunda fase da pesquisa, materiais (artigos, teses e dissertações) em língua diferente do português, estudos duplicados e títulos que não continham nenhuma das palavras-chave, foram excluídos, tendo um resultado total de 19 (dezenove) estudos selecionados para a leitura na íntegra.

Esta busca procurou atingir o objetivo deste trabalho, que teve sua intencionalidade voltada primeiramente identificar trabalhos que tenham similaridade a pesquisa que está sendo realizada para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e também um levantamento sobre o que os artigos científicos anteriores vêm nos dizendo a respeito da

percepção de professoras e professores frente os casos de violência intrafamiliar, quando as narrativas de alunas e alunos chegam até a escola.

### 6.1 O QUE AS VOZES CIENTÍFICAS TÊM NOS DITO?

Nos Quadros 3, 4, 5 e 6 a seguir, apresentam-se os estudos selecionados para a análise com base na sua fonte, título, tipo, objetivo, metodologia e conclusão:

Quadro 3 - Plataforma SCiELO

Artigos		
Reis, Deliane Martins; Prata, Luana Cristina (2018) São Paulo	<b>Título</b>	O impacto da violência intrafamiliar no desenvolvimento psíquico infantil
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa Bibliográfica
	<b>Objetivo</b>	Verificar quais prováveis causas da violência, os comportamentos e consequências que podem ser relacionados a ela, considerando principalmente os aspectos psicológicos do sujeito agressor e das vítimas.
	<b>Conclusão</b>	Como consequência da violência psicológica, a literatura destacou prejuízos nas seguintes áreas: pensamentos intrapessoais, saúde emocional, habilidades sociais, e saúde física.
Cid, Maria Fernanda Barboza <i>et al.</i> , (2019) São Paulo	<b>Título</b>	Saúde mental infantil e contexto escolar: as percepções dos educadores
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa quantitativa
	<b>Objetivo</b>	Identificar as percepções dos profissionais de uma escola sobre o sofrimento psíquico apresentado por alguns estudantes e sobre as estratégias utilizadas para o enfrentamento dessa problemática.
	<b>Conclusão</b>	Os resultados obtidos sinalizam a importância de ações intersetoriais de promoção à saúde mental infantil que abarquem os diferentes atores e os serviços direcionados a essa população.
Matos, Larissa Araújo <i>et al.</i> , (2018) São Paulo	<b>Título</b>	Resiliência Familiar: o olhar de professores sobre famílias pobres
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa quantitativa
	<b>Objetivo</b>	Descrever a resiliência familiar, do ponto de vista de professoras e professores, sobre as famílias de suas alunas e alunos.
	<b>Conclusão</b>	Os resultados mostraram que as professoras e professores compreendem os elementos da resiliência familiar, entretanto, desconsideram tais elementos nas famílias da escola, tendem a ter uma percepção negativa e pessimista sobre as possibilidades de sucesso e resiliência nestes grupos, possuem uma visão estereotipada de família.

Cordeiro, Kátia Cordélia Cunha <i>et al.</i> , (2019) Salvador/Bahia	<b>Título</b>	Violência doméstica vivenciada por adolescentes: discursos de professores
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa qualitativa
	<b>Objetivo</b>	Conhecer a percepção de mulheres educadoras sobre a violência doméstica contra adolescentes.
	<b>Conclusão</b>	As mulheres educadoras reconhecem a violência doméstica como um fenômeno intergeracional que se expressa de diversas formas e repercute na saúde física e mental dos adolescentes, com repercussões no desempenho escolar e nas relações interpessoais, inclusive com colegas, professoras e professores.
Nobre, Caroline Soares <i>et al.</i> , (2018) Fortaleza/Ceará	<b>Título</b>	Fatores associados à violência interpessoal entre crianças de escolas públicas de Fortaleza.
	<b>Metodologia</b>	Estudo transversal
	<b>Objetivo</b>	Analisa a prevalência destas no relacionamento entre escolares e os seus fatores associados.
	<b>Conclusão</b>	Os resultados apontam que a criança agressora (83,2%) se associa ao sexo masculino (RP = 1,08), bem como apanhar em casa (RP = 1,13) e ter uma família que incentiva o revide (RP = 1,17). A criança vítima (89,5%), a família que incentiva o revide (RP = 1,05) e, a participante de conflitos (93,6%), a família incentiva o revide (RP = 1,05) e a idade. A criança de 10 anos tem até 3,0% mais de chance de participar em situações de conflitos.
Hildebrand, Natália Amaral <i>et al.</i> , (2019) São Paulo	<b>Título</b>	Resiliência e problemas de saúde mental em crianças e adolescentes vítimas de violência
	<b>Metodologia</b>	Entrevista semi-estruturada
	<b>Objetivo</b>	Compreender o processo de resiliência (suporte social e recursos do ambiente familiar) e a chance de problemas de saúde mental em crianças e adolescentes (9-16 anos) vítimas de violência doméstica acompanhados em serviços especializados (Grupo 1 – G1) e em escolares sem relatos de situações de violência doméstica (Grupo 2 – G2).
	<b>Conclusão</b>	A qualidade e percepção do suporte social e de recursos presentes no ambiente familiar podem ter facilitado o desenvolvimento da resiliência nas crianças e adolescentes estudados. A violência pode ter aumentado a chance de problemas de saúde mental, sendo a violência doméstica um agravante.
Oliveira, Ana Paula França de. <i>et al.</i> , (2018) Ribeirão Preto/São Paulo	<b>Título</b>	Revisão sistemática sobre bullying e família: uma análise a partir dos sistemas biológicos
	<b>Metodologia</b>	Revisão sistemática
	<b>Objetivo</b>	Analisar as relações entre o contexto familiar e o envolvimento em situações de <i>bullying</i> escolar.
	<b>Conclusão</b>	Evidenciou-se que as experiências dos estudantes em situações de <i>bullying</i> são multifacetadas e possuem relações com o contexto familiar. Elementos do microsistema, como violências na família,



		práticas parentais, clima e tipo de arranjo familiar, foram mais explorados e relacionados ao <i>bullying</i> .
Alcântara, Stefania Carneiro de <i>et al.</i> , (2019) Fortaleza/Ceará	<b>Título</b>	Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa transversal.
	<b>Objetivo</b>	Analisar as implicações da violência entre pares no contexto escolar, do clima escolar e da percepção dos contextos de desenvolvimento no bem-estar subjetivo de crianças e adolescentes.
	<b>Conclusão</b>	Os resultados indicam que a tipologia bullying, isoladamente ou em interação com as variáveis analisadas, é a que mais impacto exerce sobre o bem-estar da população estudada, sendo os envolvidos os que apresentam as menores médias de bem-estar. Níveis baixos de percepção dos contextos de casa, escola, bairro, e do clima escolar, bem como estudar em escola pública e/ou morar em zona rural, estão igualmente associados a bem-estar subjetivo baixo.
Souza, Larissa Barros de; Panúncio-Pinto, Maria Paula; Fiorati, Regina Célia. (2019) Ribeirão Preto/São Paulo	<b>Título</b>	Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa mista
	<b>Objetivo</b>	Analisar a condição de vida de famílias em vulnerabilidade social e seu potencial relação com bem-estar, saúde mental e a participação escolar das crianças e adolescentes.
	<b>Conclusão</b>	Considera-se que há a necessidade de uma maior atenção aos grupos sociais vulneráveis a partir da formulação e implementação de políticas públicas, de programas de desenvolvimento social e ações efetivas do Estado e sociedade civil.
Oliveira, Ana Paula França de. <i>et al.</i> , (2021) São Paulo	<b>Título</b>	Violência contra crianças e adolescentes e pandemia: contexto e possibilidades para profissionais de educação
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa quantitativa
	<b>Objetivo</b>	Compreender as percepções de profissionais da educação sobre as violências contra crianças e adolescentes em contexto de pandemia pela Covid-19.
	<b>Conclusão</b>	Apesar da compreensão de maior exposição às violências durante a pandemia, os profissionais não conseguiram propor estratégias para enfrentamento.
Antunes, Juliana Teixeira; Machado, Ísis Eloah; Malta,	<b>Título</b>	Fatores de risco e proteção relacionados à violência intrafamiliar contra os adolescentes brasileiros.
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa descritiva
	<b>Objetivo</b>	Descrever os fatores associados à violência intrafamiliar contra os adolescentes brasileiros.

Deborah Carvalho (2020) São Paulo	<b>Conclusão</b>	A violência intrafamiliar contra o adolescente está relacionada às interações familiares, uso de substâncias psicoativas e à violência no ambiente escolar. Assim, revela a importância da participação de pais e responsáveis na prevenção da violência e dos comportamentos de risco na vida dos adolescentes brasileiros.
---	------------------	--

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

As leituras dos artigos publicados na plataforma da SciELO, nos trouxeram à discussão aspectos importantes, sendo eles relacionados a saúde mental de crianças e adolescentes vitimadas pela violência intrafamiliar, o contexto familiar, desde a sua composição relacionado a famílias com a interação do uso abusivo de drogas e álcool, partindo da violência praticada por *bullying* até mesmo destacando os entendimentos e tipos de violência, bem como a percepção das professoras e possíveis intervenções.

O primeiro artigo, nos traz aspectos importantes a se considerar, uma vez que falamos em ambiente escolar. Logo, um local de desenvolvimento e aprendizado, as autoras Deliane Martins Reis, Luana Cristina Gonçalves Prata e Cláudia Regina Parra (2018) trazem que crianças obrigadas ao convívio com seus agressores onde lhe são impostos “o pacto do silêncio”, em que não conseguem apoio, fazendo com que seus vínculos parentais, os estilos parentais e até mesmo as “redes de apoio ineficazes, podem ser considerados fatores de risco para a criança e podem apresentar consequências extremamente prejudiciais ao seu desempenho escolar” (Reis; Prata; Parra, 2018, p. 13).

Para Foucault (2001), a violência aparece como elemento de demarcação das relações de poder, sendo que as essas relações não eliminam nem suprimem a violência, pelo contrário, a violência não se coloca de forma constante. Para ele, a violência não é apenas uma manifestação física de agressão, mas também pode ser entendida como uma forma de exercício de poder e controle.

Heleieth Saffioti (2015), colabora com esse pensamento fazendo referência a violência praticada contra mulheres e meninas:

O poder tem duas faces: a da potência e o da impotência. As mulheres são familiarizadas com esta última, mas este não é o caso dos homens, acreditando-se que, quando eles perpetram violência estão sob o efeito da impotência. (Saffioti, 2015, p. 54).

Neste sentido presenciamos a sujeição dos sujeitos, onde a situação ao qual estão inseridos promovem transformações psíquicas, de modo que os modificam, compreendemos a subjetividade como algo que não é inerte e não está pré-estabelecido, muito menos se coloca como algo imutável, é algo da ordem da contingência que se constitui nas experiências dos sujeitos ao longo da vida. Foucault (1984, p. 23) nos traz que “A violência é uma forma de exercício de poder, uma de suas armas; aqueles que querem o poder devem se preparar para o uso da violência.”, ele destaca a relação intrínseca entre poder e violência, sugerindo que a violência é uma ferramenta empregada por aqueles que buscam obter ou manter o poder. Foucault (1984) argumenta que o poder não é apenas exercido de forma repressiva, mas também de maneiras sutis e disciplinares que moldam as relações sociais e os indivíduos. Portanto, a violência é vista como uma expressão desse poder e como um meio de impor sua autoridade na vida dos sujeitos, uma construção permanente, em constante processo de mutabilidade, por meio de múltiplos fatores que os atravessam.

Através da leitura de Foucault (1984), é possível fazer uma associação do conceito de biopoder com a forma que as relações exercem poder sobre a vida dos indivíduos, pois tal poder exerce a função de classificar e impõe-lhes uma “lei de verdade”, que assujeita, que “transforma os indivíduos e sujeitos” e os submetem ao outro “pelo controle e a dependência” que o agressor cria, moldando a própria identidade daquele que é violentado (Foucault, 1984, p. 5).

Importante também é chamarmos para a discussão os conceitos de biopoder e seus processos de subjetivação para entender as formas de agir da governamentalidade, uma vez que o biopoder é exercido sobre os indivíduos, com a intencionalidade de normalização sobre as vidas e corpos, ele lança mão de diversas estratégias e técnicas utilizadas pelas instituições e governos para regular, controlar e disciplinar a vida da população em níveis macro e micro (Foucault, 1976).

O objetivo do biopoder é gerenciar a vida dos indivíduos e das populações como um todo, com foco no controle da saúde, da reprodução, da sexualidade e de outros aspectos biológicos. Já a subjetivação é a forma como os sujeitos absorvem estas “normas” sociais, é o efeito do exercício do poder, onde os indivíduos são moldados, normalizados e disciplinados por meio de práticas e instituições sociais. Através desse processo, os indivíduos se conformam

às normas e expectativas impostas pela sociedade, internalizando-as como parte de sua identidade e subjetividade (Foucault, 1998).

Colaborando com o artigo anteriormente citado, as autoras Maria Fernanda Barboza Cid, Carolina Elisabeth, Squassoni Danieli, Amanda Gasparini, Luiza Helena de Oliveira Fernandes (2019), trazem a importância “de ações intersetoriais de promoção à saúde mental infantil que abarquem os diferentes atores e os serviços direcionados a essa população” (Cid *et al.*, 2019, p. 20), pois tanto a escola quanto a família “podem favorecer ou interferir no desenvolvimento infantil” (Cid *et al.*, 2019, p. 20). O interessante neste estudo é que ele também traz as questões da saúde mental das professoras/es, em especial aquelas que trabalham diretamente com as vítimas de violência, pois “eles vivenciam diariamente as situações adversas do ambiente escolar que, muitas vezes, estão relacionadas à vivência dos estudantes, tendo que lidar com as demandas acadêmicas e pessoais trazidas pelas crianças.” (Cid *et al.*, 2019, p. 20) que comandos as condições de trabalho das escolas públicas do país colocam estas professoras em maior posição de vulnerabilidade (Cid *et al.*, 2019, p. 20).

Com os artigos seguintes foi verificado que as professoras compreendem o que significa a violência intrafamiliar, também conhecida como violência doméstica ou violência familiar e dizem saber identificá-las, porém tendem a naturalização destas violências, segundo Heleieth Saffioti (2015, p. 19). “As pessoas habitam-se tanto com atos violentos que quando alguém é assaltado e tem seu dinheiro ou seus documentos furtados, dá-se graças a Deus pelo fato do cidadão ter saído ileso da ocorrência”, e isto também se reflete na escola, se naturaliza a violência de modo que, acreditamos que a importância destes trabalhos se dá pela desacomodação, intencionalmente em “tornar visível o que só é invisível por estar muito na superfície das coisas” (Foucault, 2008, p. 145 *apud* Fischer, 2016, p. 21).

Como qualquer forma de comportamento abusivo que ocorre entre indivíduos que possuem vínculo civil familiar e que, portanto, residem na mesma casa (Reis; Prata; Parra, 2018). No entanto, cabe ressaltar que para Guacira Louro (2003, p. 57) as percepções de família vêm sofrendo mudanças com os anos e com isso novas concepções são formadas,

[...] entretanto, é que, por razões históricas e culturais, diferentes formas de vida familiar têm se desenvolvido e o termo ‘família’ é agora. Muitas vezes usado para descrever arranjos domésticos que são bastante diferentes daquela que era, num dado momento, a ‘norma’.

E de onde podemos tirar a ideia daquilo que é entendido como uma família “normal”, ou então como a “Família tradicional brasileira”, onde temos uma conformação “aceita”

formada pelo pai e mãe, devidamente casados na igreja, e por um ou mais filhos, patriarcal, em que o pai é tido como a figura central.

Notadamente, é entendido desde os primórdios que a família é a primeira instituição na qual o indivíduo tem contato, podendo ela se apresentar como um importante instrumento de socialização de criação de relacionamentos interpessoais. Desse modo, quando vista como norma, em seu íntimo, a família se ressignifica como uma instituição social, que no entendimento de Durkheim são consideradas como “produtos da interação humana”, normalizadores e pacificadores, portanto (Durkheim *apud* Scott, 1996, p. 10).

Importante também é trazeremos para a discussão o considerado “normal”, quais são as instituições que ditam aquilo que é aceito ou não? Foucault faz uma associação entre o poder e o controle social, ele nos traz que as normas não são apenas regras ou padrões estabelecidos, mas também são instrumentos de poder que moldam e governam a sociedade. Assim como para eles, isto é estabelecido de forma intencional, imposta por instituições de poder. Porém, ele admite que essas normas não são imutáveis e que elas podem sofrer alterações históricas e culturais (Foucault, 1976).

Heleieth Saffioti (2015, p. 57), diz que para o patriarcado, o espaço público não está em evidência, pois para ele e para suas “relações hierárquicas, suas estruturas de poder contamina toda a sociedade”, não se podendo negar seu predomínio sobre a família e este choque entre as novas concepções e as que são consideradas “normais” diferentes daquelas consideradas “famílias de pais solteiros” ou de “mães solteiras”, fazem além de todo o contexto violência intrafamiliar já mencionados anteriormente, também as questões relacionadas ao *Bullying*, pois, muitas vezes as famílias com constituições diferentes são alvo de preconceitos pela sociedade e logo segundo as questões estas trazidas pelas autoras Ana Paula França de Oliveira *et al.*, (2018) e Stefania Carneiro de Alcantara *et al.*, (2019). Guacira Louro (2003) também se refere a noção de "normalidade" imposta pelas instituições de poder que em sua grande maioria é composta por homens brancos, porém em seu ponto de vista os sujeitos que rompem com este sistema, são considerados excêntricos, irreverentes e até mesmo desrespeitosos, pois não seguem padrões, e por este motivo não podem ser levados “a sério”, ela nos faz refletir até mesmo com tom de sarcasmo essas falas normativas, como algo contraditório, e como uma ferramenta moralista que busca a todo momento esconder algo que não se deseja mostrar (Louro, 2003, p. 53).

Nesta seleção de artigos da plataforma SCiELO, não encontramos pesquisas abrangendo escolas do/no campo, oito de doze artigos encontrados, foram publicados no Estado de São

Paulo, sendo os demais (três) no Estado do Ceará e apenas um no Estado da Bahia. 100% destes artigos foram escritos por mulheres.

Quadro 4 - Plataforma CAPES

Artigos		
Anunciação, Leiliane Lacerda (2023) Bahia	<b>Título</b>	Violência contra crianças e adolescentes: intervenções multiprofissionais da Atenção Primária à Saúde na escola
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa-ação
	<b>Objetivo</b>	Descrever o processo de construção de propostas de prevenção, enfrentamento e atenção à violência intrafamiliar e escolar contra crianças e adolescentes estudantes em um bairro periférico de um município do interior baiano.
	<b>Conclusão</b>	As intervenções iniciaram um movimento de mudança de práticas e de interlocução dos diversos serviços existentes no bairro, resultando em uma construção gradual de territórios de paz na escola e na comunidade.
Santos, Thanise Sabrina Souza <i>et al.</i> (2020) Piracicaba / São Paulo	<b>Título</b>	Escala de violência intrafamiliar e escolar usando a Teoria de Resposta ao Item.
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa quali-quantitativa
	<b>Objetivo</b>	Desenvolver uma escala para avaliar a violência intrafamiliar e escolar. Foi utilizado o questionário de violência, proposto pela Organização Mundial de Saúde e incluído no Sistema de Monitoramento da Saúde e Alimentação-Nutrição do Escolar.
	<b>Conclusão</b>	A escala apresentou informação mais precisa para níveis de violência acima da média, sugerindo uma maior aplicabilidade para populações em risco de violência intrafamiliar e escolar. Sugere-se o uso da escala como nova abordagem para avaliar a violência intrafamiliar e escolar nos próximos estudos.
Lima, Carla Cristina Oliveira de Jesus <i>et al.</i> (2022) Salvador / Bahia	<b>Título</b>	Violência intrafamiliar presenciada e vivenciada por adolescentes escolares.
	<b>Metodologia</b>	Estudo transversal
	<b>Objetivo</b>	Identificar as formas, expressões e as(os) praticantes da violência intrafamiliar presenciada e/ou vivenciada por adolescentes escolares.
	<b>Conclusão</b>	O estudo mostra que 121 (52,6%) adolescentes experienciam a violência intrafamiliar nas formas psicológica, física e sexual. Dentre os tipos de violência vivenciados pelos adolescentes, a psicológica (49,5%) e física (55,7%) foram mais perpetradas por pai/mãe e a sexual (75,9%) foi comumente referida por outros parentes.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Os trabalhos encontrados na plataforma Capes, também foram elaborados em sua totalidade por mulheres. A autora Leiliane Anunciação (2023) nos traz informações sobre os resultados encontrados após as intervenções feitas nas escolas pela equipe de saúde local, e evidência que surtiram efeitos significados, o que nos leva a refletir sobre a disseminação de informações corretas, a relevância e efeitos no combate à violência.

O artigo 5º da Lei de Planejamento Familiar diz que o Sistema Único de Saúde (SUS) deve lançar mão de quaisquer meios disponíveis para promover campanhas de combate a violência e a saúde sexual e reprodutiva de mulheres, crianças e adolescentes.

Art. 5º-É dever do Estado, através do Sistema Único de Saúde, em associação, no que couber, às instâncias componentes do sistema educacional, promover condições e recursos informativos, educacionais, técnicos e científicos que assegurem o livre exercício do planejamento familiar. (BRASIL, 1996a).

Colaborando com o artigo que diz respeito ao SUS, no ano 2021 foi instaurada a Lei nº 14.164 que lança em todas as escolas do território nacional a semana de combate à violência contra a mulher cujo objetivo é fazer alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996b)<sup>34</sup> e incentiva que alunas, alunos, professoras, professores e toda a comunidade escolar façam uma reflexão sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher (Rodrigues; Barros; Witt, 2023, p. 4).<sup>35</sup>

Segundo Santos *et al.*, (2020), essas violências podem ser caracterizadas mediante diversos fatores, assim como já falado anteriormente, ela não acontece em um lugar determinado, também não está atrelada a uma classe social, assim como as demais espécies de violência, ela acontece em todos os lugares. Existem várias facetas da violência intrafamiliar, e elas também possuem graus de severidade distintos, assim como a violência doméstica contra mulheres, a violência intrafamiliar não se produz isoladamente, pois não iniciam em sua forma mais violenta, ela vem em uma sequência crescente, ela testa limites e cada vez que um limite é testado com sucesso, um novo limite passa a ser praticado, até chegar o fato mais extremo que é o homicídio, infanticídio e o feminicídio.

Esta pesquisa das autoras Thanise Sabrina S. *et al.* (2020) foi realizada utilizando uma metodologia muito interessante, por meio de formulário para “medir” se alunas e alunos de uma

<sup>34</sup> Lei 9.394 promulgada em 1996.

<sup>35</sup> O artigo citado detalha os trechos dos documentos educacionais nacionais e do Estado do Rio Grande do Sul (Base Nacional Curricular Comum e Referencial Curricular Gaúcho) do ano de 2017, ele aborda os trechos destes referenciais curriculares onde prevê nos temas transversais a abordagem em sala de aula de conteúdos em prol do combate a violência contra a mulher. Este artigo escrito pelo nosso grupo de pesquisa (Neila Seliane Pereira Witt - Orientadora, Sabrina Rodrigues - Doutoranda e Pauline Barros - Mestranda) intitulado: “VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: ABORDAGENS NO ENSINO DE CIÊNCIAS”

escola pública estão sob violência, e se estão, ele identifica a intensidade em que estão expostos. Esta pesquisa identifica que quando perguntados diretamente se passam por alguma situação de violência, a maioria das estudantes declara não passar, mas quando as perguntas são detalhadas, as situações de violência começam a aparecer, fato este fazendo ligação direta com a necessidade de promoção da educação combativa a violência, nos remete novamente a fala da Saffioti (2015) onde diz que nos acostumamos com a violência no nosso dia a dia, de modo que a naturalizamos.

A pesquisa de Carla Cristina Oliveira de Jesus Lima *et al.* (2022), realizada em Salvador na Bahia, nos traz números que mostram que 52,6% adolescentes experienciam a violência intrafamiliar nas formas psicológica, física e sexual. Dentre os tipos de violência vivenciados pelos adolescentes, a psicológica (49,5%) e física (55,7%) foram mais perpetradas por pai/mãe e a sexual (75,9%) foi comumente referida por outros parentes. (Lima *et al.*, 2022, p. 3).

Estas violências devem ser entendidas como violações graves dos Direitos Humanos, embora a pesquisa citada traga dados do Estado da Bahia, os números retirados dos relatórios do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos mostram que o cenário nacional não é muito diferente, eles nos mostram que somente no primeiro semestre do ano de 2022 (ano da pesquisa de Carla Cristina Oliveira de Jesus Lima *et al.*) foram registrados 4.486 denúncias de violações de Direitos Humanos contra essa população e 18,6% estão ligadas a situações de violência sexual.

Dos artigos vistos na plataforma Capes, dois deles (total de três) foram publicados no estado da Bahia, e destes dois, um mencionava alunas e alunos de uma escola do interior do Estado, porém não se detém ou caracteriza ao contexto da Educação do/no Campo.

