



UNIVERSIDADE LA SALLE CANOAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANAÍNA BUENO BADY

**VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NAS TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGENS: ALUNAS
EM VULNERABILIDADE SOCIAL E EM SITUAÇÃO DE RUA EM UMA ESCOLA
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, ENSINO FUNDAMENTAL – PORTO
ALEGRE, SUL DO BRASIL**

CANOAS, 2019

JANAÍNA BUENO BADY

**VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NAS TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGENS: ALUNAS
EM VULNERABILIDADE SOCIAL E EM SITUAÇÃO DE RUA EM UMA ESCOLA
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, ENSINO FUNDAMENTAL – PORTO
ALEGRE, SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – Unilasalle, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientação: Prof^a Dra. Denise Quaresma da Silva

CANOAS, 2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B138v Bady, Janaína Bueno.

Violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens [manuscrito] :
alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de
educação de jovens e adultos, Ensino fundamental, Porto Alegre, sul do Brasil
/ Janaína Bueno Bady – 2019.

131 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas,
2019.

“Orientação: Prof^a. Dra. Denise Regina Quaresma da Silva”.

1. Educação. 2. Violência de gênero. 3. Vulnerabilidade social. 4. Corpo.
5. Aprendizagem. I. Silva, Denise Regina Quaresma da. II. Título.

CDU: 37.018.25

Bibliotecário responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

JANAÍNA BUENO BADY

**VIOLÊNCIAS DE GÊNERO NAS TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGENS: ALUNAS
EM VULNERABILIDADE SOCIAL E EM SITUAÇÃO DE RUA EM UMA ESCOLA
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, ENSINO FUNDAMENTAL – PORTO
ALEGRE, SUL DO BRASIL**

Dissertação aprovada como exigência parcial para
obtenção do grau de Mestre em Educação pela
Universidade La Salle – Unilasalle.

Aprovado pela banca examinadora em 06 de novembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Dirléia Fanfa Sarmento
Unilasalle

Prof^a Dra. Paula Pinhal de Carlos
Unilasalle

Prof^a Dra. Sabrina Daiana Cunico
Feevale

Dedico este trabalho às mulheres vítimas de violências e a todas/os que lutam
pelo enfrentamento destas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Energia Cósmica pela Vida, aos meus progenitores, aos meus familiares presentes e que já partiram. Em especial, ao meu esposo Adriano de Lima por tudo, pelo apoio incondicional.

Agradeço à escola onde trabalho e onde foi realizada a pesquisa, às/aos professoras/es, funcionárias/os, alunas/os, principalmente às mulheres participantes. A todas/os que participaram direta ou indiretamente para que este trabalho pudesse ser realizado.

Obrigada às/aos professoras/es, funcionárias/os e colegas da Unilasalle do PPG em Educação, pelas aulas, pelas trocas, pelos ensinamentos. Especialmente às/aos professoras/es que fizeram parte de minha banca de qualificação e de defesa desta dissertação de mestrado. Gratidão à minha orientadora, Prof^a Dra. Denise Quaresma da Silva.

Meus reconhecimentos às/aos teóricas/os que embasaram minha pesquisa e que contribuem para a ciência, para a educação e para uma sociedade mais justa.

A todas as mulheres e a todos os homens que lutam pelas causas feministas e por um mundo melhor.

“A desumanidade que se causa a um outro,
destrói a humanidade em mim,”

(Kant)

“Na menor das minhas ações, afeto toda a
humanidade.”

(Sartre)

“[...] paz sem voz, paz sem voz, não é paz, é
medo.” (Marcelo Yuka).

RESUMO

Este estudo de cunho qualitativo caracteriza-se como pesquisa participante, elaborado como dissertação de Mestrado em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, na Universidade La Salle, Canoas, RS. Tem o objetivo de analisar o impacto das violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens de alunas em situação de rua e/ou em vulnerabilidade pessoal e social, no contexto de uma escola pública municipal de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental de Porto Alegre, sul do Brasil, escolhida por acolher muitas mulheres vítimas de violências de gênero. A fim de alcançar os objetivos propostos, a pesquisa apresenta o conceito de corpo e violência, gênero e sexualidade, identidades de gênero e de violências de gênero, conforme a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006). Para a coleta de dados utilizou-se de análise documental e da técnica de grupo focal, sendo os relatos das alunas envolvendo situações de violências de gênero avaliados por meio da análise de conteúdo de Bardin. Esse processo instrumentalizou a pesquisadora para apontar desafios e possibilidades no enfrentamento a essas violências. Constatou-se que as violências de gênero são fatores de risco para o desenvolvimento dessas mulheres, podendo causar a elas consequências emocionais, comportamentais, sociais e cognitivas. Neste sentido, a educação surge como mecanismo de resiliência, proporcionando a essas mulheres um desenvolvimento psicológico mais saudável, estimulando projetos de vida.

Palavras-chave: Corpo. Violências de Gênero. Aprendizagens. Vulnerabilidade Social. Educação.

ABSTRACT

This qualitative study is characterized as a participant research, elaborated as a master's thesis in Education, line of research Teacher Training, Educational Theories and Practices, at La Salle University, Canoas, RS. It has the objective to analyze the impact of gender violence in the trajectories of students learning in street situations and/or in personal and social vulnerability, in the context of a municipal public school of Education of Young and Adults of Primary Education in Porto Alegre, southern Brazil, chosen for hosting many women victims of gender violence. Being part of a more vulnerable group, these women suffer practices of such violence, which diminishes their access to the same possibilities of formal schooling as men who live in the same conditions that they have, beyond affecting their learning. In order to reach the proposed objectives, the research presents the concept of body and violence, gender and sexuality, gender identities and gender violence, according to Law Maria da Penha (Law 11.340/2006). For the data collection, we will use documentary analysis and the focus group technique, and the reports of the students involving situations of gender violence evaluated through the Bardin content analysis. This process instrumentalized the researchers to point out challenges and possibilities of overcoming these violence. It was found that gender violence to be a risk factor for the development of these women and may cause them emotional, behavioral, social and cognitive consequences. In this sense, education emerges as a mechanism of resilience, providing these women with a healthier psychological development, stimulating life projects.

Keywords: Body. Gender Violence. Learning. Social Vulnerability. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Violência física	72
Figura 2 – Violência sexual	76
Figura 3 – Violência moral e psicológica	80
Figura 4 – Violência patrimonial	85
Figura 5 – Feminicídio	88
Figura 6 – Dificuldades de aprendizagem	91
Figura 7 – Aprendizagens escolares	94
Figura 8 – Mulher negra se formando	98
Figura 9 – Flores	100

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	Gênero e sexualidade.....	15
2.2	Corpo e violência	19
2.3	Violências de gênero e as mulheres	21
2.4	Violências de gênero e consequências nas aprendizagens escolares	25
2.5	Desafios e possibilidades no enfrentamento às violências de gênero	28
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	33
3.1	Caracterização do estudo	34
3.2	Relevância, o problema e os objetivos da investigação	36
3.3	Campo empírico.....	42
3.4	Participantes do estudo	48
3.5	Instrumentos para a coleta de dados	49
3.6	Análise de dados: teorizações	56
4	REFLEXÕES SOBRE AS VOZES DAS MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIAS DE GÊNERO: ANÁLISE DOS RESULTADOS	62
4.1	Entrevistas contidas nas fichas de acompanhamento da escola: resultados e discussões	62
4.1.1	<i>Violências de gênero sofridas pelas mulheres</i>	<i>63</i>
4.1.2	<i>Impacto das violências na vida escolar.....</i>	<i>68</i>
4.2	Grupos focais: resultados e discussões.....	71
4.2.1	<i>Violência física</i>	<i>72</i>
4.2.2	<i>Violência sexual.....</i>	<i>76</i>
4.2.3	<i>Violência moral e psicológica</i>	<i>80</i>
4.2.4	<i>Violência patrimonial.....</i>	<i>85</i>
4.2.5	<i>Feminicídio.....</i>	<i>88</i>
4.2.6	<i>Dificuldades de aprendizagem</i>	<i>90</i>
4.2.7	<i>Importância da escola</i>	<i>94</i>
4.2.8	<i>Projetos de vida.....</i>	<i>98</i>
4.2.9	<i>Dinâmica de fechamento</i>	<i>100</i>
5	CONCLUSÃO.....	102
	REFERÊNCIAS.....	109

APÊNDICE A – Termo de Autorização do Estudo.....	122
APÊNDICE B – Termo de Consentimento	123
APÊNDICE C – Termo de Assentimento	124
APÊNDICE D – Resultados da revisão sistemática realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	125
APÊNDICE E – Resultados da revisão sistemática realizada na Base de Dados Educa.....	130

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado à linha Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, caracterizando-se como pesquisa qualitativa participante, cujo foco investigativo são as violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens de alunas em situação de rua¹ e/ou vulnerabilidade² pessoal e social de uma escola de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental de Porto Alegre, sul do Brasil.

Acreditamos que o foco investigativo do estudo possibilitará às/aos professoras/es³ compreender acerca dos impactos das violências de gênero nas aprendizagens escolares de mulheres em situação de rua e/ou de vulnerabilidade pessoal e social, contribuindo com a formação docente, com as concepções teóricas que orientam as ações educativas e com as práticas pedagógicas, bem como com os processos de aprendizagens.

O contexto onde se desenvolve a temática investigativa é uma escola municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre, Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) que visa garantir a escolarização de jovens e adultos que se encontram, prioritariamente, em situação de rua e/ou em vulnerabilidade pessoal e social. A escola referida constitui-se num espaço de acolhimento, organização e socialização dos saberes, atendendo para além da escolarização formal, tendo uma política de inclusão que engloba todas as dimensões dos indivíduos.

A escolha do local da pesquisa se dá pelo fato da pesquisadora ser, também, professora dessa instituição de ensino há uma década, defrontando-se com um número menor de estudantes mulheres nesse contexto. Conhecendo suas histórias, verificamos que essas alunas são e têm sido vítimas de várias formas de violência de gênero. Observando também suas dificuldades de aprendizagens escolares, ponderamos a possibilidade dessas dificuldades serem, igualmente,

¹ População em situação de rua, conforme o Decreto 7.053/09, caracteriza-se como “[...] o grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia convencional regular, e que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória.” (BRASIL, 2009, p. 16).

² O conceito de vulnerabilidade aqui utilizado é o indicado pelo Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros (COSTA; MARGUTI, 2015), definido como diferentes situações indicativas de exclusão, como o acesso, a ausência ou a insuficiência de infraestrutura urbana, capital humano, e renda e trabalho em áreas territoriais ocupadas por estas pessoas. Estes indicativos vão além da identificação da pobreza vista apenas como insuficiência de recursos monetários, buscam exprimir uma perspectiva ampliada, complementar àquela atrelada à questão da insuficiência de renda. Também colocam em evidência as responsabilidades do Estado, em todos os seus níveis administrativos, na promoção do bem-estar dos cidadãos, de modo a orientar gestores públicos para o desenho de políticas públicas mais sintonizadas com as carências e necessidades presentes nesses territórios.

³ O uso da grafia a/o é uma opção política, oriunda de nossa aproximação e inserção no campo dos estudos de gêneros, objetivando dar visibilidade a mulheres e homens a quem nos reportamos ou nas/os quais nos baseamos em termos teóricos.

em função das violências de gênero sofridas por elas. Em vista disso, a presente investigação tentará buscar caminhos para clarificar essa inquietude e outras interrogações que a conduzem.

A maioria de suas/seus estudantes foram e são vítimas de violência doméstica (psicológica, física, sexual, negligência), um fenômeno complexo que envolve múltiplas causas e consequências. No início do segundo semestre de 2018, existiam 102 estudantes matriculadas/os na escola. Destas/es, 77 eram homens com idades de 15 a 62 anos e 25 eram mulheres, na faixa etária de 17 a 61 anos. 12 dessas alunas cursavam as totalidades iniciais do Ensino Fundamental na escola e 13 delas estavam nas totalidades finais.

Perceberemos, a partir desta pesquisa, que as mulheres são uma minoria na escola e fazem parte de um grupo mais vulnerável, sofrendo práticas de violências, de exclusões, o que diminui o acesso delas às mesmas possibilidades de escolarização formal que os homens possuem e afeta suas aprendizagens.

Verificaremos que essas mulheres passam despercebidas em suas especificidades, sofrendo muito mais do que os homens o fenômeno da exclusão social e as práticas de violências de gênero, na medida em que estas têm menos acesso à escolarização formal, são vítimas de abusos e de violências doméstica, física, emocional, psicológica, dentre outras, por parte de seus padrastos, pais, companheiros, autoridades policiais. Estão na condição de mulheres subestimadas e subalternizadas pelos homens que lhes atribuem apenas funções do universo doméstico, desestimulando o desenvolvimento de outras competências sociais para além deste universo. Muitas delas carregam em seus imaginários a figura masculina como provedora e protetiva, envolvendo-se com homens pela premência de sentirem-se protegidas nas ruas e providas em suas necessidades básicas de sobrevivência.

Diante desse contexto apontaremos como problema de pesquisa: de que forma as violências de gênero exercem influências nas trajetórias de aprendizagens de alunas de uma escola de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Porto Alegre, sul do Brasil?

O objetivo geral será verificar de que formas as violências de gênero exercem influências nas trajetórias de aprendizagens de alunas de uma escola de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Os objetivos específicos serão:

- identificar as violências de gênero sofridas por estas alunas;
- detectar fatores que predispõem as alunas a sofrerem as violências de gênero;
- indicar motivações que fazem com que essas mulheres busquem a instituição escolar;
- avaliar os desafios e as possibilidades de superação existentes diante das violências de gênero.

Deparar-nos-emos com algumas dificuldades para alcançar esses objetivos. Uma delas refere-se à escassez de imagens encontradas na internet a fim de serem utilizadas como disparadores de diálogo nos grupos focais e que retratem mulheres negras e de condições socioeconômicas precárias, em situações de violências e de aprendizagens, as quais propiciem uma maior identificação às alunas participantes da pesquisa. A outra refere-se à ausência de trabalhos pesquisados na Base de Dados Educa e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES entre 2009 e 2018 e de outras bibliografias que apontem para o impacto das violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens escolares das alunas, não havendo, portanto, uma base teórica específica sobre o tema.

A fim de alcançarmos os objetivos propostos para esta investigação, apresentaremos o conceito de gênero, que está relacionado aos significados sociais que são atribuídos aos sexos nas diversas sociedades, apontando como alguns marcadores sociais (sexualidade, geração, raça, classe, religião, etnia) estão envolvidos na construção das relações de gênero.

Butler (1999) se refere a como as identidades sexuais e de gênero estão relacionadas, considerando que as identidades sexuais dos indivíduos se constroem de acordo com a maneira como vivem sua sexualidade. Essas pessoas constituem suas identidades de gênero conforme são identificadas social e historicamente como masculinas ou femininas (LOURO, 1997).

Assim, igualmente, nossos corpos são significados e produzidos permanentemente pela cultura. Foucault (1992) concebe o corpo como uma realidade biopolítica, afirmando que o controle da sociedade sobre os indivíduos inicia no corpo, com o corpo, não se operando apenas pela ideologia ou pela consciência. Percebe-se que os conceitos de gênero, sexualidade e corpo estão imbricados nas diversas formas de violências de gênero cometidas contra as mulheres.

Portanto, a violência contra a mulher inscreve-se no contexto da violência de gênero, mediada pelo abuso do poder estabelecido e pode abarcar travestis e transexuais, não apenas as pessoas designadas como sexo feminino no nascimento (cisgêneras). A violência é componente das relações entre mulheres e homens, fabricadas no decorrer da história na ordem patriarcal de gênero (SAFFIOTI, 2004).

Proporemos a organização dessa investigação estruturando-a em capítulos. Começaremos pela Introdução, em que apresentaremos o tipo de pesquisa, o foco investigativo, o seu contexto, as participantes do estudo, os motivos que levaram a sua realização, o problema e os objetivos do mesmo. Também na Introdução apresentaremos os principais conceitos utilizados para dar suporte a este trabalho, bem como os instrumentos para coleta de dados e a forma de análise desses dados.

Posteriormente apresentaremos o Referencial Teórico, por meio dos subcapítulos Gênero

e sexualidade, Corpo e violência, Violências de gênero e as mulheres, Violências de gênero e consequências nas aprendizagens escolares, Desafios e possibilidades no enfrentamento às violências de gênero.

Seguiremos a pesquisa expondo o Percurso Metodológico, com as seguintes subdivisões: Caracterização do estudo; Relevância, o problema e os objetivos da investigação; Campo empírico; Participantes do estudo; Instrumentos para a coleta de dados; Análise de dados: teorizações.

Utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a análise documental de fichas de entrevistas feitas na escola quando da matrícula e a técnica de grupo focal com uso de imagens para sensibilização, em que relatos das estudantes foram filmados e analisados teoricamente com referências que deram suporte ao estudo, a fim de verificarmos de que formas as violências de gênero exercem influências nas trajetórias de aprendizagens das alunas do referido contexto.

Na análise de dados trabalhamos com a análise de conteúdo de Bardin (2011), um conjunto de técnicas de análise das comunicações que faz uso de procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens e que viabiliza a dedução de conhecimentos conectados às condições de produção/recepção das mensagens contidas nos discursos coletados.

Adiante, no capítulo “Reflexões sobre as vozes das mulheres vítimas de violências de gênero” apresentamos nos subcapítulos “Entrevistas: resultados e discussões” e “Grupos focais: resultados e discussões”, os achados e as análises reflexivas oriundas das falas das estudantes. As falas iniciais instigaram ao aprofundamento da pesquisa e à busca de mais dados coletados por meio dos grupos focais. Além disso, indicaram a definição de oito categorias, que seguem como subdivisões do trabalho: Violência física, Violência sexual, Violência moral e psicológica, Violência patrimonial, Femicídio, Dificuldades de aprendizagem, Importância da escola e Projetos de vida.

Por meio desta investigação, acreditamos que encontraremos pistas que nos apontem os impactos, as consequências das violências de gênero nas aprendizagens escolares das alunas participantes da pesquisa, para que a partir disso possamos pensar acerca de desafios e de possibilidades de superação diante de tais violências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os eixos estruturantes e basilares do estudo estão organizados nas seguintes seções: Gênero e sexualidade, Corpo e violência, Violências de gênero e as mulheres, Desafios e possibilidades no enfrentamento às violências de gênero.

2.1 Gênero e sexualidade

O conceito de gênero, historicamente, refere-se às relações sociais de poder entre mulheres e homens, que resultam de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais biológicas, ou seja, as características específicas dos aparelhos reprodutores, o seu funcionamento e os caracteres sexuais secundários decorrentes de hormônios (CABRAL; DIAZ, 1998). Sabemos, no entanto, que sexualidade, geração, raça, classe, religião, etnia e outros fatores também estão envolvidos na construção das relações de gênero.

Scott (1995), influenciada por Foucault, define gênero como elemento constitutivo de relações sociais com base nas diferenças percebidas entre os sexos, sendo também uma forma primeira de significar as relações de poder. Conclui, portanto, que gênero é uma percepção sobre as diferenças sexuais, hierarquizando essas diferenças dentro de uma maneira de pensar imutável, fixa e dual.

Butler (1999), filósofa americana pós-estruturalista, de outra perspectiva, elaborou a teoria performativa do gênero e da sexualidade. Tal perspectiva coloca-se a favor de um sujeito fragmentado que pertence ao mesmo tempo a uma determinada etnia, a uma classe social específica, a um sexo demarcado e que vive sua sexualidade de diversas formas. Essa fragmentação do sujeito e os movimentos que vão ser organizados em torno dela dá origem às políticas de identidade entre os anos 1960 e 1970. Nestes movimentos, se questiona a identidade unificada, visto que a identidade é construída historicamente, o gênero deveria ser entendido como uma variável, posto que muda de posição e se transforma em diferentes contextos e períodos históricos, sendo que o gênero e o desejo são mutáveis. O sujeito pode modificar qualquer identidade.

Para Louro (1997), as identidades sexuais e de gênero estão relacionadas, pois as identidades sexuais dos indivíduos se constroem de acordo com a maneira como vivem sua sexualidade. Concomitantemente, essas pessoas constituem suas identidades de gênero conforme são identificadas social e historicamente como masculinos ou femininos.

Essas identidades, imersas em relações sociais e de poder, vão marcando corpos

femininos e masculinos, manifestando-se por meio de formas culturais pela qual vivemos nossos desejos e prazeres sexuais. As identidades de gênero e as identidades sexuais estão sempre em construção mediante formas pelas quais a pessoa vivencia sua sexualidade (relações homossexuais, bissexuais, heterossexuais e inúmeras outras existentes).

Em contrapartida, as pessoas também se identificam, social e historicamente, como femininas ou masculinas e, desse modo, constroem suas identidades de gênero. Evidenciamos, assim, que as identidades sexuais e de gênero estão inter-relacionadas, apesar de não serem a mesma coisa. Indivíduos masculinos ou femininos podem ser homossexuais, heterossexuais, bissexuais e, concomitantemente, podem ser brancas/os, negras/as, índias/os, ricas/os, pobres, etc.

Ressaltamos, portanto, que, na dinâmica do gênero e na dinâmica da sexualidade, as identidades não são estanques, concluídas, acabadas, não podendo ser fixadas no nascimento, na adolescência ou na maturidade. As identidades são instáveis e, por isto, passíveis de transformação.

Por sua vez, de acordo com Sabat (2008), o padrão hegemônico implica heterossexualidade, características físicas bem definidas, atribuídas ao masculino e ao feminino, bem como atitudes e comportamentos igualmente demarcados, sendo o discurso ligado a ele reforçado, a fim de colocar uma identidade como definitiva, tentando eliminar as marcas das diferenças. A educação trabalha com a produção das identidades. Em se tratando das identidades de gênero e sexuais, este discurso ensina modos específicos de feminilidade e de masculinidade, formas “corretas” de viver a sexualidade, modos socialmente desejáveis para os sujeitos, levando em conta o sexo de cada um, conforme a maneira como essas identidades são representadas.

Meyer (2007) considera necessário verificar os diferentes modos pelos quais o gênero opera estruturando padrões normativos de pensamento, condutas, valores e papéis sociais. O conceito de gênero aproxima-se de uma abordagem ampla, que considera as instituições, as normas, as leis, os conhecimentos, as doutrinas, os símbolos, as políticas de uma sociedade formadas e perpassadas por representações de feminino e masculino, ao mesmo tempo em que estão imbricadas com sua manutenção, produção ou ressignificação.

Em vista disso, o conceito de gênero poderia depender da língua e se articular com outros marcadores sociais como classe, etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade etc. Sabe-se, inclusive, que os termos usados nas distintas nações tanto para sexo como para gênero não se equivalem, sendo, por vezes, falsos cognatos. Haraway (2004, p. 211) nos recorda que “[...] os conceitos feministas de gênero colocam de modo agudo os problemas da comparação

cultural, da tradução linguística e da solidariedade política.”

Quanto à importância de atenção às desigualdades que gênero-raça-classe impõem na vida das mulheres negras, exemplificamos com o mito da mulher frágil. A radicalidade das diferenças que esses marcadores sociais produzem nas experiências de vida de mulheres brancas e negras podem ser medidas a partir das palavras de Carneiro:

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação. (CARNEIRO, 2003, p. 50).

Existem, então, eixos de poder estabelecidos pelo patriarcado, pelo racismo e pela luta de classes, havendo uma multiplicidade de opressões às quais cada pessoa está submetida. O conceito de interseccionalidade foi cunhado por Crenshaw no final da década de 1980, no contexto de lutas feministas e de crítica às noções homogeneizantes desta luta e surgiu para apreender as consequências estruturais e dinâmicas da relação entre dois ou mais eixos da subordinação, tratando especialmente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios engendram desigualdades que constituem as posições relativas de mulheres, classes, raças, etnias etc (CRENSHAW, 2002).

A interseccionalidade é um conceito que dedica-se ao estudo de como determinadas ações e políticas criam opressões que interferem no decorrer de tais eixos, estabelecendo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento das mulheres. Crenshaw subdivide a interseccionalidade em duas categorias: estrutural e política. A estrutural ocupa-se com a posição das mulheres negras na intersecção de raça e gênero, possuindo como eixo central as violências e suas respostas. A política enfoca as políticas feministas e antirracistas, que excluem o problema da violência em relação às mulheres negras (CRENSHAW, 2002).

A partir de um dado momento histórico aponta-se a necessidade de acabar com o conceito universal de mulher, tendo, por exemplo, as feministas lésbicas denunciado a predominância do padrão heterossexual nas discussões sobre as relações de gênero. Além destas últimas, Butler (2003) e Haraway (1995), dentre outras, vão propor fragmentações no próprio conceito de gênero a partir de uma análise histórica relativa à opressão das mulheres.

Assim, os anos de 1990 vão possibilitar o reconhecimento dos riscos de uma dicotomização perigosa no campo das lutas feministas, com uma oposição rígida entre cultura e natureza, a qual levava a uma nova naturalização das diferenças entre homens e mulheres, em que a heterossexualidade e as identidades de gênero não eram questionadas. (SILVEIRA; NARDI, 2015, p. 59-60).

Butler, radicalmente contra a ideia de identidades fixas e vendo o gênero como algo assumido sempre sob coação, afirma:

O gênero não é inscrito no corpo passivamente, nem é determinado pela natureza, pela linguagem, pelo simbólico, ou pela história assoberbante do patriarcado. O gênero é aquilo que é assumido, invariavelmente, sob coação, diária e incessantemente, com inquietação e prazer. Mas, se este ato contínuo é confundido com um dado linguístico ou natural, o poder é posto de parte de forma a expandir o campo cultural, tornado físico através de performances subversivas de vários tipos. (BUTLER, 2011, p. 87).

De qualquer forma, pode-se dizer que Beauvoir (1970) iniciou uma verdadeira revolução no campo do feminismo quando declarou que nós não nascemos mulheres, nós nos tornamos mulheres – e a mesma coisa pode ser dita dos homens (BAUBÉROT, 2013). Isso leva-nos à necessidade de analisar os processos, as estratégias e as práticas culturais e sociais que constroem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens.

O conceito de gênero diz respeito, pois, à maneira como as chamadas “diferenças sexuais” são representadas ou valorizadas, refere-se àquilo que se fala ou se pensa sobre estas diferenças, no âmbito de uma certa sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (LOURO, 2001).

Os sentidos dados à sexualidade mudam conforme o contexto histórico, cultural, político. Segundo Louro:

[...] o conceito de sexualidade é utilizado para se referir às formas como os sujeitos vivem seus prazeres e desejos, nesse sentido as identidades sexuais estariam relacionadas aos diversos arranjos e parcerias que os sujeitos inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais. No campo teórico dos estudos feministas, gênero e sexualidade são, ambos, constructos sociais e históricos. (LOURO, 2000, p. 63-64).

A sexualidade tem sido vista como tema central à nossa vida, ocasionando assim poderosos efeitos de verdade. Entretanto, ela precisa ser vista como uma construção social, uma invenção histórica, mesmo tendo como suporte um corpo biológico (WEEKS, 1999).

A sexualidade não é somente uma questão pessoal, mas é política e social. Ela é construída ao longo da vida de muitas formas e por todas as pessoas. Nela estão envolvidos

processos profundamente culturais e plurais, a começar pela própria concepção de corpo e da natureza. Através de processos culturais definimos o que é ou não natural, produzimos e transformamos a natureza. Os corpos ganham significado socialmente.

A inscrição dos gêneros nos corpos é feita no contexto de uma dada cultura, portanto carregando as marcas desta. As possibilidades da sexualidade também são socialmente determinadas e codificadas. Assim, as identidades de gênero e sexuais são constituídas e definidas por relações sociais e moldadas pela rede de poder de uma sociedade.

2.2 Corpo e violência

A violência é um fenômeno social, multicausal, que pode ser analisado pelo viés antropológico, jurídico, sociocultural, psicológico e biológico. Podemos compreendê-lo também sob a perspectiva de problema de saúde pública, pois a violência afeta de forma indireta a saúde e o bem-estar individual, atingindo, conseqüentemente, a saúde coletiva, gerando uma demanda na criação de políticas públicas (LIMA; BUCHELE; CLÍMACO, 2008). Inclusive, a Lei Nº 13.871 prevê que o agressor que, por ação ou omissão, causar lesão, violência física, sexual ou psicológica e dano moral ou patrimonial à mulher, deverá ressarcir os danos causados ao Sistema Único de Saúde pelos custos médicos e hospitalares de atendimento das vítimas em situação de violência doméstica e familiar (BRASIL, 2019).

A Organização Mundial da Saúde (DAHLBERG; KRUG, 2002) define violência como o uso intencional da força ou do poder, real ou em ameaça, contra si mesmo, contra o outro, ou contra um grupo ou comunidade, que cause ou tenha a possibilidade de causar lesão, morte, dano psíquico, deficiência de desenvolvimento ou privação. Ao incluir a palavra “poder”, ademais do uso da força física, amplia-se a natureza do ato violento incluindo atos que resultam de relações de poder, até mesmo ameaças e intimidações, negligências ou atos de omissão e todos os tipos de abusos (físico, sexual e psicológico, bem como suicídio e outros atos de autoabuso).

A definição de Bourdieu (1997) de violência simbólica vem ao encontro dessa definição mais ampla de violência. Para o autor, a violência simbólica é uma violência exercida com a cumplicidade silenciosa daqueles que a sofrem e, também, com frequência, daqueles que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer.

O Estado, segundo Bandeira (2014), detém o uso legítimo da força de maneira monopolizada, disputando o poder no jogo da violência. Em consonância com esse pensamento,

Foucault aborda o controle da sociedade sobre os indivíduos, uma forma de violência que inicia no corpo, com o corpo, não se opera apenas pela ideologia ou pela consciência. “Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica.” (FOUCAULT, 1992, p. 77). O controle do corpo, e o das mulheres, sobretudo, perpassa a história da humanidade e o controle da reprodução feminina adquire modos específicos em distintos momentos e sociedades (BARBIERI, 1991).

Refletimos com Segato (2012) que o mesmo Estado instituidor de uma lei para defender as mulheres e seus corpos da violência a qual estão expostas, é o que destrói as instituições, debilita autonomias, gera dependências e rasga o tecido comunitário que as protegia. Logo, vive-se um dilema enquanto recorremos ao amparo dos direitos estatais sem propor a progressiva dependência de um Estado colonizador, cujo projeto histórico não coincide com o projeto das autonomias, da restauração do tecido comunitário e do respeito às diferenças.

Conforme Goellner (2007), é necessário problematizar essa estrutura social, o corpo, os sentidos e a valorização que certas culturas dão a alguns corpos, às histórias a ele associados, às hierarquias que se estabelecem a partir da sua anatomia. É necessário desconstruir representações, desnaturalizar o corpo, a fim de perceber os diversos discursos que foram e são cultivados, em tempos e espaços distintos.

As escolas e outras instituições sociais participam ativamente da construção de corpos e subjetividades ajustadas aos ideais sexuais e de gênero que difundem a heterossexualidade, por exemplo, como algo natural e inquestionável. Nessas, circulam símbolos, normas, artefatos, proibições que transmitem distintas representações sobre a sexualidade, algumas valorizadas e outras não (SILVA; GUERRA, 2013).

Butler (2006) diz que a violência sempre é uma consequência desta forma primária em que estamos, como corpos, ou seja, sendo seres sociobiológicos em relação e interdependência com o outro. A luta pela autonomia em todas as esferas sociais é necessária, mas temos que considerar as demandas que nos são impostas por viver em um mundo de seres que são, por definição, fisicamente dependentes uns dos outros, fisicamente vulneráveis entre si.