Quadro 5 - Plataforma BDTD

Dissertação		
Ferreira, Carlos Magno do Carmo (2018) Brasília	<b>Título</b>	Jovens expostos à violência intrafamiliar e percepções sobre a escola: um estudo comparativo
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa quantitativa
	<b>Objetivo</b>	Este estudo investigou a relação entre o sentido da escola e a vitimização em vários tipos de violência, tais como: violência urbana, negligência dos cuidadores e responsáveis e maus-tratos sofridos pelas crianças e adolescentes em seu contexto familiar.
	<b>Conclusão</b>	Este estudo selecionou e investigou a percepção de 446 jovens que se declararam expostos à violência intrafamiliar sobre o sentido da escola em suas vidas e comparou com a percepção daqueles 1141



		jovens que se declararam não expostos a esta violência. Resultados enfatizam a importância da família e da escola como parte de uma rede de proteção para as crianças e os adolescentes.
Freitas, Eveline Rodrigues Araújo Guedes de. (2021) Campina Grande / Paraíba	<b>Título</b>	Violência escolar e formação de professores: estratégias de enfrentamento na dimensão educacional
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa qualitativa
	<b>Objetivo</b>	Investigar sobre o fenômeno da violência escolar numa perspectiva quadridimensional: bibliográfica, documental, propositiva e avaliativa.
	<b>Conclusão</b>	Dentre os resultados obtidos, destacamos que a literatura condensa os principais teóricos que abarcam sobre a violência escolar, no viés educacional, sociológico e/ou psicológico, ressaltando a temática numa perspectiva crítica-reflexiva e no âmbito preventivo, e não propriamente remediativo.
Monti, Luísa Leôncio (2020) Araraquara São Paulo	<b>Título</b>	Estudo sobre violência intrafamiliar contra a criança: conhecimentos e atitudes de professores da educação infantil
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa quali-quantitativa
	<b>Objetivo</b>	Investigar conhecimentos e atitudes de professores da Educação Infantil sobre a violência intrafamiliar contra a criança de zero a cinco anos e 11 meses, a partir da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner
	<b>Conclusão</b>	Após a adoção de dois tipos de instrumentos de coleta de dados: um questionário sobre formação e experiência docente e um questionário estilo escala de Likert sobre violência intrafamiliar contra a criança, foi obtido como resultado que são realizados encaminhamentos inadequados por professores e professoras quanto a violência contra crianças e adolescentes, tendo em vista a hesitação em denunciar pais e responsáveis. Logo, foi concluído que apesar desses profissionais conseguirem identificar tal violência, existe uma forte carência quanto a denúncia dos casos percebidos na escola.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Quadro 6 - Plataforma BDTD

Tese		
Neri, Juliana Fonseca de Oliveira (2018)	<b>Título</b>	Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa-ação-crítico-colaborativa
	<b>Objetivo</b>	Esta pesquisa objetiva construir conhecimentos sobre a presença da Violência Sexual Intrafamiliar (VSI) no âmbito da escola em suas implicações para o currículo escolar de modo a aprimorar o atendimento de crianças e adolescentes em situação de aprendizagem.

São Paulo	<b>Conclusão</b>	Observou-se maior sensibilidade dos trabalhadores para detectar sinais de violência, a ampliação da visibilidade do problema e da compreensão acerca da complexidade e da multicausalidade da VSI, assim como das possibilidades de construção de ações de enfrentamento por meio do currículo escolar.
Farias, Marilurdes Silva (2018) São Paulo	<b>Título</b>	A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes e a constituição dos hábitos de professoras e gestoras de escolas públicas
	<b>Metodologia</b>	Pesquisa qualitativa
	<b>Objetivo</b>	Analisar os hábitos de professoras e gestoras de escolas públicas frente à violência intrafamiliar vivida pelas alunas e alunos, que pode ou não se materializar na notificação dos casos identificados aos responsáveis.
	<b>Conclusão</b>	A não notificação, baseada nas relações de força de base material, aparece como uma regularidade do hábito, adquiridas precocemente pelas experiências familiares que, necessariamente, passaram a integrar e relacionar-se com o hábito das educadoras-disposições estas que, associadas a determinações do espaço social da escola e da comunidade, continuam orientando e condicionando a tomada de decisão em relação à efetivação da notificação.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Quanto a prevalência de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, verificou-se que ela pode ser influenciada por vários fatores de risco, incluindo pobreza, uso de substâncias tóxicas por genitores ou responsáveis, educação precária, machismo, entre outras circunstâncias (Farias, 2018; Nobre *et al.*, 2018; Freitas, 2021). Desse modo, a notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes pelos profissionais de educação, quando observada em sala de aula, poderá ser fundamental para a prevenção e enfrentamento desse problema.

No Brasil, os fatores associados à violência doméstica contra crianças e adolescentes incluem ser do sexo feminino, baixo nível socioeconômico e alcoolismo dos pais, principalmente, de acordo com Matos *et al.*, (2018). Para isso, é importante que professoras e professores, diretores e todos os profissionais da educação entendam esses fatores de risco para poderem desenvolver intervenções eficazes para prevenir e enfrentar a violência intrafamiliar contra essas vítimas.

Quanto aos prejuízos que podem ser gerados para crianças e adolescentes que sofrem violência intrafamiliar, tem-se que eles correm maior risco de desenvolver problemas de saúde mental, como depressão, ansiedade e transtorno de estresse pós-traumático (Souza; Panúncio-Pinto; Fiorati, 2019). Além disso, eles podem ter problemas de saúde física, como lesões, dores crônicas e doenças crônicas, sendo necessário, abordar o impacto da violência intrafamiliar na

saúde de crianças e adolescentes para fornecer suporte e intervenções adequadas para os afetados, com equipe multidisciplinar.

Segundo as pesquisas referidas neste estudo, foi possível entender que identificar sinais de violência familiar em crianças em idade escolar pode ser um desafio, mas as professoras e professores desempenham um papel crucial, pois a escola muitas vezes é o único espaço em que as crianças e os adolescentes podem mostrar sinais possíveis reconhecimento e de denúncia de quaisquer indicativos de violência. As crianças que sofrem violência familiar podem demonstrar uma série de sinais, incluindo lesões físicas, mudanças de comportamento, baixo desempenho acadêmico e retraimento social.

Estes indicativos levam a considerar a participação das professoras e professores que estejam atentos a esses indícios e tenham conhecimento para identificar agindo preventivamente na proteção às crianças e adolescentes, integrando a rede de apoio de que precisam para se recuperarem da violência, assim como reportar quaisquer casos suspeitos de violência intrafamiliar às autoridades competentes, criando um ambiente seguro e favorável para as crianças e adolescentes relatarem qualquer tipo de violência que possam estar sofrendo.

Para isso, é importante que as professoras e professores recebam por parte dos órgãos responsáveis, tais como Estado, Prefeituras, Governo Federal etc. formação continuada, treinamento e apoio para ajudá-los a identificar e denunciar a violência familiar de forma eficaz. Ao trabalhar em conjunto com mães, pais, responsáveis e outras profissionais da saúde e da comunidade, as professoras e professores podem ajudar a garantir que as crianças em idade escolar que sofrem violência familiar recebam o apoio e a proteção de que precisam para prosperar e ter sucesso em vários aspectos da vida, seja emocional, afetivo, educacional ou profissional.

Partindo destas compreensões, percebeu-se no que tange ao âmbito da violência intrafamiliar verificada em escolas do/no campo (escolas da zona rural ou interior), os estudos selecionados apresentaram uma expressiva escassez de pesquisas, eis que entre os 19 trabalhos encontrados, apenas 2 deles se referem ao estudo em escolas localizadas em regiões do rurais, o que é bastante preocupante, uma vez que educandas e educandos desta rede de ensino possuem toda uma gama de especificidades que os enquadra em um maior grau de vulnerabilidade, o que leva a perceber a urgência de investigações nas realidades de escolas do/no campo, para se trazer à discussão as dificuldades específicas da zona rural e, talvez, promover outras práticas e percepções sobre a normalidade das violências, problemática esta urgente, devido a uma lacuna de produções científicas, uma vez que pesquisas no campo da

educação, são necessárias para servir como embasamento teórico consistente de pesquisa. Esses dados indicam a viabilidade do desenvolvimento de pesquisas futuras.

Dos trabalhos selecionados para a leitura, em sua maioria, quase em sua totalidade, foram elaborados por mulheres, sendo apenas um deles assinado por um homem, o que pode indicar um avanço na ciência no que se refere a participação feminina ou um desinteresse do público masculino pelo tema, talvez relativo ao contexto social de cultura patriarcal. Outro aspecto verificado foi de que essas publicações se concentraram nas regiões do nordeste e em sua maioria no sudeste brasileiro, mas o que nos impressionou, diante das estatísticas e registros de denúncias nos órgãos competentes, foi que não encontramos nenhuma publicação na região sul do país.

## 7 CAMINHOS METODOLÓGICOS: ENTRE QUESTIONAMENTOS, DITOS E ESCRITOS

A discussão sobre a escola e os indivíduos que a compõem emerge como uma questão de relevância pública inegável. A analogia trazida por Sandra Mara Corazza e Aquino que destacam o papel fundamental desempenhado pelos professores, onde muitas vezes acabam sendo colocados como verdadeiros “para-choques social” (Corazza; Aquino, 2011, p. 65), ressalta a capacidade dos educadores em absorver e atenuar os efeitos das diversas adversidades vivenciadas por seus alunos, especialmente em ambientes marcados pela vulnerabilidade social.

Dentro deste espectro, a violência intrafamiliar surge como uma das adversidades mais perturbadoras, constituindo-se como um flagrante violação dos direitos humanos que transcende barreiras geográficas, culturais e socioeconômicas, configurando-se, portanto, como um problema de escala global. Diante deste cenário, o objetivo central da pesquisa em questão é investigar as práticas adotadas por docentes frente às situações de violência intrafamiliar relatadas por estudantes. Este estudo busca compreender o nível de preparo dos educadores para enfrentar tal realidade, identificando as principais dificuldades e lacunas existentes no âmbito escolar no que tange ao enfrentamento dessa problemática.

Para isto, tive como objetivo compreender a violência intrafamiliar narrada pelos estudantes de uma escola do/no campo, através do olhar de professoras e professores, busquei entender como estes educadores estão preparados para lidar com esta realidade, identificando as lacunas e principais dificuldades enfrentadas pela escola. Para me auxiliar no processo de pesquisa, utilizei o seguinte problema de pesquisa: **Quais as percepções de professoras/es de uma escola do campo acerca da violência intrafamiliar narrada por suas/seus estudantes?** iniciei ela partindo de algumas hipóteses, que são:

- a) Diferentes entendimentos sobre consentimento podem interferir na compreensão dos relatos;
- b) Os papéis de gênero podem ser reforçados nas ações do dia a dia nas escolas, contribuindo para a manutenção de práticas discriminatórias;
- c) O ensino de Ciências pode contribuir para esclarecer dúvidas sobre os corpos, mas, também pode contribuir para reforçar estereótipos de gênero;

Considerando a temática de caráter urgente e necessário, e direcionando o olhar para a escola como um espaço sociocultural, esperando contribuir com a educação de maneira a

evidenciar essas dificuldades enfrentadas. Na busca de atingir o objetivo indicado, utilizei os percursos metodológicos adotados ao longo da construção e realização desta pesquisa. Além disso, serão apresentadas as ferramentas de análise e construção dos dados.

## 7.1 A ESCOLHA QUANTO AO TIPO DE ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que envolve a interpretação e compreensão partindo do interesse em investigar o fenômeno da violência intrafamiliar no contexto de uma escola do/no campo, tendo como ponto-chave a intenção de entender como se sentem os docentes desta escola frente aos casos de violência intrafamiliar e a participação de componentes escolares que foram capazes de relatar suas vivências, histórias e relatos de estudantes, ela é uma ferramenta poderosa para entender a experiência humana, examinar histórias de vida, explorar perspectivas e compreender complexidades culturais e sociais.

Sequencialmente, a pesquisa qualitativa traz a possibilidade, segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 18) de “estudar o campo de ação, e perguntar que acontecimentos estão no campo de estudo (o objeto de estudo)”, onde podemos experimentar a subjetividade onde ela está acontecendo, saber “o que está acontecendo, como nos sentimos e quais os motivos para tal acontecimento” (Bauer; Gaskell, 2002, p. 18).

Neste contexto, tem-se que no universo empírico da pesquisa, utilizamos a metodologia de estudo de caso, tendo em vista o seu caráter maleável, amplo e detalhado quanto ao objeto que se pretendeu investigar. Assim, em Sarmiento (2011, p. 1) é possível compreender sobre esse tipo de metodologia:

Ainda que na escolha de investigações do tipo ‘estudo de caso’ participem diferentes abordagens e correntes teóricas e que, ademais, as diferentes práticas investigativas concretas envolvam paradigmas epistemológicos e perspectivas metodológicas bem distintas, a verdade é que tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais.

Assim como o autor nos convida a conhecer a metodologia, ela é demonstrada como uma forma de conhecer a realidade do que se está pesquisando, uma “investigação empírica” em um contexto de realidade específica, “especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (Sarmiento, 2011, p. 1).

Desta forma, o estudo de caso nos permite entender o modo de ser da comunidade pesquisada e aponta caminhos para dialogar com essas profissionais da educação, considerando

as especificidades de uma escola em que sua realidade está inserida no campo, com a intenção de nos aproximar e saber o que sentem ao ter que lidar com as narrativas de violência intrafamiliar vindo de suas alunas ou alunos, por isso escolhemos esta metodologia, para compreender a realidade e seus atravessamentos, visto que, cada comunidade tem sua cultura, seus modos de ser e de reagir a determinadas situações.

Quando trouxemos para o debate o conceito de cultura, Meyer e Paraíso (2021, p. 54), compartilham conosco a sua compreensão sobre a cultura, dizendo que ela:

[...] é entendida como o conjunto dos processos com e por meio dos quais se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive. É o partilhamento desse consenso que permite aos diferentes indivíduos se reconhecerem como membros de determinados grupos e não de outros.

Desta forma se torna indispensável conectar este estudo de caso com os Estudos Culturais, pois a cultura não se “produz” sozinha, ela é criada e mantida por um conjunto de significados que os seres humanos adotam, de maneira que a forma com que a violência intrafamiliar é recebida por uma determinada comunidade, pode não ser a mesma que em outras, pois existem formas distintas de regular, organizar e entender certas condutas.

Neste sentido e como já anteriormente citado, minha pesquisa se situa na interface dos estudos de gênero e nos estudos culturais que se apoiam nas teorizações foucaultianas, neste caso é permeada nos processos com foco na escola. Segundo Paraíso (2022) a pesquisa qualitativa nos permite estabelecer relações entre os “textos”, “discursos” e “enunciados em suas múltiplas ramificações” (Paraíso, 2021, p. 40) onde procuram “compreender, explicar e especificar os fenômenos” (Santos Filho, 2009 *apud* Marinho; França; Silva, 2013, p. 56) onde não se “prendem a questão numérica, pois não existe tanta preocupação com o tamanho da amostra, mas sim, com a qualidade da interpretação e análise dos dados produzidos (Marinho; França; Silva, 2013, p. 56).

Assim, não estabeleci um número exato, mas busquei analisar ao longo das entrevistas a qualidade e riqueza dos dados coletados, não me restringindo a quantidade de participantes das entrevistas realizadas.

## 7.2 UMA ESCOLA DO/NO CAMPO E SEUS SUJEITOS

Tão importante quanto falar da minha trajetória acadêmica, é falar do universo empírico onde essas narrativas são contadas, descrever este território como parte importante da

construção destes sujeitos onde para Milton Santos (1978), “a utilização do território pelo povo cria o espaço”; o autor descreve que a territorialidade antecede as barreiras geográficas, pois fala mais da identidade de uma comunidade, ou seja, este universo empírico que mencionamos não pode ser limitado a um mapa geográfico, pois ele também é constituído pelas relações de poder envolvendo seus atores que territorializam suas ações com o passar do tempo (Santos, 1978, p. 119).

Desta maneira, considero importante não separar local da pesquisa de seu povo, pois nele é construído sua identidade como comunidade, onde confere aos municípios múltiplas características, devido a sua extensão, fazendo que cada comunidade tenha características e realidades distintas.

A cidade de Viamão foi palco das travessias dos colonizadores açorianos para o Estado do Rio Grande do Sul, tornando o município um dos primeiros núcleos de povoamento do Estado, que foi iniciado pela região de Itapuã, localizada a 25 km da escola participante.<sup>36</sup> (VIAMÃO, 2023).<sup>37</sup> A cidade é considerada, segundo o IBGE, o maior município em extensão territorial do Estado do Rio Grande do Sul (possui uma área total de 1.494.263 km<sup>2</sup>) e a primeira capital (até 1773), pertencendo hoje à região metropolitana de Porto Alegre (antiga Porto dos Casais), atual capital do Estado., além disso a cidade também está no 7º em densidade populacional (239.234 habitantes segundo censo de 2010), (ENCONTRAVIAMÃO, 2023).<sup>38</sup>

Agora o fato é que embora o distrito pesquisado pertença à cidade de Viamão, devemos considerar as múltiplas territorialidades que existem neste município, extenso como já citado e muito diverso. No mesmo município, nós temos a região ribeirinha, localizada na região de Itapuã no extremo sul do município, com praias junto a lagoa dos patos e do lago Guaíba, existem atualmente duas comunidades quilombolas: um na região das lombas e outro no Passo dos Negros. Existem comunidades periféricas, nas regiões centrais e próximas ao município de Porto Alegre, também comunidades indígenas, uma delas localizada em Itapuã e outra localizada próximo à comunidade da escola, às margens da ERS-040. Também temos os assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), localizado também em dois pontos da cidade. E por fim a comunidade pesquisada, caracterizada por sítios, onde a maioria

---

<sup>36</sup> Segundo dados obtidos pelo Google Earth, disponível em:

<https://earth.google.com/web/search/Itapu%C3%A3,+Viam%C3%A3o+-+RS/@-30.12160935,-50.84333859,33.48140874a,457.10907813d,35y,54.32323438h,0t,0r/data=CigiJgokCcsZNEynkDRAEccZNEynkDTAGS8zaNwfyDxAIc1FfbrbXVLA>.

<sup>37</sup> Os dados referentes a história da Cidade de Viamão foram retirados do site da prefeitura, disponível em: <https://www.viamao.rs.gov.br/portal/servicos/1002/historia/>.

<sup>38</sup> Dados retirados do site Encontra Viamão, este site é organizado para apresentar aos internautas, informações sobre o município, tais como: história, dados demográficos, comercio, serviços e lazer na cidade. Disponível em: <https://www.encontraviamao.com.br/>.



da população não vive exclusivamente da renda retirada da terra, onde a cultura das tradições gaúchas são bem presentes, tanto para o lazer, quanto para a vestimenta e traços de comportamento da população.

Neste sentido, para a realização desta pesquisa, escolhi uma escola do campo de Ensino Fundamental. Ela desde o início da minha trajetória acadêmica, sempre esteve presente, pois nela realizei meu primeiro estágio docente, assim como o meu trabalho de conclusão de curso que também foi realizado nesta comunidade.

A direção e vice-direção desta escola compõe parte importante dessa trajetória, e como me acompanham há bastante tempo, tem conhecimento sobre minha história de vida, se colocando como parceiros em todos os momentos necessários e em diversos projetos como: O programa Mais Educação<sup>39</sup>, onde atuei como agente educacional na horta da escola, incluindo outras atividades com temas que se aproximam deste trabalho. São pessoas ligadas aos movimentos sociais, como: Movimento de Mulheres Rurais e Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST).

A escola, se situa próxima da rodovia ERS-040, em meio a um vilarejo, de fácil acesso à população local, embora esteja centralizada em uma vila, ela preserva suas características como escola rural, tendo em seu quadro de docentes, profissionais oriundos dos assentamentos citados. Estas profissionais têm origem em sua formação voltada para a Educação do Campo, já caracterizado anteriormente, a escola se identifica como uma escola do campo, pois atende uma comunidade de pequenos vilarejos, condomínios, sítios e um Assentamento da Reforma Agrária.

Uma característica bem marcante é a popular frase “Todo mundo se conhece”, que caracteriza uma comunidade pequena do interior, com baixa densidade demográfica, onde todos fazem parte de uma mesma comunidade. Esta escola conheceu desde seu início, todas as dificuldades de uma escola localizada em zonas rurais, com poucas turmas em cada série, divididas em dois turnos (manhã e tarde), de acordo com dados informados pela direção da escola, conforme segue:

---

<sup>39</sup> O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para proporcionar a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (BRASIL, 2007a).

Quadro 7 – Relação de turmas

Turno manhã	Número de Turmas	Turno Tarde	Número de Turmas
Jardim	2	Jardim	1
5º ano	1	1º ano	1
6º ano	1	2º ano	1
7º ano	2	3º ano	1
8º ano	1	4º ano	1
9º ano	2	5º ano	1

Fonte: elaborado pela autora, 2023 com base nos dados informados pela direção da escola, 2023.

O número de profissionais também é reduzido, segundo quadro abaixo:

Quadro 8 – Recursos Humanos

Posto de trabalho	Quantidade
Direção	1
Vice-direção	2
SOE	2
Supervisão	2
Professoras (1º ao 5º ano)	7
Professoras (6º ao 9º ano)	9
Merendeiras	2
Limpeza	3
Monitor	1
Estagiárias	3

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Outra característica da escola é que todas as pessoas que trabalham nela, assim como as professoras, são residentes na comunidade, segundo quadro abaixo que relaciona, tempo de escola, tempo de moradia na comunidade e tempo atuando como professora (em anos):

Quadro 9 – Dados dos anos de escola, moradia em zona rural e docência.

Entrevistadas	Tempo de Escola	Tempo na comunidade	Tempo como Professora
Margarida	22 anos	24 anos	25 anos
Violeta	8 meses	38 anos	40 anos
Dália	4 anos	35 anos	12 anos
Rosa	10 anos	13 anos	20 anos
Girassol	10 anos	22 anos	29 anos
Cravo	1 anos	12 anos	15 anos
Iris	11 anos	10 anos	11 anos

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A característica de serem residentes na comunidade, também se estende as profissionais das redes de apoio da escola (localizada na comunidade), sendo ela:

Quadro 10 – Quadro do efetivo das redes de apoio da escola

Unidade	Quantidade de profissionais
Posto da Brigada Militar	Policiais (5)
Unidade Básica de Saúde	Médicos especialistas (3), Técnicos em enfermagem e/ou enfermeiros (2), farmácia (1), recepção (1)
CRAS-Rural	Assistente social (1), Técnico em enfermagem (2)
Conselho Tutelar	Conselheiras Tutelares (4)

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Considerei importante falar um pouco mais sobre cada uma e cada um dos participantes, quando procuramos a escola para falar do projeto de mestrado, enviamos uma cópia do projeto para a diretora que juntamente com o vice-diretor nos recebeu para entender melhor. A diretora foi a primeira entrevistada, a Margarida, escolhemos este nome para ela em homenagem à Marcha das Margaridas, pois a entrevistada é uma mulher do campo, mãe, avó, assentada, agricultora, educadora do campo, feminista e militante ativa pelas mulheres e pela educação, uma grande mulher que faz a diferença na sua comunidade, professora há 25 anos sendo moradora da comunidade há 24 anos e docente na escola pesquisada há 22 anos, ela é pedagoga e bióloga, pós-graduada em Coordenação Pedagógica para as áreas de assentamento da reforma agrária, ela atuou por dois anos nos acampamentos das escolas itinerantes, atuou como coordenação. Professora de Biologia da Educação de Jovens e Adultos (EJA) noturna a quatro

anos em outra escola do campo, também na zona rural de Viamão e voluntária no Instituto Josué de Castro, o Iterra, por cinco anos com a disciplina de Ética e Relações Humanas. Para além de seu currículo profissional, temos seu lado humano, que se mostra de uma empatia e sensibilidade enormes, tanto para as pautas da comunidade quanto para as lutas das mulheres e do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Enfim, não há como separar a trajetória de vida da Margarida da luta, por isso este nome para nós traduz um pouco de sua inspiração como ser humano.

Em seguida temos a Violeta, professora há 40 anos, licenciada em História e especialista em Ensino Religioso, residente na comunidade há 38 e atuante na escola como orientadora educacional há 1 ano, é a que tem menos tempo de atuação na escola, porém a que tem mais tempo de docência, optando pela escola devido à proximidade dela com seu local de residência. Uma mulher com seus 60 anos, de postura mais séria e conservadora, sempre atuou como educadora, secretária escolar por 15 anos em uma escola urbana de Viamão e professora de História em outra escola do campo, em outro ponto extremo de Viamão.

Uma mãe muito ligada a seus filhos, desta forma escolhemos o nome fictício de Violeta, pois embora ela não seja uma flor nativa do Brasil, ela foi trazida para cá para ornamentar as coroas da realeza, se adaptando ao clima local, porém não é uma flor que gosta de mudanças nem que mexam em sua estrutura. A entrevistada nos recebeu de forma desconfortável e desconfiada, acreditamos que seu medo poderia representar a objeção a alguma pergunta mais invasiva, que de certa forma mexesse ou pedisse alguma informação que pudesse expor algum educando e assim como a Violeta (flor), ela foi encarando a entrevista e ficando a vontade ao ver que seus medos eram respeitados.

A nossa Dália, também orientadora educacional, assentada, mãe, dona de uma delicadeza enorme e de um olhar amigo e acolhedor. Ela é residente em assentamento há 35 anos, professora há 12 e há 4 está trabalhando na escola, sua primeira escola é indígena, dentro de uma aldeia, onde não atua mais pois passou em um concurso do município. Ela é pedagoga, especializada em Orientação Escolar e em Educação Especial, atuando na área na escola do município. Escolhemos para ela o nome de Dália, devido a sua elegância e suavidade, que embora sua rotina intensa, ela consegue se manter constante, em nossa entrevista, que foi indicada pela Margarida, ela se mostrou muito à vontade e receptiva, com postura empática, direcionou o olhar para as pessoas com deficiência e para os meninos, uma discussão muito importante, interessante e necessária.

A Rosa, professora das Séries Iniciais da escola, com uma história de vida muito intensa que podemos figurar em seus espinhos, ela revisitou toda a dor de estar e ser professora do/no

campo e ter que lidar com essas realidades. Pedagoga há 20 anos, especialista em Educação Infantil e em Orientação Escolar, integrou a primeira turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS, onde por seus motivos e dificuldades acabou não conseguindo concluir o curso no tempo previsto. Ela reside na comunidade há 13 anos e faz 10 anos que atua na escola, já atuou em outra escola do campo no Ensino Regular e na EJA.

A Rosa é uma flor forte, que tem uma bela aparência e que se protege com seus espinhos, resistente, porém delicada dependendo do local onde a tocam, podendo ser sensível e de fácil adaptação e de raízes profundas, misteriosa e inspiradora.

Ela nos tira do raso, nos aprofunda nas questões da violência institucional, escancara um sistema falho, o desespero do convívio dia a dia, do querer que as coisas sejam resolvidas e na frustração quando você percebe seus limites como docente, uma mulher corajosa, a beira da aposentadoria e não tem medo de falar o quanto tudo isso adoce os professores. Ela fez questão de nos responder, e o fez de forma intensa, verdadeira e dolorosa.

O Girassol é professor e vice-diretor, um militante incansável, engajado com a UFRGS nas questões da Educação do Campo, membro do observatório de Educação do Campo da mesma Universidade, criado e idealizado pela gigante professora Conceição Paludo (Presente!). Professor há 29 anos, assentado, agricultor, politicamente ativo e posicionado, sensível, empático, residente na região há 22 anos e atua na escola há 10 anos, com aparentemente 50 anos, trabalhou nos anos 90 com os Anos Iniciais no município de Guaíba-RS, pedagogo de formação e licenciado em Letras Português, além de atuar na vice-direção ele também atua como professor dos Anos Iniciais.

Ele traz em sua história a trajetória de um menino, criado de forma dura e cercada pela educação machista, mas que, após se ver adulto, percebeu a necessidade de se abrir para a desconstrução destes estereótipos. Ele nos responde às questões de forma carinhosa e amiga, onde consegue ficar a vontade para apontar em si algumas dificuldades, tais como a de ser um pedagogo homem de uma faixa etária em que as crianças se apresentam de forma muito espontânea e carinhosa.

O Girassol é a flor símbolo da Educação do Campo, por isso o associamos a ela, pela sua constante luta e por acreditar nela.

O Cravo, também é um professor recente na escola, há cerca de 1 ano e meio, formado em História ele é Mestre em História Econômica e Doutor em História Econômica Empresarial, reside na zona rural há 12 anos, porém sempre lecionou em escolas urbanas, sendo está a sua primeira escola do campo em seus 15 anos de docência, professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental, ele em sua trajetória acadêmica relata ter participado de um grupo de pesquisa

que estudava questões de gênero e de violência, porém estas questões não estavam atreladas ao currículo do curso superior em que se formou.

Este relato também se fez presentes nos demais entrevistados, mostrando que violência ainda não é assunto abordado na formação dos docentes.

Ele nos trouxe aspectos importantes sobre ser homem na educação e alguns cuidados que ele adota para evitar interpretações de seu comportamento, ele também enfatiza as questões da impessoalidade necessária para se trabalhar o assunto da violência, fazendo um comparativo com as escolas urbanas, onde as profissionais por vezes residem em comunidades distintas. O cravo é uma flor charmosa e delicada, o que nos remete a forma atenciosa com que este professor nos recebeu, solicitado para a entrevista após presenciar a única negativa que tivemos, de um professor também homem.

E por último a nossa Íris, linda, delicada e sensível, mãe, teve como seu primeiro ofício a educação, uma mulher corajosa, que teve que se reinventar, interessada nos assuntos referentes à educação sexual, hoje faz um curso de pós-graduação na área e tem interesse em fazer um Mestrado. Professora a 11 anos, iniciou na escola logo que se formou em Letras Português e após um ano veio morar na comunidade. Ela nos inspirou a flor Íris devido a sua associação com a fé, a sabedoria e a coragem, uma mulher jovem e alegre que assim como a flor possui diversas cores.

A Íris se colocou de forma muito disposta a nos responder a entrevista, fez questão, trazendo a dificuldade da falta de formação específica para as professoras e professores, também ressaltou a indignação sentida por uma professora e o medo em talvez não conseguir identificar a violência.

Todas as flores foram essenciais para a construção desta pesquisa, com suas trajetórias e narrativas ao tratar do assunto de violência, por vezes deixavam transparecer no olhar a dor, talvez por alguma história vivida ou presenciada. Mas em todas as entrevistas esteve presente a falta de amparo, o sentimento de impotência, a dor e o incômodo que existe nas limitações profissionais.

### 7.3 MOMENTO INVESTIGATIVO: AS ENTREVISTAS

Em tempos nos quais o novo tantas vezes se repete no retorno do mesmo; em tempos em que pensamentos e sensibilidade não raro se submetem à lógica instrumental e quantitativa; em tempos nos quais falsos binarismos e rigidez metodológica inibem o pensamento e a expressão; em tempos nos quais os resultados submetem o movimento epistêmico; em tempos em que, não raro, as disciplinas e

disciplinamentos, as citações e referências (no geral, euro e americanocêntricas, brancas, machistas e descontextualizadas) cercam o pensamento e a imaginação; em tempos quando a ciência se aparta da ética, a razão da emoção, as descobertas dos processos, a racionalidade da beleza, existem ainda horizontes de esperança. Outros possíveis. Há valentia e acontecimentos inéditos. (Meyer; Paraíso, 2021, p. s/n).

Com a palavra os professores! Quando escolhi utilizar as entrevistas como ferramenta de coleta de dados, tinha em mente que não se tratava de um instrumento que me levaria a verdade dos fatos, mas que através de um roteiro pré-elaborado de perguntas, poderia me auxiliar a provocar nos sujeitos da pesquisa a narrativa de “outras verdades, outras histórias, outras lógicas!” (Silveira, 2007, p. 134).

Uma “arena de significados” (Lockmann, 2013, p. 45), onde cada professor que entrevistei, trouxe uma narrativa única e particular, partindo das subjetividades de cada um, com suas histórias e atravessamentos. É como se por um momento, naqueles minutos generosamente concedidos pelos entrevistados, fossem janelas, que embora nossa entrada como entrevistadores seja previamente permitida, devemos fazê-lo com cuidado, empatia e acima de tudo respeitosamente, uma vez que a natureza da pesquisa se trata de um tema complexo e repleto de disparadores, que podem ser gatilhos, conforme a trajetória de cada indivíduo.

Então, após combinações, datas, horários, tudo programado, busquei encontrar um local reservado na escola, onde deixei de lado as convenções do relógio e as previsões de duração das entrevistas, previstas no projeto, e me coloquei ali como ouvinte, com a estratégia adotada de um roteiro semiestruturado, pude deixar fluir, e mesmo após o término das questões pertinentes a pesquisa, alguns seguiram relatando, com falas não armazenadas nos registros sonoros, conforme solicitado pelo entrevistado, mas firmes na memória, além de outros registros, os que não emitem sons capazes de serem gravados, posturas, emoção, olhares, mãos e desconfortos.

Escolhi a entrevista semiestruturada por não se tratar de algo rígido, permitindo que “outras questões sejam incluídas, temas sejam aprofundados e a conversa possa ser redirecionada se assim parecer interessante ao pesquisador” (Lockmann, 2013, p. 48). Postura esta que apesar de ser flexível, não representa a falta de uma linha metodológica, como afirma Veiga-Neto (2009, p. 89):

[...] é preciso não confundir abertura e flexibilização com ‘vale tudo’, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor. Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido.

Esta perspectiva nos leva por caminhos muito específicos de cada participante, nos dando apenas a certeza do ponto de partida, mas sem saber ao certo onde ela nos levará. Parte desta experiência, está gravada e será transcrita, a outra parte fica nas minhas lembranças e para a pesquisa estes dados não registrados, não existem. E enfim, os que existem ali estão para a “dissecação acadêmica, a entrevista” (Silveira, 2007, p. 117), que nos possibilita falar diretamente com os “sentimentos, recordações, pensamentos e reflexões” (Andrade, 2021, p. 176) e com isso também me permitiu reviver emoções vividas, sejam elas boas ou nem tão boas assim, Larrosa (1994, p. 68) nos diz que:

[...] a recordação não é apenas a presença do passado. Não é uma pista ou um rastro, que podemos olhar e ordenar como se observa e se ordena um álbum de fotos. A recordação implica imaginação, implica um certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa.

Há esta habilidade de narrativa, dei o tom de conversa para deixar meus colegas de profissão a vontade, embora a maioria já me conhecesse de ações na escola, muitos eu ainda não tinha tido a oportunidade de uma conversa mais profunda. Não esperando obter somente respostas que atendessem as minhas expectativas, procurei manter “atitude de dúvida e abertura ao inesperado” (Fischer, 2003, p. 371), recebendo as narrativas e entendendo que elas foram “ressignificada, a partir de outras/novas experiências” (Andrade, 2021 p. 176).

Lockmann (2013, p. 45), dá sentido a esta pesquisa quando afirma que o importante para mim não é “apontar para o sujeito falante, supostamente autor do seu discurso”, mas saber “quem o pronúncia ou buscar os seus significados intrínsecos”. Quando falamos de violência intrafamiliar, estamos levantando um assunto que alguns tratam com naturalidade, porém para outros pode tocar em alguma ferida, oculta, causando dor, e essa dor se reflete diretamente na narrativa, por isso, ao decidir usar a ferramenta das entrevistas, assumi o risco de possivelmente tocar nas dores pessoais de alguma entrevistada/entrevistado.

Ao entender que ser professor não é somente seguir um *script* pré-estabelecido, onde o que se faz na prática nem sempre correspondem as narrativas, consigo analisar as práticas discursivas escolares “a partir daquilo que efetivamente se diz” (Lockmann, 2013, p. 45). Ao problematizar as verdades, busco produzir outras formas de ver e pensar, para deixar de reforçar as produções dos efeitos de determinadas verdades, buscando mostrar potencialidades de uma educação que desnaturalize certas práticas, certos discursos, certos modos de ver, pensar, atuar, de estar no mundo.



Aos que aceitaram participar, iniciei com convites direcionados à docentes que atuam na direção, coordenação pedagógica e sala de aula. Aceitaram participar: a direção (Margarida), vice direção (Girassol), Coordenação pedagógica da manhã (Dália), Coordenação pedagógica da tarde (Violeta), e três professores, sendo um homem e duas mulheres (Rosa, Cravo e Iris).<sup>40</sup>

Com relação à quantidade de entrevistas realizadas, considerei o número total de professoras desta escola a serem convidadas a participar, por isso, num total de oito, aceitaram participar da pesquisa sete docentes, destas sete profissionais entrevistadas, todas moravam nas proximidades da escola, ou seja, pertenciam à comunidade da escola, que por sua vez é caracterizada como uma escola do campo, considerada pequena, com um número reduzido de profissionais atuantes no ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), totalizando duas professoras. Por este motivo, decidi expandir a pesquisa para todas/os aqueles que aceitassem participar.

As entrevistas foram realizadas na escola, presencialmente e em dias alternados, em combinação com a diretoria dela, foram disponibilizadas as sextas-feiras pela manhã, e cada profissional foi entrevistado conforme a disponibilidade dele. Para as entrevistas foram feitas três visitas, as entrevistas tiveram duração média de 30 a 50 minutos, foram gravadas em formato de áudio e posteriormente transcritas, estando disponível na íntegra no Google Drive<sup>41</sup>. Todas/os as/os profissionais participantes assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) conforme consta no Apêndice B.

Após a realização das entrevistas, a diretora da escola entrou em contato conosco e relatou que houve uma certa mobilização dos professores, pois passaram a expressar seus sentimentos e trazer algumas demandas relacionadas às inquietações provocadas pelos questionamentos. Apareceu com frequência nas respostas dos docentes durante as entrevistas a narrativa de muitos casos de relatos de alunos acerca das violências intrafamiliar, esses relatos surgiram após ações realizadas na escola, como palestras e oficinas, o que por muitas vezes ajudou a tornar visível o que antes passava despercebido.

Neste diálogo com a direção, foi proposta a criação de um segundo encontro, uma roda de conversa com o grupo de professores sobre as questões de violência intrafamiliar. Concordamos com essa ação, pois tínhamos a oportunidade de fazer a devolutiva das principais questões que apareceram nas entrevistas e por ser uma oportunidade de complementar as falas

---

<sup>40</sup> Optei por dar nomes de flores aos participantes, a fim de preservar as suas identidades. A escolha por nome de flores deveu-se a relação com o contexto, pois se trata de uma escola do/no campo.

<sup>41</sup> As transcrições das entrevistas podem ser acessadas pelo endereço:

[https://drive.google.com/drive/folders/1BCSRUhKQFNcO1GLHRF0VCpLDE0vUqG3w?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1BCSRUhKQFNcO1GLHRF0VCpLDE0vUqG3w?usp=drive_link)

com narrativas em outro cenário, ou seja, por meio de um grupo focal envolvendo todos os professores da escola que desejassem participar. A descrição desta etapa encontra-se na seção 8.4.

### **7.3.1 A organização de um roteiro para as entrevistas**

Primeiramente irei relembrar a questão que me guiou até este momento: **Quais as percepções de professoras/es de uma escola do campo acerca da violência intrafamiliar narrada por suas/seus estudantes?** Então, para tentar respondê-la se faz necessário lembrar que a violência intrafamiliar é uma questão complexa e delicada que pode afetar significativamente a vida dos estudantes. Especialmente em escolas do campo, onde a comunidade muitas vezes desempenha um papel central na vida dos alunos, entender como os professores lidam com as narrativas de violência intrafamiliar é de extrema importância. Nesse contexto, surge a seguinte questão citada, ela é crucial para compreender como as escolas do campo abordam e respondem a essa forma de violência, e como podem melhor apoiar os estudantes que estão enfrentando essas situações.

Para buscar meios que trouxessem elementos para compreender essa questão problematizadora, dividi a estrutura das questões em quatro eixos:

O eixo 1 trata sobre questões pessoais e profissionais, para ele foram elencadas as seguintes questões norteadoras:

- a) Há quanto tempo você trabalha na escola? O que você fazia antes disso? Tem outras profissões?
- b) Há quantos anos você mora/frequenta a zona rural de Viamão?
- c) Qual sua área de formação, e em que disciplina você leciona?
- d) Quais instituições de ensino já frequentou profissionalmente, (ex. escola do campo, indígena, quilombola, etc.)?

Parti dessas questões para buscar informações sobre a experiência profissional e a formação acadêmica dos professores, bem como sua experiência pessoal na zona rural de Viamão. Além disso, procurei entender o contexto educacional em que esses professores atuaram, incluindo escolas do campo, indígenas, quilombolas, entre outras. Essas informações são relevantes para compreender a trajetória e a experiência dos professores, bem como a diversidade de contextos

educacionais em que atuaram. Sobre este eixo, já abordei no capítulo metodológico, onde falei sobre os sujeitos da pesquisa, então aqui não irei retomar.

O eixo 2 trata sobre diferentes aspectos da violência intrafamiliar no espaço escolar, parti dos seguintes questionamentos:

- a) O que você entende por violência intrafamiliar?
- b) Já chegou até você relatos de alunas/os ou de familiares vítimas de algum tipo de violência intrafamiliar?
- c) Algum destes casos envolvia alunas/os com deficiência?
- d) Como você se sente diante de um relato de aluna/o envolvendo essas situações?
- e) Como lidar com isso de maneira a não desacreditar na narrativa da/o aluna/o?
- f) Caso você consiga identificar alguma situação de violência, quais medidas você adota?

Através destas perguntas, coletei inspirações para entender a percepção dos professores sobre a violência intrafamiliar e como eles lidam com relatos de alunos ou familiares vítimas desse tipo de violência, também quis saber se houve casos envolvendo alunos com deficiência e como os professores se sentem diante dessas situações. Questionei sobre as medidas adotadas pelos professores ao identificar situações de violência, bem como a abordagem utilizada para não desacreditar na narrativa dos alunos. Essas perguntas visam compreender a sensibilidade e a capacidade dos professores de lidar com questões delicadas, como a violência intrafamiliar, no ambiente escolar.

O eixo 3 trata da relação entre escola, professor e redes de apoio, parti dos seguintes questionamentos:

- a) A escola oferece um espaço de diálogo para tratar de questões de violência intrafamiliar?
- b) Você recebeu algum tipo de formação para lhe auxiliar com essas situações no seu ofício de docente?
- c) Na sua opinião, a escola está bem assistida em sua rede de apoio para direcionar esses casos?
- d) Quais são as instruções de encaminhamentos e engajamento com a rede de apoio?
- e) Em sua opinião, quais agentes educacionais não escolares poderiam atuar dentro da escola no combate à violência?
- f) Qual a sua percepção sobre a assistência dada a vítima após o encaminhamento da escola a rede de apoio?

Aqui, busquei conhecer as práticas e recursos disponíveis na escola para lidar com a violência intrafamiliar, questionando se os professores receberam formação específica para lidar com essas situações e se a escola possui uma rede de apoio eficaz para direcionar casos de violência. Também busquei compreender as instruções de encaminhamentos e engajamento com a rede de apoio, bem como a percepção dos professores sobre a assistência dada às vítimas após o encaminhamento da escola. Assim, sendo possível identificar a capacidade da escola e dos professores de lidar com a violência intrafamiliar e oferecer suporte adequado às vítimas.

O eixo 4 trata da educação sexual e de gênero, parti dos seguintes questionamentos:

- a) O que você entende por consentimento? Você aborda essa questão em sala de aula?
- b) Em sua opinião, as questões de gênero podem ser abordadas por quais disciplinas? Por quê? Você traz a discussão de gênero para suas aulas?
- c) Que tipos de questões as/os alunas/os costumam fazer sobre sexualidade? Você se sentiu à vontade para responder às questões das/os alunas/os?

Com estas questões busquei abordar a temática da educação sexual, e a participação do ambiente escolar como um espaço de possibilidade para o desenvolvimento de práticas de combate à violência, na tentativa de entender as abordagens dos professores em relação à educação sexual e de gênero em sala de aula. Questionei sobre seus entendimentos sobre consentimento e se essa questão é abordada em sala de aula. Saber a opinião dos professores sobre a multidisciplinariedade da abordagem da educação para as questões de gênero e se eles trazem a discussão para suas aulas e por fim entender como se sentem com questões que surgem sobre o assunto, caso surjam, que tipos de questões as/os alunas/os costumam fazer sobre sexualidade e se os professores se sentem à vontade para responder a essas questões.

Todas as questões elaboradas foram pensadas demonstrando preocupação em entender como a escola e os professores lidam com questões tão delicadas como a violência intrafamiliar, lembrando sempre que estamos direcionando nosso olhar para uma escola do campo que busca valorizar a cultura e as tradições camponesas, bem como promover o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. Nesse sentido, a atuação dos professores em escolas do/no campo envolve não apenas o papel de docente, mas também, como é o caso da escola pesquisada, o de morador local, uma vez que muitos desses profissionais residem nas próprias comunidades onde lecionam.

Essa particularidade pode trazer desafios e oportunidades únicas para os professores. Por um lado, a proximidade com a realidade dos alunos e a vivência diária das questões que afetam a comunidade pode facilitar a compreensão das necessidades e demandas locais. Por outro lado, a sobreposição dos papéis de docente e morador local pode gerar conflitos e desafios éticos e profissionais.

No contexto da pesquisa, as professoras e professores entrevistados atuam em uma escola localizada na zona rural e, portanto, enfrentam esses desafios e oportunidades específicas. A trajetória da escola e de seus profissionais também é relevante para entender a dinâmica da Educação do Campo na região, bem como as percepções e práticas dos professores em relação à violência intrafamiliar.

Dessa forma, a análise das particularidades da Educação do Campo e da trajetória da escola e de seus professores é fundamental para compreender as percepções e práticas desses profissionais em relação à violência intrafamiliar e às narrativas de seus alunos sobre essa problemática a partir do seu contexto social e econômico.

## 7.4 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo contou com a participação de profissionais da educação de uma escola estadual de Viamão, as entrevistas foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2023. Por tratar-se de pesquisa que envolveu a participação de seres humanos, se cumpriram as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS N° 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, onde se primou pela segurança e bem-estar das participantes. O projeto também foi analisado e aprovado pela comissão de pós-graduação do programa de Educação em Ciências da UFRGS (Anexo A), após, foi submetido, via Plataforma Brasil/CEP, Comitê de Ética em Pesquisa para análise das questões éticas envolvidas, a fim de obter aprovação (Anexo B).

Para a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), buscamos a partir de uma linguagem objetiva, descrever a maneira que ocorreria a participação das professoras na pesquisa, enfatizo que todos os esforços foram feitos para sanar quaisquer tipos de dúvidas que pudessem surgir, de modo que a adesão só ocorresse após pleno esclarecimento.

Às entrevistadas, bem como à escola, foi garantido o sigilo das identidades e informado que participação ocorreria de forma voluntária (não remunerada) sendo possível a desistência a qualquer momento em que todos os dados coletados seriam imediatamente descartados. Todas que manifestaram interesse em participar da pesquisa receberam o TCLE para assinar e formalizar o início da sua participação.

Como já citado, as entrevistas foram realizadas com sete professoras (todas as profissionais, independentemente do cargo que estão exercendo na escola, são professoras), todas atendendo aos critérios de inclusão para participação neste trabalho, sendo eles: ser docente da escola mencionada e após ter realizado a leitura e o preenchimento e assinado o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE). Abaixo coloco um quadro com os nomes fictícios e a forma de contato.

Quadro 11 - Formas de contato

Entrevistadas	Nomes fictícios	Forma de contato
1ª Entrevistada	Margarida	Contato pessoal pela pesquisadora
2ª Entrevistada	Violeta	Indicação da direção da escola
3ª Entrevistada	Dália	Indicação da direção da escola
4ª Entrevistada	Rosa	Contato pessoal pela pesquisadora
5ª Entrevistada	Girassol	Contato pessoal pela pesquisadora
6ª Entrevistada	Cravo	Indicação da direção da escola
7ª Entrevistada	Iris	Indicação da direção da escola

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Houve também um 8º convidado indicado pela direção da escola, mas recusou participar quando explicamos do que se tratava a pesquisa. Considerando aos riscos assumidos na execução deste trabalho, pela possibilidade de provocar ocasionalmente um possível constrangimento devido seu caráter sensível e pessoal.

## 8 A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR NA PERSPECTIVA DAS/DOS PROFESSORAS/ES

Começo este capítulo chamando a atenção para a importância dos estudos culturais, pois eles nos chamam atenção para a teorização dos currículos, diminuindo a distância do que está dentro e fora da sala de aula, “sob a ótica dos estudos culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural” (Silva, 2022, p. 139) e para discussão também chamo as ferramentas do saber-poder, uma vez que em um cenário escolar, estas relações estão presentes.

Por mais que as realidades dos sujeitos sejam distintas, o fato de estarem inseridos em uma mesma comunidade, os aproximam, pois os fatores culturais acabam por assujeitá-los, conforme nos diz o Cravo em sua fala: “*a escola rural é uma ilha, é um microuniverso*” (Cravo, 2023), e neste contexto podemos aproximar o conceito de “cultura” com o de “pedagogia”, conforme nos diz Tomaz Tadeu da Silva (2022, p. 139): “Tal como a educação, as outras instâncias culturais também têm uma “pedagogia” também ensinam alguma coisa”.

Desta forma, conforme está presente nas falas dos entrevistados Cravo e a Rosa, esta realidade da comunidade como um microuniverso, onde “todo mundo se conhece”, inclusive as profissionais das redes de apoio, às conselheiras tutelares, que por sua vez também são moradoras locais:

*[...] a pessoa do CRAS possivelmente a vizinha da pessoa que tá com problema de convívio ou a pessoa do conselho tutelar é tudo um microuniverso é muito pequeno aqui e as pessoas já se conhecem, tu vai no mercado e conhece todo mundo é um universo muito pequeno então daqui a pouco isso vai te trazer um problema maior para ti e tu não vai te colocar então eu sinto como morador tanto quanto profissional nesse sentido [...]. (Cravo, 2023).*

Podemos perceber a partir da fala dele que se refere ao contexto comunitário em que as pessoas se conhecem intimamente e as relações interpessoais são muito próximas. Ele menciona que o pessoal do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) ou do Conselho Tutelar provavelmente são vizinhos das pessoas que precisam de ajuda, enfatizando a proximidade e a interconexão entre os membros da comunidade.

As falas nos levam a pensar sobre a complexidade das relações em comunidades pequenas e próximas. Ela ressalta como a proximidade entre os membros da comunidade e os profissionais que atuam nela pode ter efeitos na forma como os problemas são enfrentados e resolvidos. A fala também nos leva a considerar como a intimidade e a interconexão entre as



peessoas podem afetar a eficácia das intervenções e dos serviços prestados por profissionais como os do CRAS e do Conselho Tutelar. Além disso, a fala destaca a importância de compreender as dinâmicas sociais e relacionais em contextos comunitários específicos para oferecer suporte eficaz às pessoas que vivem nessas comunidades.

Isto também produz efeitos na maneira em que os professores se sentem ao desempenhar seu papel docente frente aos casos de violência, então trago mais uma fala do nosso entrevistado o Cravo, que problematiza o desconforto e a desconfiança de se fazer o que tem que ser feito em uma comunidade onde ele mesmo aponta que “todo mundo se conhece”, ele enfatiza a dificuldade de levantar suspeitas contra vizinhos ou amigos, destacando que pode ser complicado obter provas concretas em um ambiente tão próximo e interconectado.

*[...] dali a pouco tu vai levantar uma suspeita que pode não se confirmar contra um vizinho teu, contra um amigo teu, uma pessoa que tem diariamente no posto de gasolina ou no mercado, entende, então tu vai ter que ter muita prova para isso. E tu não vai conseguir ter muitas provas, então fica no meio do caminho o processo e a criança daqui a pouco tá sofrendo e continua sofrendo num ambiente maior daí eu vou pegar Alvorada como como exemplo ou a zona norte de Porto Alegre o Conselho Tutelar, o CRAS, as pessoas envolvidas, os órgãos de defesa não estão na vila, estão dispersos e conseguem lidar melhor com isso me parece [...]. (Cravo, 2023).*

A fala ressalta a preocupação com a possibilidade de que, devido a essa proximidade e à falta de provas concretas, os processos de intervenção e proteção de crianças em situações de risco possam ficar comprometidos. O professor destaca que, em comunidades maiores, como Alvorada ou a Zona Norte de Porto Alegre, os órgãos de defesa e assistência estão mais dispersos e, por isso, podem lidar melhor com essas situações.

Esta é uma realidade específica de uma escola do campo, onde a comunidade é pequena e todos se conhecem, por isso a chamamos de microuniverso no que se refere às interações sociais, onde se agrupam uma “diversidade de posições, valores e expectativas que nem sempre convivem em clima de harmonia” (Silva; Tiballi, 2012, p. 87) tornando este um ambiente onde é difícil levantar suspeitas de violência ou negligência infantil, porque as pessoas estão próximas umas das outras.

Esta fala nos leva a refletir sobre as dificuldades enfrentadas por profissionais que atuam em comunidades pequenas e próximas, onde as relações interpessoais podem complicar a identificação e a resolução de situações de risco. Ela também destaca a importância de considerar as dinâmicas específicas de cada comunidade ao desenvolver estratégias de intervenção e proteção social.

Outra característica importante é a quantidade de moradoras/es que não são naturais da comunidade, principalmente quando falamos das/os mais velhas/os, sendo grande parte delas/es oriundos de outras localidades, o que também contribui para o complexo sistema de adaptação às subjetividades de cada sujeito.

Portanto, é necessário reunir uma grande quantidade de provas substanciais para apoiar a acusação, o que muitas vezes é difícil de fazer. Como resultado, o progresso pode estagnar e as crianças continuam a sofrer num ambiente onde a violência persiste.