A filósofa acredita que a violência é um traço de nossa pior ordem, uma forma na qual se expõe a vulnerabilidade humana sobre outros humanos do modo mais terrível, a maneira pela qual somos entregues, sem controle, à vontade do outro, em que a vida mesma pode ser apagada pela vontade do outro. Ao cometermos atos de violência, atuamos uns sobre os outros, causando danos a outros. Todos vivemos com essa vulnerabilidade particular em relação ao outro, embora esta vulnerabilidade se eleve muito de acordo com certas condições sociais e políticas das quais os indivíduos fazem parte. Butler usa como exemplo a situação dos Estados Unidos, onde essa

vulnerabilidade gerada por uma condição político-social específica teve um ponto alto no 11 de setembro de 2001, sendo após esta data reforçada a soberania e a segurança para minimizar ou, inclusive, impedir a vulnerabilidade daquela nação.

Butler (2015) também aponta para a violência dos discursos em relação a alguns corpos tidos como abjetos pela sociedade, por perturbarem as identidades, um sistema ou uma determinada ordem. Salienta que esses corpos ocupam a ordem do inóspito e do inabitável, enquanto os corpos que importam ocupam os espaços legítimos dentro de um enquadramento, são os nomeados pela autora como “corpos inteligíveis”. Os corpos abjetos são aqueles que não podem existir e não fazem sentido em uma determinada matriz cultural, são a exceção que está dentro e ao mesmo tempo fora da cultura que ambiciona ser universal. São os corpos passíveis de morte.

A autora declara que há uma negação da possibilidade de articulação cultural fora de seus limites de indivíduos pertencentes a uma determinada matriz cultural, o que gera a busca de normatização e como resultado de uma maior intolerância, obrigando à exclusão dos corpos tidos como abjetos, com o propósito de assegurar os limites de suas fronteiras, de suas molduras. Tais corpos tensionam a normatização, pela sua performatividade abjeta, alienada da matriz cultural, e não possuem uma posição na sociedade nem mesmo como excluídos.

Podemos compreender, então, que estamos inseridas/os em uma matriz discursiva geradora de corpos e reguladora de normas, por meio de discursos e de identidades que se apresentam homogêneas, encerradas em um padrão cultural normatizado, que não consegue abarcar todos os indivíduos, situando alguns corpos em um não-lugar no limiar da própria regra.

2.3 Violências de gênero e as mulheres

Identificamos três correntes teóricas adotadas para a compreensão e definição do fenômeno social da violência contra as mulheres e para a posição das mulheres em relação à violência. A primeira, intitulada de “dominação masculina”, conceitua violência contra as mulheres como expressão de dominação da mulher pelo homem, gerando anulação da autonomia da mulher, compreendida como “vítima” ou cúmplice da dominação masculina. A segunda corrente, qualificada como “dominação patriarcal”, embasada por referenciais marxistas e feministas, concebe violência como resultado do patriarcado, em que a mulher é, ao longo da história, vitimizada pelo controle social masculino. A terceira corrente, designada como “relacional”, relativiza a dominação masculina e a vitimização feminina, considerando violência como um meio de comunicação e um jogo do qual a mulher participa como

“cúmplice” da reprodução dos papéis de gênero que alimentam a violência (SANTOS; IZUMINO, 2005).

Embora haja diferentes correntes teóricas nos estudos feministas vinculados às violências, existe um consenso de que a categoria gênero possibilita uma nova perspectiva na abordagem das questões relativas às mulheres. À medida que o paradigma do patriarcado supõe papéis sociais rígidos, marcados culturalmente pelas diferenças biológicas entre o homem e a mulher, a nova abordagem de gênero evidencia a diferença entre o social e o biológico (SANTOS; IZUMINO, 2005). Gênero, então, conforme Heilborn (1993) e Saffioti (1992), é concebido como uma relação construída socialmente entre mulheres e homens, usado como categoria de análise para a investigação da construção social do feminino e do masculino.

Os conceitos de gênero, sexualidade e corpo estão imbricados nas diversas formas de violências de gênero cometidas contra as mulheres. O gênero não é um conceito neutro, carrega consigo uma ideologia patriarcal que mascara uma estrutura de poder desigual entre mulheres e homens, numa relação de exploração-dominação. A violência contra a mulher inscreve-se no contexto da violência de gênero, visto que, segundo Saffioti (2004), está mediada pelo abuso do poder assegurado, no espaço privado e pela ideologia do patriarcado. Tal ideologia diz respeito ao pensamento machista, classista e sexista, que se estabelece como poder político organizado e legitimado pelo Estado mediante a naturalização das diferenças sexuais, embora para Butler o gênero não seja determinado “pela história assoberbante do patriarcado”, como vimos.

Dentro deste contexto, Saffioti (2004) afirma que o gênero é parte das relações sociais, a violência é componente das relações entre mulheres e homens, fabricadas no decorrer da história na ordem patriarcal de gênero. A violência de gênero seria, para a autora, oriunda dessas relações sociais historicamente desiguais entre homens e mulheres, alicerçadas na discriminação, na subordinação e no abuso do poder. A teórica acredita que as pessoas são socializadas para preservar o pensamento andrógino, machista, classista e sexista, imposto pelo patriarcado como poder político organizado e legitimado pelo aparato estatal, através da naturalização das diferenças sexuais.

Percebe-se que a distribuição social da violência reflete a divisão dos espaços naturalizada, em que o homem é a vítima mais comum da violência na esfera pública e a mulher da violência no âmbito doméstico, na qual o agressor é frequentemente o pai, o padrasto ou o parceiro (GIFFIN, 1994).

A privatização do espaço doméstico, como espaço residual, não incluído no âmbito das questões maiores consideradas de interesse público geral (como o Estado, a Política, os Direitos

e a Ciência), bem como o confinamento compulsivo desse espaço e das suas habitantes, as mulheres, como resguardo do privado, apresenta consequências graves no que diz respeito à violência que as vitimiza, posto que essa esfera é marginalizada e expropriada de tudo que nela é político.

Isso significa que há um desmoronamento do valor desse espaço para quem o habita e de sua munção política, tornando as mulheres mais vulneráveis à violência masculina. Desmorona-se a autoridade, o valor e o prestígio das mulheres, ao decair sua esfera própria de ação (SEGATO, 2012).

Heise, Pitanguy e Germain (1994) concluem que a violência é um fenômeno complexo, com raízes profundas nas relações de poder baseadas no gênero, na sexualidade, na autoidentidade e nas instituições sociais. Em muitas sociedades, o direito masculino de dominar a mulher é tido como princípio da masculinidade.

Partindo desta perspectiva em sociedades de estrutura patriarcal, a violência e o poder, exercidos pelo homem ou pela mulher, estão geralmente vinculados, conforme Couto (2005, p. 21), aos “[...] modelos de masculinidade e feminilidade socialmente estabelecidos nas relações familiares”. Para a autora “[...] a organização social de gênero tem-se constituído como um local de sustentação das práticas de violência contra a mulher como uma forma de mantê-las submissas.” (COUTO, 2005, p. 25).

A violência e o poder seriam, a princípio, ainda de acordo com Couto (2005), identificados ao masculino, não importando o sexo do agressor, à medida em que se referem a uma posição que reproduz a violência e o poder exercidos pelo homem historicamente, em relações sociais de desigualdade. Smigay (2000) mostra que quando um homem é violento com outro homem, ou quando uma mulher se relaciona de forma violenta com uma criança ou com outra mulher mais frágil, fazem uso da desigualdade de poder e das relações hierarquizadas entre elas/es, agindo conforme um padrão masculino.

Nas sociedades nas quais isso ocorre, as mulheres e não apenas os homens, participam de forma ativa na sustentação da cultura da violência (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995). Prossegue Saffioti (2004, p. 71): “Fica, assim, patenteado que a violência de gênero pode ser perpetrada por um homem contra outro, por uma mulher contra outra. Todavia, o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher.”

A partir da visão que naturaliza a dominação masculina é que a violência doméstica encontra aceitação social e passa a ser entendida no campo dos conflitos familiares, vista como um problema particular, obscurecendo seu alcance mais amplo, sua dimensão social (MAUÉS, 2006).

No Brasil, a maioria das/os autoras/es têm utilizado como sinônimo os termos violência doméstica e violência contra a mulher, pois leva-se em consideração que no País, como em toda a América Latina, conforme dados levantados a partir das queixas policiais, que a mulher é quem mais sofre na relação de violência doméstica (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995).

A Lei Maria da Penha, a Lei 11.340/2006, que aborda a violência doméstica e familiar contra a mulher, define essa forma de violência como sendo toda ação ou omissão, baseada no gênero, que provoque morte, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral e patrimonial, no espaço doméstico, da família, em qualquer relação íntima de afeto em que o agressor conviva ou tenha convivido com a vítima. As formas de violência definidas pela lei são:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria⁴. (BRASIL, 2006, p. 1).

A referida lei surgiu da denúncia do caso de Maria da Penha, farmacêutica cearense que sofreu durante 20 anos violência doméstica e tentativas de homicídio por parte do seu então esposo, junto à CIDH/OEA (Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos) e outros organismos internacionais. O feito se consagrou como um marco, sendo a primeira vez em que a OEA acolhia uma denúncia de violência doméstica. Em 2001, a CIDH responsabilizou o Estado Brasileiro por omissão, negligência e tolerância, avaliando que, neste caso, se davam as condições de violência doméstica e de tolerância pelo Estado especificadas na Convenção de Belém do Pará (OEA,

⁴ São três os crimes contra a honra tipificados pelo nosso código penal: Art. 138 - Caluniar alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime [...]; Art. 139 - Difamar alguém, imputando-lhe fato ofensivo à sua reputação [...]; Art. 140 - Injuriar alguém, ofendendo-lhe a dignidade ou o decoro [...] (BRASIL, 2017c).

1994). A responsabilização veio juntamente à recomendação da necessidade de criação de uma lei de violência contra a mulher (LIMA, 2018).

Também atendendo a recomendações da Convenção de Belém do Pará, a Lei Maria da Penha incluiu as violências física, sexual, psicológica, moral e patrimonial como formas de violência contra a mulher, quebrando a regra anterior da legislação penal brasileira, de que a lei, ao mencionar somente violência, sem se referir a outras formas desta, indicava somente a violência física. Além disso, com ela, a legislação do País passou a corresponder melhor à definição de violência da OMS. Segundo o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, estudos qualitativos indicam que algumas mulheres consideram o abuso psicológico e a degradação ainda mais intoleráveis do que a violência física (DAHLBERG; KRUG, 2002).

Portanto, para a legislação brasileira, a violência de gênero é qualquer conduta, ação ou omissão, de discriminação, coerção ou agressão, associadas à construção psicossocial do masculino e feminino, que provoque dano, morte, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico, social, político ou econômico ou perda patrimonial, podendo ocorrer tanto em espaços públicos como privados (BRASIL, 2018a).

No âmbito do nosso estudo, convém usarmos, entre outros, os conceitos de violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral definidos na forma da lei brasileira, visto que as mesmas são violências de gênero praticadas contra a mulher e que, igualmente, elas afetam as alunas participantes da pesquisa, mesmo nos casos em que estas já não têm um convívio doméstico e familiar, considerando que os efeitos destas violências perduram fora deste convívio e se repetem nas situações de rua, ou na continuidade da vida destas alunas.

Acreditamos que as leis para proteger a mulher, bem como as Delegacias de Mulheres, no Brasil, atuam somente nos resultados, e não nas causas das violências (PAES, 2018). Isso contribui muito para que, apesar dos instrumentos legais e estatais de coação, os homens, assim como mulheres agindo de acordo com um padrão masculino, continuem a vitimar mulheres através de suas diversas violências, passando por um ciclo que geralmente começa em uma violência moral ou psicológica, podendo chegar ao extremo dos casos de feminicídio.

2.4 Violências de gênero e consequências nas aprendizagens escolares

As violências de gênero produzem sequelas psicoemocionais, físicas, sociais, atingindo todas as dimensões de desenvolvimento da formação do ser. Contribuem para rupturas cognitivas, afetivas, de socialização das pessoas afetadas. Percebe-se, em concordância com Leitão (2010), que as diversas formas das violências de gênero também se manifestam como

antítese do processo de construção de conhecimentos, implicando na estagnação e ou retrocesso da/o aluna/o diante do exercício da aprendizagem, da comunicação dialógica.

As reações das mulheres a um padrão contínuo de abusos físicos e psicológicos infligidos pelo companheiro abarcam sintomas que as mantêm no ciclo de violência. Esses vão desde mudanças de habilidades cognitivas, discernimento e memória, ocasionando inibição da capacidade de responder apropriadamente a perguntas até as respostas de “luta ou fuga” que caracterizam reações fisiológicas relacionadas ao mecanismo da ansiedade, produzindo um aumento de indícios clínicos e de problemas emocionais com sofrimento mental duradouro, englobando dificuldades de concentração, baixa autoestima, dificuldades de memória e de raciocínio, sintomas de mal-estar físicos como cansaço, insônias, dores de cabeça, depressão, ansiedade etc., descritos por Walker (1979).

No âmbito da aprendizagem escolar, Leitão (2010) aponta para prejuízos no desenvolvimento de potencialidades e habilidades cognitivas, evasão escolar, sucessivas reprovações, baixo rendimento escolar que podem ser atribuídos aos contextos de violências vivenciados pelas mulheres.

Constatamos, conforme Ferreira (2010) e Rodrigues (2014) que as consequências psicológicas das violências são diversas: vergonha, culpa, sentimentos de raiva, medo do agressor, dificuldades para confiar nos outros, ansiedade, transtornos de estresse pós-traumático⁵, autoritarismo, autoimagem negativa, obesidade, distúrbios do sono, depressão, dificuldade de socialização, padrão de comportamento destrutivo, tentativas de suicídio, baixo desempenho escolar aliado a outros distúrbios de aprendizagem.

Lima (2013) descreve que os problemas pedagógicos ocasionados por violências levam a várias dificuldades: expressão oral comprometida, principalmente referente à emissão das próprias opiniões; dificuldades na escrita, na resolução de problemas, no raciocínio lógico-matemático, na interpretação de textos, na sequência de fatos; infrequência escolar.

Entende-se que as mulheres vítimas de violências de gênero tornam-se mais vulneráveis frente às diversas situações de risco e às dificuldades nas aprendizagens escolares quando não contam com um apoio afetivo que seja capaz de lhes dar um suporte emocional e psíquico e proporcionar algumas ferramentas para lhes ajudar no enfrentamento dessas violências. É comprovado, de acordo com Carbone-Lopez et al. (2011), que as mulheres com experiência de violência grave no relacionamento íntimo têm maior probabilidade de envolverem-se em um

⁵ O transtorno de estresse pós-traumático (TEPT), no DSM IV, 309.81, se caracteriza por sintomas persistentes de revivência, evitação e entorpecimento, e excitabilidade aumentada, após a exposição a um evento traumático (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1995).

novo relacionamento violento.

Ademais, a polivitimização, ou seja, a submissão de um indivíduo a mais de um tipo de violência por determinado período de tempo, acarreta consequências e fatores de risco mais significativas para situações traumáticas do que para as vítimas de apenas um tipo de violência (FINKELHOR, 2007).

Estudos realizados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sobre o impacto da violência de gênero homofóbica e transfóbica nas escolas (UNESCO, 2017) servem de embasamento para refletirmos também sobre como as violências de gênero atingem igualmente as mulheres na educação. Esse documento mostra que vítimas de violências de gênero têm maior probabilidade de se sentirem inseguras na escola, de evitarem atividades escolares, não participando de questionamentos ou discussões em sala, de perderem aulas ou faltarem o ano letivo inteiro, de abandonarem a escola, de atingirem piores resultados escolares em comparação com as/os demais colegas, levando essas alunas que têm baixo desempenho escolar a abandonarem a escola e a terem, por isso, menos qualificações, afetando assim suas perspectivas de futuro.

Além disso, a pesquisa citada revela o impacto de tais violências na saúde e no bem-estar, tendo como efeitos adversos sobre a saúde mental e psicológica, questões que afetam diretamente as aprendizagens escolares: aumento do risco de ansiedade, medo, estresse, perda de confiança, baixa autoestima, solidão, automutilação, depressão e suicídio.

Apuramos, por meio dos relatos, que as alunas apresentam um histórico de violências de gênero sofridas ao longo do seu período de infância e adolescência, sendo a violência intrafamiliar a mais observada, possibilitando-nos sugerir que o desenvolvimento biopsicossocial dessas mulheres foi afetado devido aos traumas, repercutindo no seu amadurecimento cognitivo, nas suas identidades.

Segundo Rosenberg (2006), as vítimas de violência podem desenvolver o transtorno de estresse pós-traumático, mas isso depende de fatores como idade, tempo e intensidade de submissão ao trauma, da personalidade de cada uma e de como isso foi elaborado pelo indivíduo. Minayo (2006) observa que vários estudiosos indicam ser necessária uma epidemiologia da violência e dos problemas psiquiátricos gerados por ela. Stevens (1999) demonstra que as consequências das violências incluem comprometimento do desenvolvimento psicológico, da inteligência, memória, percepção, atenção, imaginação, senso moral, desenvolvimento social, afetando a capacidade de sentir, perceber e exprimir emoções.

Apesar das constatações referentes aos impactos das violências de gênero nas aprendizagens escolares, Melillo (2005, p. 62) relata que em observações realizadas nos últimos

anos, foi concluído que “[...] os seres humanos demonstravam possuir a capacidade potencial de sair feridos, mas fortalecidos depois de uma experiência aniquiladora.”

Perante essa questão apontada, acreditamos na capacidade de desenvolvimento de resiliência diante das violências de gênero, tendo a educação, a escola, o papel de promover fatores de resiliência e condutas resilientes por meio de diferentes estratégias, buscando mecanismos efetivos que possam fortalecer as alunas, para que elas consigam praticar ações que lhes possibilitem transpor as adversidades apresentadas.

Compreendemos aqui por resiliência o conceito de Junqueira e Deslandes (2003), que a definem como a capacidade do indivíduo de, em determinados momentos, e em certas circunstâncias, lidar com a adversidade, não sucumbindo a ela, ressignificando os problemas. A resiliência está atrelada à superação ante uma dificuldade considerada como um risco e a possibilidade de construção de novos caminhos de vida e de processos de subjetivação, a partir do enfrentamento de situações estressantes.

2.5 Desafios e possibilidades no enfrentamento às violências de gênero

Presumimos que a educação, promovida em todos os âmbitos da sociedade, sobretudo na escola, tem a capacidade de atuar na prevenção e redução da violência, elucidando valores e práticas historicamente construídas, mediando tensões diante de relações intersubjetivas conturbadas, estimulando a atitude de diálogo, promovendo a autoestima, o cuidado de si e do outro, propiciando o desenvolvimento da capacidade de resiliência, principalmente entre as mulheres, para a superação de traumas, bloqueios, inibições.

Destacamos, em conformidade com Assis, Pesce e Avanci (2006), a escola como um espaço promotor de resiliência mais potente que a sociedade pode implementar, pois agrupa diferentes sistemas humanos e articula a pessoa da/o professora/or à/ao aluna/o dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano e de proteção.

Para Henderson e Milstein (2005) é fundamental que a escola desdobre todo potencial e recursos ao seu alcance para conseguir uma comunidade educativa inclusiva e resiliente, por meio do enriquecimento dos vínculos, da determinação de limites, do ensino de habilidades para a vida, de afeto e apoio, do estabelecimento e transmissão de expectativas elevadas e de oportunidades de participação significativa.

Além disso, é importante que as/os profissionais de educação sejam capacitadas/os para atuarem na promoção de direitos humanos e na proteção de pessoas violadas em seus direitos, urgentemente, de mulheres vítimas de violências de gênero. A escola deve ensejar discussões,

atitudes e a construção de posicionamentos contrários às violências, disseminando uma cultura de direitos das mulheres, de direitos humanos, dando visibilidade a essa temática, inserindo práticas educativas mais inclusivas e acolhedoras, sobretudo às mulheres.

Esse fazer implica disposição para aproximações que transitam entre os saberes constituídos e legitimados do conhecimento científico e os saberes vivenciais, que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar (MOLL, 2004). É preciso construir a sala de aula como espaço da palavra, como espaço de escuta, redesenhando a configuração imaginária da escola, do silêncio, da palmatória, dos castigos, do absolutismo da/o professora/or, compreendendo e explicando o mundo com seus condicionantes históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, permitindo que a singularidade das histórias humanas estejam no espaço da sala de aula (MOLL, 2005).

Nesse sentido, cremos, assim como Charlot na importância da educação:

“Violência” é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., onde um ser humano é tratado como um objeto, isto é, onde são negados seus direitos à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro de uma sociedade, o sujeito singular. (CHARLOT, 2006, p. 24-25).

A educação é um meio privilegiado para atuar na promoção e difusão de uma cultura de direitos das mulheres, de direitos humanos, ela é um direito humano em si e a garantia para os demais direitos. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil (BRASIL, 2008), dentre as ações propostas ressalta a importância do fomento no currículo escolar de temáticas referentes a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, orientação sexual, assegurando formação continuada às/aos docentes para lidar de forma crítica com esses temas.

Uma ameaça a esta proposta de salientar a importância do estímulo no currículo a tais temáticas, preparando as/os professoras/es para trabalhá-las criticamente com as/os discentes é o PL 7180/2014, conhecido como projeto “Escola sem partido” que alteraria o artigo 3º da Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), incluindo nele um inciso que consideraria o respeito às convicções da/o aluna/o, de seus pais ou responsáveis, na forma de dar “precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (BRASIL, 2014). Se esta lei fosse aprovada, as/os professoras/es poderiam ser censuradas/os caso desenvolvessem em sala de aula temas vinculados a gênero e sexualidade que se contraponham aos valores trazidos pela/o aluna/o, impedindo, assim, a/o docente e a escola de se posicionarem criticamente diante desses temas,

bem como dos temas raça e etnia.

Acreditamos, todavia, de forma idêntica ao que foi reconhecido pelo STF na Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5.537 de 2017, que diz que “[...] Para que a educação seja um instrumento de emancipação, é preciso ampliar o universo informacional e cultural do aluno, e não reduzi-lo, com a supressão de conteúdos políticos ou filosóficos, a pretexto de ser o estudante um ser ‘vulnerável’[...]”. (BRASIL, 2017a, p. 74).

O PL 7180/2014 foi arquivado em 11 de dezembro de 2018, após intensa pressão dos movimentos contrários à censura na educação (SEM, 2018). Porém, o mesmo foi desarquivado na Câmara dos deputados em 19 de fevereiro de 2019 e começará a tramitar do início. Após o desarquivamento, foram apensados outros projetos afins que o atualizam. O PL 246/2019 institui, da mesma forma, o programa “Escola Sem Partido” nos sistemas públicos de educação do país, permitindo que os estudantes gravem as aulas de suas/seus professoras/es e censurando os grêmios estudantis (ANTIGO, 2019).

No Rio Grande do Sul, o Plano Estadual de Educação de 2015, documento que traça metas educacionais para a próxima década, foi aprovado sem referências a gênero, omitindo-se nele termos como “identidade de gênero” e “ideologia de gênero”. No lugar destes, colocou-se expressões mais genéricas, como “respeito aos direitos humanos” e “combate aos preconceitos” (RIO GRANDE DO SUL, 2015), percebendo-se claramente a resistência de deputados em aceitar o debate e ações afirmativas nas escolas sobre questões como identidade de gênero e orientação sexual, em concordância com entidades ligadas a igrejas.

Seguimos, no entanto, confiando na proposta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil de 2008, que prevê um amplo debate sobre os temas vinculados a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, orientação sexual e, inclusive, o incentivo à elaboração de projetos pedagógicos e programas em articulação com a rede de assistência e proteção social, visando prevenir e enfrentar as diversas formas de violência.

Apresentamos, conjuntamente, como outra possibilidade de suporte teórico para este trabalho a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz da Organização das Nações Unidas (ONU, 1999), documento no qual se reconhece a paz não somente como ausência de conflitos, mas como uma ação que requer um processo positivo, dinâmico e participativo, em que se promova o diálogo e se solucionem os conflitos com espírito de entendimento e de cooperação mútua. Essa declaração estabelece que as escolas se constituem como espaços fecundos para a experiência de práticas educativas que possibilitem esse encontro com o outro e cultivem princípios para a construção de um ambiente transformador, potencializando a criatividade para lidar com os conflitos de forma mais humanizada.

É possível, aliás, a elaboração de um plano de intervenção local na escola para prevenção e redução das violências de gênero e das demais formas de violência, construindo projetos articulados à formação de redes de atenção integral, envolvendo os diferentes atores da escola, analisando o contexto local, identificando dificuldades e potenciais que possam estruturar metodologias de construção da intervenção a ser implementada. Importante é que se faça esse percurso de forma dialógica, buscando também leituras que possam embasar essa prática, bem como relatos de experiências já realizadas por outras instituições.

Faz-se necessário para isso criar as bases de uma escola que tenha consciência da violência como construção social e, portanto, passível de prevenção, uma escola que estabeleça o diálogo como recurso privilegiado na resolução dos conflitos, que possa contribuir para a formação de cidadãos capazes de se tornarem agentes de mudança. Uma escola que invente e promova a inteligência no exercício social de corpos conscientes, não como um dado *a priori* das histórias sociais e individuais (FREIRE, 2001). Para tal, é fundamental que a escola expresse nas suas várias formas de organização da proposta e do trabalho pedagógico a concepção de educação e de ser humano, mulheres e homens, que se quer formar.

Esse projeto precisa ser compreendido como processo, como uma construção coletiva, não se constituindo apenas na simples produção de documentos, mas na consolidação de um processo de reflexão e de ação contínuo, exigindo esforços conjuntos e vontade política de todas/os, devendo ser avaliado e revisto continuamente. O foco deve ser as alunas, a escola necessita identificar quem elas são, ouvir suas histórias, compreender seus contextos de vida, suas necessidades e aspirações de aprendizagens.

Precisamos trabalhar nas escolas com dados, definições e conceitos de violências de gênero, mostrando como essas formas de violência têm se construído historicamente nas sociedades patriarcais e machistas. Cabe apresentar as lutas de enfrentamento das diversas formas de violências sofridas pelas mulheres, contextualizando o(s) feminismo(s), estimulando a busca do empoderamento feminino e combatendo as formas de discriminação e de violências exercidas principalmente sobre as mulheres, propondo uma transformação política, social, econômica, cultural, ideológica da sociedade.

Santos (2000) nos recorda que temos o direito de ser iguais quando a diferença nos descaracteriza e temos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos caracteriza. Desse modo, além do direito à educação garantido, é necessário que a escola amplie o acesso a grupos sociais que historicamente foram e são excluídos, como as mulheres em situação de rua, vítimas de violências de gênero. É preciso assegurar que elas encontrem sentidos no aprendizado e fortaleçam suas subjetividades e seus pertencimentos à escola e à sociedade.

Contudo, essa não é uma tarefa fácil, porém precisa ser enfrentada na defesa de uma política de igualdade de direitos, que priorize as mulheres e respeite as culturas e hábitos diferentes, considerando alguns princípios nesse trabalho: solidariedade, respeito e convívio com as diferenças, diálogo, combate às desigualdades e exclusões sociais, respeito aos direitos das mulheres, aos direitos humanos, pluralidade de ideias, compartilhamento de vivências, participação comunitária.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Consideramos que não é possível dissociar o tema pesquisa do tema ética, ainda mais em pesquisas envolvendo pessoas como a presente investigação. Morin (2003) nos lembra que as atividades científicas necessitam de um reforço moral. De acordo com este autor, a moral possui dois alinhamentos: o sentimento de responsabilidade e o de solidariedade.

Dessa forma, entendemos que avaliar as falhas na educação e na pesquisa em educação, sem apontar caminhos, apenas leva a desequilibrar o que já está desestruturado, essas seriam atitudes irresponsáveis e não solidárias da/o investigadora/or. Além disso, ao deixarmos-nos conduzir pelo sentimento de responsabilidade e de solidariedade, seremos aceitas/os em contextos discursivos diversos, sem inibir nem coagir as/os participantes da pesquisa, garantindo às/aos mesmas/os a clareza esperada, segurança, sigilo, retorno da investigação e acesso às publicações da pesquisa.

Morin (2005) nos orienta para uma ideia de ética no intercruzamento da história da vida, da história da cultura e da história individual – enredada num complexo a ética não escapa ao problema da contradição. Assim, é preciso ter o discernimento do vínculo entre consciência intelectual e consciência moral. Em nossa pesquisa seguimos os passos de Morin (2005), demonstrando as relações estreitas entre convicções e ações, teoria e ação, individual e coletivo, política e vida cotidiana.

Ademais cumprimos as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 510/16 (BRASIL, 2016), visando valorizar o respeito à dignidade humana e garantir proteção às participantes da pesquisa. Cientes de que não há desenvolvimento tecnológico e científico sem engajamento ético, postulamos que todo progresso e avanços científicos devem respeitar a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano, conforme prevê essa resolução.

Conhecedoras de nossas responsabilidades com o trabalho e dos seus compromissos no resguardo da segurança e bem-estar das pessoas envolvidas, enfatizamos o respeito às participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo suas vulnerabilidades. Destacamos que a instituição de ensino onde ocorreu a pesquisa foi consultada através de suas/seus gestoras/es e demais professoras/es, funcionárias/os e alunas/os – e que todas/os participaram conjuntamente da pesquisa.

Apresentamos às participantes o estudo a ser realizado e todas as questões concernentes a ele, prestando todas as informações necessárias, em linguagem acessível e clara, fazendo-se uso de estratégias apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia das convidadas à pesquisa. Concedemos o tempo adequado para que as alunas pudessem refletir,

consultando, caso necessário, suas/seus familiares ou outras pessoas capazes de ajudá-las na tomada de decisão livre e esclarecida, garantindo a elas o direito à informação e à decisão de participar da pesquisa, bem como os padrões de sigilo referentes às identidades e às falas das participantes, colocando-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos e disponibilizando os resultados após a conclusão da mesma.

A posteriori divulgamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para que fossem lidos e compreendidos. Esse último foi assinado pelas/os participantes e por suas/seus responsáveis legais. Às/aos gestoras/es apresentamos o Termo de Autorização do Estudo. Foi assegurado às participantes benefícios resultantes do projeto, tanto em termos de retorno social quanto ao acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa.

Em relação ao rigor e à qualidade desta pesquisa, utilizamos as reflexões de André (2001), a qual diz que o trabalho de investigação científica deve ser planejado, os dados coletados mediante rigorosos procedimentos, a análise de dados densa e fundamentada e precisa haver descrição do processo seguido e dos resultados alcançados.

A seguir, apresentaremos a caracterização do estudo, sua relevância, o problema apontado, os objetivos da investigação, o campo empírico da pesquisa, suas participantes, os instrumentos para a coleta de dados e o embasamento teórico utilizado na análise de dados.

3.1 Caracterização do estudo

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Godoy (1995a) considera que a abordagem qualitativa não se mostra como proposta rigidamente estruturada, tendo em conta que permite que a imaginação e a criatividade levem as/os investigadoras/es a propor trabalhos que explorem enfoques novos. Segundo esta perspectiva, os fenômenos são melhor compreendidos no contexto em que ocorrem e do qual são partes à medida que são analisados em uma perspectiva integrada. Desse modo, a/o investigadora/or vai a campo visando abarcar o fenômeno em estudo a partir do olhar das pessoas nele envolvidas, devendo considerar todos os pontos de vista relevantes.

Minayo (2007) aponta que a pesquisa qualitativa oportuniza um modelo de compreensão profunda, de ligações entre elementos, direcionado ao entendimento da manifestação do objeto de estudo. Turato (2005) observa que a abordagem qualitativa é caracterizada pela empiria e pela sistematização progressiva do conhecimento, até a compreensão lógica interna do grupo ou do processo estudado.

Dentro desta abordagem qualitativa, optamos pela possibilidade de realizar pesquisa participante, em conformidade com o conceito de Brandão e Borges (2007), visto que o ponto de início da pesquisa está situado em uma perspectiva da realidade social, tida como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Partimos da realidade concreta da vida cotidiana das próprias participantes do processo, em suas diferentes dimensões e interações. Nesta, os processos, as estruturas, as organizações e os diferentes sujeitos sociais são contextualizados em sua dimensão histórica e a relação tradicional de sujeito-objeto entre investigadora/or-educadora/or foi progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do pressuposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber.

Foram as questões e os desafios surgidos ao longo das ações que definiram a necessidade e o estilo de procedimentos da pesquisa participante. A participação de alunas nesta pesquisa se deu através de todo processo de investigação-educação-ação. O compromisso social, político e ideológico da pesquisadora foi com as pessoas, com o grupo de alunas e com a comunidade escolar investigada. O propósito da ação social investigativa está além de um trabalho de pesquisa específica e provisória, pois visa a autonomia de seus sujeitos na gestão do conhecimento e das ações sociais dele derivadas.

A investigação ocorreu numa perspectiva de ação social educativa, almejando a possibilidade de transformação de saberes, de sensibilidades e de motivações. Os conhecimentos desta pesquisa participante foram produzidos e integrados como uma forma alternativa, emancipatória de saber, referentes a possibilidades de transformação da sociedade desigual, excludente e movida por princípios e valores predominantemente masculinos, patriarcais e mercadológicos.

A pesquisa participante, de acordo com Brandão (1998) é a metodologia que busca o incentivo do desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior. De acordo com Le Boterf (1984), na pesquisa participante, a população envolvida objetiva identificar seus problemas, analisá-los e buscar as soluções adequadas. Neste tipo de pesquisa, as/os participantes não têm suas funções resumidas à delegação de tarefas, já que todas/os são vistos como detentoras/es do conhecimento produzido e colaboradores na pesquisa.

Brandão (1998) salienta que não há um único modelo nem uso normativo da pesquisa participante, ela é um instrumento dentro da ação popular, e a/o mediadora/or deve estar atenta/o às decisões e às necessidades da comunidade, a fim de disponibilizar para a mesma instrumentos do seu saber e de sua profissão.

Conforme Felcher, Ferreira e Folmer (2017) tudo que é chamado de pesquisa participante

não é pesquisa-ação. Na pesquisa participante, cada uma/um das/os envolvidas/os é pesquisadora/or e pesquisada/o concomitantemente e no decorrer desta busca-se uma comunicação horizontal entre todas/os as/os participantes. Nela, a/o pesquisadora/or não possui uma ação destinada a resolver um problema, e nem sempre as ações planejadas se encontram em propostas dessa pesquisa. O diálogo é utilizado como principal meio de comunicação no processo conjunto de estudo e coleta de informação. As metas e o desenvolvimento do projeto, na pesquisa participante, são elaborados, também, a partir da intervenção de todas/os as/os participantes.

3.2 Relevância, o problema e os objetivos da investigação

Do ponto de vista da relevância pessoal-profissional, essa pesquisa justifica-se pela minha atuação como professora de Educação Básica de redes públicas de ensino desde 2001, lecionando desde 2008 na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre em uma escola de Educação de Jovens e Adultos voltada ao ensino de pessoas em situação de rua e/ou de vulnerabilidade pessoal e social. Desde então, tenho me deparado com um número mais reduzido de estudantes mulheres no meu trabalho.

Ouvindo suas histórias e acompanhando suas trajetórias de vida, percebemos que as mulheres pesquisadas são e têm sido vítimas de diversas formas de violências de gênero. Da mesma forma, observamos as dificuldades de aprendizagens escolares que as acompanham desde o ingresso em seu percurso educacional. Temos cogitado a possibilidade de tais dificuldades serem, em grande parte, em função das violências de gênero sofridas por elas. cremos que a investigação aqui realizada tentou achar caminhos para esclarecer essa inquietação e outras questões que a norteiam.

Sob o aspecto da relevância acadêmico-científica, concluímos pela importância deste estudo a partir de revisão sistemática realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no dia 08 de agosto de 2018, utilizando os termos “violência contra a mulher”, junto com o operador booleano AND e o termo “educação”, bem como com o termo “aprendizagem”. Também utilizamos os termos “violência de gênero”, junto com o operador booleano AND e o termo “educação”, bem como com o termo “aprendizagem”.

Os resultados foram filtrados partindo dos seguintes critérios:

- tipo – Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado;
- anos – de 2009 a 2018;
- grande área – Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar;

- área de conhecimento – Educação, Ensino, Ensino-aprendizagem, Psicologia, Ciências Sociais e Humanidades, Sociologia, Interdisciplinar;
- área avaliação – Educação, Ensino, Interdisciplinar, Psicologia, Sociologia;
- área de concentração – Ciências Sociais, Direitos Humanos, Educação Básica, Estudos de Gênero, Mulheres, Gênero e Feminismo, Sociedade e Cultura, Sociologia;
- nome programa - Ciências Sociais, Direitos Humanos, Educação, Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Educação Contemporânea, Ensino, Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Tal busca possibilitou os seguintes resultados, os quais são melhor explicitados no Apêndice D, “Resultados da revisão sistemática realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES”:

- “violência contra a mulher” AND “educação” – 12 resultados;
- “violência contra a mulher” AND “aprendizagem” – 4 resultados;
- “violência de gênero” AND “educação” – 13 resultados;
- “violência de gênero” AND “aprendizagem” – 5 resultados.

Também realizamos a pesquisa na Base de Dados Educa, com os termos descritores “violência”, “mulher”, “gênero” e “escola” combinados, na data de 08 de agosto de 2018, na qual obtivemos como resultado os artigos científicos abaixo contabilizados e expostos no Apêndice E, “Resultados da pesquisa realizada na Base de Dados Educa”:

- “violência contra a mulher” – 8 resultados;
- “violência de gênero” – 2 resultados;
- “violência e escola” – 3 resultados.

Na sequência, com base nos critérios de escolha dos sites e dos termos descritores, todos os títulos e resumos dos trabalhos encontrados foram lidos. Das 47 teses, dissertações e artigos encontrados, constatamos que nenhum desses trabalhos apontava para os impactos das violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens escolares de alunas. Apesar disso, os títulos e resumos que apresentaram aspectos relacionados às violências de gênero contra as mulheres foram armazenados para análise.

Desse modo, acreditamos na importância desta pesquisa, principalmente para o campo da Educação, visto que apresenta um caráter mais elucidativo acerca das formas de violências de gênero voltadas contra as mulheres, investigando de que forma essas violências afetam, interferem nas aprendizagens escolares de um grupo de alunas dentro de contexto específico.

Apontamos para as possibilidades de reflexões que podem ser ampliadas para um universo investigativo mais amplo, levando em consideração que as violências de gênero

afetam mulheres de diferentes etnias, condições socioeconômicas e culturais diversas – e que ainda não encontramos estudos direcionados apresentando as consequências dessas violências nas trajetórias de aprendizagens escolares das alunas.

Socialmente, a presente investigação contribui para o contexto atual, já que percebemos que as violências de gênero, principalmente as violências contra as mulheres têm sido noticiadas em diversos meios de comunicação expondo dados estatísticos alarmantes, assim como consequências preocupantes para a vida dessas mulheres, seus familiares e para a sociedade, causando danos psicoemocionais, cognitivos e físicos para as vítimas.

Segundo o Mapa da Violência contra a Mulher (BRASIL, 2018b), a cada 17 minutos, uma mulher sofre agressão física no Brasil. Por dia, 8 casos de violência sexual são descobertos no País. 75% das vítimas sofrem ataques semanais, que se repetem por até 5 anos. Semanalmente, 33 mulheres são assassinadas por parceiros antigos ou atuais. 32.916 casos de estupro no País, em 2018, foram noticiados pela mídia brasileira. 14.796 casos de violência doméstica em todo o País foram noticiados pela mídia no mesmo ano. 15.925 mulheres foram assassinadas em situação de violência doméstica.

A discussão acerca das violências de gênero faz-se muito necessária no atual momento político brasileiro, no qual temos um Presidente da República (Jair Bolsonaro) que, quando deputado federal, afirmou que a também deputada Maria do Rosário não merecia ser estuprada, porque a considerava muito feia e “não fazia o seu tipo”. Em primeira instância, a 18ª vara cível do Tribunal de Justiça do Distrito Federal condenou Bolsonaro a pagar 10 mil por danos morais à deputada. No início de fevereiro de 2019, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu as ações por apologia ao estupro e injúria contra ele, alegando que, como Presidente da República, Bolsonaro não poderia ser processado por atos alheios ao exercício do atual mandato (ÁLVARES; SARDINHA, 2019). Conquanto, em 19 de fevereiro de 2019, em decisão final, o STF rejeitou o recurso do Presidente Jair Bolsonaro e permaneceu a decisão que havia determinado pagamento de indenização que transformou-se em 20 mil reais, devido aos juros e correção cobrados em função do atraso do condenado em pagar (MACEDO, 2019).

Ouvimos declarações do presidente dizendo que seu ministério, à época formado por 20 homens e duas mulheres, era equilibrado, pois cada uma das ministras valeria por 10 homens. Ainda como deputado, o atual presidente causou polêmica ao defender o fim do “mimimi” do feminicídio, falando em combatê-lo a partir da garantia a todas/os da posse de armas, afirmando que isso acabaria com o feminicídio e somente se poderia falar daí em diante em homicídio (ÁLVARES; SARDINHA, 2019).

Além disso, essa discussão possui importância em função do novo dicionário do

Itamaraty que aboliu o termo gênero pela frase "igualdade entre homens e mulheres" dos textos de resoluções da ONU de diferentes assuntos, surpreendendo a muitas delegações desta organização. O objetivo, com isso, é reivindicar que o que vale para o Brasil é o sexo biológico, e não sua construção social. Em um texto que serve como base para a candidatura do Brasil a outro mandato no Conselho de Direitos Humanos da ONU, o Itamaraty não menciona uma só vez a palavra “gênero”, quando pretende esclarecer qual vai ser sua atitude para promover o direito das mulheres. A chancelaria do Brasil tenta explicar a mudança afirmando que há expressões e termos que o Governo considera ambíguos, tendo o entendimento de que “gênero” é sinônimo de sexo masculino ou feminino baseando-se na igualdade entre mulheres e homens, conforme estabelecido pela Constituição Federal, a qual não cita o termo “gênero”. Inconformados, diversos países ocidentais lembraram que há mais de 200 documentos oficiais, tratados e leis que citam explicitamente o termo "gênero" e que a omissão da palavra significaria um retrocesso de 25 anos nos debates de âmbito internacional que envolvem o Brasil (CHADE, 2019).

A Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017b), a BNCC, documento de caráter normativo que estabelece as diretrizes para as escolas seguirem ao definirem os currículos da Educação Básica, suprimiu os termos gênero e orientação sexual de trechos específicos de seu texto. Para os especialistas a alteração põe em dúvida a formação de alunas/os para o respeito à diversidade e a concepção de escola como um espaço democrático de conhecimento e de discussão. O Ministério da Educação (MEC) justificou a ação explicando que a mudança foi feita para evitar a redundância, e que a supressão não alterava os pressupostos da Base. Entretanto, pesquisadoras/es em estudos de gênero acreditam que a ausência da citação explícita dessas expressões pode trazer efeitos como o aumento do preconceito e da vulnerabilidade das/os alunas/os LGBT⁶ e repressão da liberdade pedagógica das/os docentes. Apesar de, em teoria, a mudança não significar a proibição do debate sobre os temas, na prática o esperado é que isso ocorra, pois o documento fundamentará a elaboração dos currículos, de materiais didáticos e a formação das/os professoras/es. Ademais, medidas como essa adotada pelo MEC mostram um equívoco no que diz respeito aos papéis educativos da escola, que não pode se omitir dessas discussões, por mais polêmicas que sejam, por contribuírem para as/os estudantes entenderem o mundo (PAIVA, 2017).

Perante essas informações, ressaltamos que o Brasil é o quinto país do mundo em que

⁶ LGBT é uma sigla que compreende lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transsexuais e transgêneros. A sigla refere-se também ao movimento que luta pelos direitos desses grupos sociais, contra a discriminação e o preconceito (LGBT, 2010).

mais morrem mulheres devido à violência, mais de 1,1 mil feminicídios a cada 100 mil mulheres foram praticados em 2017 segundo a Organização das Nações Unidas (Bond, 2018). De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2017, aconteceram, por dia, 606 casos de violência doméstica com lesão corporal dolosa no País. Somente em 2017, foram mais de 221 mil registros de violência doméstica (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2017).

Lembramos que no discurso de Damare Alves, a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos afirma que é inaugurada agora uma nova era no País, em que “Menino veste azul, menina veste rosa” e também no discurso de posse diz que “Menina será princesa e menino será príncipe” (PAINS, 2019). Observamos que a ministra está perpetuando um discurso do senso comum que reproduz criações culturais machistas e patriarcais de que existem comportamentos e definições do ser homem e mulher dados pela natureza e pela biologia, desconsiderando as influências culturais e sociais sobre esses papéis.

O Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos publicou um decreto que coloca fim em seis comitês, dentre eles o de Gênero e o de Diversidade e Inclusão. Os colegiados promoviam medidas contra violência de gênero e diversidade sexual. As críticas apontam que a extinção dos conselhos se contrapõe ao fortalecimento das construções democráticas e fragiliza àqueles que necessitam de ação do Estado, levando em consideração índices de pobreza, violência e vulnerabilidade. Além disso, a extinção desses mecanismos oficiais de controle social enfraquece redes de apoio e suporte nos estados e municípios, deixando os menos favorecidos ainda mais vulneráveis (ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO IBDFAM, 2019).

Identificamos que as mulheres estão subalternizadas, ocupando, ainda hoje, posições sociais abaixo da posição dos homens, ou recebendo menos pelo mesmo tipo de trabalho. Estudo apresentado pelo IBGE (IBGE, 2019) mostra que em 2018, o rendimento médio salarial das mulheres que trabalhavam e tinham entre 25 e 49 anos de idade era equivalente a 79,5% do recebido pelos homens nessa mesma faixa etária. Ainda, no mesmo grupo etário, o valor da hora trabalhada pelas mulheres era, em média, de R\$ 13,0, ou 91,5% do valor da hora de trabalho dos homens (R\$14,2). Já a mulher empregada de 25 a 29 anos de idade ganhava 86,9% do rendimento médio do homem; a de 30 a 39 anos alcançava 81,6% deste e a mulher de 40 a 49 anos reduzia seu rendimento para 74,9% do que os homens recebiam. No último grupo citado, a mulher tinha rendimento médio de R\$ 2.199 e o homem, R\$ 2.935; já no primeiro grupo (de 25 a 29 anos de idade) os valores recebidos perfaziam de R\$1.604 e R\$ 1.846, mulheres e homens, respectivamente.

Conforme o mesmo estudo do IBGE, a participação das mulheres era maior entre trabalhadoras/es dos serviços domésticos (95,0%), professoras/es do ensino fundamental (84,0%), trabalhadoras/es de limpeza de edifícios, escritórios, hotéis e outros (74,9%) e entre as/os trabalhadoras/es de centrais de atendimento (72,2%). Entre diretoras/es e gerentes, as mulheres ocupavam apenas 41,8% dos cargos e seu salário médio correspondia a 71,3% do recebido pelos homens. Entre as/os profissionais das ciências e intelectuais, as mulheres eram maioria (63,0%), embora recebessem apenas 64,8% do rendimento dos homens.

Escolas como a pesquisada, em que as mulheres são socialmente desfavorecidas, fornecem indícios de que o acesso à educação é barrado e a permanência na escola é prejudicada por outras responsabilidades impostas a elas pelo fato de serem mulheres. Ao conseguirem vencer os obstáculos estabelecidos pela sua condição de gênero, detecta-se que as mulheres vítimas de violência têm prejuízo em todas as dimensões de sua pessoa e em todos os âmbitos de sua vida. Entretanto, não se encontram estudos que possam perscrutar a respeito dos impactos das violências de gênero na vida escolar e nas aprendizagens dessas mulheres. Neste trabalho buscaremos resultados que deem conta de atentar sobre essas realidades.

Diante das justificativas de relevância deste estudo, compreendemos a definição do problema de pesquisa científica como parte fundamental no processo e solução para o êxito do projeto de pesquisa. Gomides (2002) entende que o problema da pesquisa se baseia em explicar de forma explícita, clara, compreensível e operacional qual a dificuldade com que nos deparamos e objetivamos solucionar. A intenção da elaboração do problema da pesquisa é torná-lo individualizado, específico.

Gil (1991) certifica que um problema pode ser visto como sendo de natureza científica quando envolver variáveis que podem ser tidas como testáveis. O autor cita algumas regras para a formulação de problema, orientando que o mesmo precisa ser formulado como pergunta, deve ser claro e preciso, não pode envolver valores, julgamentos e considerações subjetivas, para não invalidar a pesquisa científica, necessita ser passível de solução, deve ser delimitado a uma dimensão viável, traduzindo um universo circunscrito e devidamente caracterizado.

Nosso problema de pesquisa foi o seguinte: de quais formas as violências de gênero exercem influências nas trajetórias de aprendizagens de alunas de uma escola de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Porto Alegre, sul do Brasil?

Sabemos que todo trabalho científico possui uma finalidade, essa finalidade são os objetivos, a meta que se deseja alcançar com a formulação da pesquisa. Os objetivos devem ser precisos, claros e coerentes com o tema escolhido. Em um trabalho científico há dois tipos de

objetivos: objetivo geral e objetivo específico.

O objetivo geral da nossa pesquisa foi verificar como as violências de gênero exercem influências nas trajetórias de aprendizagens de alunas de uma escola Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, sul do Brasil.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- identificar as violências de gênero sofridas por estas alunas;
- detectar fatores que predispoem as alunas a sofrerem as violências de gênero;
- indicar motivações que fazem com que essas mulheres busquem a instituição escolar;
- avaliar os desafios e as possibilidades de superação existentes diante das violências de gênero.

3.3 Campo empírico

O campo empírico onde aconteceu a pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA), que descrevemos de acordo com o Projeto Político-Pedagógico – PPP (E.M.E.F. PORTO ALEGRE, 2013) e a partir das vivências no espaço durante uma década de trabalho.

A EPA é um serviço especializado da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, modalidade Educação de Jovens e Adultos⁷, que visa garantir a escolarização de jovens e adultos que se encontram em situação de rua, prioritariamente, e em vulnerabilidade pessoal e social. Constitui-se num espaço de acolhimento, organização e socialização dos saberes, que atende para além da escolarização formal, podendo as/os estudantes, por exemplo, tomar banho e lavar suas roupas na escola.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (E.M.E.F. PORTO ALEGRE, 2013) da E.M.E.F. Porto Alegre (EPA), a escola tem como prioridade a escolarização de jovens e adultos em situação de rua, acolhendo um universo de estudantes que, em primeiro lugar, estão excluídas/os do convívio familiar e comunitário. A maioria destas/es estudantes são vítimas de violência doméstica (psicológica, física, sexual, negligência), um fenômeno complexo que envolve múltiplas causas e consequências. Este fenômeno, agregado a outros fatores, as/os expulsa de suas casas e comunidades e as/os faz reféns das ruas da cidade.

Para sobreviverem, conviverem e sentirem-se aceitas/os por seus pares e grupos, passam a fazer uso de substâncias psicoativas e a praticarem delitos. Circulam por inúmeros locais da

⁷ A Educação de Jovens e Adultos – EJA – é uma modalidade de ensino criada pelo Governo Federal, que perpassa todos os níveis da Educação Básica do País, direcionada às/aos jovens, adultas/os e idosas/os que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada (OLIVEIRA, 2018).

cidade, especialmente praças, parques, embaixo de pontes e viadutos. Demonstram dificuldades de distinguir o público do privado, posto que os espaços em que vivem e ocupam como se fossem privados são de âmbito público para as outras pessoas. As violências sofridas ao longo de suas vidas, muitas vezes são reproduzidas. Dormem nas praças, parques, sob as marquises de prédios, pontes, viadutos, envoltas/os em papelões ou cobertores.

Nestes grupos é constante a presença de jovens e adultos com deficiências físicas, mentais ou intelectuais. Em muitas/os são notórias estas dificuldades, como distúrbios e transtornos da aprendizagem, que nunca foram acompanhados, ao contrário, foram agravadas pelo uso constante de drogas e pelas adversidades da rua. Por outro lado, muitas vezes passam despercebidas/os, neste contexto, adolescentes ou jovens adultas/os que demonstram altas habilidades nas mais diversas áreas do conhecimento.

A rua não é apenas forma, ela é conteúdo. Ela expressa um conjunto de relações entre os cidadãos e os espaços da cidade. A rua é o espaço nato da co-presença, da circularidade e dos encontros. Em suma, a rua é tida como o espaço do público. Paradoxalmente, aqueles que tem na rua o seu espaço privado, apresentam-se enquanto grande desafio aos educadores que pretendem entender a relação destes sujeitos com a própria rua. “Estar na rua” ou “ser da rua” constitui-se como um processo identitário. Os jovens que circulam e têm na rua os seus espaços, os seus lugares, assim a consideram por ter nela o palco de suas vidas: paixões, tragédias pessoais, trabalho, relações sociais. A rua incorpora tudo isso e os jovens incorporam a rua. (E.M.E.F. PORTO ALEGRE, 2013, p. 5).

Conforme o Projeto Político-Pedagógico, a prioridade de atendimento desta escola é para estudantes que são caracterizadas/os como público da Rede de Proteção Social Especial do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em Média e Alta Complexidade (conforme caracterização da Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004), o que exige que ela ocupe um lugar diferenciado na Rede Municipal de Ensino.

Desta forma, a EPA atende estudantes que se encontram sem referência, em situação de rua, abandono, em situação de ameaça, abrigadas/os, com seus direitos violados (maus tratos físicos e/ou psíquicos, abuso sexual) usuárias/os de substâncias psicoativas, em cumprimento de medidas socioeducativas, com vínculos familiares e comunitários fragilizados.

Por meio de análise documental das fichas de entrevistas realizadas no Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento da escola, traduzidas pela própria instituição em porcentagens, averiguamos o perfil geral das/os suas/seus alunas/os, constatando que as/os 102 estudantes matriculadas/os possuem de 15 a 62 anos de idade. 90% delas/es encontram-se vivendo nas ruas ou dormindo em albergues e 10%, apesar de terem moradia, estão em situação de risco social, em casas ocupadas em zonas onde predomina o tráfico de drogas e a violência.

95% delas/es fazem ou já fizeram uso abusivo de substâncias psicoativas como maconha, álcool, crack, cola de sapateiro, entre outras. 10% possui laudo médico diagnosticando transtornos e doenças mentais. 90% possuem transtornos e distúrbios de aprendizagem, de acordo com a avaliação dos professores, apesar de não possuírem diagnóstico médico. 60% relata estar na rua ou ter passado por situação de rua desde criança, devido a relações familiares conturbadas, à expulsão das famílias de suas comunidades e a violências sofridas em casa. 98% já teve histórico de escolarização formal anterior.

A maioria das/os estudantes trabalha no mercado informal, cuidando de carros, fazendo faxinas, catando e reciclando materiais descartados pela sociedade, vendendo produtos tais como balas, flores e jornais nos semáforos e ruas da cidade. Algumas/uns realizam atividades consideradas ilegais, como venda de drogas, prostituição no caso específico em que há exploração sexual, roubos, furtos. Há casos raros de alunas/os que sobrevivem apenas de mendicância. 58% autodeclaram-se negras/os, 25% autodeclaram-se pardas/os, 8% autodeclaram-se brancas/os, 6% autodeclaram-se indígenas e 3% não souberam declarar.

Percebemos que “estar na rua” ou “ser de rua” é parte de um processo identitário que exige dessa Instituição uma série de especificidades na organização de seus tempos e espaços pedagógicos e administrativos. Os tempos pedagógicos diferenciados materializam-se em ações como o Projeto Meio-dia, através do qual estudantes têm a oportunidade de serem acompanhadas/os também entre os turnos da manhã e tarde, quando são propostas atividades destinadas ao desenvolvimento social, cognitivo, de saúde e de lazer para estas/es jovens, totalizando mais de dez horas de atendimento por dia. Além disso, o atendimento às/aos estudantes em situação de rua acontece durante doze meses ao ano, fechando apenas em fins de semana e feriados.

O cardápio proposto para as refeições da EPA também tem seu diferencial, considerando as condições precárias de alimentação nos espaços alheios à escola. A alimentação na escola é constituída de quatro refeições ao dia, sendo essas café da manhã, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde. O cardápio é elaborado pelo Setor de Nutrição da Secretaria Municipal de Educação e pode ser adaptado pela equipe da cozinha que trabalha na escola. Os alimentos servidos são pensados e preparados a fim de suprir as necessidades nutricionais dessas/es adultas/os que, muitas vezes, estão subalimentadas/os devido às circunstâncias escassas da vida que levam. O oferecimento de café preto às/aos estudantes compõe outro diferencial da escola, pois os seus efeitos ajudam a minimizar o sono, a abstinência de substâncias psicoativas e a auxiliar na concentração durante as atividades escolares.

A localização da EPA também possui seu caráter de excepcionalidade. Enquanto a grande

maioria das escolas municipais de Porto Alegre localiza-se à periferia na geometria urbana, a EPA situa-se na área central da cidade – bairro Centro Histórico, mas suas/seus estudantes estão na periferia das relações sociais. Portanto, é estratégico que um serviço tão específico de atendimento se localize em uma área de fácil acesso a todas as comunidades do município de Porto Alegre e Região Metropolitana.

Em relação à história da escola, sabemos que Porto Alegre foi a primeira cidade brasileira a implantar os Conselhos Tutelares e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. No contexto de uma mobilização da sociedade civil organizada, a EPA foi criada pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre com o objetivo de cumprir o estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), no que diz respeito a propiciar o direito à educação desse público que vivia nas ruas do Centro de Porto Alegre, socialmente excluído da escolarização formal.

Inicialmente, a Assessoria da Criança e Adolescente em Situação de Rua (ACAR), vinculada ao Gabinete do Secretário Municipal de Educação, coordenou as ações voltadas para construção do “Projeto de Experiência Pedagógica denominada Escola Aberta”, tendo como eixo central de intervenção o mundo do trabalho. Em 1994, a partir de um processo de reordenamento interno na SMED, a proposta da Escola Aberta do Centro, passa a ser vinculada ao Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA).

Em 1994, integrando o Projeto Jovem Cidadão, surge o trabalho de Educação Social de Rua, coordenado pela Fundação de Educação Social e Comunitária (FESC), da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA), contando com a parceria da Secretaria Municipal de Educação (SMED), Secretaria Municipal de Cultura (SMC) e Secretaria Municipal da Saúde (SMS). Desde o início deste trabalho, a Secretaria Municipal de Educação dispôs de 10 professoras/es que seriam as/os futuras/os trabalhadoras/es da Escola Aberta para integrar a abordagem de rua, construir uma metodologia de trabalho própria e desencadear o processo de diagnóstico da realidade das ruas e, a partir daí, a proposta político pedagógica da nova escola. Finalmente, em 30 de agosto de 1995, o prédio da EPA foi inaugurado, tendo como retaguarda apenas o Albergue Municipal Ingá Brita e um centro socioeducativo diurno, Unidade Operacional Centro, vinculados à Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC).

A organização curricular da E.M.E.F. Porto Alegre propõe um modelo pedagógico embasado na proposta de Paulo Freire, que contempla criticidade, criatividade, curiosidade, conflito, contradições da realidade, problematização, construção e historicidade do conhecimento, busca da totalidade do saber, avaliação emancipatória, distribuição de tempos e espaços na escola e a gestão da vida escolar.

Neste sentido, as diretrizes curriculares e o currículo procuram responder algumas questões: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e igualmente, o que, quando e como avaliar explicitando o futuro que se deseja construir. Para tanto, a EPA propõe como diretriz filosófica o diálogo público, social e pedagógico com as ações que envolvam a população de jovens e adultos em situação de rua e vulnerabilidade social e pessoal, considerando a/o estudante sujeito de suas aprendizagens, respeitando o direito inalienável de ser estudante e cidadã/ão.

Como diretriz epistemológica, propõe a construção de outros significados para os conhecimentos, trabalhando com as hipóteses que passam a ser percursos pedagógicos que possibilitam gerar novos saberes através de uma prática social mais crítica e participativa dialogando com a educação pelo trabalho. A diretriz socioantropológica tem no diálogo o princípio de acolhimento, integração e acompanhamento, investigação e diagnóstico da realidade das/os estudantes, possibilitando construção de ações pedagógicas e sociais que viabilizem a organização de projetos de vida. Já a diretriz sociopsicopedagógica considera o desenvolvimento humano, o conhecer, o refletir, o sentir, o criar, o relacionar-se e o agir como bases para constituição das dimensões que dão significados para o desenvolvimento intelectual e emocional das/os estudantes nas relações com os outros e com o mundo.

A organização curricular da EMEF Porto Alegre dá-se por Totalidades do Conhecimento, cujo princípio básico é o da interdisciplinaridade, não-hierarquização e não-linearidade de conteúdos. Os conhecimentos, vivências e sentidos que as/os estudantes trazem de seus contextos psicossocioantropológicos são reconhecidos como ponto de partida para a proposição de um currículo crítico, participativo e dinâmico.

As Totalidades Iniciais de Conhecimento (1, 2 e 3) correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo contar com uma dupla de professoras/es referência e professoras/es especializados em Artes, Informática Educativa e Educação Física. Já as Totalidades Finais de Conhecimento (4, 5 e 6) correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental, abrangendo todas as áreas do currículo – Área da Linguagem e Expressão: Língua Portuguesa, Arte-Educação (Artes Plásticas, Cerâmica, Papel Artesanal e Música), Educação Física, Língua Estrangeira Moderna; Área da Sócio-História: História e Geografia; Área das Ciências Físicas e Biológicas: Ciências; Área da Lógico-Matemática: Matemática. As áreas podem atuar em uni, bi ou multidocência, assegurado uma/um professora/or especializada/o por disciplina.

A EPA contemplou em seu trabalho pedagógico a sobrevivência como uma questão central para as/os suas/seus estudantes. Implementou assim o Núcleo do Trabalho Educativo -

NTE, que a partir dos eixos da Educação Ambiental e da Comunicação e Cultura veio trabalhar os aspectos afetivos e criativos das/os estudantes. Atualmente o NTE possui dois coletivos de trabalho, formados por estudantes da escola: o de papel artesanal reciclado e o de cerâmica.

A escola também conta com o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento (SAIA) que tem como objetivo qualificar o acolhimento, a integração e o acompanhamento de novas/os estudantes, do mesmo modo que acolher aquelas/es que se encontram ou se encontravam, por alguma razão, afastadas/os da escola. Presentemente, o ingresso das/os estudantes na escola, ocorre através de encaminhamentos feitos pelos serviços que compõem as redes de Educação e Proteção na cidade de Porto Alegre, bem como no atendimento às demandas espontâneas trazidas pela comunidade. Dessa forma, o acolhimento inicial integrado acontece em parceria com outras instituições que compõem a rede de proteção. É o momento em que se investiga a história familiar e a história de vida das/os estudantes, sendo de responsabilidade específica da EPA, por via do SAIA, a função de investigar a história escolar e o processo cognitivo inicial dessa/e estudante.

O acolhimento diferenciado constitui-se como um espaço de conversa e escuta individual às/aos estudantes que se encontram afastadas/os da escola, em especial nos casos de retornos, recaídas e atrasos. Estes acolhimentos são feitos a qualquer momento do ano e, em caso de gerarem novas matrículas, seguem os procedimentos normativos que regulam a modalidade de EJA (BRASIL, 2000).