Em contrapartida, quando comparamos a realidade rural com as de áreas urbanas com maior densidade demográfica, como Alvorada e região norte de Porto Alegre, os órgãos de proteção à criança, como o Conselho Tutelar e o Centro de Assessoria de Assistência Social (CRAS), estão mais bem equipados para atender esses casos porque são mais dispersos, podem resolver problemas de forma mais eficaz. Nestas zonas urbanas, a densidade populacional e as infraestruturas de serviços facilitam às autoridades na atenção dada às necessidades das crianças vítimas de violência. Outro ponto a se destacar são os fatos históricos colonialistas que tem por alvo os povos camponeses “que explicam a subalternização dos povos do campo” como processo de “colonialidade/modernidade e urbanocentrismo” (Farias; Faleiro, 2020, p. 3) ao passo que o isolamento e o conhecimento pessoal nas zonas rurais podem dificultar uma intervenção eficaz.

*[...] quando algum professor percebe alguma situação estranha com aluno a gente procura a orientação em e fala e aí a gente espera que alguma coisa aconteça porque só a gente dando a cara a tapa é um perigo desgraçado tu sai na esquina e eles te pegam então não dá para ti ir direto ao ponto [...]. (Rosa, 2023).*

O que evidencia o medo da coação, da revanche, uma vez que a origem da denúncia por vezes acaba sendo divulgada. Este ponto de análise é muito interessante visto que por um lado, pertencer a uma comunidade, buscar o conhecimento e retornar a ela como forma de devolutiva social é sim exercer a Educação do Campo, mas quando voltamos o nosso olhar para a questão de pesquisa e olhamos as respostas obtidas através das entrevistas, percebemos que os professores entrevistados se sentem desconfortáveis quando se percebem vizinhas ou vizinhos daqueles que devem denunciar, eis que estes fazem parte de seu contexto social.

Outro ponto é que na comunidade pesquisada não existem praças, nem espaços públicos abertos diariamente e gratuitos para o convívio da comunidade, nossa entrevistada Iris nos comenta a respeito: “a gente não tem nada para fazer aqui”, como mãe ela também relata a

dificuldade de interação entre as crianças, devido justamente a esta falta de espaços de convivência.

Temos também como característica desta comunidade, sua identidade tradicional, são sujeitos ligados à cultura gaúcha, o que faz com que muitos traços conservadoristas ainda se mostrem muito presentes e resistentes ao tempo. Contudo, o que é de costume são os bailes tradicionalistas e os rodeios, que ocorrem esporadicamente e costumam atrair muitos moradores locais, principalmente os mais jovens. Os locais onde as pessoas se encontram mais frequentemente são nos mercados, que pertencem aos mesmos donos, que por sua vez são os maiores empregadores da região. Outros locais que podemos citar como frequentados pela comunidade são as igrejas, sendo que em sua imensa maioria são evangélicas neopentecostais, tendo apenas uma católica, dois centros de religião africana, um centro espírita e um budista.

Os sujeitos desta comunidade demonstram a necessidade de pertencimento e neste sentido, acabam se mesclando a essa identidade cultural, como uma marca de territorialidade, pegando emprestado o pensamento de Fernandes (2009), onde ele relaciona o território não com o espaço de governança, em que o Estado exerce seu poder administrativo, mas como frações que possuem características próprias, resultante de diversas interações sociais.

Aqui novamente utilizamos as ferramentas de análise de Foucault, no caso aqui dos enunciados relativos às tradições territorialistas, pude identificar uma certa convergência das maneiras de interação social, presentes nos costumes e nos discursos. Dando continuidade a sua linha de pensamento, o filósofo argumentou que “os discursos não são apenas uma espécie de película transparente através da qual se veem as coisas, não são simplesmente o espelho daquilo que se pensa” (Foucault, 2016, p. 42).

Neste sentido que a identidade territorial se faz presente e importante nesta análise, assim tendo as respostas dadas ao questionário da pesquisa, juntamente com os demais documentos e leituras que lancei mão na pretensão de responder à questão de pesquisa. Muitos pontos aqui nos chamam a atenção no que se refere a território, um deles trazidos pela professora Dália, que nos remete ao fato de ser uma escola do campo, também atender crianças e adolescentes rurais, mas estar localizada em uma vila com características urbanas: “*aqui é uma escola do campo e ao mesmo tempo é urbana, né, fica dentro de uma vila, ela traz questões do campo, mas traz da vila também*” (Dália, 2023).

O que configura uma relação comportamental da comunidade com as duas realidades, apesar da estrutura da comunidade ser de uma área rural, muitas pessoas que moram no local são originárias dos centros urbanos, o que fez com que recentemente a escola passasse por problemas com tráfico de drogas, segundo a nossa entrevistada Rosa, o tráfico na região

diminuiu, mas não cessou, e durante a pandemia da COVID-19, trouxe uma série de dificuldades para a escola, agravando e tornando explícito a violência intrafamiliar, assim como a prostituição, o aumento dos casos de gravidez na adolescência. Um fato apontado pela Margarida, como demonstrativo destas questões, é o grande número de adolescentes com crise de ansiedade no retorno das aulas pós-pandemia, segundo ela, os casos são mais identificados em meninas de 12 a 16 anos, obviamente sob a ótica de uma escola de nível fundamental na qual existe uma idade limite.

Obviamente a pandemia da Covid-19 trouxe impactos devastadores para educação, não apenas do ponto de vista curricular, mas também do ponto de vista da saúde mental de todos, inclusive docentes e discentes, evidenciando um abismo, principalmente nas comunidades rurais, onde os investimentos públicos e privados quanto a disponibilização de infraestrutura de inclusão digital que para a realidade do campo é demasiadamente precária.

Mesmo aquelas/es que tiveram acesso ao ensino remoto, tiveram intensificadas as relações familiares, através do convívio integral, o que por vezes também aumentam as ocorrências de violências. Estas afirmações se fizeram presentes na fala da professora Rosa “[...] *na época da pandemia nas aulas online tu estavas enxergando no fundo a criança estava tendo aula contigo e tu estava vendo que estava acontecendo, tu via grito, tu via pontapé é um horror isso aí*”. Ela nos traz o relato de suas aulas *online* durante o período da pandemia, período em que a escola pode por meio da tecnologia, entrar nas casas dos estudantes, e afirma que mesmo através do ensino remoto era possível identificar a violência, através do comportamento agressivo dos pais que por vezes apareciam nas câmeras da sala de aula *online*: “[...] *o chute o pontapé que eu vi nessa cena não era com a pessoa era com a cadeira com a mesa*”, outras vezes, em áudio: “*presta atenção, ignorante*”, o que acarretava constrangimento, então a criança “*desligava o som e nunca mais ela volta, aquele som nunca mais voltava, aquela imagem e tu via que a criança estava online*”, mostrando aí o constrangimento que fez com que a mesma se “*escondesse*”.

Estas narrativas nos trazem a toda uma série de reflexões, principalmente quando tocamos no assunto da pandemia de COVID-19 que colocou milhares de mães, crianças e adolescentes, reclusos em suas casas. No meio rural as experiências e vivências das mulheres camponesas durante este tempo mostra que, com a necessidade de ficar em casa para proteção da família e própria, a carga de trabalho aumentou ainda mais, evidenciando uma realidade muito conhecida por todas, das duplas, triplas jornadas, sendo mãe — pois a educação das crianças geralmente também são as mulheres que se responsabilizam, em especial no campo —

mantenedora do lar — tarefa essa exclusiva feminina e pouco compartilhada com os homens — produtora e militante, por exemplo (Scheffer, 2018, p. 46–29).

Com o isolamento social, várias pessoas perderam seus empregos, o que também contribuiu para a alteração da dinâmica das famílias, sendo que as mulheres foram as que mais foram prejudicadas. Embora o governo federal brasileiro tenha aprovado um conjunto de políticas emergenciais como o auxílio emergencial e o programa emergencial de preservação do emprego e da renda, esta ajuda não chegou a todos que necessitavam, e gerou muita confusão e filas imensas em frente aos bancos de todo país. Vários trabalhadores tiveram sua carga horária e seus salários diminuídos, outros perderam seus empregos, agravando ainda mais a situação do país e empurrando esses trabalhadores para a informalidade. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, [2020]), a taxa de desemprego subiu em média 33% em todo país no ano de 2020, sendo a região sul a que menos subiu (8,2%) e a região nordeste que mais subiu (17,2%). Índices estes que levaram cerca de 1,3 milhões de brasileiros para as filas em busca de uma nova colocação. O IBGE também demonstra em suas pesquisas um aumento da taxa da informalidade 38,4% correspondente a 31,6 milhões de pessoas, números estes que se diferenciam entre homens e mulheres, ficando com elas o maior percentual 16,8% e 12,8% para homens.

Apesar das mulheres terem sofrido um impacto maior com a pandemia, não podemos dizer que elas não trabalham, pelo contrário, o trabalho foi intensificado. Segundo Bianconi *et al.* (2020), “50% das mulheres brasileiras passaram a cuidar de alguém na pandemia.” Quando a gente faz o recorte para as “mulheres rurais esse percentual alcança 62%” (Bianconi *et al.*, 2020), não há como discutirmos um mundo pós pandêmico sem repensarmos na divisão dos trabalhos e nas responsabilidades de cuidado. O aumento mais significativo é o das mulheres negras, segundo Bianconi *et al.*, (2020) as mulheres que passaram a se responsabilizar pelo cuidado de alguém eram compostas por “52% de mulheres negras, 46% de brancas e 50% de indígenas ou amarelas”.

Dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos comprovam que houve um aumento significativo dos chamados ao 180 (Disque Denúncia) para ocorrências onde a situação era de violência doméstica; o número de pedidos de vagas em casas de acolhimento também teve um expressivo aumento. O Estado do Rio Grande do Sul está em oitavo lugar no *ranking* das denúncias recebidas; em primeiro lugar está o Estado do Rio de Janeiro, porém esses dados não fazem o recorte entre rural e urbano e são do ano de 2019, anteriores ao período pandêmico. Durante o período de quarentena essas denúncias aumentaram

cerca de 36%, e quando questionadas, essas mulheres demonstram como ficaram sabendo do canal:

Em 2019, verificou-se que os denunciante tiveram conhecimento do canal através dos seguintes meios de comunicação: 33,96% pela televisão; 16,55% pela internet; 9,85% por amigos e familiares; 3,37% por cartaz, rádio e folder. Ademais, informa-se que 19,42% relataram o conhecimento através de outros canais, bem como 12,59% não informaram como conheceram a central. (BRASIL, 2020a, p. 16).

No estudo citado não há registros de mulheres que tenham recebido informações oriundas de trabalhos realizados em escolas, o que nos remete a uma carência deste tipo de abordagem. A escola seria uma grande parceira para a difusão deste tipo de conhecimento, justamente pois é na escola que os sujeitos desenvolvem seu pensamento crítico e que aprendem lições base para seu desenvolvimento como cidadãos.

O cenário da violência e em resposta ao “fica em casa” intensifica e dificulta ainda mais a denúncia quando ela parte das próprias vítimas, uma prova disso é o aumento dos números de denúncias anônimas ao 180, em contrapartida à diminuição dos registros de ocorrência, mostrando-nos que mulheres, crianças e adolescentes, principalmente pessoas com deficiência, estão em maior vulnerabilidade e encontram mais dificuldades para conseguir ajuda. As distâncias entre vizinhos também é mais um fator agravante, tornando ainda mais invisível as violências.

Para professores, o morar e lecionar no campo, convivendo com tudo que a sala de aula, seja ela virtual ou presencial, se fez presente como uma tarefa muito dolorosa e adoecedora, e isso se mostra em suas narrativas, para o próximo capítulo, vamos trazer pouco daquilo que consideramos um espaço de desabafo dos professores, o que ficou ainda mais evidenciado nas entrevistas e no grupo focal, mencionado anteriormente.

## 8.1 A DOR DE SER PROFESSORA/OR

É impressionante como a profissão de educadora ou educador atravessa a nossa vida, talvez por ser a escola a segunda instituição ao qual somos submetidos na vida, quando por vezes, mal descobrimos o mundo e já somos matriculados em uma instituição de ensino, seja ela creche, pré-escola ou escola primária. Assim como a família, a escola nos acompanha quase a vida inteira, seja por nós estarmos, seja por nela estar nossas filhas, filhos, netas, netos, etc.

Então, ser professora é continuar um caminho dentro de uma instituição na qual não fomos consultados para estar? Em várias de suas obras, Foucault se refere a escola quando analisa a relação ao poder, disciplina e controle. Apesar de reconhecer que ela desempenha um

papel fundamental na formação de indivíduos obedientes e conformes às normas sociais estabelecidas, ele também se refere a ela juntamente com outras instituições disciplinares que exercem um poder sobre os corpos e mentes dos sujeitos, moldando-os para se adequarem a determinadas normas da sociedade.

Estas leituras levam a questionar como estamos nos colocando como docentes que exercem a profissão de educadoras e educadores. Larrosa nos ajuda a pensar sobre estas questões quando diz: “É interessante que, no nosso mundo miserável, existem os crimes contra a propriedade e contra o corpo, mas não existem os crimes contra a alma e contra a beleza” (Larrosa, 2019, p. 49). Aqui, Larrosa nos faz pensar sobre a dor e as alegrias da docência, em seu trabalho sobre o ofício de professora/or, ele nos traz a ideia de que não há como educar sem se autoeducar, que isso faz parte da mediação do mundo, é uma troca constante, onde o sujeito professor é atravessado e subjetivado nas experiências e histórias de vida de seus educandos.

Na minha curta experiência como professora de Biologia, em que na sala de aula, principalmente das aulas sobre a sexualidade e sobre o corpo humano, me possibilitaram trocas valiosas, atravessadas pela afetividade que fora construída, mesmo em um mundo agitado, nós professores nos colocamos ali, inteiramente humanos e por diversas vezes minhas aulas foram interrompidas por um pedido de abraço, por dúvidas carregadas com afirmações de: eu não tenho ninguém para conversar sobre isso, e mesmo sabendo haver um limite, não há como negar o afeto, não há como construir muros entre nós e elas/es.

Se perceber neste lugar é instigante e ao mesmo tempo dolorido, o que nos faz compreender quando nossas entrevistadas relatam ser “muito dolorido” ficar sabendo destas histórias, pois assim como podem nos pedir colo, também podem nos pedir socorro e é aí que começa a nossa dor, pois estas situações nos impõe limites, barreiras, que queremos ultrapassar, mas não conseguimos, muitas vezes porque a rede de apoio, que deveria nos apoiar, é falha, não evitando que tais situações aconteçam e com isso causam maior sofrimento não somente as vítimas, mas também a nós professores que assistimos a tudo, de mãos atadas.

Como nós professoras e professores podemos receber estas narrativas e nos mantermos na impessoalidade? Por mais leituras que tenhamos feito ao longo desta pesquisa, dificilmente conseguiríamos ser capazes de responder ou simplesmente nossa resposta seria: não é possível se manter apático diante daquilo que nunca deveria acontecer. A violência não ocorre isoladamente, ela é tão devastadora que atinge a todos no círculo de convivência, sendo parte integrante das relações de poder existentes nas estruturas sociais, ela não se restringe apenas a atos brutais ou visíveis, mas também pode ser exercida de forma mais sutil e insidiosa através de mecanismos de controle e coerção (Foucault, 2021).

Para Michel Foucault (2021, p. 118), “a violência não está apenas presente em momentos de repressão explícita, mas também está incorporada nas instituições e práticas sociais cotidianas”, ele destaca o papel do poder disciplinar na perpetuação da violência. Para ele, o poder disciplinar opera por meio de técnicas e estratégias que moldam o comportamento dos indivíduos, regulando seus corpos e suas ações. As instituições, assim como a família, envolvem relações de poder e normalização, exercidas na forma de autoridade, obediência, controle e coerção<sup>42</sup>.

Sobre as experiências do ser professor, do estar ali, convivendo o dia a dia, vendo o que se passa e ao mesmo tempo vendo o que deveria acontecer, mas não acontece, conforme a fala de Margarida, “*a gente também sofre, sofre por eles, né e pela situação que eles estão ali*” (Margarida, 2023), aqui ela demonstra a empatia como profissional perante as situações, assim como na fala que se segue:

*[...] eu jamais poderia deixar de dar um apoio pra uma criança, né ou adolescente nessa situação, porque a gente sempre se coloca no lugar, se fosse comigo, né, se fosse com meus filhos, né, e outra que tem as questões legais também, né, se eu não fizesse isso eu também responderia, né, então eu sempre digo, agora o restante não é comigo, né, a mim não cabe julgamentos nem penalidades, nem nada, né, só fazer os encaminhamentos que a gente precisa é dar um apoio pras meninas que estão nessa situação [...]. (Margarida, 2023).*

Este envolvimento emocional com a violência vivenciada pelos alunos e narrados ao docente na sala de aula ou em outros momentos e espaços da escola é uma questão complexa e multifacetada. Os professores muitas vezes desenvolvem ligações emocionais com os alunos e estão numa posição única para perceber quando as crianças enfrentam situações difíceis ou violentas nas suas vidas. Jorge Larrosa (2019, p. 48) diz que muito do ofício de professor não está relacionado unicamente a aplicação de “competências ou procedimentos padronizados com maior, ou menor eficácia”, ele relaciona com uma vocação, uma arte sensível, uma delas é trazer a sua sensibilidade de sujeito, para aqueles que em muitas de suas narrativas, veem a/o professora/or como único meio acessível de acolhimento, liberdade e de não julgamento.

Conforme falamos no subtítulo 5.1, o local investigado onde o caracterizamos como um micro universo, temos a escola como a centralidade da nossa investigação, logo podemos identificar outro micro universo, sendo este demarcado pelas fronteiras de seus muros e palco onde se “delimitam dentro de um complexo sistema de contradições, onde nada é estático,

---

<sup>42</sup> Aqui percebo a docência é travessada por diversos fatores, emocionais, familiares, financeiros, institucionais, todos estes fatores enraizados nas violências descritas anteriormente e inspirado neste capítulo, escrevemos a carta pedagógica que foi aceita para publicação em livro digital no EREC (Encontro Regional de Ensino em Ciências), que encontra-se no Anexo D.



nada é adaptável a todos ao mesmo tempo e lugar, onde as histórias coletivas e individuais se entrecruzam por interesses e diferenças os mais diversos” (Silva; Tiballi, 2012, p. 87).

Em vários trechos das entrevistas notamos esta narrativa, em que os professores se mostram impactados com estes acontecimentos, conforme aparece novamente na fala de Margarida (2023), narrativa esta que deu nome à este capítulo: “[...] *é muito dolorido assim a gente saber que de certa forma estão suscetíveis a uma relação familiar [...]*”.

Embora a construção de laços de afetividade entre aluno-professor seja um aspecto importante no contexto da sala de aula, espaço este de convívio diário, quando trazemos as narrativas dos relatos de violência, também trazemos a forma com que elas atravessam a subjetividade deste profissional, causando tristeza, baixa autoestima e até mesmo outros sentimentos que os levam ao adoecimento psíquico, conforme nos diz a professora Dra. em psicologia Marilda Facci (2019, p. 131): “a literatura traz termos como mal-estar docente e síndrome de *burnout*<sup>43</sup> para expressar o sofrimento/adoecimento do professor na sua atividade profissional”.

Em seu estudo, Facci (2019), intitulado: “*O adoecimento do professor frente à violência na escola*” nos revela resultados de pesquisas sobre a síndrome de *burnout* mostram que os professores apresentam alto índice de problemas psicológicos porque acumulam múltiplas funções em uma mesma atividade e ficam sobrecarregados de responsabilidades, agravando a desvalorização do ensino pela sociedade. Esses resultados também indicam que a doença muda com o tempo de serviço dos profissionais docentes.

Que é o caso da Rosa, que mesmo estando prestes a se aposentar, se mostra exausta e muito abalada pelas situações que vivenciou ao longo de sua carreira docente: “[...] *cansei de ir para casa chorando, de chegar em casa tomar um banho, chorar embaixo do chuveiro e dizer Rosa você só pode ir até aqui, porque agora não é mais contigo [...]*” (Rosa, 2023). Em seu relato, ela também nos mostra consequências físicas de seu sofrimento, associadas a síndrome do pânico, bem como paralisia muscular, causando nela, dores intensas devido ao estresse, onde por algumas vezes teve que tirar licença saúde para tratar suas dores emocionais, no caso da nossa professora Rosa, seu corpo já estava gritando, que não aguentava mais.

---

<sup>43</sup> A Síndrome de Burnout é considerada uma modalidade de stress ocupacional, que atinge profissionais no desempenho de funções assistenciais. Gil-Monte e Peiró (1997) sustentam a necessidade de se considerar o Maslach Burnout Inventory (MBI), independentemente da sua versão, como um constructo tridimensional, a fim de preservar as características da síndrome. Conceitualmente e para efeitos de avaliação, a Síndrome de Burnout apresenta três fatores distintos: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal (Codo, 1999; Malagris; Carlotto, 2002).

Algumas literaturas nos falam sobre o adoecimento do professor, porém após uma busca por leituras que pudessem nos auxiliar nesta questão aliada ao fato de morar e lecionar na mesma comunidade, de modo que direcionasse ao contexto do campo, não encontramos estudos sobre o tema, pois ao falar em violência, surgem literaturas abordando contextos de agressões a professores, *bullying*, disputas ocasionadas pelo tráfico de drogas, mas não se referem ao sofrimento causado aos professores que as situações de violência intrafamiliar provocam.

A realidade de morar e lecionar na mesma comunidade, como mencionado no início, adiciona uma camada de complexidade ao problema. Esta proximidade pode intensificar o impacto emocional sobre o professor, que não só testemunha as consequências da violência intrafamiliar sobre seus alunos, mas também vive dentro do mesmo tecido social que sustenta tais dinâmicas. O sentimento de impotência impacta o emocional destes educadores, assim como Cravo que nos revela que uma faceta menos explorada e profundamente humana deste problema:

*É a gente se sente impotente porque não deveria acontecer, mas acontece se tu consegues identificar que bom identificou, mas por outro tu vê que a coisa não vai e aquela criança ela tá sofrendo e pode ser coisa da tua cabeça ou não, mas tu olha para essas crianças ver que ela quer te dizer alguma coisa [...]. (Cravo, 2023).*

Para além do sentimento gerado ao receber os relatos também se faz presente a sensação de impotência e de incapacidade para atuar, ora por não receberem um treinamento adequado, ora por verem que os processos de encaminhamento não funcionam, são morosos, e as/os educandas/dos ficam à mercê dos acontecimentos. "[...] *é uma necessidade ter uma formação, até para a gente poder entender até onde é o nosso papel como professor, até onde que é papel de outra instituição [...]*" (Girassol, 2023). Aqui entramos em uma discussão necessária, Jorge Larrosa nos leva a refletir sobre o que se espera de uma/um professora/or, o que aqui faremos em torno do assunto da violência intrafamiliar. Ele traz a discussão sobre domesticação da/o professora/or, afinal, qual é a função da/o professora/or? Importante refletirmos sobre "para que serve ou a quem serve, de que ou de quem é um instrumento, porque temos a tendência de vê-lo como uma figura instrumental, servil e funcional, como um encarregado" (Larrosa, 2018, p. 48).

Jorge Larrosa (2018) vê a/o professora/or como mais do que uma pessoa contratada para apenas transmitir conhecimento, pois a prática da docência também está ligada a formação dos sujeitos, e falando sobre isso nos vem a memória um trecho do livro: "*Uma Vida de Professora*", da Sandra Mara Corazza (2005, p. 27–32), no capítulo "*O Roubo*", ela narra a sua

frustração como professora em ver que um dos alunos mais carismáticos de sua turma, o “Lucio”, turma esta tida como a “*problemática da escola*” (*grifo nosso*), acaba sendo “*roubado da escola*” (*grifo nosso*), e ela assiste, impotentemente, este aluno ser levado para uma vida de crime e quando ela o questiona sobre sua vontade de voltar a sala de aula, ele responde com tristeza: “professora eu tenho que comer” (p. 30). À medida que a professora vai buscando saber de seu aluno, vai aumentando esse sentimento, a ponto de ela querer ajudar para além das possibilidades da escola, então a partir dali ela não o vê nunca mais, até que em um jornal ela recebe a notícia de sua morte pela polícia, em um assalto.

E nesse sentido, associamos a história dela com o cotidiano das professoras que recebem estas narrativas de violência intrafamiliar, em uma das histórias contadas pela Margarida, consta a de um menino, que a escola não pode ajudar, que as redes de apoio não acolheram, que para as professoras era uma criança, pedindo ajuda, que fugiu de casa para fugir da violência, assim como o Lucio e que as últimas notícias que chegaram sobre ele na escola eram a de que ele estava no presídio central.

Dói, dói muito ver o sofrimento, o adoecimento das/dos nossas/os alunas/os e diante das histórias narradas pelas professoras e das experiências compartilhadas, é evidente o impacto profundo que a violência intrafamiliar tem sobre as/os alunas/os. O relato Margarida ressalta a realidade dolorosa enfrentada por muitas crianças, cujas vozes muitas vezes não são ouvidas, e muitas vezes essas crianças são invisíveis, para uma sociedade que condena mães que optam pelo aborto, mas fecham os olhos para o sofrimento daquelas/es que já nasceram e estão precisando de ajuda e de acolhimento das redes de apoio.

O sofrimento e o adoecimento das/os alunas/os, narrados pelas professoras, evidenciam a urgência de abordar a violência intrafamiliar de forma mais ampla, eficaz e compassiva, tanto na escola quanto na sociedade em geral. Este relato destaca a necessidade de ações concretas para garantir a segurança e a saúde ou bem-estar físico e psicológico das crianças e adolescentes, bem como o papel crucial das escolas e comunidades em oferecer apoio e proteção a esses alunos em situações vulneráveis.

Embora a pesquisa de Aires *et al.* (2017, p. 1) esteja direcionada a formação de profissionais da área de saúde, ela destaca essa necessidade de se ter profissionais “cada vez mais habilitados a enfrentar adequadamente este grave problema de saúde coletiva”, pois a escola assim como a área da saúde compreendem as profissões direcionadas ao cuidado, a pesquisa delas, revela que assim como as universidades não preparam os professores para essas situações, elas também não preparam os profissionais da saúde. Algeri *et al.* (2020) contribui indicando “as implicações do distanciamento social”, impostos pelas medidas sanitárias

adotadas na pandemia da COVID-19, e enfatiza a intensificação da convivência e as alterações da rotina familiar, segundo as autoras “cerca de 1,5 bilhão de crianças e adolescentes em todo o mundo está fora da escola devido ao fechamento das instituições de ensino”.