A Coordenação Pedagógica (COOPED) da E.M.E.F. Porto Alegre coordena a implementação da proposta pedagógica da escola, por meio da articulação dos três momentos pedagógicos: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). Realiza o acompanhamento sistemático do trabalho pedagógico desenvolvido no SAIA, Totalidades Iniciais e Finais e Núcleo de Trabalho Educativo (NTE), realizando reuniões de Planejamento. Também é responsável pela formação das/os professoras/es, com ênfase no cuidado da/o cuidadora/or e no protagonismo.

A avaliação das/os estudantes acontece mediante avaliação da totalidade do sujeito que aprende e sua relação com o objeto a ser aprendido, na perspectiva da continuidade e do avanço na construção do conhecimento. A concretização deste processo sucede-se por intermédio das mais diferentes formas, envolvendo trabalhos individuais, trabalhos em pequenos grupos, reuniões entre professoras/es e alunas/os, assembleias, pré-conselhos e conselhos de classe participativos. Dessa forma, é construído um relatório, dossiê da aprendizagem de cada estudante, com Pareceres Descritivos das/os professoras/es referência de turma e de disciplinas, autoavaliação das/os estudantes e materiais das/os mesmas/os com registros de suas produções

e aprendizados.

A/o estudante da EPA é avaliada/o de forma global e permanente, avançando na Totalidade em qualquer momento do ano letivo, de acordo com o seu processo de aprendizagem, tendo como parâmetro o seu próprio desenvolvimento, registrado sistematicamente no dossiê. As categorias de avaliação utilizadas pela EPA são: avanço, permanência e afastamento.

Percebemos que, na prática, ainda há falhas na execução das propostas acima mencionadas, principalmente no que se refere ao cuidado com a/o cuidadora/or, visto que todas/os as/os trabalhadoras/es da escola acabam sobrecarregadas/os com as diversas demandas de trabalho, geradas pelas especificidades do público e do local da instituição, não possuindo apoio pedagógico e psicológico da Secretaria Municipal de Educação. Tampouco há efetiva parceria de outros órgãos públicos de saúde e de assistência social, os quais poderiam auxiliar no atendimento às diversas demandas do público desta escola.

A atual gestão administrativa desconsidera as/os profissionais da educação, privatizando os serviços públicos e terceirizando funcionárias/os responsáveis pelas refeições e pela higienização da escola, contratando temporariamente professoras/es em vez de realizar concurso público e nomear professoras/es já aprovadas/os, parcelando e atrasando pagamentos de salários, não pagando sequer a reposição da inflação para a categoria, restringindo a ação dos sindicatos (MULLER, 2019), reduzindo recursos financeiros das escolas, retirando direitos trabalhistas adquiridos ao longo de suas carreiras, dentre outras atitudes impositivas e antidemocráticas.

3.4 Participantes do estudo

Averiguamos a relação de alunas/os matriculadas/os nas totalidades de ensino da escola anteriormente citada. Este procedimento foi feito no mês de agosto de 2018, no sistema de informação escolar da Secretaria Municipal de Educação.

Verificamos que no início do segundo semestre de 2018, existiam 102 estudantes matriculadas/os nesta. Dessas/es, 77 eram homens com idades de 15 a 62 anos e 25 eram mulheres, na faixa etária de 17 a 61 anos. 12 dessas alunas cursavam as totalidades iniciais do Ensino Fundamental na escola e 13 delas estavam nas totalidades finais.

Analisando as fichas de entrevistas, bem como o histórico escolar das estudantes no Serviço de Acolhimento da escola, constatamos que essas alunas possuíam e/ou possuem dificuldades de aprendizagens escolares, tendo histórico de repetência e evasão escolar ao longo

de suas trajetórias de ensino formal.

Tais fichas também revelam que 19 destas mulheres já tiveram filhos e que todas as 25 estudantes se encontram em situação de vulnerabilidade pessoal e/ou social, possuindo como situação de moradia a rua, os albergues e casas em locais ocupados em zonas de risco, onde o tráfico de drogas e as violências são predominantes.

Em relação à profissão, 13 destas estão no mercado de trabalho informal, exercendo atividades como vendedora ambulante, recicladora, catadora de materiais descartados, cuidadora de carros, faxineira; 9 destas mulheres estão envolvidas em atividades consideradas ilegais, tais como venda de drogas, prostituição (sendo algumas exploradas sexualmente), roubo, furto; 3 dessas declararam não exercer nenhum tipo de atividade remunerada, sobrevivendo da mendicância ou dependendo economicamente, exclusivamente, de seus parceiros.

Referente à convivência (parceria) afetiva, 18 dessas mulheres declararam conviver com parceiros do sexo masculino, não oficializada religiosamente ou civilmente. Uma delas declarou conviver em parceria afetiva com pessoa do sexo feminino, e 6 delas declararam estarem solteiras ou não manter relação estável com alguém. Em relação a sua etnia/cor, 9 dessas 25 se autodeclararam negras, 8 pardas, 3 indígenas, 4 brancas e uma não soube declarar.

As 25 mulheres relatam já terem sofrido algum tipo de violência física, sexual, psicológica, moral e patrimonial, no âmbito familiar, escolar e na rua, por parte de companheiros, mãe, padrasto, pai, irmãs/irmãos, tias/tios, professoras/es, colegas, desconhecidas/os e das autoridades policiais.

Das 25 alunas pesquisadas, todas tiveram suas fichas de entrevistas analisadas e um número de 15 participantes fizeram parte dos grupos focais, devido ao comportamento itinerante dessas mulheres que vivem nas ruas ou em situação de vulnerabilidade e à oscilação da frequência das mesmas na escola, em função da imprevisibilidade de suas vidas nas ruas e em outros locais onde, por vezes, o tráfico de drogas, as violências e a pobreza tornam-se empecilhos para o deslocamento à escola.

3.5 Instrumentos para a coleta de dados

Os relatos das alunas da escola foram coletados por meio de análise documental de fichas de entrevistas feitas no Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento (SAIA) da escola, quando da matrícula das alunas, bem como de técnica de grupo focal com uso de imagens para sensibilização, em que narrativas de vida foram gravadas em vídeo e analisadas

teoricamente com referenciais que deram suporte ao estudo, a fim de verificarmos de quais formas as violências de gênero exerceram influências nas trajetórias de aprendizagens das alunas do referido contexto.

A memória e a narrativa são fontes confiáveis de produção de conhecimento. No intuito de valorizar as fontes orais que são as narrativas das alunas acerca de suas experiências envolvendo os vários tipos de violências de gênero, prestamos a essas mulheres excluídas a possibilidade de conversão de suas memórias em história, história essa que possui valor científico, além da busca de possibilidades de recuperação de sentidos das excluídas, das vozes ausentes do discurso acadêmico.

O reconhecimento da legitimidade dessas fontes orais para pesquisa permite que vozes silenciadas pela história e pelo âmbito científico ortodoxo, reivindiquem o direito de falar e nos levem a perceber os campos de tensão e de disputa que existem em nossa sociedade. As mulheres que foram ouvidas buscaram em suas memórias individuais e coletivas a compreensão das circunstâncias culturais e sociais que produzem o fenômeno das violências de gênero, permitindo-se pensar em projetos outros de vida, significativos.

O relato oral para Queiroz (1988) é a base para obtermos qualquer forma de conhecimento, científico ou não. É a maior fonte humana de conservação e de difusão de saberes, a maior fonte de dados para a ciência em geral, visto que a palavra antecede o desenho e a escrita. Dessa forma, os relatos orais são uma valiosa contribuição para a compreensão das histórias das mulheres em seus diferentes contextos. Dias (1994) afirma que os avanços da investigação científica têm pautado a necessidade de documentar as experiências das mulheres, para que possa emergir, não só a história da dominação masculina, sobretudo os papéis, os discursos e as formas de resistência das mulheres.

As histórias de vida, biografias ou trajetórias de vida são construções sócio-históricas. Glat (1989) diz que a pesquisa com as histórias de vida trabalha com as histórias contadas por quem as vivenciou, interessando no relato de vida o ponto de vista da pessoa, a vida como é interpretada pela própria.

As histórias brotam das memórias das estudantes. Souza (2007) salienta que ao invocarmos a memória, entendemos que ela não se fixa somente no campo subjetivo, pois toda a experiência, mesmo que singular e autorreferente, também está situada num contexto histórico e cultural. As memórias e suas narrativas são vivências históricas inseparáveis das experiências únicas de cada indivíduo. Bosi (2003) lembra-nos que há um substrato social da memória articulada com a cultura, incluindo toda sua diversidade estética, econômica, política e social.

Algumas/uns pesquisadoras/es questionam os relatos de experiências resgatados pela

memória, remetendo-nos à relação da mesma com o esquecimento. Augé (1998) aponta que o conceito de esquecimento não pode ser visto como ausência de recordação. O esquecimento é a força viva da memória e a recordação apresenta-se como seu produto: esse é indissociável da memória. Acreditamos, assim, que compreendemos o mundo e rememoramos a partir de nossas referências e nossas sensibilidades.

Por meio das biografias narradas podemos auxiliar na compreensão do singular e do universal das histórias, resgatando não apenas memórias subjetivas, mas institucionais e formadoras dos sujeitos, que revelam práticas individuais e sociais que são inscritas em seus contextos. De acordo com Souza (2007), narrar é enunciar uma experiência individual refletida sobre a qual construímos sentido e damos significado. Buscamos em nossa memória, consciente ou inconsciente, o que deve ser dito e o que deve ser silenciado.

Queiroz (1981) conceitua narração como um relato do narrador sobre a sua existência no tempo, em busca da reconstrução dos episódios que vivenciou e tentando transmitir as experiências adquiridas. Percebemos que no trabalho com relatos de histórias de vidas, as participantes decidem o que deve ou não ser contado, não tendo relevância a cronologia dos acontecimentos, sim os percursos vividos por elas.

O mesmo Queiroz (1988) diz que a abordagem biográfica pode ser vista como um método, já que adquiriu, em seu processo de consolidação, vasta fundamentação teórica, também como técnica, no que diz respeito à formulação de inúmeras propostas de formas diversificadas para a sua utilização. O trabalho com relatos de vidas inscreve-se no contexto de pesquisas socioeducacionais como uma maneira de recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeitos históricos, situados social e culturalmente, garantindo a esses o papel de construtores da história individual e coletiva mediada por suas vozes.

O papel da/o pesquisadora/or, diante disso, não pode ser limitado à descrição, visto que sua tarefa é a escuta sensível na qual perceba os componentes e facetas relevantes na vida dos indivíduos, que lancem possibilidades de esclarecimentos e/ou transformações a respeito das problemáticas construídas. A pesquisa com histórias de vidas, segundo Souza (2007), leva os participantes à experiência de si, questionando os sentidos de suas vivências e aprendizagens.

Como técnicas de coleta de dados em pesquisa qualitativa, fizemos uso de pesquisa documental e de grupo focal, que é uma técnica originalmente proposta pelo sociólogo estadunidense Robert King Merton (1910-2003), que objetivava respostas de grupos a textos, filmes e questões.

A pesquisa documental partiu da análise de fichas de entrevistas, das quais foram extraídos trechos de falas das estudantes, selecionando aquelas relacionadas às violências de

gênero sofridas por elas e à percepção que possuem acerca do impacto dessas violências em suas trajetórias de aprendizagens escolares. Ao chegarem à escola, as/os alunas/os passam pelo Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento (SAIA), onde são realizadas entrevistas feitas pelas/os trabalhadoras/es deste espaço, constituído por professoras/es com formação em psicologia, psicopedagogia, pedagogia e outras licenciaturas, que conversam com as/os alunas/os a fim de conhecer melhor essas pessoas e suas respectivas histórias de vidas e de realizar posterior acompanhamento pedagógico e encaminhamento aos serviços de assistência social e saúde. A escola tem recebido residentes acadêmicas/os dos cursos de Saúde Coletiva, Assistência Social, Psicologia, Terapia Ocupacional e Enfermagem, que também compõem esse setor.

As entrevistas feitas no SAIA são semidirigidas, contendo perguntas relativas à experiência pregressa das/os estudantes em instituições de ensino anteriores, às vivências significativas da infância e adolescência, à sua atual situação de vida e à ocupação de espaços e serviços públicos e privados da cidade e aos seus projetos de vida e sonhos.

Em relação ao grupo focal, foram realizados dois encontros. Fizemos reunião com as participantes anteriormente, a fim de esclarecer seu objetivo, conforme os termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido assinados pelas mesmas e/ou por seus responsáveis. Dialogamos, então, sobre aprendizagem escolar e violência (as violências sofridas na rua, na escola, as formas de violência previstas na Lei Maria da Penha e feminicídio). A história de Maria da Penha foi contada no segundo encontro de grupo focal, a pedido das alunas.

Morgan (1997) conceitua grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tema, uma questão específica sugerida pela/o pesquisadora/or. De acordo com Gondim (2003), a/o moderadora/or de um grupo focal assume uma posição de facilitadora/or do processo de discussão e sua ênfase deve estar nos processos psicossociais que emergem da formação de opiniões sobre certo tema.

A unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo. Se uma opinião, mesmo não compartilhada por todos, é dita por um membro do grupo, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo. O uso dos grupos focais está vinculado aos pressupostos e premissas da/o pesquisadora/or, ou seja, à ideia de que se parte acerca do problema, aos objetivos que se busca alcançar.

Há também diferentes modalidades de grupos focais. Conforme Morgan (1997), há três tipologias: grupos autorreferentes, utilizados como principal fonte de dados; grupos focais como técnica complementar, em que o grupo serve de estudo preliminar para avaliação de

programas de intervenção e construção de questionários e escalas; grupos focais como uma proposta multimétodos qualitativos, integrando seus resultados com os da observação participante e da entrevista em profundidade.

Já a classificação exposta por Fern (2001), apresenta duas orientações de grupos focais, uma que visa a confirmação de hipóteses e a avaliação da teoria, a outra direciona-se para aplicações práticas, para o uso dos achados em contextos particulares. Essas duas orientações podem ser classificadas em três modalidades de grupos focais: grupos focais exploratórios, clínicos e vivenciais.

Em nossa pesquisa, fizemos uso do grupo focal de modalidade exploratória. Esse tipo, segundo Fern (2001) está centrado na produção de conteúdos e a sua orientação teórica está voltada para a geração de hipóteses, teorias, enquanto a prática tem como objetivo a produção de novas ideias, a identificação das necessidades e expectativas, assim como a descoberta de outros usos possíveis para um produto específico, por exemplo. A ênfase dos grupos exploratórios localiza-se no plano intersubjetivo, naquilo que permite identificar aspectos comuns de determinado grupo através de todo processo de investigação-educação-ação.

O grupo focal é usado como estratégia metodológica qualitativa em seu caráter subjetivo de investigação, posto que, consoante a Debus (1997), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela busca de respostas a respeito do que as pessoas pensam e sentem. Westphal, Bogus e Faria (1996) afirmam que os membros que participarão do grupo focal são relevantes, visto que contribuirão com os objetivos da pesquisa. A amostra da pesquisa deve ser intencional e alguns critérios entre as/os participantes podem variar, desde que permaneça ao menos um traço comum importante para o estudo proposto.

Entretanto, Gomes (2005) alerta para dois riscos no processo de construção de uma amostra dirigida: a conveniência e a generalização, apontando que devemos ter cuidado para não induzirmos os sujeitos a determinadas respostas, distorcendo os resultados da pesquisa. A generalização não é o objetivo das entrevistas de grupo focal, seu objetivo deve ser a coleta de informações que permitam o entendimento da gênese e da composição de um grupo específico.

Percebemos ser de extrema relevância a seleção das pessoas a serem convidadas a participar do grupo, bem como a importância de esclarecimentos acerca da pesquisa e dos cuidados éticos informados durante o processo aos participantes. Levando em consideração a importância dessa aproximação inicial com os indivíduos que fizeram parte da pesquisa, ressaltamos o conceito de “enamoramanto” de Ressel, Gualda e Gonzalez (2002) que assim denominaram o convite dos integrantes para participação no grupo focal, tamanho o cuidado que devemos ter com o passo inicial fundamental para o êxito da investigação.

Em relação à quantidade de participantes no grupo, pode variar de 8 a 10 membros, segundo Debus (1997), Dall'agnol e Ciampone (1999), Iervolino e Pelissione (2001) e Meier e Kudlowiez (2003). Há a indicação de Chiesa e Ciampone (1999) de que o total de participantes varie entre um mínimo de 6 e um máximo de 12 indivíduos. Referente ao número de sessões grupais depende da complexidade do tema e o interesse da pesquisa, podendo haver alteração da quantidade de encontros após a análise conjunta dos dados coletados. Debus (1997) recomenda um mínimo de duas sessões para cada variável considerada importante ao tema.

Nos grupos focais que realizamos, contamos com um número de 6 participantes no primeiro grupo e 10 participantes no segundo grupo, com frequência de 15 mulheres nos dois encontros, uma participante do segundo grupo havendo participado do primeiro. Ocorreram duas sessões grupais em semanas intercaladas, pois a complexidade do tema exigiu e os relatos foram profundos e extensos, mostrando a proficuidade da temática.

Relativo ao local das sessões grupais Debus (1997) sugere que as sessões aconteçam em volta de uma mesa e/ou de forma aleatória, deixando as/os participantes à vontade. Ressel, Gualda e Gonzalez (2002) apontam para a disposição dos assentos em círculo, ressaltando que em cada encontro todas/os mudem de lugar, a fim de não dar ideia de centralização, possibilitando também a participação de todas/os, a interação dentro do mesmo campo de visão, com distâncias equânimes entre todas/os. Meier e Kudlowiez (2003) acreditam que a/o coordenadora/or e a/o observadora/or devem situar-se entre os participantes, não tendo lugar fixo.

No que concerne ao tempo de duração das sessões de grupo focal, as/os autoras/es pesquisadas/os, Debus (1997), Dall'agnol e Ciampone (1999), Iervolino e Pelissione (2001) e Meier e Kudlowiez (2003), aconselham de uma a duas horas por sessão. Sobre a figura da/o moderadora(or)/facilitadora(or) do grupo focal, Iervolino e Pelissione (2001, p. 116) afirmam que cabe a ela/ele propiciar ambiente adequado “[...] para que diferentes percepções e pontos de vista venham à tona [...]”.

Os nossos encontros se deram em uma sala de aula com as cadeiras dispostas em círculo. O primeiro teve duração de 1h30min e o segundo ocorreu em 2 horas. Ambos foram filmados por meio de câmera de aparelho celular apoiado em um tripé. A pesquisadora facilitou o diálogo, sentando-se entre as participantes no círculo, promovendo o colóquio de forma imparcial e acolhedora.

Dall'agnol e Ciampone (1999) dizem que o papel da/o moderadora/or é o papel de uma/um facilitadora/or do debate. Debus (1997) alerta para comportamentos que uma/um moderadora/or não deve ter, destacando que a/o mesma/o não deve agir como professora/or,

juiz ou chefe, não devendo expressar concordância ou discordância com pontos de vista dos componentes do grupo, nem devendo pôr palavras na boca das/os participantes.

Gomes (2005) defende o uso de grupo focal nas investigações em educação, mostrando que esse oferece à/o investigadora/or versatilidade e variadas alternativas para coleta de dados, podendo a/o investigadora/or averiguar as informações obtidas no momento em que são oferecidas pelos indivíduos. O ambiente propiciado pelo trabalho com grupo focal permite integração entre as/os participantes do grupo, a fala de uma/um dos integrantes serve de estímulo às/aos demais, o debate entre elas/es proporciona a maior qualidade das informações, a/o participante sente-se mais segura/o para dar opiniões, com respostas mais espontâneas e genuínas, devido ao fato de estar com seus pares.

Além disso, é possível fazer uso da técnica de entrevista de grupo focal com outras técnicas. Destaca-se também a adequação do projeto de grupo focal à pesquisa qualitativa, podendo esta ser conciliada com outras estratégias de pesquisa, como a pesquisa participante, por exemplo.

Como outra estratégia de pesquisa participante de coleta de dados qualitativos, utilizamos da apresentação de imagens relacionadas ao tema da mesma, como forma de abordar a questão no grupo focal, visando escapar de um demasiado direcionamento verbal concernente à temática abordada.

Solicitamos, nos dois encontros que realizamos, que as alunas observassem uma imagem de cada vez, conforme estavam sendo mostradas nos *slides* projetados em tela. Mencionamos que essas imagens possuíam relação com os tipos de violências sofridas pelas mulheres e com questões de aprendizagens. Orientamos que após cada imagem apresentada, uma aluna por vez poderia falar a respeito do que via e, desse modo, também contar sobre as violências pelas quais já passou e/ou passa, sobre as violências que sofreram ou sofrem, por parte de sua/seu parceira/o e/ou de outras pessoas, podendo relatar episódios relacionados às suas vidas pessoais e/ou a de outras pessoas próximas. Deixamos claro que não havia obrigatoriedade de fala e que suas identidades seriam mantidas em sigilo, de acordo com o prescrito nos termos de consentimento e de assentimento assinados por elas e por suas/seus responsáveis.

Gilberto (2015) ressalta que o papel da/o intérprete é retirar da imagem os significados, salientando o pretérito por meio do resgate de narrativas e compreendendo a rede de signos que os vários significados da imagem oferecem. Enquanto isso, Fischman (2006) se refere ao método de elicitación fotográfica, no qual a/o investigadora/or mostra fotos às/aos participantes, a fim de estimular respostas em geral referentes a questões culturais, sociais, políticas e pessoais, que estejam relacionadas com as fotos apresentadas.

Gondim, Feitosa e Chaves (2007) acreditam que as imagens, como as apresentadas no grupo focal, reúnem muitas informações integradas em um todo organizado, o que não se consegue obter por meio da descrição verbal. A imagem é uma forma de expressão mais antiga do que a palavra, tendo sido subestimada em investigações científicas, tornando-se este descaso um empecilho para o acesso à riqueza de informações passíveis de serem extraídas por meio do seu uso.

Ademais, as diversas modalidades de registro de imagem oferecem vasto leque de possibilidades para a apreensão da representação imagética das pessoas ao que as cerca. Uma foto pode servir para autorreflexão e autoconscientização da pessoa. A abordagem da leitura crítica das imagens situa-se no marco teórico dos estudos culturais, a partir da compreensão da pedagogia da imagem. Kellner (1995) argumenta que ler criticamente uma imagem implica aprender a apreciar, decodificar e interpretar, analisando tanto a forma como as imagens são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que comunicam em situações concretas.

Freire (1983) já sustentava que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, desse modo toda leitura é influenciada pela experiência de vida da/o leitora/or. Tal abordagem, partindo da experiência da/o leitora/or, também é proposta por Manguel (2001), que afirma que nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva, exclusiva, já que o que enxergamos é sempre a imagem traduzida a partir de nossa própria experiência.

3.6 Análise de dados: teorizações

Ao fim da coleta de trechos das entrevistas semiestruturadas feitas com as alunas no momento da matrícula na escola pelas/os professoras/es que trabalham no SAIA (Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento) e de cada reunião dos grupos focais, foram realizados registros em diário de campo com as informações coletadas das entrevistas e dos grupos focais, além de suas implicações no estudo. Gomes (2005) aponta que, para a análise dos dados, devemos levar em consideração palavras repetidas, o contexto das informações, concordância entre as opiniões dos membros, mudança de opiniões causadas pela pressão do grupo, respostas oriundas de experiências pessoais – e não impressões vagas, ideias principais, atitudes, gestos, sentimentos, valores, preconceitos, dificuldades de entendimento das perguntas, entusiasmos etc.

A análise das experiências das alunas iniciou logo que começaram as transcrições das falas retiradas das entrevistas. Os discursos foram lidos na quantidade de vezes necessária para

a apreensão das categorias emergentes em relação ao tema pesquisado. As categorias definidas a partir dos fragmentos das entrevistas foram “Violências de gênero sofridas pelas mulheres” e “Impactos das violências na vida escolar”. Esses relatos também nos instigaram a aprofundar a pesquisa, buscando mais dados através dos grupos focais.

Para os grupos focais foram pré-definidas 8 categorias, baseadas nas falas extraídas das entrevistas, que foram apontando para os diversos tipos de violências sofridas por essas mulheres, bem como para as dificuldades de aprendizagens em função dessas violências, para a importância da escola em suas vidas no presente e para os seus projetos de vida futuros. Essas categorias foram: “Violência física”, “Violência sexual”, “Violência moral e psicológica”, “Violência patrimonial”, “Feminicídio”, “Dificuldades de aprendizagem”, “Importância da escola” e “Projetos de vida”.

Ao transcrever os relatos coletados no grupo focal e ao interpretá-los, levamos em conta as diversas relações envolvidas nos fenômenos sociais. Pela expressão por meio da palavra, do gesto, do corpo, ocorre abertura e se interligam as significações.

Todas as discussões filmadas foram transcritas, seguindo alguns passos propostos por Gomes (2005): plano descritivo das falas, apresentando as ideias, com destaque para diferenças entre opiniões e discursos; escuta repetida de falas e agrupamento dos fragmentos dos discursos conforme as categorias identificadas, selecionando tudo que for relevante e associado ao tema ou à categoria; capturar as principais ideias que sustentem as conclusões da análise; elaboração de um relatório dos resultados, evitando generalizações e acentuando as relações entre os elementos identificados.

Na análise de dados adotamos a análise de conteúdo, visto ser, conforme Bardin (2011), um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que faz uso de procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, possibilitando a dedução de conhecimentos vinculados às condições de produção/recepção das mensagens. Essa técnica metodológica é passível de ser aplicada em variados discursos e a diferentes maneiras de comunicação, propiciando a compreensão de aspectos, estruturas ou modelos ocultos em fragmentos de mensagens levados em consideração na pesquisa.

A análise de conteúdo possui um esquema que torna mais claro e menos dúbio o percurso de análise de investigação, levando em consideração o contexto das análises, permitindo a produção de inferências. Compreende técnicas de pesquisa que conduzem sistematicamente a descrição de mensagens (textos, falas) atreladas ao contexto dos enunciados e às inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise se deu pela necessidade de ir além das incertezas oriundas de hipóteses, pela necessidade da compreensão das significações e pela

premência de desvendar as relações ultrapassando os relatos feitos.

O emprego dessa técnica de análise permitiu apreender os núcleos de sentido inseridos nos relatos. Bardin (2011) afirma que a análise do enunciado parte do pressuposto de discurso como palavra em ato, considerando a produção da palavra como um processo de elaboração. De acordo com esta autora o foco da análise de conteúdo é qualificar as vivências da pessoa, suas percepções sobre certo objeto e seus fenômenos.

A estudiosa descreve a pesquisa qualitativa como sendo capaz de incorporar o significado e a intencionalidade na inerência aos atos, às relações e às estruturas sociais. Essa abordagem permite desvelar processos sociais ainda pouco explorados, relacionados a grupos particulares, assim como possibilita a criação de outras abordagens, revisão e criação de novas categorias e conceitos no decorrer da investigação.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo se estabelece por diversas técnicas, nas quais se procura descrever o conteúdo emitido no percurso de comunicação, seja por falas ou textos. Aponta que o uso de análise de conteúdo possui três fases importantes: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – inferência e interpretação.

A pré-análise, conforme Bardin (2011), é a etapa em que se organiza o material que será analisado, visando torná-lo operacional, produtivo, sistematizando as primeiras ideias. Diz respeito à organização propriamente dita, dividida em quatro etapas: leitura flutuante (o contato com o material coletado, momento em que se começa a conhecer o discurso, o texto); escolha dos documentos (delimitação do que será analisado); formulação das hipóteses e dos objetivos; referenciação dos índices e elaboração de indicadores (engloba a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos materiais de análise).

A exploração do material, diz Bardin (2011), é a segunda fase da análise de conteúdo, fundamentando-se na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação), a identificação das unidades de registro (unidades de significação a serem codificadas, correspondem ao segmento de conteúdo a considerar comunidade-base, objetivando a categorização e a contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, que diz respeito ao segmento da mensagem, visando compreender a significação exata da unidade de registro). Essa fase consiste numa importante etapa, porque vai garantir ou não a riqueza das interpretações e inferências. É nessa etapa que se dá a descrição analítica, a qual refere-se ao *corpus* (qualquer material textual coletado), vinculado a um aprofundado estudo, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. A codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta etapa.

A codificação, prossegue Bardin (2011), equivale a uma transformação por recorte, agregação e enumeração dos dados brutos do texto, da fala, elaborada de acordo com regras precisas, permitindo alcançar uma representação do conteúdo ou da sua expressão. Após, segue-se para a categorização, que é a classificação de elementos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento, segundo o tipo, com critérios anteriormente definidos. As categorias são classes ou rubricas que abarcam um grupo de elementos agrupados em razão de caracteres comuns sob um título genérico.

A terceira fase relaciona-se ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É nesta etapa que ocorre a condensação e o destaque das informações a serem analisadas, resultando nas interpretações inferenciais. Esta fase é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

Destacamos que essas etapas incluem múltiplos simbolismos que necessitam ser decodificados pela/o pesquisadora/or, a/o qual deve fazer um esforço científico, a fim de desvendar o conteúdo latente nas falas, nos textos, levando em consideração a análise contextual e histórica, a criatividade, a intuição e a crítica.

Como toda técnica de análise, ou conjunto delas, determinadas limitações podem ocorrer na análise de conteúdo. Flick (2009) aponta a possibilidade de falta de profundidade nas análises. Salientamos, ademais, que devido ao fato desse tipo de pesquisa abordar a subjetividade da pessoa, a análise da/o observadora/or pode estar impregnada de pré-conceitos, correndo-se o risco de fazer aproximações sucessivas com o objeto, impedindo que o seu ponto de vista interfira nos fenômenos a serem explicados.

Thompson (2011) critica o fato da/o pesquisadora/or não ser neutra/o, mostrando o campo de pesquisa como campo-objeto e campo-sujeito, em que as formas simbólicas são interpretadas previamente pelos sujeitos que fazem parte deste. Sendo assim, a inferência da/o pesquisadora/or, que se faz necessária, não é totalmente neutra. Entretanto, ela/ele deve interferir o menos possível de forma pessoal, o que não significa ser acrítico ou não fazer inferências.

Por outro lado, sendo análise de conteúdo conjunto de técnicas que exige inferência da/o pesquisadora/or em suas etapas distintas, Thompson (2011) indica que o objeto de análise constitui construção simbólica significativa, podendo se reverter em validação para a pesquisa, escapando das críticas das análises positivistas. Defende que os métodos da análise formal discursiva, por mais sistemáticos e rigorosos que sejam, não podem suprimir a construção criativa do significado, a explicação interpretativa do que é dito ou do que está representado. Sobretudo, deve-se considerar que toda essa construção não deve estar desvincilhada da análise

do contexto e da história.

Outra limitação da análise do conteúdo apontada por Godoy (1995b) é o fato dessas técnicas terem privilegiado a comunicação oral e escrita, deixando de lado, por vezes, outras formas de comunicação. Também a necessidade da/o pesquisadora/or em extrapolar o que está além do discurso, do texto, sem um domínio das técnicas propostas e sem a devida experiência constitui-se em limitação.

Oliveira et al. (2003) assinalam outro ponto controverso, observando que nem sempre um tema frequente é necessariamente um tema importante ou vice-versa. Sinalizamos, além disso, que na análise de conteúdo como método, o foco não está na quantificação, e sim na análise do fenômeno em profundidade, sendo insuficiente, portanto, como técnica estatística, visto que não se preocupa com o quantitativo de indivíduos, possuindo um caráter que foge aos parâmetros da pesquisa e da ciência impregnada pelo método positivista.

Buscando a superação desses limites, a/o pesquisadora/or precisa conduzir com discernimento e clareza as entrevistas, detalhar os procedimentos adotados na abordagem, a fim de garantir a validação de sua análise, cumprindo as etapas que constituem o método. A análise em questão viabiliza o uso de diversas estratégias no seu percurso metodológico, demonstrando, concomitantemente, seus limites e possíveis equívocos.