A experiência de cuidar de uma criança e sua família em situação de violência intrafamiliar diagnosticada é um desafio para os professores, o que nos força a olhar para as profissionais da educação, que também estão adoecendo ao conviver com estas realidades que não se resolvem, com esses discursos de proteção que não se cumprem, enquanto o quadro se arrasta e se agrava. Estamos todos adoecidos, professoras e alunas/os, embora Larrosa nos diga da importância de criarmos laços, estabelecendo relações significativas com as/os alunas/os, compreendendo suas histórias, necessidades e singularidades, são estes laços que nos apertam ao perceber que só podemos ir até certo ponto e que este ponto não é o suficiente para ajudá-los.

Tomaz Tadeu da Silva traz a escola como um palco de experiências, de histórias coletivas e individuais misturadas e que se cruzam em um mesmo espaço, segundo ele:

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são. (Tomaz Tadeu *apud* Silva; Tiballi, 2012).

Silva e Tiballi (2012) também se reportam a escola como um microuniverso, então dentro do nosso contexto, pensamos a escola como um microuniverso dentro de outro, onde a intensidade das coisas vistas, sentidas e vividas se adensam. Não que em outras escolas com seu universo empírico particular, não houvesse essas questões, mas temos aqui uma “panela de pressão” de sentimentos, onde o resultado destas disputas de poder, mesmo que sem intencionalidade, adoecem e tornam a docência uma prática longe de ser indolor.

## 8.2 AS MÃES, ELAS NÃO ACREDITAM

De fato, esta sessão talvez seja uma das que mais gatilhos tenham me gerado, a ponto de eu questionar se conseguiria fazê-la, perceber que “as coisas” não mudaram, que o sujeito mãe, ainda aparece como figura socialmente dominada, mesmo após a promulgação do Código Civil Brasileiro de 2002 que atribui a mãe e ao pai a igualdade de condições, instaurando agora o termo “poder familiar”, onde até então o “pátrio poder” previsto no Código Civil de 1916 que

costumava conceder aos homens o poder de dominação sobre as mulheres, ou seja, o pai ou o marido exerciam poder sobre a filha ou esposa, assim como sobre os filhos.

Outro fato é o eu de hoje, como mãe, também entendo que mulheres são socialmente cobradas a assumir uma postura protetiva, ficando sob seus ombros a cobrança do equilíbrio familiar, desta forma, vou iniciar esta sessão com uma das respostas mais frequentes quando questionado sobre quais são as maiores dificuldades que a escola enfrenta ao lidar com as situações de violência intrafamiliar narradas por suas alunas e alunos, “as mães”, dizem elas. Esta expressão aparece nas respostas de cinco das sete entrevistadas, constituindo assim a grande maioria que em seus relatos, onde afirmam que relatar os casos para as mães, é um grande desafio, pois nem sempre recebem a reação esperada, e em muitos casos, a mãe acaba se tornando mais um problema a se resolver. Conforme a fala de Margarida (2023), que nos explicita que ocorrem uma variedade de reações, mas que a maioria fica do lado do agressor e procura justificar as atitudes e muitas vezes descredibilizam e fazem a vítima ser vista como “*mentirosa*”. Uma invenção tão dolorosa, por que razão um estudante criaria e pediria sigilo ao narrar?

Um aspecto importante dos relatos referente as diferenças de reações, está no vínculo do agressor com a mãe e ela traz dois exemplos: “*primeiro a mãe negou que a filha estivesse sofrendo abuso*”, “*tentou se justificar várias vezes*”, ela se refere a esta tentativa de justificar como uma “*fuga da responsabilidade*”, onde as mães são chamadas a tomar atitudes que podem ser drásticas, porém por uma série de fatores, acabam escolhendo o caminho que lhes parece mais seguro ou confortável, que é o da negação.

O segundo exemplo, a mãe “*entrou em choque quando soube*”. Margarida (2023) se refere até mesmo ao medo que ela notou que mãe estava sentindo no momento, agressor era “*um tio na situação familiar*” o que difere na primeira situação em que se tratava de um padrasto, e para ela este é um fator determinante na reação:

*[...] aí é o X da questão, quando era o padrasto e essa era o tio, claro ela tinha a questão como é que ia ser com a irmã, coisa e tal, mas ela disse: eu vou sempre ficar do lado dos meus filhos, da minha filha, né, nunca vou deixá-los, mas eu sei que eu vou enfrentar um problema bem grave, então, mas existem essas diferenças, né [...].*  
(Margarida, 2023).

Nos exemplos trazidos por Margarida, nos deparamos com a mesma situação de violência, no caso, sexual praticada dentro da casa da vítima. Porém, de um lado temos o padrasto e do outro um tio, que seria o companheiro da irmã da mãe da menina. No primeiro caso, temos uma situação que cobra da mãe uma resolução que mexerá na estrutura familiar,

providências estas que podem acarretar o afastamento do padrasto da casa, impactando de diversas formas a vida desta mulher, desta mãe. Já do outro lado, com o tio, as decisões não afetarão diretamente a vida dos moradores daquela casa, mas poderão ocasionar conflitos entre as irmãs.

Infelizmente, apesar de controverso, o fato de as mães não acreditarem nas suas filhas e filhos, negarem a situação ou transferirem a culpa para as vítimas, é mais frequente do que pensamos, o que é algo muito preocupante e delicado, principalmente quando a partir do momento em que tomam ciência dos fatos, a elas é imposto que tomem alguma atitude, ou seja, que saiam de suas zonas de conforto, quando a reação da mãe vai no sentido contrário da proteção.

Essa postura pode ter diversas causas, assim como nos casos de violência contra a mulher, como o medo de enfrentar o agressor, a falta de conhecimento sobre o tema ou até mesmo a negação da existência do problema, como o caso que mostramos. Também existe a narrativa de casos em que as mães retiram as meninas da escola, com a intenção de “*abafar o caso*”, Margarida (2023) relata que no primeiro caso, “*a mãe achou melhor tirar daqui*”, trazendo a possibilidade de que em uma outra escola esta história não venha à tona e ela não precise tomar nenhuma atitude.

Os relatos sugerem que a negação da existência de um problema pode ser uma das causas para a falta de denúncia de casos de violência intrafamiliar. Além disso, a retirada das meninas da escola por parte das mães pode ser interpretada como uma tentativa de esconder a verdade e evitar a resolução do problema, que ao associarmos aos conceitos de verdade e de poder e articularmos com a problemática da violência intrafamiliar, especificamente no contexto da negação de sua existência e das ações que buscam esconder tal verdade, revela uma dinâmica social em que a imagem da família está acima de qualquer Direito Humano que a vítima possa ter.

Neste sentido, a negação da existência de violência intrafamiliar e a retirada das meninas da escola, como estratégia de ocultação, podem ser analisadas à luz dessas teorias. Primeiramente, a negação da violência intrafamiliar como um problema pode ser entendida como um mecanismo de poder que busca manter o status quo, evitando o confronto com a realidade dolorosa e as possíveis mudanças sociais que a admissão desse problema poderia acarretar. Essa negação funciona como uma forma de controle social, onde a verdade é manipulada ou ocultada para preservar determinadas estruturas de poder dentro da família e, por extensão, da sociedade. Para Foucault (2021, p. 12):

A verdade não existe fora do poder. Não é [...] a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder.

Através da lente foucaultiana, percebe-se que a verdade e o poder estão intrinsecamente ligados na questão da violência intrafamiliar. A negação da violência é utilizada como dispositivo nas disputas pelo poder que moldam a percepção da verdade, mantendo as vítimas em uma posição de vulnerabilidade e silêncio. Assim, a luta contra a violência intrafamiliar exige não apenas a revelação da verdade, mas também uma reconfiguração das relações de poder que sustentam a sua negação e ocultamento. Confrontar essas dinâmicas de poder é essencial para criar uma sociedade que reconhece e combate efetivamente a violência intrafamiliar, promovendo a justiça e proteção para as vítimas.

### **8.2.1 A influência das normas de gênero sobre a maternidade**

No contexto das relações de gênero, levamos em consideração que nossas atitudes são moldadas historicamente, de acordo com nossas trajetórias de vida, ou seja, com a cultura na qual esteve e está inserida (Lima; Alberto, 2015). Dessa forma, pode-se afirmar que muitas das reações maternas estão relacionadas ao comportamento aprendido com a sua família, mais precisamente com a mãe (Lima, 2008). Além disso, as expectativas sociais em relação ao papel da mulher como cuidadora e responsável pelo cuidado dos filhos também influenciam as atitudes maternas. Essas expectativas podem levar as mães a agirem de determinada maneira, conforme as normas e atribuições de gênero estabelecidos pela sociedade, num determinado período da história e lugar.

Culturalmente, atribuímos as mulheres (mães) um modelo de amor burguês e romântico, ancorado na heterossexualidade como o amor natural, bem como determina o matrimônio e a maternidade como objeto de realização do amor, tornando-o objetivo de vida. Vanessa Zanello (2018, p. 83) explica que a “monogamia e a dedicação intensa”, é imposta as mulheres, enquanto “para eles, a poligamia é permitida e o baixo investimento”, estas imposições atrelam o sexo feminino o dever da manutenção da harmonia no casamento, trazendo culpa as mulheres e transferindo a elas toda a responsabilidade sob as atitudes do parceiro.

Neila Witt (2012, p. 82) parte desde o princípio quando traz para a discussão que “a maternidade torna as mulheres controladas desde muito cedo”, onde a maternidade se torna ferramenta de controle e dominação masculina, “afinal, o corpo feminino é, em primeiro lugar

um corpo grávido” (Witt, 2012, p. 82) logo, ele deve estar disponível e a serviço do bebê, pois ele dá continuidade e construção da sociedade, “esse discurso trazia” e ainda traz, “a noção de que a reprodução não pertence à vida privada, mas que era de interesse nacional” (Witt, 2012, p. 86). Isso não é apenas uma estratégia de controle sobre o corpo feminino, mas também uma maneira de assegurar os direitos dos homens como donos da família, justificando a dependência da mulher baseado no entendimento social de que ao marido confere a propriedade matrimonial.

Para as mulheres e seus úteros, não apenas leis foram criadas para mantê-las refém ao sistema fabril de natalidade, mas outras instituições normalistas também colaboraram para a construção de códigos de moralidade. Uma delas é a igreja e sua sustentação hegemônica, que submete a sexualidade como um “dispositivo histórico” que a partir de seus múltiplos discursos “regulam, normatizam e instauram saberes, que produzem ‘verdades’” (Louro, 2022, p. 12–13), este dispositivo dá aos corpos o sentido social onde segundo ela, “a inscrição dos gêneros — masculino e feminino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura” (Louro, 2022, p. 12), que para as normas morais da igreja, impõe as mulheres o dever de serem boas mães, boas filhas e boas esposas, que “de forma disciplinada, se deixa guiar por ‘recomendações’ de ‘tom normativo e moralista’” (Witt, 2012, p. 147), e principalmente que sirva ao poder público sem questionar.

Entendemos a verdade a partir de Foucault (2016) que a toma como uma invenção, no caso deste estudo, a serviço do patriarcado, temos aí a legitimação dos discursos que sobrepõem a palavra do homem e descredibiliza a da mulher, fortes resquícios do poder pátrio, defendido pela Constituição Federal do Brasil até o ano de 2012. Essa legitimação do discurso do pai, respaldadas pelas instituições legislativas e protegida pelo poder executivo, colocam a dúvida como o caminho mais “fácil” a se tomar na condução dos casos de violência intrafamiliar.

Neste contexto também entra a Lei nº 12.318 de 26 de agosto de 2010<sup>44</sup>, resultante de um quadro de desequilíbrio do poder político e econômico entre homens e mulheres. A lei citada confere a Síndrome de Alienação Parental<sup>45</sup>, embora não reconhecida oficialmente, serviu de respaldo para validação da lei, este recurso quando colocado a serviço do patriarcado, quando no momento da ruptura conjugal alguma denúncia é direcionada ao genitor, Gomes (2013) trata

---

<sup>44</sup> Art. 2º Considera-se ato de alienação parental a interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este (BRASIL, 2010).

<sup>45</sup> Está síndrome consiste em programar uma criança para que odeie o genitor sem qualquer justificativa, trata-se de verdadeira campanha para desmoralizar o genitor. O filho é utilizado como instrumento da agressividade direcionada ao parceiro (GOMES, 2013).



estas ações como um “jogo de manipulações” onde “todas as armas são utilizadas, inclusive a assertiva de ter sido o filho vítima de” violência “sexual”.

A narrativa de um episódio durante o período de visitas que possa configurar indícios de tentativa de aproximação incestuosa é o que basta. Extrai-se deste fato, verdadeiro ou não, denúncia de incesto. O filho é convencido da existência de um fato e levado a repetir o que lhe é afirmado como tendo realmente acontecido. Nem sempre a criança consegue discernir que está sendo manipulada e acaba acreditando naquilo que lhes foi dito de forma insistente e repetida. Com o tempo, nem a mãe consegue distinguir a diferença entre verdade e mentira. A sua verdade passa a ser verdade para o filho, que vive com falsas personagens de uma falsa existência, implantando-se, assim, falsas memórias. (IBDFAM, 2018).

Acontece que essa legislação tem tido o uso deturpado, ajudando pais agressores ou abusadores a tomarem a guarda como forma de vingança, podendo ter resultados catastróficos, como um exemplo o caso de Joanna Cardoso Marcenal Martins, que após sua mãe denunciar maus tratos do genitor, o mesmo se utilizou da Lei para reverter a guarda e impediu a mãe de visitar a menina, que veio a falecer aos cinco anos, três meses após ser retirada dos cuidados de sua mãe, que só a reencontrou no hospital, já com morte cerebral (Thurler, 2015, p. 33–34).

Como mencionado anteriormente, muitas mães, ao tomarem conhecimento dos casos de violência praticados contra seus filhos e filhas, se sentem colocadas diante da necessidade da tomada de decisões, e isso traz à tona inúmeros conflitos, a maioria deles advindos de questões transgeracionais. Algumas pesquisas citadas por Narvaz (2005) indicam que muitas mães que tiveram suas filhas violentadas também passaram pela vivência da violência quando jovens e não tiveram apoio de suas próprias mães. A autora também cita que essas experiências criam barreiras que muitas vezes impedem a admissão dos acontecimentos, tais como a dependência, emocional e/ou econômica, dos companheiros na vida adulta.

Percebo que, por um lado, a permanência dessa prática ao longo do tempo, marcando gerações, está ligada a uma rede de verdades sobre os papéis da maternidade e daquilo que se espera da mulher definida como protetora e responsável. Por outro lado, a manutenção da violência está atrelada à falta de apoio de diversas instâncias implicadas que poderiam contribuir para mudar essas realidades.

Margarida (2023) traz essa narrativa da prática de descredibilizar a vítima por parte da mãe. Segundo ela, após a agressão vir à tona, cria-se “*uma contra rede*” com a intenção de “*desmobilizar, botar a menina como se fosse a mentirosa na história*”. Aqui temos a exata ligação entre o pensamento de Foucault, que retrata a verdade como uma invenção e direciona como estando a serviço de algo ou de alguém.

Assim mesmo como em alguns casos relatados que, inicialmente, as mães negam os fatos, Margarida (2023) também relata que nem todas as mães agem dessa forma: *“não vou dizer que são todas, dependendo caso assim a gente vê as mães acobertando a situação”*. Já Violeta (2023) nos alerta para um outro fator, o socioeconômico. Ela menciona que *“muitas vezes as pessoas não têm nem a passagem, o tratamento é gratuito, mas as pessoas não têm nem a passagem”*. Ela também aborda a preocupação das mães em manter o sustento da família: *“algumas pessoas dizem assim: a mas eu trabalho se eu faltar ao trabalho eu vou perder o trabalho daí eu vou perder o arroz e o feijão”*.

Os relatos de Margarida (2023) e Violeta (2023) revelam nuances adicionais desse cenário, destacando a variação de posturas entre as mães diante da violência, seja pela negação dos fatos, pela preocupação com questões socioeconômicas ou pela necessidade de assegurar o sustento familiar. Essas diferentes camadas de análise nos fazem refletir sobre as complexas dinâmicas de poder e de resistência presentes nas relações sociais.

Nesse contexto, é fundamental questionar os discursos dominantes e ampliar a escuta para as vozes que são silenciadas ou desacreditadas. A trama entrelaçada entre verdade, poder e sistema socioeconômico nos convida a investigar criticamente os mecanismos que moldam as narrativas e a buscar alternativas que promovam uma maior equidade e justiça nas relações interpessoais e sociais.

No dia de hoje, 06 de fevereiro de 2024, casualmente assisti ao noticiário da televisão, durante meu café da manhã, a reportagem falava de um homem que foi preso por suspeita de estupro de vulnerável em uma creche que, segundo prefeitura de Canoas–RS, não era credenciada. Este homem era marido da moça que cuidava das crianças, tinha 55 anos e as vítimas seriam duas crianças. As suspeitas foram descobertas após uma adolescente de 13 anos contar para os pais que teria sido abusada pelo homem desde os quatro anos de idade. Após o registro do caso na polícia, a Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente de Canoas identificou que a irmã da garota, uma menina de sete anos, também teria sofrido violências.<sup>46</sup>

Trouxe esse fato, porque ele trata de um exemplo de registro do quanto essas circunstâncias de agressão estão presentes em nossa sociedade, de que ocorrem com muita frequência e de que estão claramente visíveis em diferentes espaços e, ao mesmo tempo, demonstra uma névoa que, por vezes, encobre e provoca até mesmo a negação de sua existência, não só por parte de uma mãe, mas uma negação da sociedade diante de uma questão tão

---

<sup>46</sup> A reportagem citada está disponível no site do G1: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/02/06/homem-e-presos-por-suspeita-de-estupro-de-vulneravel-em-creche-irregular-no-rs-diz-policia.ghtml>.

vergonhosa. O que nos leva a pensar nos efeitos dessa rede de negação/omissão e do silenciamento como estratégias que possibilitam a manutenção dessa prática que cerceia a liberdade e produz realidades tão tristes na vida de nossos estudantes.

Saffioti (2015, p. 131), diz que 64,5% das denúncias são feitas pelas mães, porém um dado importante de se mostrar é que os números no Brasil, de acordo com os dados do Disque 100, um dos canais da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH), do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (BRASIL, 2023a; BRASIL, 2023b), não trazem o percentual de denúncias feitas pelas mães e sim que 81% dos registros (que englobam uma diversidade de formas de violência), ocorreram dentro da casa da vítima, a mãe aparece como a principal violadora, seguida pelo pai, depois pelo padrasto ou madrasta e o restante com outros familiares.

Na escola participante dos casos narrados pontualmente, em que o fato foi contado mais detalhadamente, houve violência sexual, e o suspeito era do sexo masculino, pai, tio ou padrasto, as vítimas do sexo feminino. Alguns casos, exemplificados mais rasamente, com outros tipos de violência, não foram apontados suspeitos, mas casos narrados contra meninos, tinham como principal método a violência física, psicológica e institucional.

Quando falamos especificamente dos casos com meninos, e para essa reflexão vou utilizar somente os casos de violência sexual, temos aqui uma problemática, também atravessados por práticas de machismo e permeada por profundos preconceitos e estigmas sociais. Historicamente, a masculinidade tem sido associada a ideias de força, dominação e invulnerabilidade. Dentro desse contexto, a violência sexual contra meninos é frequentemente desconsiderada ou tratada como um tabu, sob a falsa premissa de que meninos e homens não podem ser vítimas desse tipo de violação. Esse estigma está profundamente enraizado em normas de gênero desarticuladas das circunstâncias de vida ou “desatualizadas”, que perpetuam a ideia de que meninos deveriam ser capazes de se proteger ou evitar tais situações, desconsiderando a realidade de que qualquer pessoa pode ser vítima de violência sexual, independentemente de sua força física ou idade.

No ano de 2022 o Fórum de Segurança Pública (FSP)<sup>47</sup> lançou o *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* onde fez um levantamento onde 15,5% das vítimas de violência sexual são meninos, Silva *et al.* (2021, p. 3-4) colabora com as informações em sua pesquisa intitulada “*Perfil da violência sexual contra meninos, SINAN, 2009–2017, Brasil*”, elas apontam que entre os meninos, “62,1% correspondiam à faixa etária entre 5 e 9 anos” (p. 3) e “e 44,2% à

---

<sup>47</sup> Este anuário está disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/14-anuario-2022-violencia-sexual-infantil-os-dados-estao-aqui-para-quem-quiser-ver.pdf>.

raça/cor da pele preta/parda”. O Anuário do FSP aponta uma diferença de tendência etária entre os sexos onde os registros aumentam conforme a idade em meninas, já para meninos após os 6 anos de idade observa-se um processo de queda. Isso indica “um forte traço do machismo onde conforme os meninos vão crescendo, eles vão sendo mais respeitados e deixam de ser objeto desta violência” (p. 6).

Silva *et al.* (2021, p. 4) aponta que: “a violência sexual contra meninos mostra que 33,2% dos eventos tiveram caráter de repetição, 63,5% ocorreram na residência da vítima e 52,6% foram notificados como estupro”. As autoras incluem em suas observações que “apesar do elevado número de casos de violência sexual registrados no SINAN, estima-se que haja subnotificação”. Nestes casos específicos, estima-se que esses crimes foram praticados em sua maioria por homens, configurando a necessidade de afirmação de uma “identidade hegemônica da masculinidade” onde o “exercício de poder exercida pelo agressor, pelo uso da força e da virilidade corroboram para que os homens sejam identificados como os principais autores de violência sexual” (Silva *et al.*, 2021, p. 6), em contrapartida “19,3% dos casos notificados de violência sexual foram praticados por mulheres” (Silva *et al.*, 2021, p. 6).

O anuário de 2023<sup>48</sup> traz que as denúncias de estupro de vulnerável cresceu em 8,2% e confirma a tendência, onde “Nas faixas etárias de 0 a 4 anos e 5 a 9 anos, a maioria das vítimas é do sexo masculino” e “a partir dos dez anos, esse perfil se inverte e as vítimas do sexo feminino passam a ser maioria” (p. 195), portanto podemos afirmar que “meninos são mais vitimados logo nos primeiros anos de vida, enquanto as meninas são mais atingidas quando adolescentes” (p. 195). Agora nos resta uma pergunta, estes meninos deixam de ser violentados conforme o avanço da idade ou deixamos de registrar para preservar a identidade masculina?

O ator Silvero Pereira, surpreendeu o público ao revelar no programa de entrevista da TV Cultura que foi vítima de violência sexual aos 7 anos e que inclusive sofreu ameaças do agressor, além de violência psicológica e verbal, ele diz que o agressor o intimidava ao dizer: “*Você é mulherzinha, a cidade vai saber se você falar sobre isso, se você contar que fui eu, eu vou te espancar. Então, o que mais ficou em mim foi o medo. Eu não falei para ninguém por muito tempo pelo medo*” (Childhood, 2021)<sup>49</sup>, assim como Silvero outros famosos também revelaram terem sido vítimas desse tipo de violência na infância, como o humorista Marcelo Adnet, o ator José de Abreu, o astro do rock AXL Rose e os atores americanos Matthew

---

<sup>48</sup> Este anuário está disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>.

<sup>49</sup> Reportagem Childdood, criada em 1999 pela Rainha Silvia da Suécia, a Childhood Brasil faz parte da World Childhood Foundation (Childhood), ela tem como objetivo a proteção à infância e à adolescência. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/o-abuso-sexual-contra-meninos-existe-e-tambem-merece-sua-atencao/>.

McConaughy e Terry Crews. Uma semelhança entre eles é que só tiveram a coragem de falar sobre isso depois de adultos.

Estes estigmas sociais impedem que meninos se sintam à vontade para procurar ajuda, onde sob pena de diminuição de sua masculinidade, construída sob a égide da força e da invulnerabilidade, faz com que muitos meninos se sintam envergonhados ou diminuídos ao admitir terem sido vítimas de violência sexual. Quando uma criança percebe seu professor como um adulto confiável e compassivo, ela se sente mais segura para revelar questões pessoais delicadas, trazendo maior facilidade para relatar casos de violência.

De forma unânime, aos professores que aceitaram participar da entrevista citada, este assunto foi narrado como importante, porém causador de muitos sentimentos, tais quais: insegurança, tristeza, impotência, raiva, angústia, etc. Algumas das falas trazidas pelas professoras, reportaram a indignação por parte delas em ver que as coisas não andam, que o atendimento não vem e que as violências continuam acontecendo.

Importante também pensarmos nas professoras e professores como sujeitos atravessados por suas histórias de vida, que quando falamos em violência, eles também podem ter sido alvo, mas em se tratando de seus alunos e alunas, é muito difícil se manter apático, diante daquilo que nunca deveria acontecer, pois a violência não ocorre isolada do ato físico da agressão, ela é parte integrante das relações de poder existentes nas estruturas sociais, ela não se restringe apenas a atos brutais ou visíveis, mas também pode ser exercida de forma mais sutil e insidiosa via mecanismos de controle e coerção (Foucault, 2021).

Foucault (2021) afirmou em sua obra que “a violência existe não apenas em momentos de repressão explícita, mas também está incorporada nas instituições e práticas sociais cotidianas” e enfatizou o papel do poder disciplinar na sustentação da violência. Para ele, o poder disciplinar opera por meio de técnicas e estratégias que moldam o comportamento dos indivíduos, regulando seus corpos e ações. Embora as suas reflexões não se dirijam à instituição da família, podemos relacionar os fatos com o seu estudo crítico da instituição do poder na sociedade, uma vez que as relações familiares são a intersecção de relações de poder e de relações normalizadas, exercidas sob a forma de autoridade, obediência, controle e poder.

Nas falas das professoras, algumas práticas de violência foram observadas por elas, Rosa nos relata um confronto que teve em relação à integridade e precisão dos seus pareceres, ela relata modificação do conteúdo por parte da orientação, inclusive que esse fato já foi motivo de conflito: “[...]tomei uma atitude extremamente antipática, mais uma entre tantas, disse que os meus pareceres, eu quero que vá na íntegra para o conselho tutelar [...]” segundo ela as modificações acontecem para diminuir o conteúdo do parecer, pois quando acrescenta a fala

dos responsáveis, alegam que o parecer fica muito extenso, justificando para a professora que “*eu fiz para mandar uma folha só porque eles não querem ler*”, Rosa traz sua fala indignada quando diz “*não interessa se vou ler duas, três, quatro ou cinco folhas, eu quero o meu parecer na íntegra e caso contrário eu não assino*”.