Diante do exame das falas percebemos que o método da análise de conteúdo fornece informações complementares que ultrapassam o conteúdo aparente das narrativas das alunas. É uma técnica que permite ter como matéria-prima qualquer material advindo de comunicação verbal ou não verbal, dando suporte à/ao investigadora/or para processar os dados obtidos objetivando compreendê-los e interpretá-los, captando seu sentido simbólico, que nem sempre é manifesto, bem como a análise dos discursos dentro de múltiplas perspectivas, sempre relacionadas ao contexto em que a comunicação se verifica.

Para compreendermos o fenômeno das violências de gênero é muito útil essa técnica, já que devemos abarcá-lo como um problema social que acompanha toda a história e as transformações da humanidade, como um fenômeno complexo e multicausal que se revela em diferentes culturas, em diferentes períodos históricos, persistindo no tempo e se estendendo em todas as sociedades, em maior ou menor grau, atingindo todas as classes e segmentos sociais e se manifestando de várias formas na vida social. As violências de gênero são formas de opressão e de crueldade nas relações entre mulheres e homens, construídas estruturalmente, reproduzidas no dia a dia e tendo as mulheres como as mais atingidas.

Esse tipo de violência, para Minayo e Capurchande (2011), se apresenta como forma de dominação e existe em qualquer classe social, atingindo todas as etnias e faixas etárias, tendo

como expressão maior o machismo naturalizado. Incluindo assassinatos, estupros, abusos (emocionais, físicos, sexuais), prostituição forçada, mutilação etc. Os opressores costumam ser conhecidos, familiares, parceiros, estranhos, agentes do Estado, dentre outros. A violência não é, dessa forma, um fenômeno abstrato, apresenta-se de forma concreta e ocorre em diferentes contextos sócio-histórico-culturais de formas específicas.

Por isso, é importante imergir na cultura de quem iremos pesquisar, observando o contexto do campo pesquisado, pois toda compreensão é histórica, igualmente os significados atribuídos aos fenômenos estudados. As falas coletadas nas entrevistas realizadas pela escola e as narrativas advindas do grupo focal não são apenas relatos, mas formas pelas quais podemos compreender de maneira mais ampla o contexto do fenômeno estudado e reconhecer o mundo em que as participantes vivem. A análise de conteúdo garante aos conceitos e à interpretação dos relatos das mesmas a contextualização histórica e cultural, até mesmo para novas questões e problemas de pesquisa.

4 REFLEXÕES SOBRE AS VOZES DAS MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIAS DE GÊNERO: ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, analisaremos os resultados dos dados coletados na pesquisa. Este processo ocorreu em duas fases, a primeira fase realizada foi a análise documental das fichas de entrevista das alunas, feitas ao ingressarem na escola pelo Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento (SAIA). Os enunciados selecionados e sistematizados remetem a duas categorias: violências de gênero sofridas pelas mulheres e impacto das violências na vida escolar. Essas são analisadas buscando elucidar suas relações e compreender o fenômeno estudado.

Na segunda fase, apresentamos os resultados dos grupos focais realizados, nos quais fizemos uso de imagens como disparadores, sensibilizadores do diálogo, estabelecendo respectivamente, por meio das mesmas, oito categorias pré-definidas: violência física, violência sexual, violência moral e psicológica, violência patrimonial, feminicídio, dificuldades de aprendizagens, importância da escola e projetos de vida. Os discursos que emergem dos grupos vão delineando os rumos da pesquisa, alicerçadas por meio das análises e dos referenciais utilizados esclarecendo acerca das violências de gênero sofridas por essas mulheres e dos seus impactos ao longo de suas trajetórias de aprendizagens.

As vozes das mulheres vítimas de violências são ouvidas e transcritas, esmiuçadas, qualificadas, analisadas e valorizadas nos subcapítulos que seguem. Intencionamos que essas vozes ecoem e que possam servir como pistas para o enfrentamento das violências de gênero contra mulheres em situação de rua e/ou em vulnerabilidade social, contribuindo para o fortalecimento das vítimas e superação das situações de violência, bem como para novas pesquisas.

4.1 Entrevistas contidas nas fichas de acompanhamento da escola: resultados e discussões

A análise de dados feita com base nos relatos extraídos das entrevistas com estudantes da escola, que se declaram pertencentes ao gênero feminino, deram-nos indícios a respeito das diversas formas de violências sofridas e que são foco de nossa pesquisa, da mesma maneira que mostraram a percepção que possuem em relação às suas dificuldades de aprendizagem escolar, em consequência do impacto dessas violências em suas vidas. Esses depoimentos foram organizados, posteriormente à coleta de trechos das entrevistas que estão relacionados ao tema

desta pesquisa, em duas categorias, conforme o teor dos mesmos: “Violências de gênero sofridas pelas mulheres” e “Impacto das violências na vida escolar”.

Para preservar o anonimato de acordo com a ética estabelecida nos termos de consentimento e de assentimento livre e esclarecido, colocamos nomes de flores em substituição ao nome real, conforme sugestão das alunas, juntamente com a idade das entrevistadas, sendo que nos grupos focais foram nominadas da mesma forma.

4.1.1 Violências de gênero sofridas pelas mulheres

Entre as alunas participantes da pesquisa, várias formas de violência foram sofridas. Notadamente as de âmbito doméstico e familiar, e por isso usamos a Lei Maria da Penha como norteadora do trabalho, mas também outras, como, por exemplo, as das instituições de acolhimento que substituem as famílias.

Percebemos que as vozes dessas alunas, vítimas das mais diversas formas de violências, foram caladas ao longo de suas trajetórias de vida. No relato de Begônia, 53 anos, há denúncia de exploração sexual e de violência física cometida por uma mulher que a convidou para morar em outra cidade com o compromisso de proporcionar-lhe uma mudança de vida: *“Ela me enganou, me obrigou a me prostituir, batia com a minha cabeça na parede. Uma vez me jogou da escada. Saí rolando”*. Da mesma forma, Orquídea, 50 anos, conta sobre falsas promessas que a levaram à exploração sexual: *“Saí do interior com o prometido de um conhecido da minha mãe de me conseguir trabalho e escola. Ao chegar lá, vi que tava num bordel. Pra sair desta vida, não foi fácil”*.

A exploração sexual é uma realidade no contexto dessas mulheres. Isso ocorre devido à carência de recursos financeiros e materiais, à necessidade de autossustento e provimento das/os filhas/os, aos desajustes da família nuclear, que geram conflitos e exclusões, à falta de perspectivas de vida, à baixa autoestima, ao histórico de abuso sexual, à ingenuidade diante da promessa de estranhos. Algumas dessas mulheres tornam-se vítimas de tráfico humano, enredam-se na exploração sexual, sendo defraudadas por aliciadoras/es e sofrendo com a reclusão, a separação de familiares e amigas/os, os maus-tratos e ameaças, sem possibilidade, por vezes, de livrar-se das circunstâncias e sem a investigação e o apoio do Estado perante esse crime.

A dimensão da exploração sexual no Brasil é muito mais elevada do que os percentuais apresentados nas estatísticas governamentais. Constantemente está vinculada com a exploração sexual comercial, com o tráfico humano e suas conexões com o crime organizado, o que

dificulta o levantamento de informações em certos organismos da esfera pública, assim como com a cooperação das/os informantes. A natureza clandestina da exploração sexual e do tráfico de mulheres avaliza aos traficantes a censura, que silencia o sujeito violado, resguardando as redes de mercantilização do sexo (BRASIL, 2018a).

Amarílis, 37 anos, também denuncia violência sexual por parte do padrasto, além do fato dele exercer seu poder se omitindo da obrigação de levar a menina à escola: “*Meu padrasto não deixava eu ir pra escola. Mentia pra minha mãe e ‘se passava’ comigo*”. Igualmente, Camélia, 26 anos, expõe a violência sexual cometida por familiar: “*Fui estuprada pelo meu tio [...]*”.

Amarílis e Camélia sofreram violência sexual por parte do padrasto e do tio, pessoas que deveriam resguardá-las e que fizeram uso da confiança estabelecida pela família para aproximar-se de todas/os sem levantar suspeitas e tiraram proveito do vínculo mantido com as vítimas. O medo diante das ameaças, o conflito emocional em função do agressor ser alguém próximo e que tem o afeto da vítima, a descrença da família em suas palavras, a dependência financeira do agressor, a crença de que mantendo o silêncio mantêm-se a estrutura familiar, são alguns fatores que levam as vítimas a ocultar essas violências.

A histórica invisibilidade dessa violência encontra-se interligada a fatores culturais que se estabeleceram no decorrer do desenvolvimento da sociedade brasileira e da organização da família, influenciada pelo modelo patriarcal e pelo machismo, em que mulheres e crianças passam a ser consideradas como propriedades do provedor da família, do homem (BRASIL, 2018a).

A violência sexual é cometida, na maior parte das vezes, por pessoas próximas das mulheres (companheiro ou familiares) no espaço doméstico, o que colabora para sua invisibilidade (GIFFIN, 1994). Esse tipo de violência acontece em diversas classes sociais e em diferentes culturas, podendo acontecer em variadas circunstâncias e locais.

Bromélia, 29 anos, conta a respeito da violência moral sofrida no núcleo familiar, na adolescência: “*Quando eu era adolescente, fui acusada de roubar o dinheiro da minha tia. Nunca fiz isso. Foi tanta fofoca na família que fiquei atordoada*”.

A fase da adolescência é de muitas transformações hormonais, psicoemocionais e sociais na vida das/os jovens. É comum, nessa fase, questionar as estruturas pré-estabelecidas, tanto quanto os papéis sociais e as relações de poder e é comum o distanciamento do núcleo familiar em função destas transformações, pois a/o adolescente sente-se, geralmente, incompreendida/o, uma/um estranha/o no ninho. Vemos que Bromélia possui uma lembrança latente desta fase, em que foi acusada pela tia de furto, considerando-se injustiçada, violentada moralmente. Aliado a isso, retomamos o conceito de violência moral da Lei Maria da Penha (BRASIL,

2006), que se constitui na ação destinada a caluniar, difamar ou injuriar a honra ou a reputação da mulher.

A violência patrimonial, por parte do ex-companheiro, acompanhada de violência psicológica, pode ser observada no depoimento de Tulipa, 31 anos: “*Meu ex ficou com a minha casa e com os meus filhos, alegando que eu tava louca*”.

Essa forma de violência vem acompanhada de outras violências, como podemos observar no caso de Tulipa, em que o companheiro age com violência psicológica e moral contra ela. A violência econômica e patrimonial são todos os atos destrutivos ou omissões da/o agressora/or que afetam a saúde emocional e a sobrevivência dos membros da família (BRASIL, 2018a). Na narrativa de Tulipa, essa violência se deu por parte do cônjuge que apropriou-se da residência do casal, logo, dos utensílios domésticos e, possivelmente, de outros bens pessoais da vítima que se encontravam na residência. Ademais, o mesmo ficou com os filhos, tirando dela o direito de exercer a função materna, dentre outros direitos, além de usar de má-fé o conhecimento acerca de suas fragilidades emocionais perante os fatos, alegando sua incapacidade mental.

A mesma violência psicológica, que aparece no padrão mais comum de violência de gênero, de um homem contra uma mulher (SAFFIOTI, 2004), no caso um companheiro, vem à tona na declaração de Azaleia, 34 anos: “*Ele sempre dizia que eu era feia, burra, idiota [...]*”. Na exposição de Dália, 42 anos, identicamente percebemos essa violência: “*Meu marido não deixava eu ir pra escola. Tinha muitos ciúmes*”.

A adjetivação negativa de Azaleia por parte do parceiro, colocando-a em posição de inferioridade e afetando sua autoestima constitui conduta típica de violência psicológica, tal como os ciúmes e as proibições dadas à mulher. Destaca-se que a violência psicológica, emocional, apresenta-se como forma inicial de outros tipos de violências e conjuga-se com as demais (AGUIAR; ROSO, 2016). Frequentemente é desconsiderada e minimizada pelas vítimas, pela sociedade e pelos órgãos governamentais, pelo fato de não deixar marcas no corpo. Já a violência psicológica contra Dália implica em ação praticada pelo marido destinada a controlar as ações, comportamentos ou decisões (BRASIL, 2006).

O bullying⁸ é outra forma de violência psicológica diante da qual a escola não pode se omitir. É também uma forma de violência simbólica, conforme o conceito de Bourdieu (1997). Hortênsia, 30 anos, expõe como se sentia perante essa prática: “*Na escola que eu estudei quando eu era pequena, me sentia ameaçada, humilhada e excluída pelas outras meninas*”. Hortênsia sentia-se inferiorizada com a humilhação constante, a intimidação sistemática.

⁸ Bullying “é uma situação que se caracteriza por agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas.” (21, 2009).

Saffioti (1999) compreende que uma ação violenta está direcionada a destruir ou atacar a subjetividade do outro e surge quando o sujeito sente que está perdendo o seu poder ou depara-se com a sua impotência. Tal conduta é visível no caso da violência psicológica, em que comumente o agressor busca atingir a mulher com ofensas, ameaças, constrangimentos, humilhações, insultos, a fim de mantê-la sob o seu domínio e/ou inferiorizá-la.

Temos a narrativa de Lavanda, 23 anos, que remete à violência de Estado, no caso, praticada por uma autoridade policial: *“O policial nos abordou na rua e fez ‘gerica’ (revista) na gente. Queria me revistar. Eu disse que só mulher revista mulher, que eu conhecia as leis, tô na escola. Ele me deu um chute, abriu minha mochila, pegou o meu caderno e rasgou. Fiquei chorando de raiva”*.

Percebemos que o Estado exerce violência policial sobre a jovem Lavanda, que se encontra na rua. A naturalização da dominação masculina sobre o corpo da mulher na sociedade é refletida pela abordagem do policial que abusa do poder, tentando revistá-la. Ao não conseguir o intento, o mesmo comete violência física e patrimonial contra ela. O Estado reduz, assim, a moradora de rua a um corpo de segunda categoria, não digno de direitos.

Os corpos que se situam na sociedade encontram-se em uma condição compartilhada de precariedade, visto serem constitutivamente sociais e interdependentes. Entretanto, ao encontrarem-se potencialmente ameaçados pelos outros corpos, a condição precária gera formas de dominação e não conduz ao reconhecimento recíproco, mas há uma exploração específica de populações-alvo, consideradas destrutíveis e não passíveis de luto. Essas populações podem ser sacrificadas porque foram enquadradas como já tendo sido perdidas, são consideradas ameaças à vida humana, e não como populações vivas que precisam de proteção contra a violência ilegítima do Estado (BUTLER, 2015).

Essa violência naturalizada, presente na dominação masculina do policial, é construído de uma violência simbólica. Diz respeito a formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais. O Estado tem a posse do monopólio da violência física e simbólica (BOURDIEU, 2014).

A violência institucional, cometida pelo abrigo que deveria antes proteger foi praticada contra Rosa, 21 anos: *“Acho que os remédios que me forçavam a tomar me deixaram sequelada”*. Do mesmo modo, a instituição escolar pratica a violência ao negligenciar as necessidades de aprendizagem de cada aluna/o: *“[...] ela (a professora) não sabia me ensinar, nem dava bola”*. (Acácia, 17 anos).

Destacamos que a violência institucional é motivada por desigualdades (de gênero, étnico/raciais, econômicas etc.). Essas desigualdades existentes em diferentes sociedades se

formalizam e institucionalizam nas organizações privadas e aparelhos estatais, do mesmo modo que em diferentes grupos constituintes destas sociedades (BRASIL, 2018a). Essa abrange abusos cometidos em virtude das relações de poder desiguais entre usuárias/os e profissionais dentro das instituições, abarcando, por exemplo, maus-tratos em função de problemas de saúde mental, como no caso de Rosa, e a negligência da escola por meio da postura de omissão da professora, ocasionando prejuízos ao desenvolvimento de Acácia.

Vemos que desde a infância há imposição de um papel de mulher estabelecido pela sociedade: “[...] *me obrigavam a cuidar dos meus irmãos, a limpar a casa, a fazer comida, a fazer tudo.*” (Jasmim, 32 anos). Este mesmo papel foi imposto a Magnólia, 61 anos: “[...] *era proibida de estudar pelo meu pai, porque ele achava que mulher era pra ficar em casa*”. Também a Alfazema, 40 anos: “*Minha família era de fora, do interior. As crianças já cedo tinham que trabalhar, ajudar. Eu era a única mulher e a irmã mais velha. Tinha mais compromisso que os outros*”. A Dália, o mesmo papel foi imposto pelo companheiro que a proibia de estudar: “[...] *dizia que mulher casada tinha que cuidar da família*”.

Observamos, sobretudo, a determinação de um papel de mulher, mãe, filha, estabelecido pela família e pela sociedade que não lhes propiciava saída do ambiente doméstico e realização de seus projetos de vida. Essas mulheres sentem o descrédito da sociedade em relação a seus desejos e sonhos. Desde a legislação sobre o trabalho feminino anterior à Constituição de 1988, que era fundamentada em princípios como a debilidade das mulheres, a defesa da moralidade, a proteção às/aos filhas/os, a suposta natural aptidão da mulher para o ambiente doméstico e o caráter completivo do salário feminino, alicerçou-se oficialmente no Brasil um ideal de família patriarcal chefiada pelo homem, com a intenção de proteger a trabalhadora em seu papel de mãe e de mulher, impondo com isso restrições ao trabalho feminino (BRUSCHINI, 1994).

No decorrer dos tempos, as desigualdades sociais nas relações entre homens e mulheres favorecem a violência de gênero e sua natureza ideológica. Vemos que esse papel é, por vezes, ainda hoje, instituído para uma boa parcela das mulheres entre as camadas empobrecidas da sociedade, revelando-se o patriarcado como categoria que expressa uma forma de dominação própria das sociedades divididas em classes, em suas diversas fases históricas (SAFFIOTI, 2004).

Há uma realidade sócio-histórica que posiciona as mulheres à parte da vida pública, destinando a elas o espaço privado e as funções de cuidado, maternagem e afazeres domésticos, enquanto que aos homens são dadas as deliberações políticas e o exercício de tarefas da vida pública e de provimento da mulher e da prole, reproduzindo-se a ideologia do patriarcado. O patriarcado refere-se a um histórico milenar no qual se implantou uma hierarquia entre homens

e mulheres, com primazia masculina. Essa estrutura ideológica naturalizada intenciona dar cobertura a uma estrutura de poder que situa as mulheres muito abaixo dos homens, em todas as áreas da convivência humana (SAFFIOTI, 2004).

4.1.2 Impacto das violências na vida escolar

As violências de gênero sofridas por essas alunas afetaram negativamente seu processo de desenvolvimento escolar. Percebe-se que apresentam a consciência de que são vítimas de violências e ao mesmo tempo reconhecem as causas que as levaram a dificuldades de aprendizagens.

Rosa, 21 anos, acredita que a violência institucional do abrigo, que a obrigava a tomar medicação, talvez administrada de forma abusiva, em dosagem exacerbada, a fim de mantê-la sob o controle da instituição, deixou-a com sequelas cognitivas. Apesar disso, acredita que é possível aprender: *“Tenho dificuldade em aprender, mas eu quero e vou conseguir”*. Acácia, 17 anos, crê que a negligência da escola onde estudou no passado e a postura desinteressada da professora, que não lhe dava a devida atenção, tenha sido a causa de seu insucesso escolar na outra instituição: *“Na outra escola, não conseguia aprender. A professora não dava atenção. Dizia que não era aula particular”*.

A violência institucional, caracterizada nos relatos de Rosa e de Acácia, pelo abuso de poder da instituição de abrigagem e pelo descaso da escola em relação às necessidades de aprendizagem da estudante gerou dificuldades de desenvolvimento dessas alunas em seus processos educativos. Nesse contexto, enfatizamos que a negligência de profissionais da escola e o abuso de poder do abrigo estão de acordo com a definição da OMS de violência e podem resultar em sofrimentos e danos psicológicos, prejudicando o pleno desenvolvimento da pessoa (DAHLBERG; KRUG, 2002).

Begônia, 53 anos, denuncia que a exploração sexual acompanhada de violências físicas lhe ocasionou possíveis distúrbios neurológicos: *“[...] Fiquei com problemas neurológicos depois de tudo isso”*. Também vítima da exploração sexual, Orquídea, 50 anos, não pôde seguir com seus planos de trabalho e estudo, perdendo a confiança em si e nos outros: *“[...] Depois, não acreditava mais que podia conseguir um emprego e estudo. Desconfiava de todo mundo”*.

O abuso sexual por parte do padrasto fez com que Amarílis, 37 anos, não pudesse ir à escola, já que o mesmo a proibia de fazê-lo, para deixá-la em casa e seguir cometendo as violências: *“Meu padrasto não deixava eu ir pra escola”*. O estupro cometido pelo tio gerou em Camélia, 26 anos, uma possível depressão, fazendo-a desistir de tudo: *“[...] depois daí não*

quis mais saber de viver, de estudar, de nada”.

Entendemos que a exploração sexual a que essas mulheres foram submetidas, aliada a outras formas de violência, causou problemas de possível ordem neurológica, psiquiátrica, talvez devido às agressões na cabeça, como no caso de Begônia, bem como problemas psicológicos que afetaram sua autoestima e sua capacidade de estabelecer vínculos com outras pessoas, referindo-nos a Orquídea. A violência sexual na infância vitimou Amarílis e Camélia, impossibilitando-as de ir à escola e gerando possível transtorno depressivo, caracterizado pela perda de interesse na vida, prejudicando-as significativamente.

A violência sexual contra crianças e adolescentes provoca sérios danos físicos, emocionais e sociais (BRASIL, 2018a). Apontamos como consequências dessa violência, conforme Freitas e Farinelli (2016), a depressão, o transtorno de estresse pós-traumático⁹, o isolamento social e a timidez, problemas sexuais, baixa autoestima, dificuldades de concentração, memória e retenção de conhecimentos.

A expulsão de casa quando Bromélia, 29 anos, então na adolescência, foi acusada de furto pela tia, levou-a a um desequilíbrio, fazendo-a desistir dos estudos: “[...] *Minha tia me mandou ir embora. Aí, parei até de estudar*”. A violência psicológica direcionada a Azaleia, 34 anos, pelo ex-companheiro, causou-lhe uma baixa autoestima: “[...] *Com isso, não me sentia capaz. Hoje, sei que consigo – e meu sonho é me formar*”. Violeta, 17 anos, similarmente, teve sua autoestima afetada devido à desvalorização dos outros: “*Eu não acreditava em mim, porque ninguém nunca acreditou que eu era capaz*”. A violência moral a qual Bromélia foi submetida e a violência psicológica que atingiu Azaleia e Violeta, podem provocar problemas de saúde de ordem física e mental (CASTRO; BERGAMINI, 2017). Constatamos que ambas violências são exercidas sobre as vítimas, desequilibrando sua saúde psicoemocional, podendo repercutir em suas aprendizagens.

Já Jasmim, 32 anos, teve o curso de sua vida escolar interrompido pela imposição da família, que obrigava-a a cuidar dos irmãos, e, mais tarde, em função do nascimento dos filhos: “*Eu sempre quis estudar, mas, como me obrigavam a cuidar dos meus irmãos, não deu... Depois, vieram os filhos*”. Essa imposição do papel social de mãe, esposa, irmã, filha, destinada à mulher, ceifou o sonho de sucesso profissional e escolar de Magnólia, 61 anos, posto que foi proibida pela postura machista do pai de prosseguir seus estudos. Hoje sonha em retomar seus planos: “*Meu projeto de vida é trabalhar e retomar os estudos, já que era proibida de estudar pelo meu pai, porque ele achava que mulher era pra ficar em casa. Agora sou livre*”. Assim

⁹ Ver DSM IV (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1995).

como Alfazema, 40 anos, que tinha que trabalhar e ajudar em casa, pelo fato de ser a única filha mulher e irmã mais velha, ficando cansada ao chegar na escola e sem condições de estudar devido à sobrecarga de tarefas: “[...] *Por isso eu ficava muito cansada, quando chegava na escola sentia muito sono e cansaço*”.

Compreende-se que a estrutura de relações entre posições hierarquicamente ordenadas, fruto do patriarcado, que predomina em nossa sociedade como estrutura inconsciente, que conduz os afetos e distribui valores entre homens e mulheres no cenário social, ainda é legitimada (SEGATO, 2003). Desse modo, notamos a desvalorização das mulheres pelas vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, reproduzindo um discurso sexista e discriminatório, a fim de mantê-las submissas e no espaço doméstico. Bourdieu (2007) ressalta que o fundamento da violência simbólica reside nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que a produzem.

A violência patrimonial exercida pelo ex-companheiro contra Tulipa, 31 anos, a impeliu à desmotivação e a um projeto de morte. Relata: “[...] *Não quis mais saber de nada, só queria morrer*”. Tulipa perdeu a casa e os filhos, que foram levados pelo ex-companheiro. Sem um teto para resguardar-se e sem a presença das crianças viu a vida esvaziar-se de sentido, provavelmente entrando em um processo depressivo.

As consequências desse tipo de violência vão muito além de danos materiais, afetando a autoestima, a confiança da pessoa, que se percebe incapaz. A falta de autonomia financeira da vítima provoca medo e humilhação. É comum a associação desta com as demais formas de violência. A violência patrimonial desempenha um papel relevante no ciclo da violência doméstica, pois ao tirar a autonomia financeira da mulher, o parceiro a mantém na relação violenta. Por existir afeto e não ser tão explícita quanto a violência física, às vezes, é difícil para a mulher perceber sua situação.

O bullying na escola por parte das colegas fez com que Hortênsia, 30 anos, se desmotivasse e não quisesse mais frequentar a instituição de ensino: “[...] *Isso foi me desmotivando, chorava no colégio e não gostava de ir praquela lugar*”. O relato de Gardênia, 45 anos, igualmente, aponta para as consequências do bullying e da violência institucional, gerando nela bloqueios e medos: “*Quando eu era criança tinha muita vergonha e medo de perguntar as coisas pros professores. Tinha medo de ficar de castigo, dos outros rirem de mim. Acho que não aprendi bem por isso*”.

Identificamos que essas alunas passaram por um rigoroso processo de seleção na escola que discrimina e exclui a população escolarizável de classes menos favorecidas, as mulheres, as identidades de gênero diferentes da norma, a população de etnias distintas da branca. A

prática escolar desigual constitui-se em instrumento de poder, reforçando a evasão, a repetência, aumentando a taxa de analfabetismo e contribuindo para que a educação de jovens e adultos seja a única opção dos excluídos do processo de ensino na infância.

Assinalamos, então, que o fracasso escolar é consequência dessa seletividade social que acontece também na escola e que produz, ainda hoje, itinerários descontínuos de aprendizagens formais, contribuindo para que muitas/os alunas/os desistam de estudar. As alunas, jovens e adultas, além de serem vítimas de várias violências que interferem em seu desenvolvimento cognitivo, possuem experiências pregressas nas quais não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que as afastavam da escola, como a de que “mulher não precisa aprender” ou “saber escrever e ler um pouco já é suficiente”. Referimo-nos a pessoas que viveram e vivem situações-limite (MOLL, 2004). Fatores como a proibição de padrasto, pai ou marido e a necessidade de cuidar dos filhos também são apontados por essas mulheres como impeditivos do avanço escolar.

Todas essas condições afetam a autoestima das estudantes, prejudicando seu desempenho escolar e impedindo, por vezes, seu acesso e permanência na escola. Apesar disso, vislumbra-se inconformidades e vontade de mudar de vida, reconhecendo a importância da escola pesquisada como possibilitadora de processos de superação de obstáculos e de projetos de vida.

4.2 Grupos focais: resultados e discussões

As imagens, as quais se constituíram em recursos utilizados no grupo focal, apresentadas às alunas participantes da pesquisa, foram “Violência física” (figura 1), “Violência sexual” (figura 2), “Violência moral e psicológica” (figura 3), “Violência patrimonial” (figura 4), “Feminicídio” (figura 5), “Dificuldades de aprendizagem” (figura 6), “Aprendizagens escolares” (figura 7) e “Mulher negra se formando” (figura 8).

Em seguida apresentamos as oito categorias pré-definidas com base nas falas das estudantes, obtidas por meio da análise dos resultados das entrevistas. Essas são correspondentes às imagens que posteriormente foram apresentadas nos grupos focais. Intitulamos tais categorias como violência física, violência sexual, violência moral e psicológica, violência patrimonial, feminicídio, dificuldades de aprendizagem, importância da escola e projetos de vida, com as imagens correspondentes, suas respectivas descrições e análises. As mesmas imagens foram utilizadas nos dois encontros. Não foram exibidas as descrições das imagens às alunas.

Para finalizar o trabalho dos grupos focais, realizamos uma dinâmica propondo às alunas

a escrita de palavras em desenhos de flores, impressos em folha, representando algo que desse sentido às suas vidas e traduzisse formas de superação das violências.

4.2.1 Violência física

A categoria “Violência física” corresponde à figura 1, de mesmo nome. Na figura, um homem levanta a mão contra uma mulher com a intenção clara de agredi-la fisicamente. A seguir exibimos a figura:

Figura 1 – Violência física



Fonte: <http://varelanoticias.com.br/salvador-e-a-cidade-em-que-mulheres-mais-sofrem-violencia-fisica-no-nordeste/>

As práticas de violências físicas foram sofridas por essas mulheres desde crianças. Essa violência que infringe os direitos humanos, coloca obstáculos à igualdade de gênero e afeta de modo significativo e intenso a integridade física e a saúde mental das vítimas (LIMA; BUCHELE; CLIMACO, 2008). Essas práticas vão além de violências físicas ocorridas nas relações privadas da família, acontecendo em espaços públicos e em instituições governamentais que deveriam proteger essas pessoas.

De qualquer forma, Langdon (1993) observa que a família nuclear tem sido um lugar em que há prevalência de maus-tratos e de abusos às crianças, assim como de violência doméstica às mulheres sistematicamente ocultada e negada. Azaleia, 34 anos, relata a violência sofrida no núcleo familiar: *“Nem gosto de lembrar. Ainda guria, vi minha mãe apanhar, fugi de casa e me sentia mais livre na rua do que dentro de casa. Era mais protegida do que no meu próprio lar. Não tinha uma cama nem uma TV pra assistir, mas preferi a rua do que morrer apanhando em*

casa, sem nem entender o porquê apanhava”. Vemos que a família se configura como primeiro núcleo da sociedade perpetuador da violência, em que muitas mulheres são vítimas de violência doméstica, crianças têm seus direitos violados por suas/seus responsáveis legais e acabam fugindo de casa, indo para as ruas, se expondo a riscos e a mais violências.

Heise, Pitanguy e Germain (1994) apontam que a violência é multifacetada, um fenômeno extremamente complexo, com profundas raízes nas relações de poder baseadas no gênero, na sexualidade, na autoidentidade e nas instituições sociais. Em relação a isso, Rosa, 21 anos, comenta: *“Eu e meus irmãos já passamos por isso de apanhar e ser maltratados quando a gente era criança. Meu pai usava drogas e bebia, batia na gente, na minha mãe, nos meus irmãos e em mim. Aí veio o juiz e mandou a gente pro abrigo. Eu e o meu outro irmão ficamos no mesmo abrigo, a outra irmã e o outro irmão foram pra outro lugar. No abrigo, eu apanhava das outras crianças. Tinha uma tia (monitora) que em vez de xingar, puxava as orelhas”*.

Rosa mostra-nos que o pai usuário de drogas e álcool, chefe da família, cometia violência contra a mulher e os filhos. Tal violência levou à perda do poder parental e ao encaminhamento das crianças para abrigos, onde houve a separação dos irmãos, outra forma de violência institucional. O abrigo também se configura como espaço no qual as crianças são violentas umas com as outras porque igualmente foram vítimas de violência. Denuncia que trabalhadoras/es destes locais também agem de maneira violenta com quem deveriam proteger.