Ela também destaca a preocupação com o bem-estar dos alunos, especialmente diante das dificuldades enfrentadas durante a pandemia. Ela expressa uma certa frustração e angústia diante da lentidão ou resistência em lidar com questões sérias que afetam os alunos. Ela se sente incomodada com a falta de ação e a possibilidade de estar contribuindo para o sofrimento das crianças ao não agir. Essa fala sugere uma profunda preocupação com a responsabilidade e o compromisso profissional, bem como uma busca por justiça e bem-estar para todos os envolvidos na comunidade escolar.

As escolas são frequentemente um dos locais onde os sinais podem ser facilmente detectados fazendo dela um agente fundamental na garantia da segurança e do bem-estar dos seus alunos. E desta maneira a boa relação entre a escola e a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na educação de uma criança. Essa parceria é essencial para o sucesso educacional e bem-estar emocional das crianças. Estas relações se atravessam das mais diversas maneiras e quando falamos em violência intrafamiliar, tocamos em um assunto que embora na maioria das vezes causa indignação, também traz uma série de reações controversas quando providências legais são tomadas e é aí que para muitas famílias a escola se torna amiga ou inimiga.

Ao cobrar atitudes, ao expor os acontecimentos, a escola passa a ser alvo de sentimentos de desconforto. Margarida nos relata uma situação delicada e complicada envolvendo uma aluna que estava sofrendo pressão e enfrentando dificuldades na escola. A pessoa (Margarida, a diretora) menciona que, ao chamar as famílias para discutir o problema, a aluna estava sofrendo pressão devido à presença de vários parentes na escola. Isso sugere que a situação se tornou ainda mais complexa devido às relações familiares e à possibilidade de interferência desses parentes, “*a mãe achou melhor tirar daqui, que a menina estava sofrendo*” (Margarida, 2023), diz Margarida, relatando a existência de uma “*contra rede*” (Margarida, 2023) que busca desmobilizar a situação e colocar a menina como mentirosa na história. Isso indica que havia forças ou indivíduos que estavam tentando desacreditar ou desvalorizar o relato da aluna, o que poderia ter contribuído para o sofrimento dela, refletindo as dinâmicas de poder e controle que Foucault aborda em sua análise sobre a verdade.

Segundo Margarida (2023), a menina conseguiu sair da situação, o que sugere que ela tenha encontrado uma forma de superar o que estava enfrentando. No entanto, a mãe optou por

tirá-la da escola devido ao sofrimento que a menina estava enfrentando. Isso demonstra como as relações de poder e circunstâncias do contexto social podem impactar a percepção das verdades e a maneira como as pessoas são tratadas em determinados espaços.

Todas as discussões referentes a estes casos expostos pelos docentes são oriundos de narrativas vindas das alunas e alunos, porém é uma realidade que algumas crianças e adolescentes não conseguem verbalizar o que está acontecendo, ficando a cargo da sensibilidade e do preparo do profissional de educação perceber, e com isso vem a insegurança, é o que discutiremos na próxima sessão.

### 8.3 QUANDO A VOZ CALA O CORPO FALA, E QUEM OUVI?

Você tinha tanto medo  
da minha voz  
que eu decidi  
ter medo também  
(Rupi Kaur, 2018, p. 17).

"Quando a voz cala, o corpo fala" é um ditado popular que sugere que as emoções e sentimentos que não são expressos verbalmente podem se manifestar no corpo de outras maneiras, como tensão muscular, dores, doenças, entre outros sintomas. Rupri Kaur, em suas poesias relata os processos que viveu entre as feridas, os sentimentos e a cura, ela diz que o maior medo de um agressor é a voz da vítima, então ele passa a manipulá-la para que a própria vítima tenha medo de contar o que lhe acontece.

Muitos sintomas da violência, se manifestam no nosso corpo biológico, com doenças psicossomáticas, que são uma ligação direta entre a saúde emocional e a física. Como já foi dito anteriormente, a escola é um canal importantíssimo para identificar e combater a violência, seja ela física, verbal ou psicológica. Para isso é fundamental que os profissionais da educação estejam preparados para reconhecer os sinais de violência e oferecer apoio às vítimas, espera-se que a escola seja um ambiente seguro e acolhedor, onde todos se sintam protegidos e amparados em caso de qualquer situação de violência, porém, embora os esforços sejam para caminhar nesta direção, temos relatos das/dos entrevistadas/os que indicam a falta de qualificação. Quando perguntadas/os sobre terem recebido formação pedagógica, os docentes responderam conforme as informações do quadro 12, abaixo:

Quadro 12 - Professoras/es receberam formação pedagógica sobre violência Intrafamiliar

Entrevistada/o	Recebeu formação?
Margarida	Sim, procurou por conta própria.

Violeta	Sim, procurou por conta própria.
.	Não.
Rosa	Não.
Girassol	Não.
Cravo	Sim, procurou por conta própria.
Íris	Não.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

O quadro acima indica que três dos sete entrevistados receberam algum tipo de formação, porém essa formação foi o docente que buscou por interesse próprio, sendo que a Margarida participou de uma formação ministrada por mim no ano de 2020, no meu estágio obrigatório final da Licenciatura em Educação do Campo, que em virtude da pandemia da Covid-19 só foi possível remotamente via *Classroom*<sup>50</sup>. A Violeta, informou que fez alguns cursos disponibilizados no site da SEDUC RS<sup>51</sup> e o Cravo disse que em seu tempo de faculdade, ele se referiu as aulas de Sociologia como fonte de discussão: “[...] eu tive uma pequena, não digo formação, mas se pontuou no momento lá nas aulas de Sociologia [...]”, porém ele também relata a superficialidade da abordagem: “[...] mas também muito superficial mas não específico sobre violência intrafamiliar [...]”. O professor também relata que em outro momento teve a oportunidade de trabalhar em um grupo na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, nos anos de 2003, 2004 e 2005: “[...] eu participei de três Jornadas Estaduais Contra a Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes”, “ali sim, ali que eu tive conhecimento mais profundo dessas práticas para identificar e que são vagas até hoje para mim inclusive aqui na escola” (Cravo, 2023).

Essas narrativas nos levam na linha do entendimento de que mesmo as/os profissionais tendo recebido e/ou buscado algum tipo de formação sobre a temática, eles dizem que não se sentem preparados e se percebe uma certa insegurança. Quando questionados sobre como se sentem, as respostas foram as seguintes:

Quadro 13 - Como se sentem os professores frente as narrativas de violência intrafamiliar de suas/seus alunas/os

Entrevistada/o	Como se sente
Margarida	é muito dolorido, assim a gente saber que eles estão de certa forma suscetível numa relação familiar, que essas questões acontecem no contexto familiar, então é muito

<sup>50</sup> Os materiais do curso que foi intitulado: “*Como Gritam os corpos de crianças e adolescentes*”, que teve um total de 25 inscrites de diversas escolas. Realizado em dois encontros síncronos (11 e 18 de novembro de 2020), estão todos disponíveis de forma online, assim como a gravação dos encontros, através do link: <https://classroom.google.com/u/0/w/MjA0ODU4MTU5NjYw/t/all>.

<sup>51</sup> Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC RS), o site traz uma proposta de formação contínua de professores e gestores, nele constam diversos projetos, fazendo uma busca no site, não encontrei nenhuma formação que abordasse a violência intrafamiliar, quando a palavra violência é inserida no buscador do site, é encontrado cursos e reportagens sobre ondas de violência escolar e o combate à violência e ao bullying.



	difícil, muito dolorido pra gente, a gente saber dessa situação não é fácil, agora de certa forma é pra nós, é uma questão de tu poder contribuir, né, é poder fazer alguma coisa.
Violeta	olha, profissionalmente a gente sempre vai ter um abalo emocional, porque tu é família, tu é mãe, tu é avó, e isso abala, mas a gente tem que estar preparado, para receber este relato, pra saber como conduzir, né, quem é que vai tratar desta criança? Ou deste adolescente, né? é como diz, toda essa preparação que a gente tem é pra quando acontecer isso a gente saber como vai proceder.
Dália	A professora aqui não fala diretamente como se sente, mas em diversos trechos ela indica não estar preparada para lidar com as situações e colabora para a discussão com a dificuldade de abordar o assunto com os meninos, o que também aparece em algumas falas do professor Girassol.
Rosa	me sinto frustrada eu não consigo resolver eu sozinha não sei por onde eu começo por que de repente eu podia fazer alguma coisa aqui dentro da sala de aula alguma atividade alguma dinâmica.
Girassol	se sente com as mãos atadas.
Cravo	a gente se sente impotente porque não deveria acontecer, mas acontece se tu consegues identificar que bom identificou, mas por outro tu vê que a coisa não vai e aquela criança ela tá sofrendo e pode ser coisa da tua cabeça ou não tu, mas tu olha para essas crianças ver que ela quer te dizer alguma coisa ou não e ela procurou outras formas de dizer isso nem que seja ficar em silêncio absoluto.
Íris	Eu me sinto impotente sinceramente eu me sinto impotente porque como eu te disse eu é como se fosse assim ó: eu pegar uma criança para alfabetizar, eu não tenho como alfabetizar uma criança que é o que acontece com as crianças que têm limitações vem para a gente e a gente não sabe o que fazer e é a mesma coisa com violência, eu não sei o que fazer a única coisa que me vem à cabeça é fazer uma denúncia, chamar a escola a gente faz alguma coisa junto mas eu sinceramente eu sou impotente.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Como podemos observar nas respostas acima, as falas revelam um profundo sentimento de impotência e frustração por parte das pessoas envolvidas. Elas expressam a dificuldade de lidar com situações de violência, embora haja um reconhecimento da importância de estar preparado para lidar com essas questões, ao mesmo tempo, uma sensação de incapacidade de agir de forma eficaz. A falta de preparo e recursos para lidar com essas situações é evidente, gerando um sentimento de desamparo e insegurança. As falas também destacam a necessidade de apoio e orientação para saber como agir diante de casos de violência, além da importância de buscar ajuda e suporte para lidar com essas questões adequadamente.

Quando mencionei a possibilidade de se desenvolver uma formação docente que abordasse a violência intrafamiliar de modo que possibilitasse aos professores estarem melhores preparados, as respostas foram unânimes quanto a aceitação para a proposta, também ao serem questionados sobre a abertura da escola para a possibilidade de práticas tanto com discentes quanto com docentes, também houve unanimidade das respostas.

Após minha imersão na escola, em decorrência das entrevistas, em conversa com os docentes, emergiu o pedido da direção da escola por um momento de discussão com os professores a fim de ampliar as discussões das questões abordadas nas entrevistas com o

coletivo de professores, não só os entrevistados, foi realizado um encontro por meio de grupo focal. A seguir será descrito cada uma das etapas envolvidas nesta atividade.

#### 8.4 O PEDIDO DA ESCOLA: UM GRUPO FOCAL

O que eu procuro não são as relações que seriam secretas, escondidas, mas silenciosas ou mais profundas do que a consciência dos homens. Tento, ao contrário, definir relações que estão na própria superfície dos discursos; tento tornar visível o que só é invisível por estar muito na superfície das coisas. (Foucault *apud* Fischer, 2016, p. 146).

Acreditamos que para a maioria dos pesquisadores, suas pesquisas por vezes tomam caminhos próprios, ou seja, ela é viva. Trouxemos a citação acima de Rosa Fischer, pois ela traduz um sentimento de que muitas vezes as coisas estão tão nitidamente na frente dos nossos olhos que acaba sendo naturalizada e por vezes invisibilizada.

Alberto Gomes (2005) explica que o termo *grupo focal*, foi criado para nomear as pesquisas realizadas pelo sociólogo Robert Merton em 1940, no Departamento de Pesquisa Social Aplicada na Universidade de Columbia, onde foi organizado entrevistas de grupo que tinha a intenção de estudar a compreensão das pessoas sobre programas de rádio e televisão. Dal'igna (2021, p. 204) diz que estes “trabalhos pioneiros deram origem aos primeiros grupos focais”.

Segundo Dal'igna (2001), o grupo focal pode ser definido pela interação das participantes e da pesquisadora, onde ela direciona/conduz a discussão a fim de colher os dados necessários.

Neste sentido que após a realização das entrevistas, fomos procuradas pela diretora da escola para desenvolver uma atividade de orientação para as professoras e professores, a esta atividade atribuímos a técnica do grupo focal.

Para este grupo focal buscamos inspiração na tese de doutorado da professora Paula Regina Costa Ribeiro (2002), que desenvolveu em sua pesquisa através de uma estratégia de atividade pedagógica denominada "técnica do semáforo". Nesta atividade as/os professores escreviam palavras ou perguntas relativas ao tema e as colocavam sobre os sinais que identificam o grau de dificuldade dos temas: “Vermelho — muita dificuldade; amarelo — dificuldade média; verde — pouca dificuldade” (Ribeiro, 2002, p. 35).

Este encontro não foi pensado para buscar afirmações sobre o que foi dito nas entrevistas, mas para possibilitar outro momento de debate solicitado pela escola, problematizar com os professores as questões que eles apontaram nas entrevistas e, talvez, trazer novos

elementos para a pesquisa. Larrosa (2002, p. 5), contribui com a motivação desta troca quando fala da importância experiência e de “cultivar a arte do encontro”, onde coloca o sujeito como um personagem que vai além de “ser um sujeito informado que opina” (p. 5), que vai “além de estar permanentemente agitado e em movimento” (p. 5), onde ele crê que “pode fazer tudo aquilo que propõe” (p. 5) e que se não poder hoje, acredita que um dia poderá.

Larrosa (2002) parte da palavra experiência, como sendo em primeiro lugar um encontro e esse encontro com os professores ocorreu posteriormente ao das entrevistas, quando realizado o grupo focal com a participação de todos os professores da escola, optei por dividi-lo em dois turnos para contemplar professoras e professores do turno da manhã e da tarde, neste dia as aulas foram suspensas e em ambos os grupos a diretora e o vice-diretor estavam presentes, sendo o grupo da manhã mais numeroso em relação ao da tarde.

O grupo da manhã foi composto de 13 (treze) pessoas, sendo 4 (quatro) homens e 9 (nove) mulheres, eis que neste grupo as trocas foram mais intensas, carregadas de muito sentimento, indignação e inconformismo. As professoras conseguiram expor para a direção que se sentem incomodadas quando não recebem o retorno dos casos. O grau de comoção e envolvimento pessoal nos casos relatados se mostraram de forma muito dolorosa, ao ponto de gerar emoção e lágrimas.

Já o grupo da tarde, estava composto apenas por professoras, sendo o único homem o vice-diretor que também estava no turno da manhã, este grupo se mostrou menos atento às emoções e mais atento às possíveis ações, como por exemplo, pressionar o poder público para atender as demandas da escola, em um relato de uma das professoras, ela diz ter recebido um *e-mail* do conselho tutelar da região pedindo que a escola parasse de mandar casos para eles, pois não estavam dando conta, como se fosse possível parar os casos de violência.

Os cartazes foram colocados no chão, no centro do círculo onde foram colocados círculos de EVA nas cores relacionadas ao semáforo: verde, amarela e vermelha, conforme nos orienta o trabalho da Professora Dra. Paula Ribeiro (2002), para cada professora e cada professor foram dados um canetão e três pedaços de papel, de maneira que neles fossem escritos quais pontos eles têm bastante facilidade (Verde), pouca facilidade (amarelo), nenhuma facilidade (vermelho). Conforme as imagens abaixo, as dificuldades encontradas foram muito mais numerosas, de maneira que as professoras solicitaram até mais papéis para escrever, provocando até mesmo a falta de espaço no cartaz. As palavras encontradas nas cores indicadas foram:

Quadro 14 - Grupo focal do período da manhã

	Grupo da manhã
Verde	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Acolher, ajudar, entender os sentimentos e emoções;</li> <li>● Encaminhamentos;</li> <li>● Acolher, proteger;</li> <li>● Ouvir e falar.</li> </ul>
Amarelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Encaminhamentos após a identificação;</li> <li>● Orientação;</li> <li>● Família;</li> <li>● Mediar da melhor forma;</li> <li>● Entender que isto faz parte das minhas atribuições;</li> <li>● Estrutura;</li> <li>● Caminhos;</li> <li>● Saber a melhor forma de mediar a situação;</li> <li>● Redes;</li> <li>● Prática da ação.</li> </ul>
Vermelho	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Preparo;</li> <li>● Falta de retorno sobre os casos encaminhados pela escola;</li> <li>● Falta de apoio por parte das autoridades;</li> <li>● Sem orientação da rede estadual;</li> <li>● Sem retorno;</li> <li>● Identificar os casos;</li> <li>● Alunos com depressão;</li> <li>● Os pais aceitarem que os filhos precisam de ajuda;</li> <li>● O assunto deveria ser tratado como disciplina, assim o aluno saberia o que fazer desde o início;</li> <li>● Família;</li> <li>● Lidar emocionalmente com a situação;</li> <li>● Identificar;</li> <li>● Falar sobre;</li> <li>● Não saber identificar;</li> <li>● ajudar quem precisa de ajuda;</li> <li>● Dificuldade de retornos e ação da rede;</li> <li>● Falta de formação;</li> <li>● Falta de rede de apoio;</li> <li>● Participação da família na vida escolar.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Quadro 15 - Grupo focal do período da tarde

	Grupo da tarde
Verde	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Acolhimento com empatia;</li> <li>● Estratégias coletivas para acolher.</li> </ul>
Amarelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Falar com os professores sobre o atendimento nos casos de violência.</li> </ul>
Vermelho	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sistema lento, medidas sem políticas públicas específicas;</li> <li>● Família;</li> <li>● Rede de apoio precária;</li> <li>● Sistema de apoio fora escola falho;</li> <li>● Falta de assistência como um todo;</li> <li>● Encaminhamentos que não dão seguimento;</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Nas imagens abaixo temos os cartazes elaborados pelas professoras e professores:

Figura 2 - Cartaz elaborado pelas professoras da manhã



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Na imagem acima temos uma das professoras que participou do grupo focal e, conforme vemos na imagem, os pontos relatados são em sua grande maioria os que narram as dificuldades, mostrando assim o quão desconfortáveis estas professoras e professores se sentem ao lidar com a violência intrafamiliar.

Os pontos verdes do grupo da manhã nos mostram que aquilo que parte das iniciativas dos professores, é demonstrado como facilidade, ou seja, demonstram empatia e preocupação, já nos pontos amarelos e vermelho, nos mostram que a partir do momento que se institucionaliza a situação, começam os desconfortos e as maiores dificuldades.

Figura 3 – Exposição dos cartazes da manhã e de tarde



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A imagem acima nos mostra a diferença das participações da manhã e da tarde, sendo o cartaz acima das participações do turno da tarde e o que está localizado abaixo, do turno da manhã. De modo geral, embora em menor quantidade, os pontos levantados coincidem.

Figura 4 – Foto do círculo de professoras, grupo da tarde



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Embora a intenção do grupo focal não seja a de confirmar nenhuma resposta dada ao questionário, todos os apontamentos trazidos na dinâmica, se conectaram com as entrevistas, mesmo que no grupo não estivessem todos que foram entrevistados, assim como estivesse professores que não foram.

Os pontos verdes foram pouco debatidos, e o foco do debate foram os pontos amarelos e vermelhos, onde o que mais apareceu foram os seguintes pontos:

- A família da aluna ou aluno, com as seguintes situações:
  - Negação da prática;
  - Descrença;
  - Tomar como mentira;
  - Não aceitação;
  - Acobertar a prática.
- Rede de apoio da escola/comunidade:
  - Falhas na rede;
  - Intervenção política de autopromoção;
  - Falta de comunicação;

- Falta de continuidade;
- Rede diz para a escola parar de mandar casos;
- Falta de preparo — Professores se sentem desamparados emocionalmente e despreparados, pois relatam não terem recebido nenhum curso ou formação para o tema.
- Sem conhecimento do andamento do caso — Relatam que quando repassam os casos para a coordenação da escola, ela não mantém a professora ou professor informado do andamento do caso.

Este grupo, para além das questões relacionadas a pesquisa, foi interessante para que a escola entendesse como suas professoras e professores estão se sentindo e através dele foi possível identificar como que docentes, orientação e direção podem articular juntos para lidar com essas situações. Ao saber que os docentes estão se sentindo incomodados com a falta de retorno, a direção se colocou à disposição para reuniões periódicas e repasses das informações possíveis.

De modo, que este grupo focal pode ser visto por nós algo que foi fundamental, até mesmo por possivelmente se caracterizar como uma devolutiva para a escola que nos apoiou na pesquisa. Ficou evidente nos dois momentos a importância da formação discente, assim como também se fez notório o fato da escola estar sempre buscando oportunidades para desenvolver atividades de combate as violências. Discutirei de forma mais detida e específica sobre esses aspectos no próximo item.

#### **8.4.1 Trazendo a superfície**

Falar aqui que violência é errado pareceria óbvio, mas, o óbvio precisa ser dito, precisa ser repetido, ensinado e aprendido. O título dessa seção teve como inspiração o trecho do livro *“Ditos e Escritos II, Arqueologia das Ciências e História dos Sistema de pensamento”* de Michel Foucault (2008, p. 146), que é a seguinte: “[...] tento tornar visível o que só é invisível por estar muito na superfície das coisas.”, ele nos faz pensar o quanto a violência é tolerada, naturalizada, outro ponto crítico, comumente banalizado é a prática do grito, da palmada com o respaldo de estar “educando”, escancarando a maneira como tratamos a violência contra crianças e adolescentes de forma tolerável, como se houvesse um limite aceitável para ela.

Muito embora falar sobre violência intrafamiliar seja algo delicado e desconfortável, mas necessário, pois ao atuar no ofício de professor leva a acreditar no poder das práticas educativas como espaço de possibilidade para mudanças urgentes e necessárias, mas também

leva a questionar sobre o que estamos fazendo em nossas salas de aula? Em nossos espaços de fala? Será que estamos possibilitando o pensar? Ou estamos conformados em apenas reproduzir uma lista de conteúdos de um currículo? E o que seria este currículo?

Corazza (2001, p. 10) nos convida a pensar nisso, neste currículo que falamos tanto, seria ele um “dispositivo do saber-poder-verdade” ela traz a ideia do currículo vivo, e o reporta como um ser falante e que por isso, visualiza a possibilidade de perguntarmos a ele “o que ele quer?” (Corazza, 2001, p. 11), ao fazermos isso, vamos nos deparar com pessoas, pois são elas que o fazem, desta forma assim como a ciência, o currículo também não é neutro.

Currículo, ciência, todos são dispositivos do saber-poder-verdade, pois deles se utilizam as práticas, discursos, leis, instituições, arquiteturas, entre outros, que têm por função produzir efeitos específicos de poder e conhecimento. Esses dispositivos atuam de maneira a controlar e regular o comportamento das pessoas, bem como a forma como elas pensam e agem, produzindo efeitos de poder. Segundo Foucault (2000, p. 244) o dispositivo é:

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos.



Deste modo, pode-se perceber as maneiras como o currículo, que é produzido a partir das análises científicas, é utilizado como uma ferramenta para a produção de modos de subjetivação, com os discursos de legitimação do saber-poder. Afinal, a ciência dá aos mestres o crédito da verdade e legitimação de toda e qualquer narrativa.

Então esperemos que a ciência, a educação e a construção dos currículos se articulem, para uma prática não neutra e que siga na direção combativa a todas as formas de violência, de modo com que sentimentos como o de impotência e silenciamento não tenham o mesmo sentido que atualmente.

As práticas de violência também educam, também seguem uma lógica e atinge não somente às vítimas diretas, ela impacta todos a sua volta, atravessam nossas vidas, professoras e professores, por exemplo, que mesmo como profissionais que ali estão, percebem a violência e por vezes reagem a elas. Este processo de subjetivação muda a forma de pensar e passa a constituir os sujeitos, da mesma forma que a escrita deste artigo provocou nas pessoas envolvidas, ou seja, tudo aquilo que nos atravessa nos modifica.

Para Alfredo Veiga-Neto (2013, p. 8) “a escola é um lugar que fabrica novas subjetividades”, onde ocorre a transformação dos indivíduos em sujeitos, para ele a escola é bem mais do que “um lugar onde se ensinam e se aprendem ‘conteúdos’ e ideologias”, ela é considerada uma das principais instituições com capacidade de “transformar os indivíduos em sujeitos” (Veiga-Neto, 2013, p. 8), para tanto é importante lembrar de problematizar que a subjetivação pode ser utilizada como ferramenta para conduz o sujeito a se adequar ao conjunto de normas, conforme o interesse institucional e político.

Falar da transformação do próprio pensar remete a experiência que estamos tendo com essa pesquisa, ela tem nos levado a conhecer caminhos que possibilitam a modificação de si no processo e colaborando com as falar de Foucault, Jorge Larrosa (2019) traz em seu livro “*Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*”, a ideia de que somos constituídos a “partir das coisas que acontecem” conosco, daquilo que vivemos, “como consequência da nossa relação com o mundo que nos cerca”, e fazendo o exercício de se pensar na violência intrafamiliar a partir da percepção discente, “imprime em nós a necessidade de repensar, de retomar as ideias que tínhamos sobre as coisas”, de modo que a violência intrafamiliar se mostra de tal forma, que sai dos limites da instituição familiar e seus efeitos transbordam, impactando muitas das relações que essas vítimas mantêm, nos diferentes espaços sociais, entre eles, destacamos a escola (Larrosa, 2019, p. 22).