Identificamos novamente o histórico de violência doméstica apresentada em algumas das narrativas dessas mulheres, vítimas de violências quando crianças, cometidas pelos pais, mães e responsáveis. As mesmas acabam tornando-se vítimas repetidamente de violências físicas e demais violências, cometidas por companheiros, desconhecidos, policiais, por instituições. Begônia, 53 anos, afirma: *“Desde criança apanhava sempre em casa, até sem saber o porquê, depois apanhei do marido, agora na rua apanho dos homens e dos polícia”*. Aqui, conjuntamente, verificamos que a presença predominante de policiais homens na rua perpetua uma estrutura institucional baseada na autoridade, no autoritarismo e na hierarquia masculina, com abuso de autoridade e com uso de violência física.

Perante a compreensão desse fenômeno em que a violência física parece ser cíclica e ocorrer reiteradas vezes, Finkelhor (2007) pontua a necessidade de pensar no conceito de polivitimização, que cabe a crianças, jovens, adultas/os que experienciaram quatro ou mais tipos de vitimização durante 1 ano. A polivitimização é um fator prognosticador de sintomas de trauma e de problemas psicológicos. As vítimas de violências constantes possuem maior probabilidade de se tornarem vítimas novamente de agressões cometidas por outras pessoas.

Semelhantemente, Carbone-Lopez et al. (2011) constataam a perspectiva da vitimização

enquanto processo desenvolvido no percurso da vida. As/os autoras/es concluem que a precocidade na experiência de violência perpetrada pelos pais tem profundas implicações para o desenvolvimento e manutenção das relações em idade adulta. Jasmim, 32 anos, percebe inconscientemente isso ao dizer: *“Minha mãe apanhou muito do meu padrasto... parece que é de família... tenho o dedo podre... só arrumo homem que me dá problemas, que me bate”*. Comprova-se, assim, segundo creem as/os referidas/os autoras/es que as mulheres com experiência de violência grave no relacionamento íntimo possuem grande probabilidade de envolverem-se em um novo relacionamento identicamente violento.

A invisibilidade do fenômeno, a negligência dos vizinhos, das monitoras do abrigo e, conseqüentemente, dos órgãos de segurança e de justiça diante da exposição dessas mulheres, desde crianças, às violências, apresenta-nos o cenário de permissão social, configurando as instituições como espaços privilegiados de violências, onde os princípios da perpetuação da dominação masculina são apreendidos, elaborados e impostos. O Estado legitima-se, nesse caso, como órgão central de controle, detendo o monopólio da violência (BANDEIRA, 2014).

Isso é constatado na fala de Azaleia: *“Acho que, naquela época, não tinha essas coisas de direitos das crianças, nem Conselho Tutelar nem nada. Os vizinhos, se viam, faziam de conta que não viam. Passei por muitas dificuldades, na escola só entrei mesmo já mocinha. Passei por FEBEM, por presídio, mas nunca apanhei tanto como em casa. De tanto apanhar, aprendi a bater”*.

Ante essas agressões, a sensação de abandono e de nulidade leva essas mulheres a engrenar em um ciclo de violência, inclusive de autoviolência, indo para as ruas, envolvendo-se com prostituição e drogas. Begônia, 53 anos, conta: *“A gente que se prostitui é pior ainda. As drogas e a bebida fazem a gente virar um lixo mesmo”*.

As sequelas deixadas pelas violências físicas são visíveis e, por vezes, até mortais. Contudo, Heise, Pitanguy e Germain (1994) indicam os efeitos relacionados com o trauma, que são exacerbados no caso do agressor ser um conhecido íntimo, o que aumenta as sensações de vulnerabilidade, perda, traição e falta de esperança. Azaleia declara: *“Eu apanhei desde pequena, é duro apanhar de quem teria que te dar amor”*. As sequelas somáticas em crianças que foram vítimas de violência podem incluir efeitos permanentes na autoestima e na autoimagem, tornando-as menos seguras do seu valor e dos seus limites pessoais e mais propensas a aceitar a vitimização como parte da sua condição de mulher.

Ademais, Giffin (1994) esclarece que a distribuição social da violência reflete a tradicional divisão dos espaços, sendo o homem a vítima mais comum da violência na esfera pública e a mulher sofrendo a violência perpetuada no âmbito doméstico, em que o agressor é

frequentemente o pai, o padrasto ou o parceiro. Não obstante, avaliamos que as mulheres em situação de rua estão, comumente, suscetíveis às violências de todos os tipos, inclusive físicas, na esfera do público, até mesmo por pessoas desconhecidas e agentes do Estado. É o que se observa na declaração de Jasmim: *“Na rua, eu já passei por muita violência. Nos tratam como bicho. Já apanhei de brigadiano, já fui chutada por dono de restaurante, já apanhei de namorado, marido, homem”*.

Essas mulheres não possuem reconhecimento, seus corpos não possuem representatividade social, são corpos abjetos, são intolerados por suas diferenças. Analogamente, Butler (2015) identifica que determinadas existências são reconhecidas e enquadradas como vidas de valor, enquanto outras não importam, não são reconhecidas como passíveis de serem vivíveis. Há corpos que não gozam do *status* de sujeito, que perturbam identidades, sistemas ou determinadas ordens, provocando abjeção pela sua mera existência, despertando abjeção por não respeitarem os limites e as regras. Conforme Begônia: *“A pessoa apanha de todo mundo, de qualquer um. É como se fosse um saco de lixo na rua.”*.

Os discursos das mulheres mostram-nos como seus corpos são tidos como abjetos na sociedade, ocupando a ordem do inóspito e do inabitável, rondando em diversas formas o lugar na cultura, ameaçando as estabilidades, sem direito de existirem nesta matriz cultural. Os corpos destas mulheres são agredidos, queimados, excluídos, tomados como abjetos às últimas consequências, porque eles foram e são produzidos para e a partir de objetivos políticos específicos, como reafirma Butler (2015).

Jasmim diz: *“Fui queimada com água quente, com cigarro... Por tudo isto já passei”*. Essas mulheres representam a reiterada possibilidade do retorno ao estranho e, ao não se enquadrarem em uma determinada regra social, são alocadas à abjeção, possuindo a existência e a materialidade de seus corpos ameaçadas socialmente, tendo suas vidas tornadas frágeis e precárias, menos humanas, não passíveis de serem vividas.

Embora dirigida, na maioria das vezes, às mulheres, a violência doméstica afeta todo o grupo familiar. Compreendemos que o fenômeno da violência é bastante complexo e inter-relaciona-se com múltiplos fatores, não podendo ser examinado isoladamente. Apesar da imagem apresentada remeter à violência física de um homem cometida contra uma mulher, os discursos das participantes apontam para a necessidade de uma análise mais complexa, visto que tal violência possui um percurso, antecedentes que podem estar associados às violências ocorridas na infância, atentando-nos para as relações entre a violência física, moral, psicológica, sucedidas no meio privado e público.

4.2.2 Violência sexual

A categoria “Violência sexual” corresponde à figura 2, nomeada da mesma forma. Na figura, um homem segura uma mulher de camisola por trás, puxando-a pelos cabelos com uma mão e empurrando seu corpo contra uma mesa; com a outra mão, de punho cerrado ameaça dar um soco nela. A imagem sugere uma tentativa de estupro.

Figura 2 – Violência sexual



Fonte: <http://www.deolhonews.com.br/estupro-marital-ele-me-ameacou-com-faca-e-me-estuprou-por-horas/>

A violência sexual, de acordo com a Organização Mundial da Saúde, é qualquer ato sexual ou tentativa de obter ato sexual com investidas ou comentários sexuais indesejáveis, ou tráfico ou qualquer outra forma, contra a sexualidade de uma pessoa, usando coerção (ONU, 2018).

Encontramos, nos relatos, a percepção que as mulheres têm, principalmente as que estão em situação de rua, de que as violências sexuais e abusos são corriqueiros, naturalizados, portanto geram entre elas uma aceitação, uma resignação inconformada, resistente e perturbada. Saffioti (1987) crê que a mulher foi educada para submeter-se aos desejos masculinos, tomando esse destino como natural. A necessidade de sentirem-se protegidas, tendo ao lado um homem, que paradoxalmente protege e agride, é outra constatação nossa. Ao encontro dessas afirmações, Bromélia, 29 anos, relata: *“A mulher que vive na rua passa por muita violência, mas sempre acaba arrumando um companheiro, porque acha que sozinha é mais perigoso. Já vi muitas que acabam sendo violentadas pelos próprios companheiros, muitas são estupradas por caras que também estão na rua”*.

Evidenciamos que a cultura do estupro está presente em todas as fases da vida da mulher.

Os homens se sentem autorizados, rotineiramente, a abordar as mulheres em qualquer espaço e contexto, atentando contra a liberdade sexual delas e reagindo violentamente em caso de rejeição, objetificando seus corpos e as culpabilizando no caso de violências. É o que ocorre quando há estupro, único crime no qual a vítima é julgada junto com o criminoso (HUECK, 2015). O estupro é um instrumento de poder, dominação, mais do que o desejo de atender ao impulso sexual. A denúncia de Amarílis, 37 anos, põe isso em evidência: *“Nós, mulheres, passamos por todo o tipo de abuso e violência mesmo... que nem mostra aí... Eu, desde pequena, sofri nas mãos dos outros, passei trabalho nas mãos do meu padrasto, não adiantava reclamar pra ninguém. [...] Era pra ele cuidar de mim e dos meus irmãos pequenos, mas era só ela (mãe) sair e ele se abusava de mim, passava as mãos no meu corpo e se masturbava. Quase todo dia era esse inferno”*.

Os dados mostram que cerca de 50% dos estupros são cometidos por companheiros (namorados, maridos etc.), padrastos e familiares. Conhecidos da família representam mais de 15% e os vizinhos representam 3,7% dos agressores (BRASIL, 2018b). Essa violência sexual é tão acentuada na rua, com o uso da força física incidindo em estupro, por parte de companheiros e de pessoas desconhecidas, que outras formas de violência sexual pelas quais elas passam, como o aborto forçado, a exploração sexual, o impedimento do uso de contraceptivos e de preservativos nos relacionamentos nem foram mencionados. Observe-se o depoimento de Lavanda, 23 anos: *“Uma vez, um sujeito na rua, que eu nunca tinha visto, me forçou a fazer sexo com ele. Eu empurrei e dei chute, daí fui agredida, levei soco no nariz e pontapés por todo o corpo. Tenho o osso do nariz quebrado até hoje”*.

Os companheiros e os outros homens que circulam na rua sentem-se autorizados a cometer violências contra elas, demonstrando que, no Brasil, apesar de existir um marco regulatório avançado, há predominância cultural do machismo, da misoginia e do controle dos corpos das mulheres. Reiteramos que os corpos abjetos dessas mulheres não possuem uma posição na sociedade, nem mesmo como excluídos. Trata-se de corpos não articulados e por isso intoleráveis, corpos que a lógica simbólica hegemônica excluiu como abjetos para fortalecer o valor daqueles corpos normativos que foram designados, materializados como corpos que importam (BUTLER, 2015).

A declaração de Hortênsia, 30 anos, alcança o entendimento de que o sexo com menor de idade pode ser considerado estupro, embora desconheça a legislação em vigor e se equivoque quanto à idade para considerar-se o ato sexual um estupro nos casos em que há consentimento: *“Eu tive uma filha quando eu tinha 14 anos. O cara tinha mais de 21. Hoje em dia seria estupro. Minha mãe cria, até hoje, a Eduarda. O pai dela só fez e sumiu no mundo. Nem dá pra chamar*

isso de pai”. De fato, o crime de estupro acontece quando há “conjunção carnal ou prática de atos libidinosos” perante violência ou grave ameaça. No caso de menores de 14 anos, a questão do consentimento é ignorada, pois se entende, na lei, que as vítimas dessa idade não possuem o discernimento necessário para consentir com a prática sexual (BRASIL, 2017c).

Ao dizer *“Eu já era adolescente quando engravidei, mas não sabia direito das coisas. Nunca conversaram comigo para explicar o que tinha que fazer para não engravidar. Em casa, não se falava nesses assuntos. Na escola, a gente estudava o corpo humano, mas a professora não explicava sobre sexo. Eu não sabia nada.”*, Hortênsia apresenta as implicações da gravidez na adolescência e o tabu que ainda há na família e na escola envolvendo questões sobre sexo. Dentro dessa perspectiva, cabe às/aos professoras/es perceberem que também são produtoras/es de cultura, abordando de forma mais global a educação, os processos pedagógicos, os indivíduos implicados neles e os limites construídos pelas ordens discursivas dominantes. A educação sexual é vista como um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), ou seja, como tema que permeia todas as áreas do conhecimento.

Silva e Guerra (2013) apontam, entretanto, que a educação sexual na escola ainda é vista como matéria de ciências, incorporando, por vezes, um discurso biomédico e epidemiológico, reduzida ao conhecimento dos órgãos reprodutivos, das transformações físicas, dos métodos contraceptivos, limitando a possibilidade de promover diálogos mais abertos

Nesse sentido, acreditamos que as instituições de ensino possuem o compromisso social de implementar ações de educação sexual visando a saúde sexual e reprodutiva, a prevenção da gravidez precoce, a promoção do respeito à diversidade sexual, a igualdade de gênero, a prevenção ao abuso, ao assédio, à gravidez, às doenças sexualmente transmissíveis, envolvendo toda a comunidade escolar. Ou seja, precisa ser organizada incorporando conhecimento biomédico, psicológico, jurídico e sociológico (SILVA, 2016). Ao negar esses papéis, a escola comete violência contra a vida das mulheres, as quais relatam a omissão de saberes relacionados à sexualidade.

O depoimento de Violeta, 17 anos, atenta-nos à violência institucional que permeia muitos abrigos, aqui qualificada como omissão e negligência do abrigo e como administração, talvez excessiva, de medicação psiquiátrica para controle da interna, configurando-se como geradora e autorizadora de violências sexuais ocorridas entre os pares no âmbito interno: *“Uma vez, no abrigo, um guri de uns 16 anos tentou me pegar à força (fazer sexo). Os quartos eram separados, mas ele foi até lá. Só não aconteceu nada porque a outra colega acordou e bateu nele. Eu tava dopada. Tomo um monte de remédio pra cabeça. O doutor de lá é que dá. Diz que é pra mim ficar mais calma; e porque tenho convulsão também. Esses remédios me dão*

sono. Aí, não vi direito o que tava acontecendo”. Essas instituições se constituem como um microespaço de poder que controla os corpos e o sexo de forma pensada e articulada. O poder, aqui, não é entendido como uma ação direta e imediata sobre os outros, mas sobre as ações dos outros (FOUCAULT, 2003).

Ressaltamos que diante das violências sexuais, as mulheres sentem-se sem voz, emudecidas ante a família, as instituições que deveriam cuidá-las e a sociedade. Elas são culpabilizadas pela mãe, pelas/os familiares; são adjetivadas como “vagabunda”, alguém que “gostava daquilo”. Isso é representado desta maneira por Hortênsia ao contar sobre as consequências de sua gravidez na adolescência: *“Meus tios, minhas tias, minha vó e minha mãe quase me expulsaram de casa. Me chamaram de vadia pra baixo”*. Também constatamos isso através do comentário de Violeta sobre a tentativa de estupro sofrida no abrigo: *“No outro dia, briguei com uma outra guria porque todo mundo ficou sabendo; e ela disse que eu gostava daquilo”*. O registro do patriarcado leva a familiares, colegas, as mães dessas mulheres e as instituições a reproduzir o fenômeno da violência.

No espaço doméstico, fatores como a dependência financeira e emocional do companheiro, a tentativa de manter o matrimônio, percebido por elas como uma instituição social reconhecida, a necessidade de provimento das/os filhas/os, a esperança de o agressor mudar de comportamento e o medo de represálias levam ao silêncio em relação às violências sofridas. No abrigo, presumimos que a banalização desta violência ocorre em função das violências pregressas sofridas pelas crianças e jovens que lá estão, tal como pelo despreparo das/os profissionais que ali trabalham para lidar com determinadas circunstâncias.

O agressor, frequentemente, tem o respaldo da sociedade, a vítima é que acaba sendo expulsa de casa, afastada do convívio com seu grupo de relações e, logo, aquele que cometeu o crime entende isso como permissão para cometer outras violências. É o que ficou evidenciado nas palavras de Violeta, ainda narrando o episódio da tentativa de estupro sofrida: *“Não aconteceu nada, a psicóloga falou comigo, disseram que ele tinha problema de controle (autocontrole). Me mudaram de abrigo por causa daquele guri... e ele ficou numa boa. Fiquei muito triste, porque eu já tava acostumada com as tias e o pessoal de lá”*. Vemos que paira pela sociedade uma visão biologicista que enfatiza que a violência masculina na sexualidade é natural, o ato sexual é tido como expressão natural da necessidade do macho em dominar a fêmea, estabelecendo uma estreita associação entre sexualidade, poder e violência masculinas como necessidade biológica e, portanto, inevitável (JACKSON, 1987).

Nesse entendimento, a ideia de que os homens possuem um impulso sexual muito maior e, às vezes, insaciável, acaba sendo usada para legitimar o estupro, visto que as explicações

biológicas sugerem que o homem não é totalmente responsável por suas ações (BIRKE, 1986). Desse modo, de acordo com Segato (2003), as relações interpessoais de convívio nos espaços privados e familiares são o âmbito propício para a instalação e potencialização da violência de gênero.

As violências sexuais relatadas pelas alunas colocam em risco suas vidas, submetendo-as a doenças sexualmente transmissíveis, à gravidez indesejada, a abortos, à exploração sexual, às drogas etc. Por isso, a violência sexual é classificada conforme o manual Diagnóstico de Transtornos Mentais – DSM IV (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 1995) como um extremo estressor traumático envolvendo experiência pessoal direta.

Destacamos que dentre as consequências psicossociais da violência sexual, conforme Freitas e Farinelli (2016), estão a depressão, o transtorno de estresse pós-traumático, o retraimento social, dificuldades de manter relacionamentos afetivos, disfunções sexuais, dentre outras sequelas psicoemocionais severas, que causam prejuízos a sua autoestima, afetando diretamente seu processo de construção de conhecimentos, impossibilitando-as de frequentar e permanecer na escola. Identificamos no convívio com as pesquisadas que esses problemas psicossociais e psicoemocionais se apresentam em suas vidas e são inibidores do processo de ensino-aprendizagem.

4.2.3 Violência moral e psicológica

A categoria “Violência moral e psicológica” corresponde à figura 3, de mesmo nome. Na figura, um homem grita em atitude intimidadora e ameaçadora com uma mulher que tapa as orelhas, perturbada. Possivelmente, ele a injuria.

Figura 3 – Violência moral e psicológica



Fonte: <http://www.portaldozacarias.com.br/site/noticia/machismo-e-violencia-psicologica-identifique-os-tipos-de-abuso.-veja-as-dicas-de-uma-especialista/>

As violências psicológicas e morais são conceituadas de formas distintas pela Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006). Entretanto, elas se inter-relacionam, sendo, inclusive, marcadores que antecedem as violências físicas e as seguem. Por não deixarem marcas visíveis no corpo, tais violências, muitas vezes, são minimizadas pelas mulheres e desconsideradas por serviços de saúde e órgãos de justiça. No entanto, essas violências deixam sequelas psicológicas e emocionais profundas, caracterizadas em uma das falas como “surra na alma”: “*Violência, pra mim, não é só apanhar no corpo, é a surra que levamos na alma no decorrer da vida. Apanhei muito quando era criança e vivia no que chamavam de família.*” (Bromélia, 29 anos).

Percebemos que as mulheres souberam reconhecer esse tipo de violência em situações vividas, que vão desde o deboche, a descrença de um companheiro no potencial da mulher, as ameaças e abusos psicológicos do padrasto desconsideradas pela mãe da vítima, as humilhações sofridas na rua, as discriminações na escola em função da gravidez precoce até o bullying na escola por parte de colegas, acompanhado pela descrença da mãe na capacidade da própria filha.

Por conseguinte, Segato (2003) denuncia as relações de gênero e a violência moral onipresente nelas, considerada normal, como a célula elementar dos atos violentos, como cimento que mantém o sistema hierárquico e de poder. A autora define violência moral não apenas restrita aos crimes contra a honra (injúria, calúnia e difamação), assemelhando essa definição com a de violência psicológica contida na Lei Maria da Penha.

A violência moral é expressa pela pesquisadora como agressão emocional, ainda que não seja consciente e deliberada, representando-a como argamassa para todos os outros tipos de violência de gênero, podendo ocorrer sem ofensa verbal explícita, através de gestos, atitudes ou olhares, uma vez que está inscrita no ambiente costumeiro. A mesma apresenta como violência moral: humilhação, intimidação, desqualificação, ridicularização, coação moral, suspeitas, desqualificação da sexualidade, desvalorização da mulher em sua forma de ser e em suas capacidades.

Essas definições de violência moral vão ao encontro do entendimento de violência psicológica prevista na Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), que prevê a violência psicológica como qualquer conduta que cause dano emocional, diminuição de autoestima ou que prejudique e perturbe o desenvolvimento pleno da mulher, causando prejuízo à sua saúde psicológica e à sua autodeterminação, já indicando na lei as consequências desse tipo de violência à mulher. Esta lei retrata violência psicológica como comportamentos, crenças e decisões mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração, limitação do direito de ir e vir, dentre outros que podem causar prejuízo à mulher, configurando violência moral como

calúnia, difamação ou injúria.

Reconhecemos nos comentários de Amarílis, 37 anos, que essa violência, expressa em ameaças e abusos psicológicos, era deflagrada contra ela desde a sua infância, pelo padrasto: *“Dizia que se eu contasse pra mãe a gente ia viver na rua, passar fome e passar coisa pior ainda do que com ele. Então eu achava que não devia contar nada. Com uns 10 anos, acho, falei com minha mãe e ela me deu muito, me bateu. Me chamou de vagabunda e disse que eu não merecia ter um pai como aquele, que ela devia ter me abandonado como meu pai fez, que eu era mentirosa e mal-agradecida”*.

Pelo fato da violência psicológica e emocional ser o tipo de violência mais silencioso, acaba levando ao descrédito a vítima, como foi o caso acima citado, que contando a vítima para a mãe os abusos sexuais sofridos, seguidos de ameaças, além de apanhar da progenitora, teve reiterada a violência psicológica e moral, ao ser xingada e ofendida como “mentirosa” e “mal-agradecida”. Assim, atestamos que esse tipo de violência ocorre relacionado a outras violências, perdurando por todo o tempo do ciclo violento, gerando intenso sofrimento, o que colabora para que a mulher se mantenha na relação violenta (AGUIAR; ROSO, 2016).

Hortênsia, 30 anos, conta a discriminação que sofreu na escola por engravidar na adolescência: *“Quando fiquei grávida da Eduarda eu tava na quinta série. Tive que largar os estudos. Eu era uma das mais velhas da sala, não tinha colegas da minha idade na turma. Fiquei grávida e as outras me discriminaram. Uma vez, a mãe de uma colega falou pra mim: ‘Eu não quero que tu ande com a Natasha, tu é uma moça, tá grávida e não era pra tá no meio das crianças’. Eu percebia que as professoras também me olhavam de uma maneira diferente. Outra vez, a professora de português começou a dar uns conselhos na aula e me tirou pra exemplo, dizendo que as gurias tinham que estudar e só deveriam ter filhos depois que fizessem a faculdade. Ela falou assim: ‘Não façam que nem a Hortênsia, que foi apressada e teve filho bem cedo. Criança é uma responsabilidade pro resto da vida.’ A minha filha tem 16 anos e já está no segundo grau. Eu ficava com vergonha, me achava um E.T. na turma, aí resolvi parar de ir pra escola”*.

A discriminação na escola sofrida pelas adolescentes grávidas aparece como um tipo de violência psicológica mas, sobretudo, demonstra os processos, as estratégias, as práticas pedagógicas de disciplinamento dos corpos e mentes ocorridas historicamente nas instituições escolares, que por meio de estratégias de vigilância, controle, correção e moldagem dos corpos dos indivíduos trabalham os padrões de comportamento sociais esperados de cada gênero culturalmente (LOURO, 2000).

A adolescente grávida não está próxima do ideal de feminilidade que foi construído para

essa etapa da vida, nem sequer nos casos de gravidez planejada. Sua figura confronta as expectativas em torno do seu gênero para essa fase da vida, vivenciando situações de exclusão e afastamento escolar. O abandono de estudos é dado como normal e não existe uma preocupação com esse fato. Os estigmas que rodeiam a gravidez na adolescência marginalizam as jovens e limitam a disposição das instituições educativas e de políticas públicas que favoreçam a continuidade dos estudos durante a gravidez e depois do parto (SILVA, 2016).

Uma menina grávida na escola simboliza um desvio comportamental dentro desta sociedade, cabendo então à escola e às/aos professoras/es alertar às outras alunas sobre o que não é aceito pela sociedade, o que não deve ser feito e os riscos que se corre ao se desviar das normas pré-concebidas. O corpo é também o lugar onde se observa a rebelião da diversidade e onde se ensaiam tentativas de subversão das fronteiras do gênero (LOURO, 2004).

O bullying, igualmente, se manifesta como uma compreensão de violência psicológica ocorrida na escola, à qual a/o estranha/o, a/o diferente, a/o desvio são caracterizadas/os como identidades marginalizadas e desvalorizadas, evidenciando as desiguais relações de poder que se estabelecem entre as identidades (SILVA; SARMENTO; FOSSATI, 2012). Exemplificamos através do depoimento de Dália, 42 anos: *“O bullying é violência? Porque quando eu era pequena, as minhas irmãs mais velhas me chamavam de anta, burra, cabeça de carço de abacate, tudo porque as minhas notas eram baixas, eu rodava e não entendia o que as professoras explicavam. Não conseguia copiar as matérias. A professora me deixava de castigo... e os guris tiravam sarro de mim. Aí, eu chorava na escola e em casa. Não queria saber de pisar os pés na escola”*. Por conseguinte, aquelas/es que transgridem as fronteiras estabelecidas socialmente, que fogem às normas, que ultrapassam as noções dadas de normalidade e diferença são excluídas/os pelo grupo, como forma de controle e de poder. Foucault (1998) aponta que as escolas se apresentam como um microespaço de poder que controla os corpos de forma pensada e articulada. Em muitas ocasiões reforça, consolida, legitima e reafirma estratégias com a intenção de produzir corpos dóceis e úteis para o sistema vigente.

O ceticismo da mãe na capacidade da filha foi interpretado como forma de violência psicológica, uma desvalorização verbalizada, uma exposição pública da falta de valor dado à capacidade intelectual da filha, e é assim descrito na seguinte declaração de Dália, *“Além de tudo, gozavam de mim e até a minha mãe achava que eu não tinha capacidade. Como uma criança vai aprender assim?”*. Reconhecemos o quão doloroso e impactante foi para ela a falta de acolhimento e de compreensão da mãe perante suas dificuldades.

Encontramos na enunciação de Lavanda, 23 anos, as humilhações sofridas no espaço

público, espaço para ela que também se constitui como espaço privado: *“Como eu não tenho condições de ter um canto, eu vivo como eu posso. Pra mim, é como se eu tivesse dentro de uma casa. Minha lona, minha vida (risos). Ao mesmo tempo que recebo muitas doações e ajuda, também sou humilhada. Eles me correm, me tiram como um bicho que mora debaixo de uma lona. Se tu não tem dinheiro, tu não é um ser humano, tu é um animal. Até o animal, às vezes, é mais bem tratado. Isso, pra mim, é violência”*.

Logo, descortina-se a rua como um lugar daquelas/es que não têm lugar, como um espaço de possibilidade para quem não teve possibilidades num âmbito privado, como um lugar de resistência para aquelas/es a quem a sociedade deseja invisibilizar. A invisibilidade pública aparece nas ruas como uma forma de enxergar somente a pessoa como um corpo sem valor, e não um ser provido de vontades, desejos, necessidades. Talvez ainda essa tentativa de invisibilidade se opere com mais intensidade na rua, visto que esse corpo é feminino – e foge, ainda mais, às determinações de papéis sociais que lhes destina o espaço doméstico como espaço de vida e possibilidades, que lhes indica o papel de mãe, mulher, filha etc.

Destacamos novamente que os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Ser do gênero feminino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de modos diferentes, a ser percebida de formas diferentes (SCOTT,1995). Begônia, 53 anos, menciona: *“Esses dias, disse pra um cara que tava no colégio. Ele riu e perguntou se eu ia ser doutora. Eu disse: ‘ué, por que não?’ Parece que mulher da vida não pode estudar, aprender. Eu tô na rua hoje, mas amanhã ou depois não se sabe”*. Compreendemos que o espaço destinado a Begônia, na rua, é o da prostituição. O papel de estudante parece conflitar com o de “mulher da vida”. Este último a objetifica e a aprisiona em um universo de submissão ao desejo masculino. Ao mesmo tempo lhe possibilita romper com o estereótipo de mulher idealizado de acordo com os padrões morais aceitos.

O papel feminino padronizado que seria destinado a essas mulheres e concomitantemente negado a elas ao não lhes ser dada a oportunidade de desempenhá-lo, leva a uma somatização das relações de dominação masculina, que por meio da violência pratica o poder sobre seus corpos libertos do mundo doméstico mas aprisionados nas ruas. Importante ressaltar que essas mulheres nas ruas exercem uma forma de liberdade como condição de poder.

Barbieri (1991) diz que os lugares de controle das mulheres são, semelhantemente, lugares de poder das mulheres e Scott (1995) afirma que há um controle ou um acesso diferenciado aos recursos materiais e simbólicos definido pelo gênero, que implica na concepção e na construção do próprio poder. Desse modo, as mulheres que estão em situação de rua e passam por todas as formas de violência, das quais enfatizamos as violências

psicológicas e morais, provocam o estranhamento e incitam o questionamento das relações de poder, dos lugares tidos como privilegiados e fixos do mesmo, de outras de suas formas possíveis de serem exercidas socialmente e das relações com o masculino.

Observamos como episódios repetidos de violência psicológica e moral ocorreram no percurso de vida das mulheres. Tais violências podem acarretar implicações de ordem física e mental como: depressão, ansiedade, abuso de substâncias psicoativas, cefaleias, distúrbios gastrointestinais, problemas na saúde reprodutiva e até doenças físicas e psicossomáticas, podendo levar as vítimas à autoagressão e ao suicídio (CASTRO; BERGAMINI, 2017).

4.2.4 Violência patrimonial

A categoria “Violência patrimonial” corresponde à figura 4, nomeada da mesma forma. Na figura, um homem e uma mulher estão algemados pelos pulsos, estando o homem com notas de dinheiro na mão. Isto pode sugerir retenção pelo homem de recursos econômicos pertencentes à mulher.

Figura 4 – Violência patrimonial



Fonte: <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2017/04/15/ele-me-botou-para-fora-de-casa-e-queimou-minhas-coisas.htm>

Constatamos que apesar da violência patrimonial estar presente na vida dessas mulheres,

existe pouca representação quantitativa da mesma nas manifestações das vítimas. Acreditamos que isso se deva ao fato dessas mulheres estarem sujeitas a formas tão intensas e com marcas visíveis da violência que esse tipo de violência acaba sendo visto pelas alunas como uma forma menos significativa do fenômeno.

Pressupomos que o fato de as vítimas estarem em situação de vulnerabilidade social, desprovidas de recursos econômicos, tenha contribuído para a possível relativização dessa forma de violência. O pouco conhecimento do que possa ser entendido por lei como violência patrimonial também se configura como um fator de minimização do problema em suas vidas.

A Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) define como violência patrimonial “[...] qualquer ato que implique retenção, subtração, destruição parcial ou total de bens, valores, documentos, direitos e recursos econômicos sobre os quais a vítima possua titularidade”. Compreende-se como patrimônio não somente os bens de relevância patrimonial e econômica, mas inclusive aqueles que apresentam importância pessoal, como objetos de valor afetivo ou de uso pessoal e profissional, necessários ao exercício social, indispensáveis à digna satisfação das necessidades vitais (PEREIRA et al., 2013).

Vemos que a violência patrimonial não se coloca separada das demais formas de violência. No dizer de Dália, 42 anos, percebemos que ela acaba voltando com o companheiro, que havia cometido outras formas de agressão contra ela, por não ter condições econômicas para manter a si e aos seus filhos: *“Acabei voltando com ele porque não sabia o que fazer, não tinha pra onde ir, nem dinheiro pra manter eu e os meus filhos. Foi o maior erro da minha vida”*. Nesse tipo de violência, torna-se comum o agressor recusar auxílio financeiro à vítima, como forma de vingança, ou até mesmo, como um meio de conseguir obrigá-la a permanecer em um relacionamento abusivo, do qual a mesma pretende se afastar (PEREIRA et al., 2013).

Assim como Dália, muitas mulheres acabam reféns de seus agressores por medos. No caso de violência patrimonial, a vítima receia não conseguir recursos materiais para o seu sustento e para o sustento da prole, estando suscetível ao abandono material. Da mesma forma que os demais tipos de violência na vida adulta, a violência patrimonial é mais praticada por maridos e companheiros das vítimas, também dificultando a percepção desse tipo de violência e o rompimento do ciclo o fato das vítimas manterem vínculos afetivos com esses agressores.

A falta de independência financeira, afirma Reif (2019), contribui para que muitas mulheres fiquem presas em relacionamentos e por conta disso a violência patrimonial pode ocorrer nos momentos de brigas e de término da relação. No entanto, normalmente, as interpretações do Código Penal não permitem punição ao agressor na constância da relação conjugal, enquanto não haja desquite ou separação judicial, com exceção dos casos em que o

crime for cometido mediante grave ameaça ou violência (entendida como agressão física) contra a pessoa ou, ainda, quando a vítima tiver mais de 60 anos (BRASIL, 2017c). Portanto, o Código Penal dificulta a aplicação da Lei Maria da Penha.

Outrossim, Gardênia, 45 anos, depõe: *“Eu tô com um namorado que tá tentando me passar a perna. Recebo BPC (Benefício de Prestação Continuada) porque tenho HIV, peguei essa doença de um outro namorado que eu tive que não me falou nada, eu descobri porque vi os remédios que ele tomava. Aí perguntei e ele teve que confessar. Esse meu atual sabe que eu tenho a doença. A gente transa com camisinha, porque ele também tem outra doença. Ele já pegou dinheiro meu escondido, isso é roubo. Já comprou droga com dinheiro que pegou de mim. Falei pra ele que não é pra mexer nesse dinheiro, porque pago nosso quarto, comida e minhas coisas desse dinheiro. Pra droga ele tem que tirar das correrias dele. Eu uso maconha e bebo cachaça um pouco. Já fui mais viciada, nunca tinha dinheiro. O vício não é bom pra cabeça. A pessoa que é ‘vida louca’ perde muita coisa importante da vida. Na época que eu tava ‘loucona’ porque minha avó, que me criou, fiquei sabendo que tinha morrido, fiz muita besteira”*.

No seu depoimento, dando-se conta que o namorado “está tentando passar a perna nela”, reafirma a relação vítima-agressor, mostrando que aqueles que mais cometem violências contra as mulheres são os seus companheiros. As desigualdades de gênero reforçam o controle financeiro do homem sobre a mulher (REIF, 2019). Ao contar sua história declarando que contraiu HIV de outro namorado, verificamos o quanto uma forma de violência está conjugada a outros tipos de violência e como a omissão do ex-namorado em relação à doença foi um comportamento simbólico violento.

Quando Gardênia descreve que com o dinheiro paga “quarto, comida e suas coisas pessoais” e que, por isso, não aceitava que o namorado o pegasse para a compra de drogas, talvez esteja colocando uma sensação de estar sendo explorada e um sentimento de insatisfação ao vivenciar o uso abusivo de drogas por parte do namorado. A mesma ressalta que é usuária de drogas e que já fez uso mais abusivo dessas substâncias no passado, nunca tendo dinheiro, na época, em função disso. Comenta que agia de forma autodestrutiva em função da perda da avó que a criou, demonstrando, com isso, o quanto a violência é um fenômeno complexo, inter-relacional, multifatorial, difícil de ser compreendido sem uma análise ampla dos indivíduos e dos contextos.

A violência patrimonial, conforme Pereira et al. (2013), representa uma violação dos direitos humanos e transforma o ambiente de convívio em um lugar de medo, angústia, tristeza e dor, causando danos financeiros, físicos, psicológicos e perdas afetivas.

Essa violência, expressa nos depoimentos, vem acompanhada de outras formas de violência e incide na vida das vítimas como uma frustração pessoal e do relacionamento e como um fracasso social, revelando o sofrimento das vítimas, o sentimento ambíguo para com o agressor, a sensação de impotência diante do ocorrido, os medos, angústia, a ansiedade que podem comprometer a saúde integral da mulher.

4.2.5 *Feminicídio*

A categoria “Feminicídio” corresponde à figura 5, que recebeu o mesmo nome. Na figura, uma mulher aparenta estar morta, caída ao chão sobre uma poça de sangue, atravessada pela flecha que faz parte do símbolo do masculino.

Figura 5 – Feminicídio



Fonte: <https://medium.com/@pingonoi/a-viol%C3%Aancia-contra-a-mulher-o-femic%C3%ADdio-no-brasil-99174fc681cc>

O feminicídio é um problema global que apresenta poucas variações em distintas sociedades e culturas, se caracterizando como crime de gênero ao carregar traços como ódio, que leva à destruição da vítima, podendo ser combinado com as práticas da violência sexual, tortura e/ou mutilação da vítima antes ou depois do assassinato (BRASIL, 2018b).

É um crime brutal que termina aniquilando a vida da mulher. Ao dizer “*Taí uma história que aquela mulher que viveu mesmo nem pode contar [...]*”, Violeta, 17 anos, usando do artifício da ironia, possivelmente para esconder o horror diante de tal violência, expõe a aniquilação da vida. Concomitantemente, aparenta atenuar a gravidade dos relatos trazidos pelas mulheres, relatos de extrema violência em situações em que a vida dessas mulheres quase teve fim, já que a violência, às vezes, acaba sendo banalizada quando a pessoa passa por repetidos episódios e

vive em ambientes onde a agressões, humilhações e torturas predominam.

Sabemos que o feminicídio pode chegar à invisibilidade quando não noticiado e ao não aparecer nas estatísticas. O corpo sem vida da vítima, silenciado, é, por vezes, a forma derradeira de sinalização da violência. O feminicídio é antecedido, quase sempre, por inúmeros episódios de violência física, sexual, psicológica, moral e patrimonial, que acabam não sendo denunciados pelas vítimas ou que são denunciados mas não recebem a devida atenção das políticas públicas.

Devido ao alto índice de assassinatos de mulheres em virtude do gênero, foi aprovada a Lei 13.104/2015, a chamada Lei do Feminicídio (BRASIL, 2015). A qualificação do homicídio de mulheres é uma resposta penal a um crime que tem levado à morte de milhares de mulheres por ano (BRASIL, 2018b).

Dália, 42 anos, descreve a sua quase morte por agressão física cometida pelo marido que bebia: *“Eu já apanhei do meu ex-marido que bebia. Quase não tô aqui pra contar a história... e não adianta ir na delegacia que é pior. Já fui, uma vez, por causa do meu ex-marido que tentou me matar e me deram a tal medida pra proteção (medida protetiva). Ele não podia chegar perto de mim nem das crianças, mas a casa era dele, não adiantou nada. Eu não tinha pra onde ir e ele também não. Eu não tinha nada pra dar pras crianças, fiquei com medo de falar e perder meus filhos. Disse que fazia umas faxinas, mas só ele trabalhava. Ele ficou uns dias longe de casa depois da conversa na delegacia, mas, depois, voltou... e disse que ia mudar, chorou, chorou. As crianças sentiam falta, porque ele não era tão ruim pra elas”*.

Dália menciona sua desconfiança na lei, visto que a medida protetiva previa o afastamento do agressor do seu convívio e do convívio dos filhos, mas não lhe oferecia resguardo em termos de moradia e de subsistência da família, assim como não oferecia outra possibilidade de habitação ao marido.

Na narração da estudante é visível parte do ciclo da violência descrito por Walker (1979), que geralmente está associado ao uso de álcool e/ou outras drogas. A autora identifica o ciclo da violência doméstica em três fases. A primeira fase, em que o agressor se mostra tenso e irritado e faz ameaças, tentando a mulher acalmá-lo. A segunda corresponde à falta de controle que leva ao ato violento, trazendo consigo as outras formas de violência que não somente a física. A última se caracteriza pelo arrependimento do agressor, que promete mudança e reconciliação. O marido de Dália, após agredi-la, prometeu mudar, chorou e ela tentou se convencer de que ele poderia mudar, alegando para si mesma que ele não era um pai tão ruim e que as crianças sentiriam a sua falta.

Já Amarílis, 37 anos, conseguiu escapar desse ciclo: *“Um dia, ele bebeu muito e tentou*

me enforcar com uma corda de varal. Fiquei sufocada e desmaiei. Acordei no hospital. Ele fugiu, depois foi preso: um ano. Não fui ver ele no presídio. Saí da casa, deixei tudo pra trás, deixei o Rodrigo na casa de uma prima e a Andrieli, a menor, que tinha uns 4 anos, ficou comigo. Aluguei uma peça e trabalhava numa casa de família. Foi sofrido, mas venci”.

No relato de Amarílis percebemos que após a tentativa de morte por estrangulamento, o agressor fugiu, foi preso e ela, a vítima, conseguiu sair de casa, deixar um dos filhos com a prima, alugar um espaço e trabalhar. Ela conseguiu sair do ciclo que muitas vezes termina com o feminicídio.

Azaleia, 34 anos, também traz sua percepção acerca desse crime: “*Quando chega nesse ponto é o fim da linha, mas ninguém deve deixar chegar aí*”. Parece estar dizendo que o feminicídio é o limite da violência, todavia a violência já seja a total falta de limites. Acentua que ninguém deve deixar a violência chegar a essa fronteira, como se a própria violência não fosse o ultrapassar a divisa do permitido, do aceitável no humano.

Essas mulheres constituem-se em uma das populações consideradas fáceis de matar e merecedoras da morte (BUTLER, 2017). São os corpos não passíveis de luto, que não têm o direito de existir (BUTLER, 2015). São excluídas por serem mulheres, estar em situação de vulnerabilidade social e de rua, serem na maioria negras.

Compreendemos que a sociedade, em suas diversas práticas, corrobora com a cultura patriarcal e machista, o que dificulta o discernimento da mulher de que está vivenciando o ciclo da violência. Ponderamos que as mulheres que sofrem violência comumente não falam sobre o problema, por vergonha, medo, constrangimento, o que prejudica o rompimento do ciclo violento, causando adoecimentos psicoemocionais, físicos e prejuízos sociais às vítimas de violência, podendo levar, em última instância, à morte, ao feminicídio.

4.2.6 Dificuldades de aprendizagem

A categoria “Dificuldades de aprendizagem” corresponde à figura 6, nomeada da mesma forma. Na figura, uma mulher sentada com os cotovelos sobre a mesa e as mãos na cabeça mostra apreensão e dificuldades diante de livros abertos, caneta e calculadora.

Figura 6 – Dificuldades de aprendizagem



Fonte: <https://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-photography-angry-student-girl-learning-difficulties-image22129587>

Jasmim, 32 anos, transcorre sobre sua trajetória escolar observando que, desde menina, tinha problemas com a escola: *“Não queria saber de estudar quando era guria, fugia da escola, matava aula, brigava com os outros. Me chamavam de burra, porque eu ia no colégio mas não fazia nada. Não tinha concentração”*.

A mãe, não sabendo o que fazer e, necessitando trabalhar e ter alguém que pudesse ajudar em casa, decidiu por retirá-la da escola, dando a ela a incumbência dos afazeres domésticos e cuidados com os irmãos. Isso causou em Jasmim enfado e falta de perspectivas de futuro, contribuindo para o seu envolvimento com “más companhias”, uso de drogas e vida na rua. Segue declaração: *“Foi aí que minha mãe resolveu que eu ia ajudar ela. Ela trabalhava num restaurante... Ela queria que eu ajudasse em casa, já que só ia pro colégio pra bagunçar. Fiquei um tempo com os meus irmãos em casa, fazia comida, lavava a louça, limpava a casa, levava os menores pra escola. Daí, com o tempo, fui cansando. Vi que aquilo não era futuro. Também me envolvi com más companhias, amigas e amigos da rua que tinham outra cabeça. Caí no crack e acabei ficando de vez na rua, conheci o loló, a cola, a maconha... Depois que usa é difícil sair”*.

Avaliamos que não é possível concluir, por meio destes testemunhos, as causas das dificuldades de aprendizagem que Jasmim possuía, mas deduzimos, pelo que se sucedeu, que não houve na escola e na família esforços a fim de mantê-la na escola e garantir a sua aprendizagem. Isso pode ser caracterizado como negligência. Como vimos, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (DAHLBERG; KRUG, 2002) a negligência ou atos de omissão são uma forma de violência.

A professora Carmem, segundo a estudante, agia com violência física inclusive, de forma aceitável para a época, com o propósito de conter o ímpeto de briga da aluna: *“As professoras que eu tive eram boas, só a Dona Carmem é que era mais braba, mandava eu sair da sala quando eu brigava, me pegava pelo braço com força, me tratava pior que os outros, eu era arteira mesmo”*. Logo, a estudante também sofreu durante a infância maus-tratos físicos e violência institucional. Essas violências que se manifestam na escola e em outras instituições delimitam espaços, disciplinam os corpos por meio de estratégias de patrulhamento, manejo, aperfeiçoamento e adequação dos indivíduos (LOURO, 2000).

Lavanda, 23 anos, igualmente, expõe que não pôde prosseguir em seus estudos devido aos abusos sexuais cometidos pelo seu padrasto, que não a levava na escola com o intuito de cometer esses abusos: *“Só estudei até a segunda série. Tinha que ir na escola de tarde, mas, às vezes, ele (padrasto) não me levava. Queria que eu ficasse deitada na cama com ele. Quando eu ia, não tinha cabeça pra aprender, por causa do que acontecia comigo”*. Recorda-se do medo de falar à professora sobre o que acontecia: *“Tinha vontade de falar pra professora, mas ficava com medo que ele descobrisse”*. Demonstra compreender as causas de suas dificuldades em aprender, ao dizer *“Não tinha como eu aprender com aquela dor dentro de mim, né?”*. Parece necessitar que alguém confirme a ela que seu fracasso escolar não ocorreu por sua culpa, mas em decorrência dos abusos sofridos.

O abuso sexual infantil é considerado um evento traumático e pode ser um fator de risco para o desenvolvimento, em função das sequelas severas de ordem emocionais, comportamentais, sociais e cognitivas, relacionadas a sua ocorrência (CICCHETTI; TOTH, 2005; KENDALL-TACKETT; WILLIAMS; FINKELLOR, 1993; PAOLUCCI; GENUIS; VIOLATO, 2001 apud BORGES; DELL’AGLIO, 2008, p. 528).

Estudos apontam uma diversidade de sintomas clínicos associados a esse tipo de violência como comportamento sexual de risco, baixa autoestima, sentimentos de desamparo, ódio e medo, relações interpessoais disruptivas, tendências suicidas, isolamento, fugas de casa, dificuldade de confiar no outro e estabelecer relações interpessoais (AMAZARRAY; KOLLER, 1998; KENDALL-TACKETT et al., 1993; TYLER, 2002 apud BORGES; DELL’AGLIO, 2008, p. 529).

As psicopatologias mais associadas a esse tipo de violência são os transtornos de humor, transtornos de ansiedade, transtornos dissociativos, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos alimentares e o transtorno de abuso de substâncias, sendo que o transtorno de estresse pós-traumático é o sintoma mais frequente nas vítimas (BRIERE; ELLIOTT, 2003; MACMILLAN et al., 2001; PUTNAM, 2003 apud BORGES; DELL’AGLIO,

2008, p. 529).

Magnólia, 61 anos, outrossim, conta-nos sobre as violências físicas extremas pelas quais passou desde criança, tendo o pai como agressor, atingindo, com isso, toda a família: *“Quando eu era pequena, apanhava de pedaço de madeira na cabeça, até de garrafa de vidro já levei na ‘cuca’. Meu pai era muito violento, batia na minha mãe, nas minhas irmãs, nos meus irmãos, em mim. Batia até ver sangue”*. Denota certa consciência em relação às causas de suas dificuldades de aprendizagens: *“Acho que é por isso que ‘louqueei’ depois. Que minha cabeça ficou fraca pra aprender as coisas”*. Identifica que agora, depois de passadas as agressões, apesar das sequelas, consegue aprender: *“[...] mesmo tendo ficado um problema, já tenho paz de espírito pra aprender melhor”*.

Salientamos que as violências físicas sofridas por Magnólia e sua família, além de atingirem o seu corpo e a sua cabeça, afetando sua cognição, possivelmente causaram outros efeitos nocivos ao seu desenvolvimento, como a agressividade incontrolada, uso de drogas e/ou álcool, distúrbio de atenção, baixo rendimento escolar (BRANCALHONE; WILLIAMS, 2003 apud MAIA; WILLIAMS, 2005, p. 94), ansiedade, depressão, Transtorno de Estresse Pós-Traumático e os problemas somáticos, entre outros (BARNETT, 1997; SANTOS, 2001 apud MAIA; WILLIAMS, 2005, p. 94).

Barnett (apud MAIA; WILLIAMS, 2005, p. 92) afirma que uma criança maltratada possui o risco de sofrer efeitos profundamente negativos no curso da sua vida, envolvendo sequelas nos domínios do desenvolvimento, que afetam as áreas da cognição, linguagem, desenvolvimento socioemocional e desempenho escolar.

Sabemos que as consequências da violência, que atingem diretamente a saúde da criança ou da/o adolescente, podem ser imediatas, de médio e longo prazo. As imediatas são mais facilmente identificadas, pois deixam marcas visíveis na pele, no sistema osteoarticular ou nos órgãos (REICHENHEIN; HASSELMANN; MORAES, 1999). São geralmente de médio e longo prazos e de difícil identificação, as consequências emocionais, os agravos afetivos.

Em decorrência de abusos emocionais, físicos e sexuais, as crianças podem desenvolver na infância e nas demais fases da vida, distúrbios psicossomáticos gastrointestinais crônicos e remitentes, dores abdominais inespecíficas, ansiedade, depressão, dificuldade de relacionamentos, agressividade, timidez, isolamento social, distúrbios do sono e do apetite, baixa performance social e intelectual (KASHANI et al., 1992; HENDRICKS-MATTHEWS, 1993; STRAUS e GELLES, 1995; GELLES, 1997 apud REICHENHEIN; HASSELMANN; MORAES, 1999, p. 114).

Pesquisas sugerem que a punição corporal na infância e na adolescência possa estar

associada ao abuso de álcool e drogas, depressão e tentativas de suicídio na idade adulta (GELLES, 1997 apud REICHENHEIN; HASSELMANN; MORAES, 1999, p. 114). Além disso, as mulheres vítimas de violência durante a infância e a adolescência, que presenciaram violência grave entre os pais, possuem maior dificuldade para romper o ciclo da violência e se afastarem de seus agressores (JAFJE et al., 1990 apud REICHENHEIN; HASSELMANN; MORAES, 1999, p. 116).

4.2.7 Importância da escola

A categoria “Importância da escola” corresponde à figura 7, que recebeu o nome de “Aprendizagens escolares”. A figura apresenta uma sala de aula com mulheres adultas assistindo à aula.

Figura 7 – Aprendizagens escolares



Fonte: http://averdade.org.br/novo/wp-content/uploads/2017/09/aula_de_alfabetizacao.jpg

Alfazema, 40 anos, expõe a importância de retornar aos estudos neste momento, para ajudar a sua filha na escola: *“Agora vim estudar porque a minha filha tá com 9 anos e tá no colégio. Eu tenho que ajudar ela”*. Vê a volta aos estudos como forma de abertura de horizontes para a vida: *“Agora eu vejo que os estudos são importantes pra tudo, pra gente entender melhor as coisas, parece que abre a cabeça”*. Acredita que sua vida poderia ser diferente se tivesse estudado, demonstrando um certo arrependimento: *“Se eu tivesse estudado antes de ter os meus filhos e ter me casado, minha vida teria um outro rumo, eu não ia ter passado tanto trabalho”*. Desabafa que a escola sempre se tornou um sonho distante em função do ex-marido que não a incentivava, afetando sua autoestima: *“Eu sempre gostei de estudar, sempre quis, mas meu ex-*

marido sempre me botou pra baixo. Dizia assim: ‘tu não é mais guria, tem dois filhos pra cuidar, marido e casa’. Eu ficava achando que era verdade mesmo, que o meu tempo já tinha passado”.

Petúnia, 43 anos, também acredita que sua vida teria mudado se ela tivesse estudado. Demonstra arrependimento e reconhece a importância da figura de referência da professora em sua vida, expressando o desejo de ter sido uma professora: *“Se eu tivesse estudado antes, de repente podia até ser uma professora hoje”.*

Do mesmo modo, na relação de Acácia, 17 anos, observa-se a importância da escola em sua vida, assim como do abrigo, instituição que a acolhe, exercendo a função de proteção, cuidado e ensino: *“Nesse abrigo, eles obrigam a ir na escola [...]. Agora, eu tô aprendendo porque a escola me ajuda e a professora Cíntia (do abrigo) me ensina as letras e as contas”.* Manifesta contentamento com o abrigo onde vive e com a educadora que nele trabalha, a qual está ajudando-a em suas aprendizagens escolares: *“Agora, tenho uma professora neste abrigo que me ajuda, gosto só dela. Ela tá me ajudando a aprender a ler e escrever”.*

Compara o atual abrigo com o anterior, que percebia não ser tão incentivador de suas aprendizagens e que, talvez, administrasse de forma equivocada sua medicação: *“No outro (abrigo), se a gente não queria (estudar), não era obrigado. No outro, eu não aprendi a ler porque era mais fraco, eles não puxavam pela gente. [...] Eles (monitoras/es do abrigo) não dão tanto remédio, aí a cabeça não fica lenta, parada, eu não fico com muito sono, só de noite”.* Expressa sofrimento perante a necessidade de se desvincular do abrigo ao completar 18 anos, não possuindo outros vínculos, a não ser com a escola, que representa uma forte referência na sua vida neste momento: *“Ano que vem faço 18 anos e disseram que eu tenho que sair, mas não tenho ninguém, só a escola, não sei pra onde eu vou”.*

Semelhantemente, Rosa, 21 anos, define a escola como um lugar que possibilita o exercício de seu autocontrole, de seu autoconhecimento, a retomada de uma trajetória escolar interrompida e de perspectivas futuras: *“O colégio é que me ajuda a me controlar, a pensar no meu futuro. Aqui tô resgatando a minha vida de novo”.*

Bromélia, 29 anos, juntamente, revela que não teve pais que lhe dessem amor e a levassem à escola, quem sabe associando o ato de levar à escola com um ato de respeito, cuidado e carinho, tamanha a importância da escola para a vida das pessoas: *“Não tive pais que me dessem amor e carinho e me levassem pra escola. Só depois de grande fui saber o que era pegar um lápis e um caderno”.* Encontra na possibilidade de conclusão dos estudos, a escrita de sua autobiografia em forma de livro, manifestando o reconhecimento das aprendizagens escolares como meio de resgatar sua história, retomar sua vida, ressignificando-a na escrita para, quem

sabe, desse modo, libertar-se de seu passado de impedimentos e vislumbrar outras possibilidades: *“Minha vida tem tantos capítulos que nem dá tempo de contar aqui, dá pra fazer um livro, uma novela. De repente, terminando a escola, com um canudo na mão, eu consigo escrever um livro da minha vida”*.

Orquídea, 50 anos, conta aconselhar a filha e os filhos a estudarem, desejando que os netos igualmente estudem e trabalhem: *“Sempre dou conselhos pra minha filha e pros meus dois filhos que tenho. Falo com eles por telefone. Eles não sabem direito que fico na rua. Digo pra eles estudar. Tenho até netos. Quero que meus filhos e meus netos trabalhem e estudem”*. Estando em situação de rua, percebe-se sem destino, sem esperança, concebendo a rua como lugar de perda de vida. Diz que a escola agora é seu foco, possivelmente vendo nesse espaço pedagógico a alternativa de destino, esperança e vida não encontrada na rua: *“Não quero que percam a vida na rua sem esperança, sem um destino. Eu não tive muito estudo e por muitas situações que não vêm ao caso, vim parar na rua. A rua te dá muita coisa, mas também te tira. A escola agora é o meu foco”*.

Por último, Petúnia declara *“Eu escolhi essa vida de rua”*. No entanto, analisamos suas alocações anteriores e compreendemos que as adversidades de sua vida não possibilitaram outras escolhas. Assim, se a rua foi a sua única perspectiva, não foi escolha, foi determinação social. Em contrapartida, diz *“Sonho em sair da rua, mas não tenho condições de me manter [...]”*, reafirmando nossa compreensão de que a rua foi uma imposição das circunstâncias, visto que o seu maior desejo é outro lugar para viver. Porém, não tem condições de manter-se. Coloca as dificuldades de retomar os estudos estando na rua, assinalando que só é possível voltar a estudar porque a escola oferece uma estrutura básica para sua sobrevivência, comida e banho: *“Pra mim, que vivo essa vida, não é fácil voltar aos estudos. Se aqui não tivesse comida, banho, não teria como, porque primeiro é a sobrevivência”*.

A escola é, para Petúnia, a esperança de mudança de vida e de ascensão e reconhecimento social, por meio da obtenção de conhecimentos, informações e cultura, já que a sociedade inferioriza as pessoas que vivem nas ruas: *“Tô há anos sem estudar, mas agora que conheci este colégio, tenho esperança de melhorar de vida. Acho que aqui vou engrenar. Cabeça vazia é oficina do diabo. Na escola, a cabeça, que foi feita pra pensar, é usada pra isso. Espero, mesmo com as dificuldades da rua, com o que passamos na rua, porque a sociedade nos vê como um lixo, ter conhecimentos, informações, mais cultura”*.

Percebemos o quanto a autoestima dessas mulheres foi afetada pela falta de incentivo aos estudos e por outras barreiras sociais impeditivas de seu acesso e permanência na escola: fatores como a necessidade de trabalhar desde a infância, relacionamentos abusivos, fracasso escolar,

dentre outros. Suas vidas foram marcadas por violências e por carências que causaram prejuízo ao pleno desenvolvimento de suas habilidades. Nesse aspecto, Freire (2001) afirma que ninguém nasce feito, nos tornamos, a nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social, se constrói, não é um dado *a priori* de nossa história individual e social.

As marcas que a própria instituição de ensino deixou nessas mulheres, mediante um investimento contínuo, disciplinando, vigiando, controlando, modelando, corrigindo, construindo seus corpos e mentes com regras, imposições sociais e exigências de níveis de abstração e de estágios de desenvolvimento mental a serem alcançados, requisitando habilidades que essas mulheres, talvez, ainda não possuísem, contribuíram para classificações, ordenamentos, hierarquias que implicaram em um processo de diferenciação de suas identidades, excluindo-as do contexto de cultura escolar. Essas práticas, articuladas com marcadores sociais de gênero, raça, classe, sexualidade, religião, nacionalidade, constituem-se em redes de poder produtoras de identidades privilegiadas e outras representadas como desviantes, ilegítimas (LOURO, 2000).

É importante observarmos que essas mulheres tiveram suas experiências de infância marcadas por processos de exclusão social e, inclusive, de gênero, e pela seletividade construída na escola, que produz até hoje itinerários descontínuos de aprendizagens formais (MOLL, 2004). Essas mulheres viveram e vivem situações limite, nas quais o tempo de infância foi definido pelo trabalho, pelo sustento da família, por processos de violências.

Sabemos que a escola ocupa um lugar de prestígio social e que, nem sempre, a continuidade e conclusão de seu percurso garante uma transformação de vida, mas essa ideia é presente no imaginário dessas mulheres. Contudo, esse espaço possibilita aprendizagens formais reconhecidas e por vezes necessárias, mesmo que essas reproduzam construções históricas desiguais, discursos dominantes, estereótipos de gênero. A escola, todavia, é o *locus* de possibilidades, de reflexões acerca das relações de poder, de construção de conhecimentos, de troca de saberes, de diálogos, de formação e de desenvolvimento de pessoas.

Em vista disso, destacamos a importância do papel da escola para essas mulheres. Freire (1996) assinala a escola como um espaço privilegiado para a libertação dos oprimidos, uma vez que é possível, por intermédio da ação cultural libertadora, do diálogo, da discussão, compreender a realidade que está a nossa volta, transformar histórias e proporcionar mudanças em todas/os as/os envolvidas/os.

4.2.8 Projetos de vida

A categoria “Projetos de vida” corresponde à figura 8, intitulada como “Mulher negra se formando”. A figura apresenta uma cerimônia de formatura ao ar livre, dando destaque a uma jovem negra usando beca e com o punho cerrado para a frente, sugerindo um gesto de vitória.

Figura 8 – Mulher negra se formando



Fonte: <http://blogueirasnegras.org/2016/03/29/enegrecendo-espacos-academicos/>

Vislumbramos os sonhos, os projetos de vida, motivados pelas relações estabelecidas na escola. Azaleia, 34 anos, almeja um bom emprego: *“Eu quero terminar meus estudos e conseguir um bom emprego, pode ser até num escritório”*. Violeta, 17 anos, deseja ser advogada, defensora pública, para ajudar mulheres vítimas de violência: *“Vejo essa foto e cada vez mais tenho a vontade de ser uma advogada, defensora pública. Quero ajudar as meninas e mulheres que sofrem estupro, violência doméstica, abusos, que são maltratadas pelos homens. Eu me vejo nessas mulheres”*. Da mesma forma, Acácia, 17 anos, aspira ser assistente social para auxiliar essas mulheres: *“Meu sonho é ser assistente social e ajudar mulheres que estão na rua, mulheres que apanham, pessoas que não têm ninguém por elas”*.

Petúnia, 43 anos, acredita que sendo professora exercerá uma função social muito importante, capaz de mudar vidas, do mesmo modo que a sua vida está sendo transformada pelas professoras que fazem parte dessa sua atual trajetória de aprendizagens: *“Se eu pudesse, seria uma professora, para ajudar as pessoas, ensinar, mostrar o que é certo”*.

Há aquelas que conseguiram transformar projetos de morte em projetos de vida. Orquídea, 50 anos, antes da escola, não pensava em nada, já não tinha desejos: *“Antes de ‘vim’ pra escola, eu não pensava em nada. Que futuro tem alguém na rua? Agora, minha cabeça tá*

melhorando e o que penso mais pra frente é ter uma casinha pra morar, ter meu cantinho, minhas coisas, sair da rua”. Lavanda, 23 anos, quer viver, dando-se conta que estava em um processo autodestrutivo envolvendo-se com drogas, crimes, exploração sexual. Agora, seu projeto é a vida, a vida e todas as suas possibilidades: *“Eu quero viver. Antes, muitas vezes, queria morrer, por isso me droguei, me prostituí, me meti em crime. Agora, quero viver, sair disso”.*

A educação, a escola, surge, assim, como mecanismo de resiliência que possibilita, apesar das condições mais complexas ou desfavoráveis, que essas mulheres se projetem para um crescimento psicologicamente mais saudável, alimentando projetos e sonhos.