Deste modo a escola se torna palco para estas ações, ao voltarmos para a fala de Foucault, no que se refere a trazer para a superfície, temos na escola pesquisada algumas

narrativas das experiências dos professores que reforçam a necessidade de se falar, pois, muitos dos casos verbalizados por alunas e alunos, surgiram a partir de ações pedagógicas realizadas na escola. Margarida relata que puderam contar com a ajuda de equipes de teatro, “[...] vieram aqui e trabalharam com as crianças essas questões de violência [...]”, um dos relatos que chegou foi após a apresentação deste grupo teatral:

*[...] este ano nós tivemos mais um caso também, depois de uma atividade de teatro que a gente fez que é um grupo de igrejas evangélicas mais progressistas assim, né, então eles fazem palestras, a gente entrou em contato com eles, eles fazem palestras para os alunos e fazem trabalho assim, sobre essa questão de violência de abuso e da autoestima, então após a apresentação do teatro, daí nós tivemos essa menina também que veio e nos relatou as questões de abuso, né. Também, daí a gente fez os encaminhamentos no conselho tutelar e eles viram, fizeram o atendimento levaram para fazer as perícias que tem que fazer e tudo [...]. (Margarida, 2023).*

Segundo ela, esta parceria se dá desde 2011 na escola, ela relata também um projeto que se chama “Relações Humanas e Cooperação”, que cria na escola “*um espaço de escuta, de ouvir eles*”, a intenção da escola é fazer as “*intervenções no nível do sentimento deles*”, para que eles se permitam “*perceber os sentimentos*”, construindo assim um elo de confiança entre escola X alunas e alunos X comunidade (Margarida, 2023):

*[...] nesse último caso dessa menina que falou depois da palestra que eu te disse, depois do teatro, por diversas vezes ela tinha crise de ansiedade, e a gente conversava com ela, acolhia ela, ouvia ela, e ela não conseguia dizer o estava acontecendo, mesmo com todo o apoio que a gente deu pra ela, né, sempre deu, né, pra eles todos. Enfim, então é muito difícil, muito dolorido pra gente, a gente saber dessa situação não é fácil, agora de certa forma é pra nós é uma questão de tu poder contribuir, né. (Margarida, 2023).*

A fala de Margarida vem para trazer um fato notório que muitas narrativas se veem encorajadas após interações como estas, o que ressalta a importância da abertura de espaços de diálogo e de escuta para possibilitar outros modos de ver, de pensar e de agir. Larrosa (2002, p. 27), ele fala disso ao afirmar que “o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual a sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida”. Esse estudo exigiu parar para pensar, olhar, escutar, sentir... De tal modo:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24).

O excerto acima, vem no sentido muitas vezes contrário a realidade das escolas, onde se tem calendários apertados, períodos curtos, muitas e numerosas turmas, que transformam o professor em máquinas de passar conteúdo, sem espaço de tempo em que seja possível esta atenção, este acolhimento. A dicotomia exposta por Larrosa, entre a necessidade de uma abordagem mais lenta e contemplativa da experiência e a realidade frenética das instituições educacionais modernas destaca um desafio fundamental no coração da pedagogia contemporânea.

Enquanto o autor apela para uma pausa reflexiva, para um mergulho profundo nos detalhes e no significado, as escolas, pressionadas por demandas de eficiência e cobertura curricular, muitas vezes promovem um ambiente que prioriza a velocidade e a quantidade sobre a profundidade e a qualidade do aprendizado. E justamente esta dicotomia causa sofrimento de ambos os lados, pela falta da oportunidade de escuta e pela falta da possibilidade da fala, Larrosa (2007), também discorre a respeito das singularidades da fala, onde "a língua da experiência não só traz a marca do falante, mas também a do ouvinte, a do leitor, a do destinatário sempre desconhecido de nossas palavras e de nossos pensamentos" (Larrosa, 2007, p. 70).

Além da participação dos grupos de teatro a escola também conta com o apoio da Patrulha Escolar da Brigada Militar, com palestras, que acabaram provocando indagações das alunas e fazendo com que elas procurassem a direção da escola para questionar:

*[...] numa das intervenções uma menina perguntou se, no caso por exemplo de abuso, se eles também poderiam ser, se a Patrulha Escolar também poderia ser avisada, acionada, coisa e tal, aí eles explicaram como é que funcionava e logo depois do término da palestra as meninas vieram nos procurar, que tinha uma menina que no decorrer da palestra e em função do que eles tinham falado achou que deveria vir e falar pra nós sobre uma questão de abuso, nós acionamos o Conselho Tutelar e prontamente eles vieram, levaram a menina, fizeram todos os encaminhamentos e os acompanhamentos lá via CAPS e tudo [...]. (Margarida, 2023).*

Uma outra característica é que muitas estudantes quando vem falar com a escola, o fazem acompanhadas e incentivadas por outras colegas, Margarida também nos relata sobre um caso de uma aluna com deficiência vítima de violência<sup>52</sup>, que embora tivesse dificuldade de locomoção e de fala, ela conseguiu expor o que acontecia para as colegas e as meninas procuraram a direção, possibilitando assim a intervenção da escola neste caso:

---

<sup>52</sup> Artigo submetido à Revista Insignare Scientia (RIS), intitulado: "Abordagens sobre a violência contra a mulher com deficiência e o ensino de ciências" que se encontra no Anexo G.

*[...]a menina relatou para as outras, o que estava acontecendo com ela, e daí as meninas, as outras meninas é que vieram e me disseram, o colega está dizendo isso, isso e isso, porque ela não falava, ela tinha um déficit cognitivo grave, daí tinha questões de fala, e de locomoção também. (Margarida, 2023).*

Diante das narrativas apresentadas, fica evidente que a escola se torna um espaço crucial para a abordagem e enfrentamento de questões sensíveis, como a violência. A parceria com equipes de teatro, a patrulha escolar e projetos de escuta ativa demonstram a preocupação e o empenho da instituição em promover um ambiente de confiança e acolhimento para os alunos. Além disso, o relato sobre a aluna com deficiência ressalta a importância do apoio mútuo entre os estudantes, evidenciando a construção de uma comunidade escolar que se mobiliza em prol do bem-estar e proteção de seus membros. A partir dessas experiências, é possível reconhecer a relevância do papel da escola como um espaço de conscientização, apoio e intervenção diante das situações narradas.

A desnaturalização das violências é parte fundamental para combatê-las, pois somente é possível estabelecer ações a partir daquilo que é visto e notado, este processo é longo, e deve ser instalado no cotidiano. As relações de poder, principalmente quando falamos em educação de crianças e adolescentes, devem ser analisadas como:

Algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizada aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circula, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação: nunca é o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outro termo, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (Foucault, 2021, p. 183–184).

No entanto, estas relações quando levadas para as discussões sobre violência, temos um quadro em que a grande maioria das pessoas, em suas famílias e/ou em seu círculo de amizade, tem algum caso de violência intrafamiliar a relatar, e que se questionarmos o que aconteceu com o agressor, a resposta geralmente se direciona ao silenciamento, porém nem todas as violências são notadas, “as pessoas se habituem tanto com atos violentos” (Saffioti, 2015, p. 18) que ao presenciarem a banalizam e muitas vezes não interferem.

A riqueza dos elementos presentes nas experiências narradas pelos professores sobre o que seus alunos relataram, possibilitou a abordagem de uma multiplicidade de temáticas que demonstram como as questões de violência intrafamiliar podem se dar no espaço escolar. Dessa investigação posso perceber o quanto espaços de pesquisa e produção de conhecimento científico podem contribuir não somente para mostrar os impactos, mas também para mostrar

quais pontos devemos avançar e investigar. Daí a importância de criar espaços de discussão para suspender as ideias, para possibilitar outras formas de entendimento e de pensamento, desnaturalizando e, quem sabe, modificando as verdades e as práticas.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi escrito com muito sentimento, por várias vezes fui afetada por eles, por diversas vezes surgiram gatilhos emocionais que me fizeram pensar até mesmo na viabilidade de finalização deste. Estar aqui deste lado, no papel de escritora, também foi muito dolorido, talvez por isso existem poucas literaturas, visto que a maioria de nós mulheres já sofreu algum tipo de violência.

Ao longo da escrita desta dissertação, foram muitos os atropelos e cada capítulo apesar de falar sobre a escola pesquisada, também se refletiu na minha vida pessoal. Quando decidi pesquisar a violência intrafamiliar, minha mãe não aguentou a culpa por ser cúmplice das violências praticadas pelo meu pai contra mim e contra minha irmã, se posicionou a favor do agressor e nos abandonou, desde que iniciei a pesquisa, não tenho mais contato com minha “família”, eles não me dirigem mais a palavra.

Vivi o luto de ter pais vivos, mas que escolheram morrer na minha vida, aqui, pude ver a violência intrafamiliar no ponto de vista da vítima, da escola, dos professores e das mães, pois ocupo estes lugares. Com a difícil tarefa de costurar este tema, com as falas, com os meus sentimentos, com as conversas com a minha orientadora e com a escrita acadêmica, por vezes adoeci. Não! Não me arrependo, em nenhum momento, pois é necessário falar, é urgente gritar, que a escola está pedindo socorro, que os professores estão adoecendo, que dói e desmotiva ver nossas alunas e alunos nos pedir ajuda e a gente só poder ir até um certo ponto e ver que quando sai das nossas mãos, aquela “criaturinha” que está ali pedindo socorro, das mais diversas formas, continua sofrendo e a gente não pode fazer nada além de acolher, ouvir.

Apesar de ter pago um preço bem alto pela minha ousadia de romper o silêncio de gerações de mulheres silenciadas, eu decido continuar, pois é necessário continuar, sair do conforto da universidade, ir até essas escolas, acolher esses profissionais e sim, produzir documentos que escancarem a realidade de uma rede de acolhimento falha, sem estrutura, politizada.

Nós, professoras e professores, estamos cansados deste abandono do Estado que diz que temos que “nos virar”, nós estamos adoecendo, mas, por amor à educação e aos nossos alunos e alunas, continuamos. Romantizar a profissão, em um país que nos chama de heróis, mas que não nos valorizam, o mesmo país que paga milhões a um jogador de futebol, chamado de herói da mesma forma que nós. Não queremos ser heróis, queremos ser valorizados, bem remunerados, que invistam na nossa saúde física e mental.

Ao retomar o projeto inicial desta dissertação, vejo alguns pontos que busquei contemplar na pesquisa. A primeira hipótese levantada foi a respeito da dificuldade das/dos professoras/es de lidar com os casos de violência relatados pelas/os discentes, logo nas primeiras impressões, ficou muito claro nas narrativas das/os professoras/es que eles se sentem despreparados para lidar com essas situações de violência intrafamiliar. Muitas delas/es afirmaram não ter recebido formação específica para lidar com casos tão delicados, o que os coloca em uma posição de vulnerabilidade diante dessas questões. Além disso, a falta de políticas de apoio e acompanhamento para professoras/es que lidam com situações de violência também foi destacada como um grande obstáculo para atuação dessas/es profissionais. Nesse sentido, fica evidente a necessidade de investimento em capacitação e suporte emocional para as/os professoras/es, a fim de que possam desempenhar seu papel de forma mais eficaz e segura diante de casos de violência intrafamiliar.

Quanto a segunda hipótese levantada, sendo ela os diferentes entendimentos sobre consentimento e se eles podem interferir na compreensão dos relatos, observei que as/os professoras/es apresentam uma variedade de entendimentos sobre o tema e como isso pode acontecer interferências na compreensão dos relatos de violência. Algumas professoras/es demonstraram ter uma visão mais ampla e sensível em relação ao tema, reconhecendo a importância do respeito aos limites e da autonomia das/dos alunas/os. No entanto, outros revelaram uma certa confusão ou até mesmo descrença em relação ao consentimento, o que pode influenciar a forma como interpretam os relatos de violência intrafamiliar. Essas divergências de entendimento ressaltam a necessidade de promover discussões e capacitações sobre o tema do consentimento no ambiente escolar, a fim de garantir uma abordagem mais ética e empática diante das situações de violência relatadas pelas/os estudantes.

Em seguida, para a terceira hipótese, referente aos papéis de gênero serem possivelmente reforçados nas ações do dia a dia nas escolas, contribuindo para a manutenção de práticas discriminatórias, percebi que as narrativas das/os professoras/es corroboram a hipótese. Muitas/os professoras/es relataram observar comportamentos e atitudes que reproduzem estereótipos de gênero, como a atribuição de determinadas tarefas às alunas e alunos com base em suas identidades de gênero, bem como a perpetuação de discursos machistas e misóginos no ambiente escolar. Essas práticas podem contribuir para a naturalização da desigualdade de gênero e para a perpetuação de relações de poder que favorecem a violência contra as mulheres, assim como contribuir para discursos preconceituosos baseados na sexualidade de cada aluna ou aluno. Portanto, esta hipótese se coloca de forma fundamental, mostrando ser relevante que as escolas adotem medidas

educativas e de sensibilização para desconstruir esses padrões de comportamento e promover relações mais igualitárias e respeitosas entre as/os estudantes e entre as ações educativas das/dos professoras/res.

A quarta hipótese sobre o ensino de Ciências complementa a discussão iniciada no terceiro item, seguindo a mesma linha de considerações. Levando em conta a ciência como um potencial agente disseminador de desigualdades em relação aos papéis de gênero, noto que minhas inquietações iniciais foram o ponto de partida para esta jornada investigativa. Ao analisar as narrativas das/os professores, percebo que muitas vezes essa questão passa despercebida, embora seja crucial transmitir uma mensagem transformadora. As/os profissionais que estão à frente da sala de aula nem sempre conseguem lidar com as complexidades dessa questão. Todas/os concordam com a ideia de que a ciência não é neutra, porém os desafios cotidianos enfrentados no ambiente escolar frequentemente dificultam a efetiva abordagem desse tema.

E por fim, quanto ao entendimento da escola como um espaço sociocultural, em que os estudantes podem se sentir à vontade para se expressar e sente seguro para isso, o que destaca a importância do professor estar preparado para entender e acolher as diferentes expressões das identidades do gênero, mas sem deixar de atentar para as noções da empatia e do consentimento, pois para além das identidades também ali se desenvolvem os traços do caráter. Ficou claro que neste contexto a escola ganha um destaque, onde as/os estudantes devem se sentir confortáveis e seguros para se expressar. Isso ressalta a relevância da/do professora/or estar preparado para compreender e acolher, sem negligenciar os princípios fundamentais da empatia e do consentimento. Além das questões de violência intrafamiliar, é nesse ambiente que os traços do caráter dos estudantes também se desenvolvem. Portanto, é essencial que a escola seja um ambiente acolhedor e inclusivo, onde as diferenças sejam respeitadas e celebradas, contribuindo para a formação de indivíduos mais conscientes e empáticos em relação às questões de gênero e diversidade.

Aqui deixo minha mais sincera gratidão a escola pesquisada que me acolheu, desde sempre, que luta de verdade para modificar este sistema difícil de engolir, minha solidariedade a todas e todos os profissionais da escola, pude sentir toda a dor e todo empenho em acolher e tentar solucionar da melhor forma possível.

Com esta pesquisa, pude chegar a várias possibilidades de respostas e novas indagações para o problema de pesquisa: **Quais as percepções de professoras/es de uma escola do campo acerca da violência intrafamiliar narrada por suas/seus estudantes?**. Nas falas os entrevistados, elas e eles nos pedem ajuda, nos falam, olhem para a escola, é aqui que a “coisa”



estoura, nossas alunas e alunos estão pedindo ajuda, queremos ajudá-los. E nós podemos, mas para isso precisamos de uma rede apoio fortalecida, com integração, comunicação, a escola precisa de atendimento psicológico para seus discentes, educação cidadã, envolvendo todos os espaços educativos não escolares, o SUS na escola, ações na comunidade para a não violência.

Embora a escola pesquisada tenha se colocado abertamente para realizar ações na comunidade que conversem com pais e mães para o combate a violência, em seus relatos, muitos acreditam que os pais e mães que deveriam participar, de fato não participam, o que não invalida a ação, pois pode estimular aqueles pais com relações saudáveis a identificar e denunciar os casos que presenciam.

Ainda há muito o que fazer, o que me estimula a continuidade da pesquisa, a fim de elaborar, projetar, talvez como um tema para o doutorado, a formação de professoras e professores para o combate à violência intrafamiliar, contra crianças, adolescentes e mulheres.

Quando realizei a revisão bibliográfica sobre o tema da pesquisa, muitos aspectos puderam ser diagnosticados, percebeu-se no que tange ao âmbito da violência intrafamiliar verificada em escolas do/no campo, os estudos selecionados apresentaram uma expressiva escassez de pesquisas, eis que entre os 19 trabalhos encontrados, apenas 2 deles se referem ao estudo em escolas localizadas em regiões do rurais, o que é bastante preocupante, uma vez que educandas e educandos desta rede de ensino possuem toda uma gama de especificidades que os enquadra em um maior grau de vulnerabilidade, levando a perceber a urgência de investigações nas realidades de escolas do/no campo, para se trazer à discussão as dificuldades específicas da zona rural indicando uma lacuna de produções científicas, uma vez que pesquisas no campo da educação, são necessárias para servir como embasamento teórico consistente de pesquisa.

A problemática das relações interpessoais e a complexidade de uma comunidade pequena, com baixa densidade demográfica, onde a maioria de seus moradores se conhecem, complicam a resolução e a identificação de situações de risco, uma vez que os entrevistados não se sentem confortáveis em ter que agir contra os agressores, sendo eles seus vizinhos. Quando vamos a fundo nas relações interpessoais também foi destacado o período da pandêmico, com a necessidade de ficar em casa, se intensificou e dificultou ainda mais a denúncia, em um momento notório de exclusão social, em que nem todos os alunos puderam ter acesso às tecnologias necessárias para as aulas remotas, com a intensa convivência aliada a fatores econômicos, como altos índices de desemprego, principalmente para mulheres. A escola pode ter outra visão da realidade, pois a sala de aula estava dentro da casa destas crianças e adolescentes, o que por muitas vezes trouxe aos professores, experiência e testemunhos

dolorosos, onde através do ensino remoto era possível identificar a violência, através do comportamento agressivo dos pais.

A violência não ocorre de forma isolada, ela vitimiza não apenas a pessoa a qual é alvo, mas também a todas as outras pessoas no círculo de convivência da vítima principal. Na escala de vulnerabilidades, mulheres, crianças e adolescentes, principalmente pessoas com deficiência, estão em maior vulnerabilidade e encontram mais dificuldades para conseguir ajuda. As distâncias entre vizinhos também é mais um fator agravante, tornando ainda mais invisível as violências, e isso evidencia a urgência de abordar a violência intrafamiliar de forma mais ampla, eficaz e compassiva, tanto na escola quanto na sociedade em geral.

Também é necessário enfatizar que esta pesquisa teve como maior indicativo a necessidade de olhar para os educadores, perceber que eles também estão adoecendo ao conviver com estas realidades que não se resolvem, com esses discursos de proteção que não se cumprem, enquanto o quadro se arrasta e se agrava, pensar na saúde mental destas pessoas, que embora exaustas, ainda seguem em suas atribuições. Em um país que valoriza o entretenimento, que reconhece jogadores de futebol como heróis e que para eles oferecem uma gama de benefícios, com altos salários, assistência médica e psicológica, no mesmo país temos nós professores, na outra ponta do processo, igualmente sendo associados a narrativa romântica do heroísmo, mas para nós a narrativa se coloca de outra forma, como mártires, como pessoas que se sacrificam pelo “futuro das nossas crianças”, sem salários dignos, sem estrutura, sem saúde, sem segurança.

## REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. **Últimas notícias**, [S.l.], 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- AIRES, J.P. *et al.* O cuidado à criança vítima de violência: impacto na trajetória acadêmica. *In: SEMANA CIENTÍFICA DO HOSPITAL DE CLÍNICAS DE PORTO ALEGRE*, 37, Porto Alegre, 2017. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170864/001050086.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 mar. 2024.
- ALCÂNTARA, S.C de. Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento: suas implicações no bem-estar. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 509-522, 2019.
- ALGERI, S. *et al.* A violência como problema de saúde e a intervenção da universidade. *In: SALÃO DE EXTENSÃO 2020: ATENDIMENTO E PREVENÇÃO À CRIANÇAS VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA*, 12, Porto Alegre, 2020. **Anais** [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2020. Disponível em: [https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/228848/Resumo\\_43318.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/228848/Resumo_43318.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 03 mar. 2024.
- ALMEIDA, C.L.G de. **Perspectivas feministas sobre a família**: a influência do movimento feminista na transformação do direito de família brasileiro. 2019. 66f. Monografia (Graduação em Ciência Política) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- ANDRADE, S.S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.
- ANTUNES, J.T.; MACHADO, Í.E.; MALTA, D.C. Fatores de risco e proteção relacionados à violência intrafamiliar contra os adolescentes brasileiros. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Rio de Janeiro, v. 23, 2020.
- ANUÁRIO Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/10/anuario-15-completo-v7-251021.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.
- ANUÁRIO Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/14-anuario-2022-violencia-sexual-infantil-os-dados-estao-aqui-para-quem-quiser-ver.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.
- ANUÁRIO Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.
- ANUNCIAÇÃO, L.L. *et al.* Violência contra crianças e adolescentes: intervenções multiprofissionais da atenção primária à saúde na escola. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 46, p. 201-212, 2023.

APFELBAUM, E. Dominação. In: HIRATA, H. *et al.* (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 76-80.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, A.P. **Abuso**: a cultura do estupro no Brasil. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2020.

ÁVILA, T.P. *et al.* **Femicídios**: indicativos para a construção de políticas públicas. Brasília: ESMPU, 2023. Disponível em: <https://escola.mpu.mp.br/publicacoes/series/serie-pesquisas>. Acesso em: 05 maio 2023.

BARROS, P.S. **A violência contra a mulher também está no campo: um estudo sobre a rede de apoio às mulheres em situação de violência da região rural de Viamão/RS**. 2020. 79f. Monografia (Graduação em Educação do Campo) – Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221597/001126108.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 maio 2023.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BIANCONI, G. *et al.* **Sem parar**: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia. [S.l.]: SOF, 2020. Disponível em: [http://mulheresnapandemia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio\\_Pesquisa\\_SemParar.pdf](http://mulheresnapandemia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf). Acesso em: 15 mar. 2023.

BISPO, L. *et al.* **Da raiz às folhas**: a luta pelo fim do patriarcado. São Paulo, 2015. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1933937/mod\\_resource/content/1/Movimentos%20feministas.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1933937/mod_resource/content/1/Movimentos%20feministas.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

BOEF, M.C. **Um retrato da depressão**: investigação sobre a construção do diagnóstico em práticas de promoção da saúde na atenção básica. 2019. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Instituto de Ciências Básica e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/189984/001089711.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 maio 2023.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Aborto e saúde pública no Brasil**: 20 anos. Brasília: Ministério da Saúde, 2009a. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/livro\\_aborto.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/livro_aborto.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília: Presidência da República, 1940. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm). Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei n. 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Brasília: Presidência da República, 1941a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEL&numero=3199&ano=1941&ato=7f80TU65kMjRkTfe5>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941**. Código de Processo Penal. Brasília: Presidência da República, 1941b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del3689.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3689.htm). Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. **Lei 11.829, de 25 de novembro de 2008**. Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para aprimorar o combate à produção, venda e distribuição de pornografia infantil, bem como criminalizar a aquisição e a posse de tal material e outras condutas relacionadas à pedofilia na internet. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111829.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111829.htm). Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.224, de 15 de maio de 2001**. Altera o Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para dispor sobre o crime de assédio sexual e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110224.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110224.htm). Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Código Civil. Institui o Código Civil. Brasília Presidência da República, 2002a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm). Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.471, de 01 de outubro de 2003**. Estatuto da pessoa Idosa. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2010.741-2003&OpenDocument](https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.741-2003&OpenDocument). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.004, de 29 de julho de 2009.** Revoga a Lei nº 883, de 21 outubro de 1949, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12004.htm#art3](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12004.htm#art3). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.015, de 7 de agosto de 2009.** Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores. Brasília: Presidência da República, 2009a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112015.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112015.htm). Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 12.318, de 26 de agosto de 2010.** Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112318.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112318.htm). Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.718, de 24 de setembro de 2018.** Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, tornar pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelecer causas de aumento de pena para esses crimes e definir como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo; e revoga dispositivo do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941 (Lei das Contravenções Penais). Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13718.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13718.htm). Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113104.htm). Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017.** Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm). Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.164, de 10 de junho de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília: Presidência da República, 2021a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm). Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.423, de 22 de julho de 2022.** Altera a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, para substituir, em toda a Lei, as expressões “idoso” e “idosos” pelas expressões “pessoa idosa” e “pessoas idosas”, respectivamente. Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2022/Lei/L14423.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14423.htm#art1). Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 14.443, de 02 de setembro de 2022.** Altera a Lei nº 9.263, de 12 de janeiro de 1996, para determinar prazo para oferecimento de métodos e técnicas contraceptivas e disciplinar condições para esterilização no âmbito do planejamento familiar. Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2022/lei/L14443.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14443.htm). Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 4.121, de 27 de agosto de 1962.** Estatuto da Mulher Casada. Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada. Brasília: Presidência da República, 1962. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4121&ano=1962&ato=d0fMzY61kMVRVTdd6>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 6.515, de 26 de dezembro de 1977.** Lei do divórcio. Regula os casos de dissolução da sociedade conjugal e do casamento, seus efeitos e respectivos processos, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1977. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6515.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6515.htm). Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRq1keFpWT13a>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.072, de 25 de julho de 1990.** Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8072.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8072.htm). Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei n. 883, de 21 de outubro de 1949.** Dispõe sobre o reconhecimento de filhos ilegítimos. Brasília: Presidência da República, 1949. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/l0883.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0883.htm). Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.263, de 12 de janeiro de 1996.** Regula o § 7º do art. 226 Da Constituição Federal, que trata do planejamento familiar, estabelece penalidades e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9263.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9263.htm). Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9.970, de 17 de maio de 2000.** Institui o dia 18 de maio como o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes. Brasília: Presidência da República, 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19970.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19970.htm). Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil.** Brasília, 07 mar. 2023c. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil#:~:text=Do%20corpo%20docente%2C%20composto%20por,79%2C2%25\)%20s%C3%A3o%20professoras](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil#:~:text=Do%20corpo%20docente%2C%20composto%20por,79%2C2%25)%20s%C3%A3o%20professoras). Acesso em: 09 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Relatórios.** Brasília, 15 mar. 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/dados-e-estudos/disque100/relatorios>. Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Balanco 2019, Ligue 180:** central de atendimento à mulher. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/balanco-anual-ligue-180-registra-1-3-milhao-de-ligacoes-em-2019/BalanoLigue180.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Balanco 2020, Ligue 180:** central de atendimento à mulher. Brasília: Presidência da República, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/maio/balanco-anual-ligue-180-registra-1-3-milhao-de-ligacoes-em-2010/BalanoLigue180.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC). **Disque Direitos Humanos:** disque 100. Brasília, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/disque100>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MMDHC). **Central de atendimento à mulher (Ligue 180).** Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/ligue180>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes:** norma técnica. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. Disponível em: [https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno6\\_saude\\_mulher.pdf](https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno6_saude_mulher.pdf). Acesso em: 02 maio 2023.

BRASIL. **Programa mais educação:** passo a passo. Brasília: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf#:~:text=Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20foi%20instituído%20pela%20Portaria%20Interministerial,a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular%2C%20na%20perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf#:~:text=Programa%20Mais%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20foi%20instituído%20pela%20Portaria%20Interministerial,a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular%2C%20na%20perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3). Acesso em: 14 maio 2023.



BRASIL. **Projeto de lei n. 478, de 2007**. Dispõe sobre o Estatuto do Nasciruto e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007b. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=2218972](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2218972). Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Violência intrafamiliar**: orientações para a prática em serviço. Brasília: Ministério da Saúde, 2002b. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia\\_intrafamiliar\\_cab8.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/violencia_intrafamiliar_cab8.pdf). Acesso em: 01 dez. 2023.

CARLOTTO, M. Síndrome de Burnout e gênero e os docentes de instituições particulares de ensino. **Revista de Psicologia da UnC**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 15-23, 2003.

CENTRO DE DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. (CEDECA). **Eca 2023**: atualizado. Rio de Janeiro: CEDECA, 2023. Disponível em: <https://cedecarj.org.br/eca-2023-atualizado/>. Acesso em: 25 out. 2023.

CHASSOT, A. **A ciência é masculina? É sim senhora!**. 9. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2019.

CHILD FOUND BRASIL. **Brasil ocupa 2º lugar no ranking de exploração sexual de crianças e adolescentes**. [S.l.:s.n.], s/d. Disponível em: <https://childfundbrasil.org.br/blog/brasil-ocupa-segundo-lugar-em-ranking-de-exploracao-infantil/>. Acesso em: 02 nov. 2023.

CHILDDOOD BRASIL. O abuso sexual contra meninos existe! E também merece sua atenção. [S.l.], 13 out. 2021. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/o-abuso-sexual-contrameninos-existe-e-tambem-merece-sua-atencao/>. Acesso em: 03 mar. 2024.

CHOMSKY, N.; FOUCAULT, M. **Natureza humana**: justiça versus poder. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

CID, M.F.B. *et al.* Saúde mental infantil e contexto escolar: as percepções dos educadores. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, 2019.

CODO, W. (Coord.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLETIVO FEMININO PLURAL. **A violência sexual contra meninas**: uma leitura feminista sobre a violência intra-familiar, as formas comerciais e de omissão do estado. Porto Alegre: [s.n.], 2005.

CORAZZA, S.M. Cenas de uma vida de professora. **Pátio**, Porto Alegre, v. 8, n. 32, p. 46-49, 2005.

CORAZZA, S.M. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, S.M.; AQUINO, J.G. **Dicionário das ideias feitas em educação**: lugares-comuns, chavões, clichês... Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CORDEIRO, K.C.C. *et al.* Violência doméstica vivenciada por adolescentes: discurso de educadoras. **Texto e Contexto: enfermagem**, Florianópolis, v. 28, 2019.

CORTELLA, M.S. **Não espere o Epitáfio**: provocações filosóficas. Petrópolis: Vozes, 2005.

COSTA, F. Cytotec: para que serve, onde comprar e efeitos colaterais. **Grupo Rede Dor**, [S.l.], 17 jan. 2024. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/misoprostol-cytotec/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

COSTA, H.S. Poder e violência no pensamento de Michel Foucault. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 153-170, jul. 2018.

COSTA, M.V. **Gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares**. 1995, 280f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

COSTA, M.V. O magistério e a política cultural de representação e identidade. *In*: BICUDO, M.A.; SILVA JÚNIOR, C. (Org.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999. v. 3.

DAL'IGNA, M.C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo. *In*: MEYER, D.E.; PARAÍSO, M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021. p. 197-220.

DELEUZE, G.; BENE, C. **Superpositions**. Paris: Minuit, 1979.

DREYFUS, H.L. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ENCONTRA VIAMÃO. 2023. Disponível em: <https://www.encontraviamao.com.br/>. Acesso em: 13 maio 2023.

ESCOSTEGUY, A.C.D. A contribuição do olhar feminista. *In*: TEXTO. Porto Alegre: UFRGS, 1998. v. 1. p. 1-11.

ESCOSTEGUY, A.C.D. Estudos culturais: uma introdução. *In*: SILVA, T.T. da. (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 133-166.

ESCOSTEGUY, A.C.D. Os estudos culturais. *In*: hohlfeldt, A.; MARTINO, L.; FRANÇA, V. (Org.). **Teorias da comunicação**: conceitos, escolas e tendências. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 151-170.

FACCI, M.G.D. O adoecimento do professor frente à violência na escola. **Fractal**: revista de psicologia, Niterói, v. 31, n. 2, p. 130-142, maio/ago. 2019.

FARIAS, M.N.; FALEIRO, W. Educação dos povos do campo no brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HpB7MxF4yq7tY3zXtdxrzRt/abstract/?lang=pt#> acesso em: 03 jan. 2024.

FARIAS, M.S. **A notificação da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes e a constituição do habitus de professoras e gestoras de escolas públicas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018.

FELIPE, J. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, Porto Alegre, p. 201-223, jan./jun. 2006.

FERNANDES, B.M. Sobre a tipologia de territórios. *In*: SAQUET, M.A.; SAVERIO, S.E. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215.

FERREIRA, C.M. do C. **Jovens expostos à violência intrafamiliar e percepções sobre a escola: um estudo comparativo**. 2018. 88f. Dissertação (Mestrado) -Programa Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

FISCHER, R.M.B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, n. 2, p. 371-389, jul./dez, 2003.

FISCHER, R.M.B. Foucault, Clarice: as palavras, as coisas, a experiência. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 54, 2016. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1Inm1kXXgqSt0pnl6oD\\_C-ZkFx-rIdHAY/edit](https://docs.google.com/document/d/1Inm1kXXgqSt0pnl6oD_C-ZkFx-rIdHAY/edit). Acesso em: 17 jun. 2023.

FOLHA DE SÃO PAULO. Estudos científicos tem 3 vezes mais autores homens citados do que mulheres. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2023/11/estudos-tem-3-vezes-mais-autores-homens-em-referencias-do-que-mulheres.shtml>. Acesso em: 15 dez. 2023.

FORUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). 2024. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/>. acesso em: 10 jan. 2024.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). São Paulo: Fundação José Luiz Egydio Setúbal, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/violencia-contras-criancas-e-adolescentes-2019-2021.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito (1981 - 1982)**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010b.

FOUCAULT, M. **A vontade de saber**: história da sexualidade. Embu: Graal, 1976. v. 1.

FOUCAULT, M. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. *In*: BARROS, M. (Org.). **Ditos e escritos II**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Cuidado de si**: São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FOUCAULT, M. Da arqueologia à dinástica. *In*: FOUCAULT, Michel. (Org.) **Ditos e escritos 4**: estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010c. p. 48-60.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010d.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. **Verdade de poder**. [S.l.:s.n.], 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2006b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

FREITAS, E.R.A.G. **Violência escolar e formação de professores**: estratégias de enfrentamento na dimensão educacional. 2021. 138f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

G1. Homem é preso por suspeita de estupro de vulnerável em creche irregular no RS, diz polícia. G1: Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 06 de fev. 2024. Disponível em:

G1. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/>. Acesso em: 13 jul. 2024.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL-MONTE, P.; PEIRÓ, J.M. **Desgaste psíquico en el trabajo**: el Síndrome de Quemarse. Madrid: Editorial Síntesis, 1997.

- GOMES, A. de M. Alienação parental e suas implicações jurídicas. **IBDFAM**, [S.l.], 28 jan. 2013. Disponível em:  
<https://ibdfam.org.br/artigos/870/Aliena%C3%A7%C3%A3o+parental+e+suas+implica%C3%A7%C3%B5es+jur%C3%ADdicas#:~:text=A%20Aliena%C3%A7%C3%A3o%20Parental%20%C3%A9%20utilizada,nas%20verdades%E2%80%9D%20do%20pai%20alienador.>  
Acesso em: 15 out. 2023.
- GOMES, A.C. **Ensaio:** avaliação política. pública da educação. Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.
- GONZÁLEZ, A.I.A. **As origens e a comemoração do dia Internacional das Mulheres.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- GONZALEZ, M. Quarta onda do feminismo é tipicamente latino-americana, diz fundadora do Ni Una Menos. **Cult**, [S.l.], 14 nov. 2017. Disponível em:  
<https://revistacult.uol.com.br/home/quarta-onda-feminismo-latino-americana/>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- GUEDES, M.E.F. Gênero, o que é isso? **Psicologia:** ciência e profissão, Brasília, v. 15, n. 1/3, p. 4-11, 1995. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/np6zGkghWLVbmLtdj3McywJ/?lang=pt>. Acesso em: 04 maio 2023.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, dez. 1996.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- HILDEBRAND, N.A. *et al.* Resiliência e problemas de saúde mental em crianças e adolescentes vítimas de violência. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 53, 2019.
- HISTERECTOMIA. *In:* DICIONÁRIO On-line Michaelis. 2024. Disponível em:  
<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/histerectomia>  
Acesso em: 01 fev. 2023.
- HOGGART, R. **The uses of literacy.** [S.l.:s.n.], 1957.
- HOOKS, B. **Olhares negros, raça e representação:** pensar como feminista pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2012.  
<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/02/06/homem-e-presos-por-suspeita-de-estupro-de-vulneravel-em-creche-irregular-no-rs-diz-policia.ghtml>. Acesso em: 04 mar. 2024.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desemprego.** Brasília, [2020]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 15 mar. 2023.

JUSBRASIL. **Crimes sexuais contra crianças e adolescentes em jurisprudência.** [S.l.], 2019. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=crimes+sexuais+contra+crian%C3%A7as+e+adolescentes>. Acesso em: 20 nov. 2023.

KAUR, R. **Outros jeitos de usar a boca.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

LARROSA, J.B. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, J.B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J.B. Tecnologias do eu e educação. *In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, J.B. Uma língua para a conversação. *In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Ed.). Entre Pedagogia y literatura.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. cap. 3.

LIBERTA. 2023. Disponível em: <https://liberta.org.br/>. Acesso em: 02 nov. 2023.

LIMA, C.C.O. de J. *et al.* Violência intrafamiliar presenciada e vivenciada por adolescentes escolares. **Cogitare Enfermagem, Curitiba**, v. 27, 2022.

LIMA, J.A. **A repetição do abuso sexual intrafamiliar infanto-juvenil entre gerações.** 2012. 286f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba; Universidade Federal do Rio Grande do Norte, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/6901/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2023.

LIMA, J.A. **As vivências subjetivas das mães diante do abuso sexual infanto-juvenil intrafamiliar.** 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

LIMA, J.A.; ALBERTO, M. de F.P. O olhar de mães acerca do abuso sexual intrafamiliar sofrido por suas filhas. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1157-1170, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/jF6sjw3973kTQM6dmdrPMrF/#>. Acesso em: 25 dez. 2023.

LOCKMANN, K. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: Uma tríade que constitui os caminhos investigativos. *In: SILVA, G.S.; HENNING, P.C. (Org.). Pesquisas em educação: experimentando outros modos investigativos.* Rio Grande: FURG, 2013. p. 43–51.

LOURO, G.L. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LOURO, G.L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

LOURO, G.L.; NECKEL, J.F., GOELLNER, S.V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUPA FEMINISTA. **Levante feminista contra o feminicídio**, [S.l.], 25 nov. 2023. Disponível em: <https://lupafeminista.org.br/>. Acesso em: 25 nov. 2023.

LYNCH, R.A. A teoria do poder de Michel Foucault. *In*: TAYLOR, D. **Michel Foucault: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 23-40.

MADARAZO, G. Mulheres que inspiram: Nísia Floresta, educadora e escritora feminista no Brasil Império. **Firminas**, [S.l.], 2021. Disponível em: <https://firminas.com.br/2021/10/12/nisia-floresta-feminista-no-brasil-imperio/>. Acesso em: 02 jan. 2024.

MALAGRIS, L.E.N. Burnout: o profissional em chamas. *In*: NUNES SOBRINHO, F. P.; NASSALLA, I. (Org.). **Pedagogia institucional: fatores humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: ZIT Editores, 2004. p. 196-213.

MARINHO, J.C.B.; FRANÇA, G.A.; SILVA, J.A. Consórcio entre pesquisas: possibilidades para o aprofundamento dos estudos qualitativos no campo da educação. *In*: SILVA, G.R.; HENNING, P.C. (Org.). **Pesquisas em educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: FURG, 2013. p. 56-68.

MARTINS, E.S.C. **Pago, não nego. Vivo quando puder**: endividamento e magistério estadual gaúcho. 2021. 116f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MATOS, L.A. *et al.* Resiliência familiar: o olhar de professores sobre famílias pobres. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, p. 493-501, 2018.

MATOS, M. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul global? **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, 2010.

MEYER, D. Gênero: reconstituir modos de pensar, ensinar e fazer em saúde e enfermagem. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 56, 2004, Gramado. **Anais [...]**. Gramado: [s.n.], 2004. p. 24-29.

MEYER, D.E.; PARAÍSO, M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. Escola do Campo. *In*: DICIONÁRIO da Educação do Campo. pág. 324 - 331. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 324-331.

MONTI, L.L. **Estudo sobre violência intrafamiliar contra a criança:** conhecimentos e atitudes de professores da educação infantil. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020.

MORAES, M.L.Q de. **Marxismo, psicanálise e o feminismo brasileiro:** tomo I. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2017. Disponível em: [https://www.ifch.unicamp.br/publicacoes/pf-publicacoes/filefield\\_paths/livrofinal-tomo-i-traj-lygia.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/publicacoes/pf-publicacoes/filefield_paths/livrofinal-tomo-i-traj-lygia.pdf). Acesso em: 14 fev. 2023.

NARVAZ, M.G. **Submissão e resistência:** explodindo o discurso patriarcal da dominação feminina Porto Alegre: UFRGS, 2005.

NERI, J.F. de O. **Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo.** 2018. 315f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

NOBRE, C.S. *et al.* Fatores associados à violência interpessoal entre crianças de escolas públicas de Fortaleza, Ceará, Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 4299-4309, 2018.

OLIVEIRA, A.P.F. de. *et al.* Violência contra crianças e adolescentes e pandemia: contexto e possibilidades para profissionais da educação. **Escola Anna Nery**, Porto Alegre, v. 26, 2021.

OLIVEIRA, W.A. *et al.* Revisão sistemática sobre bullying e família: uma análise a partir dos sistemas bioecológicos. **Revista de Salud Pública**, Bogotá, v. 20, p. 396-403, 2018.

OOFORRECTOMIA. *In:* DICIONÁRIO On-line Michaelis. 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ooforectomia/>. Acesso em: 01 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Conferência regional sobre a mulher da América Latina e do Caribe**, [S.l.], 1994. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/orgaos-subsidiarios/conferencia-regional-mulher-america-latina-caribe> acesso em: 02 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e programa de ação de Viena (1993)**. Viena: ONU, 1993. Disponível em: [https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao\\_viena.pdf](https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf). Acesso em: 02 dez. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Violência contra crianças**, [S.l.], 29 nov. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>. Acesso em: 25 nov. 2023.

PARAÍSO, M.A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In:* MEYER, D.E.; PARAÍSO, M.A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2022. p. 25-48.



PASSOS, I.C.F. Violência e relações de poder. **Revista Médica Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2. p. 234-241, 2010. Disponível em: <https://rmmg.org/artigo/detalhes/318>. Acesso em: 02 dez. 2023.

PINTO, F.S; PASTI, A. O lugar na construção de uma educação popular a partir de Milton Santos, Paulo Freire e bell hooks. v. 21 n. 2 (2023): IV congresso brasileiro de organização do espaço. **Revista Eletrônica de Geografia**, Rio Claro, São Paulo. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo/article/view/18056>. Acesso em 12 jul. 2024

REINACH, S.; BARROS, B.W. O aumento da violência contra crianças e adolescentes no Brasil em 2022. *In*: ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 17, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/08/anuario-2023-texto-09-o-aumento-da-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-no-brasil-em-2022.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2023.

REIS, D.M.; PRATA, L.C.G.; PARRA, C.R. O impacto da violência intrafamiliar no desenvolvimento psíquico infantil. **Psicologia**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-20, 2018.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, P. **Inscrevendo a sexualidade: discursos e práticas de professoras das séries iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Bioquímica) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas, Instituto de Ciência Básica da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2002. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/1855>. Acesso em: 28 jan. 2023.

RODRIGUES, S.; BARROS, P.S; WITT, N.S.P. A violência contra a mulher: abordagens no ensino de ciências. *In*: ENPEC, 14. Caldas Novas, 2023. **Anais [...]**. Caldas Novas: [s.n.], 2023.

ROMERO, T.I. Sociología y política del feminicidio: algunas claves interpretativas a partir de caso mexicano. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 373-400, 2014.

SAFFIOTI, H. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SANABRIA, R.M.Q. *et al.* Intervención educativa sobre violencia intrafamiliar y maltrato infantil en familias disfuncionales. **Medimay**, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 28-40, 2019.

SANTOS, A.P.O. dos; HEERDT, B. Significando discursos docentes a respeito de conhecimentos da biologia a partir das epistemologias feministas. **Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências**, Belo Horizonte, n. 25, e42150, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240152>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec; Edusp, 1978.

SANTOS, T.S.S. *et al.* Escala de violência intrafamiliar e escolar usando a teoria de resposta ao item. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 4473-4484, 2020.

SARMENTO, M.J. O estudo de caso etnográfico em educação. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P. de; VILELA, R.A.T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SCHEFFER, N.M. **Gênero: estudo à luz da divisão sexual do trabalho em uma associação de mulheres camponesas localizada no município de Três Cachoeiras – RS**, 2018. 54 p. Monografia (Graduação em Administração) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6667>. Acesso em: 11 nov. 2023.

SCOTT, W.R. **Institutions and organizations**. London: Sage, 1996.

SEGATO, R.L. **Que é un feminicídio: notas para un debate emergente**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. (Série Antropológica, n. 401). Disponível em: <https://www.nodo50.org/codoacodo/enero2010/segato.pdf>. Acesso em: 05 maio 2023.

SHUTTERSTOCK. 2023. **Imagens de feminismo livres de direitos**. [S.l.], 2023. Disponível em: <https://www.shutterstock.com/pt/search/feminismo>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SILVA, A.R.; TIBALLI, E.F.A. Fracasso escolar: uma interpretação a partir do filme “Entre os muros da escola”. **Revista Instrumento**, [S.l.], v. 14, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18777>. Acesso em: 03 jan. 2024.

SILVA, G.C. **Narrativas sobre o futebol feminino na imprensa paulista: entre a proibição e a regulamentação (1965-1983)**. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10092015-161946/publico/2015\\_GiovanaCapucimESilva\\_VCorr.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-10092015-161946/publico/2015_GiovanaCapucimESilva_VCorr.pdf). Acesso em: 01 dez. 2023.

SILVA, M.A. de M.S. **Heleieth Iara Bongiovani Saffioti**. s/d. Disponível em: <https://www.sbsociologia.com.br/project/heleieth-iaara-bongiovani-saffioti/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SILVA, P.A. *et al.* Perfil da violência sexual contra meninos, SINAN, 2009-2017, Brasil. **Research, Society and Development**, [S.l.], v. 10, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/229810/001130929.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 jan. 2024.

SILVA, S.T.F da; CAVALHEIRO, R.M. A educação feminina e os estereótipos da socialização: o currículo escolar como instrumento de reprodução. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, 1, 2021. **Anais [...]**. [S.l.]: Centro Universitário Assis Gurgocz, 2021. Disponível em: <https://www.fag.edu.br/novo/pg/congressoeducacao/arquivos/2021/A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20FEMININA%20E%20OS%20ESTERE%C3%93TIPOS%20DA%20SOCIALIZ>

A%3%87%C3%83O\_O%20CURR%C3%8DCULO%20ESCOLAR%20COMO%20INSTRUMENTO%20DE%20REPRODU%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVEIRA, R.M.H. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. *In*. COSTA, M.V. (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 117–138.

SOUZA, L.B. de; PANÚNCIO-PINTO, M.P.; FIORATI, R.C. Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 27, p. 251-269, 2019.

THOMPSON, E.P. **The making of the english working-class**. [S.l.:s.n.], 1963.

THURLER, A. L.; Alienação Parental. *In*: FLEURY-TEIXEIRA, E.; MENEGHEL, S.N. (Org.). **Dicionário feminino da infância**: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2015. p. 33–35.

TRAMONTANO, L. A fixação e a transitoriedade do gênero molecular. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 47, p. 163-189, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/horizontes/1480>. Acesso em: 25 out. 2023.

ULTRA COLORING PAGES. 2024. Disponível em: <https://www.ultracoloringpages.com/>. Acesso em: 10 jan. 2024.

VALADARES, I.F.; SOALHEIRO, L.H.M. Um olhar foucaultiano sobre o poder nas relações familiares. *In*: CESAR, Constança T.M. (Org.). **Encontro Nacional do CONPEDI-UFS: filosofia do direito**. Florianópolis: CONPEDI, 2015. Disponível em: <http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/c178h0tg/x552ze4o/gV22V8ZY2QKd07vj.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

VEIGA-NETO, A. Dicas...*In*: SILVA, G.R.; HENNING, P.C. (Org.). **Pesquisas em educação**: experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: FURG, 2013. v. 18. p. 23–40. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1591/1/Pesquisas-em-educacao-experimentando-outros-modos-investigativos.pdf>. Acesso em: 05 maio 2023.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83–94, 2009.

VETORES. 2023. Disponível em: <https://pt.vecteezy.com/>. Acesso em: 10 out. 2023.

VIAMÃO. **História**. 2023. Disponível em: <https://www.viamao.rs.gov.br/portal/servicos/1002/historia/>. Acesso em: 13 maio 2023.

WILLIAMS, R. **Culture and society**. [S.l.:s.n.], 1958.

WITT, N.S.P. **Das verdades na mídia jornalística sobre o aborto e a vida vinculadas à clandestinidade, violência sexual, drogadição, anencefalia e biotecnologias:** o governo do viver/morrer. 2012. 280f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70764>. Acesso em: 25 out. 2023.

ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos:** cultura e processos de subjetivação. Curitiba: Appris, 2018.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. A quanto tempo você trabalha na escola? O que você fazia antes disso? Tem outras profissões?
2. Há quantos anos você mora/frequenta a zona rural de Viamão?
3. O que você entende por violência intrafamiliar?
4. A escola oferece um espaço de diálogo para tratar de questões de violência intrafamiliar?
5. Na sua opinião, a escola está bem assistida em sua rede de apoio para direcionar esses casos?
6. Você recebeu algum tipo de formação para lhe auxiliar com essas situações no seu ofício de docente?
7. Quais são as instruções de encaminhamentos e engajamento com a rede de apoio?
8. Em sua opinião quais agentes educacionais não escolares poderiam atuar dentro da escola no combate à violência?
9. Já chegou até você relatos de alunas/os ou de familiares vítimas de algum tipo de violência intrafamiliar?
10. Algum destes casos envolvia alunas/os com deficiência?
11. Como você se sente diante de um relato de aluna/o envolvendo essas situações?
12. Como lidar com isso de maneira a não desacreditar na narrativa da/o aluna/o?
13. Caso você consiga identificar alguma situação de violência, quais medidas você adota?
14. Qual a sua percepção sobre a assistência dada a vítima após o encaminhamento da escola a rede de apoio?
15. O que você entende por consentimento? Você aborda essa questão em sala de aula?
16. Em sua opinião as questões de gênero podem ser abordadas por quais disciplinas? Por quê? Você traz a discussão de gênero para suas aulas?
17. Que tipos de questões as/os alunas/os costumam fazer sobre sexualidade? Você se sentiu à vontade para responder às questões das/os alunas/os?
18. Qual sua área de formação, e em que disciplina você leciona?
19. Quais instituições de ensino já frequentou profissionalmente, (ex. escola do campo, Indígena, quilombola, etc.)?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Pauline Silveira de Barros, Professora, formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – Associação de IES da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, estou desenvolvendo uma pesquisa inicialmente intitulada **“O QUE A SOCIEDADE CALA A ESCOLA FALA: Uma investigação com professoras/es de uma escola do campo para conhecer as práticas em relação a violência intrafamiliar narradas pelas/os estudantes”**, sob a orientação e supervisão da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neila Seliane Pereira Witt, Professora Adjunta do Departamento Interdisciplinar, UFRGS e do programa de pós-graduação em Educação em Ciências, da Faculdade de Bioquímica também da UFRGS.

Os objetivos desta pesquisa concentram-se na investigação da relação estabelecida entre docentes e discentes, através de suas práticas ao enfrentamento a violência contra a mulher, e os possíveis atravessamentos das mesmas no dia a dia em sala de aula.

Para realização desta pesquisa buscarei realizar observações participantes em atividades de promoção à educação sexual organizadas pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Rui Barbosa. Também realizarei entrevistas individuais com professoras/res e funcionárias/os, a fim de compreender a percepção dos mesmos sobre as narrativas que chegam na escola

O (a) senhor (a) está sendo convidado a participar voluntariamente desta pesquisa, não existindo riscos relacionados à sua participação. Você tem a liberdade de optar pela participação na pesquisa e retirar o consentimento a qualquer momento, sem a necessidade de se comunicar com os pesquisadores. Porém, caso necessite de algum esclarecimento, poderá entrar em contato com a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neila Seliane Pereira Witt, responsável pela orientação deste trabalho, através do telefone (51) 99234-1321 ou no endereço da Faculdade de Bioquímica: Rua Ramiro Barcelos, 2600, Prédio Anexo – Santa Cecília, Porto Alegre/RS, CEP: 90035-00.

Também será garantido o resguardo e sigilo de seus dados pessoais ou de qualquer aspecto que possa identificá-lo neste trabalho, primando pela privacidade e por seu anonimato. Manteremos em arquivo, sob nossa guarda, por no mínimo 5 anos, todos os dados e documentos da pesquisa, sendo estes armazenados na Faculdade de Bioquímica. Após transcorrido esse período, os mesmos serão destruídos.

Ao final desta pesquisa, todos os dados coletados serão utilizados para a construção de uma Dissertação de Mestrado, a ser defendida em banca pública no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, além da produção de artigos com resultados das observações parciais, sendo estes publicados em periódicos desta área de estudo e/ou apresentados em eventos, como Congressos e Seminários. Os dados obtidos a partir desta pesquisa não serão usados para outros fins além dos previstos neste documento.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, localizado na Av. Paulo Gama, 110, sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria, Campus Centro, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060 – Fone (51) 3308- 3738.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será rubricado em todas as folhas e assinado em duas vias, permanecendo uma com você e a outra deverá retornar ao pesquisador.

---

Neila Seliane Pereira Witt

Assinatura da pesquisadora responsável

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 20\_\_\_\_\_.

Declaro que li o TCLE: concordo com o que me foi exposto e aceito participar da pesquisa proposta.

---

Assinatura da/o participante