A resiliência implica, ainda, na capacidade de estabelecer laços com outras pessoas passíveis de serem cuidadoras e de constituírem boas referências relacionais, o que implica que se consiga estabelecer relações de reciprocidade. A presença de cuidadores fora da família é referida como um pilar estrutural do desenvolvimento de jovens em situação de risco (VAILLANT apud SOUSA, 2008, p. 19).

Retomamos o conceito de resiliência, que possui uma diversidade de definições de acordo com a área de estudo, apresentando-o de modo geral como a capacidade humana de superar as adversidades, como a capacidade do indivíduo de recuperar-se, de fazer frente a situações prejudiciais (SOUSA, 2008; JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003). A resiliência refere-se a uma habilidade de superar adversidades, não significando que o indivíduo saia da crise ou situação ileso (ZIMMERMAN; ARUNKUMAR, 1994).

Nesse processo de superação destacam-se processos sociais e intrapsíquicos, além da influência da família, dos suportes sociais e da educação. A escola é vista como um fator de resiliência à medida que nela possam desenvolver-se estratégias de fortalecimento das pessoas. Para tal, é possível fazer uso de estratégias como propiciar um clima dialógico, valorizar os estudantes como protagonistas, trabalhar coletivamente de forma participativa, ressignificar o espaço físico da escola, estimular a sociabilidade e a construção do sentido de pertencimento, ter uma gestão inovadora, aberta e flexível às mudanças, dentre outros (ASSIS; PESCE; AVANCI, 2006).

Reiteramos com Henderson e Milstein (2005) que a escola pode proporcionar ao indivíduo destrezas protetoras e defensivas para lidar com acontecimentos vitais dissociadores, estressantes, à medida que contribui com condições ambientais, com enfoques educativos, programas de prevenção e currículos adequados para desenvolver fatores protetores individuais.

Consideramos a importância da escola como possibilitadora da resiliência nessas mulheres, através dos vínculos de sociabilidade, atitudes e comportamentos positivos,

presenças significativas, solidariedade, interações, papel acolhedor, reafirmação de valores que evitam o isolamento social, a discriminação, a violência, favorecendo o fortalecimento da pessoa e seu empoderamento social.

Todas essas ações levam o indivíduo a responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, a reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação diante desses desafios e circunstâncias desfavoráveis, desenvolvendo uma atitude mais positiva e perseverante, mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os embates, ativando e desenvolvendo características que possibilitam a autossuperação e a autoproteção, não desconsiderando a abertura ao novo, ao outro e à realidade subjacente (TAVARES apud FAJARDO; MINAYO, MOREIRA, 2010, p. 769-770).

4.2.9 Dinâmica de fechamento

Para finalizar nosso segundo e último encontro dos grupos focais, propomos uma dinâmica de fechamento, entregando às participantes um desenho de flor impresso em uma folha, a fim de que escrevessem palavras simbolizando sentidos às suas vidas, para além das violências. As palavras escritas foram: esperança, escola, estudos, aprender, família, filhos, amor, superação, sonhos, vida, amigos, conhecimento, novas experiências, liberdade, trabalho, solidariedade, casa, saúde e fé. O trabalho fotografado constitui a figura 9.

Figura 9 – Flores



Fonte: Autoria própria

Essas palavras reafirmam a importância da escola como espaço que propicia produção de

sentidos e projetos para as vidas das alunas. A instituição onde realizamos nossa pesquisa desenvolve uma proposta pedagógica que ultrapassa o trabalho de educação formal, como vimos, contemplando a formação humana e cidadã integral, tendo como princípio a educação como um ato político, de construção de conhecimentos e de transformação da sociedade em coletividade mais ética, mais justa, mais solidária e mais humana.

A referida escola trabalha com uma abordagem emancipatória, visando a libertação das consciências e a luta por políticas públicas sociais que promovam a autonomia dessas pessoas, com o propósito que suas/seus estudantes consigam alcançar mudanças de vidas, descobrindo-se como produtoras/es de cultura conscientes da dominação massificadora das diversidades.

Freire (2001, p. 35) lembra-nos que “[...] é impossível existir sem sonho. A vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco”. As alunas existem, apesar de invisibilizadas, possuem sonhos, não obstante a sociedade não lhes oportunize condições de acesso a esses, e assumem suas vidas com todos os percalços e riscos, enfrentando, empoderadas, com resiliência, através da mediação da escola, a dominação que se dá pelas violências, opressões, exploração e injustiças.

5 CONCLUSÃO

No decorrer desta pesquisa, trabalhamos com referenciais teóricos advindos da Educação e dos Estudos de Gênero e analisamos os dados coletados por meio da análise de dados de Bardin (2011), a fim de compreendermos o fenômeno das violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens de alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de Educação de Jovens e Adultos de ensino fundamental de Porto Alegre, sul do Brasil.

Optamos por trabalhar com o conceito de “violência de gênero” ao invés de “violência contra a mulher” porque acreditamos que essa seja uma abordagem conceitual e política que permite desconstruir a ideia corrente de que o “ser mulher” é significado apenas pelo sexo biológico, colocando as concepções acerca da natureza das mulheres e dos homens fora do âmbito biológico e as inscrevendo nos contextos sociais, históricos e culturais nos quais estão inseridas/os (CABRAL; DIAZ, 1998; SCOTT, 1995; LOURO, 1997; MEYER, 2007; BEAUVOIR, 1970; LOURO, 2000; WEEKS, 1999). Afinal, é pela perspectiva de gênero que se compreende o fato de a violência contra as mulheres emergir da questão da alteridade, enquanto fundamento distinto de outras violências.

A violência de gênero ocorre motivada pelas expressões de desigualdades baseadas na condição de sexo, etnia, geração, religião, classe, dentre outras, e inicia no convívio familiar, em que as relações de gênero se constituem no protótipo de relações hierárquicas, mediadas pelo abuso do poder assegurado e pela ideologia do patriarcado (SAFFIOTI, 2004). Essas ações violentas incidem sobre os corpos femininos, em relações assimétricas de poder, nas formas das violências físicas, sexuais, psicológicas, morais, patrimoniais, no âmbito familiar, nos espaços institucionais, públicos e são produzidas em contextos e espaços relacionais, interpessoais, em cenários sociais e históricos heterogêneos.

Repensamos as diferenças mais complexas historicamente construídas entre homens e mulheres, permeadas por relações de poder, hierarquias e desigualdades, que não são definidas pela natureza, mas vão além da oposição entre os sexos, perscrutando seus processos históricos e culturais de construção presentes em todas as sociedades, bem como os papéis das diferentes instâncias, práticas e discursos nesta construção. A sexualidade, desse modo, é política e social, os corpos ganham significado socialmente.

Entendemos o corpo como resultado dessa construção, e sobre ele são determinadas diferentes marcas e disciplinamentos, mediante práticas de socialização e formação e de discursos que criam expectativas preestabelecidas para cada um dos gêneros, definindo comportamentos e relações que regulamentam os modos de ser e de estar no mundo. Então, o

controle da sociedade sobre os indivíduos inicia pelos corpos (FOUCAULT, 1992). Há corpos tidos como abjetos pela sociedade por não se enquadrarem em uma matriz cultural normatizada (BUTLER, 2015).

As mulheres que escutamos se enquadram nesta categoria de corpos, têm seus corpos performatizados como imateriais, ilegítimos, ininteligíveis. Foram afastadas dos espaços privados devido às violências e continuam a ser violentadas nos espaços públicos. Seus corpos não possuem uma posição social nem mesmo como excluídos. São, a todo momento, ameaçadas socialmente e a sociedade tenta invisibilizá-las, suas vidas frágeis e precárias são consideradas menos humanas, por isso não têm direitos reconhecidos e não são passíveis de serem vividas.

Averiguamos, por meio da análise embasada em referenciais teóricos, de que formas as violências de gênero exercem influências nas trajetórias de aprendizagens de alunas, constatando que essas violências são fatores de risco para o desenvolvimento dessas mulheres, em função das sequelas severas de ordem emocionais, comportamentais, sociais e cognitivas, relacionadas a sua ocorrência. Podem ocasionar comportamento sexual de risco, baixa autoestima, sentimentos de desamparo, ódio e medo, dificuldades em manter relações afetivas, tendências suicidas, isolamento social, fugas de casa e dificuldade de confiar no outro (AMAZARRAY; KOLLER, 1998; KENDALL-TACKETT et al., 1993; TYLER, 2002 apud BORGES; DELL'AGLIO, 2008, p. 29) .

Outras psicopatologias associadas à violência são os transtornos de humor, transtornos de ansiedade, transtornos dissociativos, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos alimentares, transtorno de abuso de substâncias e o transtorno de estresse pós-traumático (BRIERE; ELLIOTT, 2003; MACMILLAN et al., 2001; PUTNAM, 2003 apud BORGES; DELL'AGLIO, 2008, p. 529).

Identificando as violências de gênero sofridas pelas alunas participantes da pesquisa, comprovamos as exposições destas a inúmeros episódios de violências ao longo de suas vidas, desde a infância. Constatamos que essas alunas têm seus corpos vistos como abjetos pela sociedade, excluídos, marcados socialmente pelo trabalho infantil, pelo não acesso e permanência na escola, em função da seletividade das próprias instituições de ensino, da proibição de estudar imposta por pai, padrasto, companheiro, marido, e pela responsabilização do cuidado com os filhos. Às mesmas são impostos papéis sociais limitados ao espaço doméstico, impossibilitando a realização de seus projetos de vida.

Verificamos que as violências físicas cometidas contra essas mulheres ocorrem não apenas nas relações familiares privadas, por parte de mães, pais e responsáveis, mas também em espaços públicos, por policiais e pela sociedade, do mesmo modo que em instituições

governamentais, como os abrigos. Essas violências tendem a ocorrer de forma cíclica e reiterada. São, por vezes, invisibilizadas perante vizinhas/os, monitoras/es do abrigo e, conseqüentemente, dos órgãos de segurança e de justiça, configurando um cenário de permissão social frente às violências.

Diante dessas agressões e da sensação de abandono e de nulidade, essas mulheres entram em um ciclo de violência (WALKER, 1979), inclusive de autoviolência, indo para as ruas, envolvendo-se com prostituição e drogas. Além das sequelas físicas deixadas por essas violências, levando ao risco de morte em alguns casos, há as sequelas psicossociais que interferem diretamente nas aprendizagens escolares dessas mulheres.

Em relação à violência sexual, vimos que acontece na vida dessas mulheres na infância, no ambiente doméstico, por parte de pessoas próximas, prolongando-se na vida adulta, de forma mais acentuada, quando em situação de rua, com o uso da força física incidindo em estupro, pelos companheiros e por pessoas desconhecidas que se sentem autorizados a cometer violências contra elas.

Constatamos que a escola acaba descumprindo o seu papel ao não abordar os conteúdos de educação sexual de forma mais abrangente, contribuindo para a ignorância dessas mulheres nas questões relativas à sua sexualidade. Também observamos que a omissão e negligência de instituições como abrigos em relação a casos de abusos cometidos por internos e a administração, talvez excessiva, de medicação psiquiátrica para controle das jovens abrigadas, configura-se como geradora e autorizadora de violências sexuais ocorridas entre os pares no âmbito interno.

Frente às violências sexuais, as mulheres sentem-se silenciadas perante a família, instituições e a sociedade e são culpabilizadas. Essas mulheres acreditam na mudança de comportamento dos agressores e tentam manter a relação, em função da dependência financeira e emocional do companheiro, da necessidade de sustento das/os filhas/os e, por medo de represálias, não os denunciam. Elas são expulsas de casa e afastadas do convívio familiar, enquanto os agressores têm o respaldo da sociedade e a permissão social para cometer outras violências.

As violências sexuais relatadas pelas alunas colocam em risco suas vidas, submetendo-as a doenças sexualmente transmissíveis, à gravidez indesejada, a abortos, à exploração sexual, às drogas etc. Elas podem levar a conseqüências como a depressão, o transtorno de estresse pós-traumático, o retraimento social, dificuldades de manter relacionamentos afetivos, disfunções sexuais, dentre outras sequelas psicoemocionais que causam prejuízos a sua autoestima e afetam seu processo de construção de conhecimentos, impedindo sua frequência e permanência

na escola (FREITAS; FARINELLI, 2016).

Há outras formas de violência que merecem, igualmente, nossa atenção. Essas são as violências psicológicas e morais que antecedem as violências físicas e as acompanham ao longo do ciclo de violência. Entretanto, por não deixarem marcas visíveis no corpo, são minimizadas pelas mulheres e ignoradas por serviços de saúde e órgãos de justiça. Os relatos acerca dessas violências mostram-nos que na vida dessas mulheres elas incluem desde o deboche, a descrença de um companheiro no potencial da mulher, as ameaças e abusos psicológicos do padrasto desconsideradas pela mãe da vítima, as humilhações sofridas na rua, as discriminações na escola em função da gravidez precoce até o bullying na escola cometido por colegas, acompanhado pela descrença da mãe na capacidade da própria filha.

Devido ao fato de a violência psicológica e emocional ser o tipo de violência mais silencioso, termina por levar à desvalorização da palavra da vítima, no caso dessas mulheres. Esse tipo de violência ocorre com elas, principalmente, em forma de humilhações, tanto no espaço público quanto no espaço privado, e aparece repetidas vezes ao longo de suas vidas. As consequências acarretadas envolvem implicações de ordem física e mental, desencadeando depressão, ansiedade, abuso de substâncias psicoativas, dores físicas, distúrbios gastrointestinais, problemas na saúde reprodutiva e até doenças físicas e psicossomáticas, podendo levar as vítimas à autoagressão e ao suicídio (CASTRO; BERGAMINI, 2017).

A violência patrimonial é uma forma de violência que não se apresenta separada das demais. Assim como no caso dos outros tipos de violência, essa violência costuma ser praticada por maridos e companheiros da vítima e inclui a exploração das mulheres por seus companheiros, a subtração de dinheiro, a obrigação de ficar com um parceiro por não ter condições de sustento. Essa forma de violência constitui uma violação dos direitos humanos e torna o espaço de convívio um lugar de medo, angústia, tristeza, ansiedade e dor, causando danos financeiros, físicos, psicológicos e perdas afetivas, comprometendo a saúde integral da mulher (PEREIRA et al., 2013).

Os relatos de extrema violência trazidos pelas mulheres apontam para situações que podem desembocar em feminicídio, pois as violências, muitas vezes, são banalizadas em virtude de repetidos episódios de agressões, humilhações e torturas que predominam nos ambientes onde vivem e circulam. Sabemos que o feminicídio é antecedido, geralmente, por várias situações de violência física, sexual, psicológica, moral e patrimonial, que acabam não sendo denunciadas pelas vítimas ou que são denunciadas mas não recebem a atenção das políticas públicas.

Consideramos que as mulheres que sofrem violências não costumam falar sobre o

problema, por vergonha, medo, constrangimento, o que prejudica o rompimento do ciclo de violência, gerando adoecimentos psicoemocionais, físicos e prejuízos sociais, levando, em última instância, à morte. Além da prostituição, uso de substâncias psicoativas, situação de rua, doenças mentais, baixa autoestima, baixa escolaridade, não acesso ao mercado formal de trabalho, que se devem a uma falta de equidade social e à não garantia de direitos a todas/os, esses são alguns fatores que predisõem as alunas a sofrerem as violências de gênero, afora as condições sociais, históricas e culturais que delimitam os papéis sociais dessas mulheres e outorgam aos homens o uso da força, reproduzindo a estrutura de uma sociedade patriarcal.

Compreendemos que o fenômeno da violência é bastante complexo e inter-relaciona-se com múltiplos fatores, não devendo ser examinado isoladamente sem uma análise ampla dos indivíduos e dos contextos. O fato de as vítimas manterem vínculos afetivos com os agressores também dificulta a percepção da violência e o rompimento do ciclo.

Nos discursos das alunas observamos a consciência que possuem em relação às suas dificuldades de aprendizagens, a vergonha, o medo que costumam ter de perguntar às/aos professoras/es, a exclusão que geralmente sentem na escola por parte de colegas e inclusive de professoras/es, a desconfiança com relação às pessoas em consequência dos vínculos rompidos.

Em decorrência de abusos emocionais, físicos e sexuais, as crianças possivelmente desenvolvam na infância e nas demais fases da vida, distúrbios psicossomáticos gastrointestinais crônicos e remitentes, dores abdominais inespecíficas, ansiedade, depressão, dificuldade de relacionamentos, agressividade, timidez, distúrbios do sono e do apetite (KASHANI et al., 1992; HENDRICKS-MATTHEWS, 1993; STRAUS e GELLES, 1995; GELLES, 1997 apud REICHENHEIN; HASSELMANN; MORAES, 1999, p. 114). Por consequência, sua cognição será afetada nos domínios da linguagem e no desenvolvimento socioemocional, prejudicando seu desempenho escolar (BARNETT apud MAIA; WILLIAMS, 2005, p. 92).

Avaliamos que dentre as motivações que fazem com que essas mulheres busquem a instituição escolar estão a necessidade de ajudar as/os filhas/os na escola, a percepção da importância da conclusão dos estudos para a concretização do sonho de ter uma profissão, o reconhecimento das aprendizagens escolares como meio de resgatar as próprias histórias, retomar suas vidas, ressignificando-as, para tentar libertar-se de um passado de impedimentos e vislumbrar outras possibilidades, abrindo horizontes.

Percebemos a importância da escola como espaço de acolhimento, de convívio, de vínculos importantes, de proteção, de cuidados e de ensino, como um lugar que viabiliza o exercício do autocontrole, do autoconhecimento. As alunas veem no retorno à vida escolar a

oportunidade de retomada de uma trajetória interrompida e de perspectivas futuras, de alternativas de destinos, esperanças e vida. A instituição de ensino propicia a elas a esperança de mudança de vida e de ascensão e reconhecimento social, através da obtenção de conhecimentos, informações e culturas.

Por conseguinte, a escola é o espaço que proporciona aprendizagens formais reconhecidas e por vezes necessárias socialmente, ainda que essas possam reproduzir construções históricas de desigualdades, de discursos dominantes e de estereótipos de gênero. Não obstante, é o local de possibilidades, de libertação das opressões, de reflexões sobre as relações de poder, de construção de saberes, de trocas de conhecimentos, de diálogos, de formação e de desenvolvimento humano.

Conjecturamos como possibilidades de superação existentes perante as violências de gênero os sonhos, os projetos de vida, motivados pelas relações estabelecidas na escola, que vão desde o desejo de um bom emprego e de uma profissão até a transformação de projetos de morte em projetos de vida. A educação surge como mecanismo de resiliência (SOUSA, 2008; JUNQUEIRA; DESLANDES, 2003), que propicia, mesmo diante de condições desfavoráveis, que essas mulheres tenham um crescimento psicológico mais sadio, nutrindo projetos e sonhos, desenvolvendo mecanismos de fortalecimento.

Por meio de condições ambientais favoráveis, abordagens educativas e preventivas, estabelecimento de vínculos, atitudes e comportamentos, tanto quanto de desenvolvimento de valores construtivos, a escola pode produzir estratégias psicossociais de proteção individual e ferramentas que auxiliem a administrar conflitos sem recorrer à violência, propagando uma cultura de diálogo, de paz e de não violência.

Uma cultura de paz (ONU, 1999) está relacionada à prevenção e à resolução não violenta de conflitos e embasa-se nos princípios de tolerância, solidariedade, respeito à vida, aos direitos individuais e ao pluralismo, e somente pode ser realmente fortalecida com ações educativas que promovam a mudança de atitudes, valores e comportamentos, visando à prática da não violência mediante a educação, ao diálogo e à cooperação, ao respeito à diversidade, à escuta e compreensão ao outro, à preservação do planeta, à busca de equilíbrio nas relações de gênero e étnicas, ao fortalecimento da democracia e dos direitos humanos, para a construção de um mundo mais justo e melhor de se viver.

É preciso, igualmente, que outras instituições públicas e privadas, governamentais e não governamentais, voltadas ao atendimento às mulheres vítimas de violência possuam um olhar interdisciplinar sobre a violência, consolidando estratégias de prevenção, assistência e proteção às mulheres, articuladas às três esferas do poder. Essas organizações necessitam se qualificar e

se propor a atender as demandas dessas mulheres, garantindo os seus direitos, percebendo os processos de opressão a partir dos grupos vulneráveis e os mecanismos que estabelecem e reproduzem as desigualdades de gênero, legitimando a violência como problema histórico, político, social, cultural e de saúde pública.

Os sistemas de justiça e segurança, para a efetivação dos direitos assegurados às mulheres pela Lei Maria da Penha, necessitam dar maior atenção às queixas de violência psicológica e moral, para o encaminhamento dos processos e de iniciativas que objetivem gerar conscientização ampla de seus agentes sobre as situações envolvendo violência contra as mulheres, sem que haja julgamento ou menosprezo em determinados casos, humanizando o atendimento às vítimas.

Neste sentido, a escuta e o acolhimento são fundamentais para promover reflexão acerca das condições pessoais dessas mulheres, deixando-as mais confiantes para a tomada de decisões, encorajando-as para enfrentar suas resoluções. As/os agentes de segurança do Estado devem respeitar os direitos humanos das pessoas em situação de vulnerabilidade social, principalmente das mulheres, sofrendo sanções em caso de violação desses direitos.

Dos serviços de saúde pública e suas/seus profissionais esperamos que tenham uma abordagem integral às mulheres, principalmente às vítimas de violência, informando, esclarecendo e incluindo-as em programas preventivos, acompanhando-as em sua saúde psicológica, sexual e reprodutiva, atentando-se ao ciclo de violência e às vulnerabilidades das mesmas, oferecendo o tratamento clínico, psiquiátrico e psicológico necessário a elas.

Outro desafio é aceitar que as fronteiras sexuais e de gênero estão sendo atravessadas e que o lugar social onde algumas pessoas vivem é exatamente a fronteira, a ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais. Compreender que as diferenças não são naturais, mas sim naturalizadas e produzidas em processos discursivos e culturais e que há a necessidade de reconstrução de modelos do feminino e do masculino é outra meta que a escola e que outras instituições devem percorrer (LOURO, 2004).

Ainda temos muitos obstáculos para a promoção de uma cultura de paz e de não violência na escola. Dentre eles a formação de professoras/es, funcionárias/os e comunidade escolar com concepções teóricas e práticas que visem o desenvolvimento de um processo de ensino/aprendizagem alicerçado no diálogo, no desenvolvimento da criatividade e em valores como amizade, respeito, amor, responsabilidade e convivência entre todas/os, que valorize a diversidade social, a inclusão e o ser humano em todos os seus aspectos, entendendo sua construção no processo histórico, por meio de várias e intrincadas relações de classe, de gênero, de raça.

REFERÊNCIAS

21 perguntas e respostas sobre bullying. **Nova Escola**, São Paulo, 1º ago. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola>. Acesso em: 1º dez. 2019.

AGUIAR, G. A.; ROSO, P. L. O empoderamento de mulheres vítimas de violência através do serviço de acolhimento psicológico: caminhos possíveis. In: XIII Seminário Internacional Demandas e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea, 13, 2016, Santa Cruz do Sul. **Anais eletrônicos...** Santa Cruz do Sul: [s.n.], 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/15876/3773>. Acesso em: 24 jul. 2019.

ÁLVARES, D.; SARDINHA, E. Bolsonaro defende homicídio para acabar com “mimimi” de feminicídio em vídeo de 2017. **Congresso em foco**, Brasília, 09 mar. 2019. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/direitos-humanos/bolsonaro-defende-homicidio-para-acabar-com-mimimi-de-feminicidio-em-video-de-2017/>. Acesso em: 12 mai. 2019.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p.51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

ANTIGO PL do Escola sem Partido é desarquivado na Câmara. **Revista Andes**, Brasília, 22 fev. 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/antigo-pL-do-escola-sem-partido-e-desarquivado-na-camara1/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO DO IBDFAM. Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos extingue comitês de Gênero, Diversidade e Inclusão; especialista critica. **IBDFAM (Instituto Brasileiro de Direito de Família)**, Belo Horizonte, 21 ago. 2019. Disponível em: <http://www.ibdfam.org.br/noticias/7033/Ministério+da+Mulher%2C+Família+e+Direitos+Humanos+extingue+comitês+de+Gênero%2C+Diversidade+e+Inclusão%3B+especialista+critica>. Acesso em: 24 nov. 2019.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. **Resiliência**: enfatizando a proteção dos adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual de diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais (DSM IV)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AUGÉ, M. **As formas do esquecimento**. Lisboa: Imanedições, 1998.

BANDEIRA, L. M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, mai./ago. 2014.

BARBIERI, T. Sobre la categoría género. Uma introducción teórico-metodológica. In: AZEREDO, S.; STOLCKE, V. (Org.). **Direitos reprodutivos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991. p. 26-45.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUBÉROT, A. Não se nasce viril, torna-se viril. In: CORBIN, J. C.; VIGARELLO, G. (Org.). **História da virilidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 189 – 220.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BIRKE, L. **Feminism and Biology**. Londres: Wheatsheaf Books, 1986.

BOND, L. Brasil concentrou 40% dos feminicídios da América Latina em 2017. 16. **Agência Brasil**, Brasília, nov. 2018. Direitos Humanos. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-11/brasil-concentrou-40-dos-feminicidios-na-america-latina-em-2017>. Acesso em: 09 dez. 2019.

BORGES, J. L.; DELL'AGLIO, D. D. Abuso sexual infantil: indicadores de risco e consequências no desenvolvimento de crianças. **Interamerican Journal of Psychology**, v.42, n. 3, Porto Alegre, p. 528-536, dez. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/284/28442313.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**: Curso no Collège de France (1989-1992). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRANDÃO, C. R. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1998, p. 07-14.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher. **Mapa da Violência contra a Mulher 2018**. Brasília, DF: Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher - Câmara dos Deputados, 2018b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/comissao-de-defesa-dos-direitos-da-mulher-cmulher/arquivos-de-audio-e-video/MapadaViolenciaatualizado200219.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 7180/2014**. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Coordenação de Comissões Permanentes, 24 fev. 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. Lei 11.340/2006, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Seção 1, p 1-4. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2006/08/08>. Acesso em: 02 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2015. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/87576432/dou-secao-1-10-03-2015-pg-1>. Acesso em: 14 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.871, de 17 de setembro de 2009. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para dispor sobre a responsabilidade do agressor pelo ressarcimento dos custos relacionados aos serviços de saúde prestados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) às vítimas de violência doméstica e familiar e aos dispositivos de segurança por elas utilizados. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2019. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13871-de-17-de-setembro-de-2019-216803998>. Acesso em: 22 set. 2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563- 13577. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <http://bit.ly/2fmnKeD>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. **Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018a.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009. Institui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersetorial de Acompanhamento e Monitoramento, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de dez. 2009. Seção 1, p. 16. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7053.htm.. Acesso em: 19 mai. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **PNEDH: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, MEC, MJ, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Código Penal** - Decreto-Lei nº 2.848/1940. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, 2017c. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529748/codigo_penal_1ed.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI 5.537. Andamento do Processo. Relator: Ministro Roberto Barroso. Cadernos do STF, p. 74. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2017a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/documentos/441355755/andamento-do-processo-n-5537-medida-cautelar-22-03-2017-do-stf>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRUSCHINI, C. Trabalho feminino: trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, n. 1/94, 1º sem. 1994, p. 17-32.

BUTLER, J. Actos Performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, A. G.; RAYNER, F. (Org.). **Gênero, cultura visual e performance**. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011. p. 69-88.

BUTLER, J. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 126-150.

BUTLER, J. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2006.

BUTLER, J. É muito tarde para silenciar questionamentos sobre gênero, diz Judith Butler. Revista Azmina. Entrevista a Letícia Bahia. **Revista Azmina**, [S.l.], 6 nov. 2017. Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/e-muito-tarde-para-silenciar-questionamentos-sobre-genero-diz-judith-butler/>. Acesso em: 01 set. 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Quadros de guerra**. Quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CABRAL, F.; DIAZ, M. Relações de gênero. In.: Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/Fundação Odebrecht (Org.). **Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Belo Horizonte: Editora Rona, 1998. p. 42-150.

CARBONE-LOPEZ, K. et al. The transcendence of violence across relationships: new methods for understanding men’s and woman’s experiences of intimate partner violence across the life course. **Journal of Quantitative Criminology**, n. 28, p. 319-346, jun. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/257594550_The_Transcendence_of_Violence_Across_Relationships_New_Methods_for_Understanding_Men's_and_Women's_Experiences_of_Intimate_Partner_Violence_Across_the_Life_Course. Acesso em: 22 jul. 2019.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In Ashoka Empreendimentos Sociais & Takano Cidadania (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

CASTRO, P. D.; BERGAMINI, C. Violência psicológica tem difícil diagnóstico e causa danos graves. **Comciência** – Revista Eletrônica de Jornalismo Científico, Campinas, n.p., 09 out. 2017. Dossiê Violência. Disponível em: <http://comciencia.br/violencia-psicologica-causadanos-graves-ainda-pouco-estudados/>. Acesso em: 26 ago. 2019.

CHADE, J. Novo dicionário do Itamaraty. **UOL Notícias**, São Paulo, 10 jul. 2019. Reportagens Especiais. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/novo-dicionario-do-itamaraty/#palavra-genero-incomoda-o-brasil>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CHARLOT, B. A. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. et al. **Cotidiano das Escolas: entre violências**. Brasília: Unesco, Observatório de Violências nas Escolas, MEC, 2006.

CHIESA, A. M.; CIAMPONE, M. H. T. **Princípios gerais para a abordagem de variáveis qualitativas e o emprego da metodologia de grupos focais**. A classificação internacional das práticas de enfermagem em saúde coletiva – CIPESC. Brasília: ABEN, 1999, p. 306-324.

COSTA, M. A.; MARGUTI, B. O. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: IPEA, 2015.

COUTO, S. M. A. **Violência doméstica: uma nova intervenção terapêutica**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 177-188, 2002.

DAHLBERG, L.; KRUG, E. Violência: um problema global de saúde pública. In: OMS, Organização Mundial de Saúde (Org.). **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Genebra: OMS, 2002. p. 1163-1178.

DALL'AGNOL, C. M.; CIAMPONE, M. H. T. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisa na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v.20, n.1, p. 5-25, 1999.

DEBUS, M. **Manual para excelencia en la investigación mediante grupos focales**. Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DIAS, M. O. S. Novas subjetividades na pesquisa histórica feminista: uma hermenêutica das diferenças. **Revista de Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, CIEC/ECO/UFRJ, v. 2, n. 2, p. 373-382, jun. 1994.

E.M.E.F. PORTO ALEGRE. **Projeto Político-Pedagógico**. mar. 2013.

FAJARDO, I. N.; MINAYO, M. C. S.; MOREIRA, C. O. F. Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010.

FELCHER, C. D. O.; FERREIRA, A. L. A.; FOLMER, V. Da pesquisa-ação à pesquisa participante: discussões a partir de uma investigação desenvolvida no Facebook. **Experiências em ensino de ciências**, Cuiabá, v. 12, n. 7, p. 1-18, dez. 2017.

FERN, E. F. **Advanced Focus Group Research**. London: Sage Publications, 2001.

FERREIRA, W. N. B. **(In)visíveis sequelas: a violência psicológica contra a mulher sob o**

enfoque gestáltico. 2010. 111 f. Dissertação de mestrado – Psicologia Clínica, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

FINKELHOR, D et al. Re-victimization patterns in a national longitudinal sample of children and youth. **Child abuse and neglect**, n. 31, p. 7-26, 2007.

FISCHMAN, G. E. Las fotos escolares como “analizadores” en la investigación educativa. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 79-94, 2006.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 11, 2017, São Paulo, SP. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo, 2017. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/01/ANUARIO_11_2017.pdf. Acesso em: 12 mai. 2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREITAS, M. L.; FARINELLI, C. A. As consequências psicossociais da violência sexual. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 270-295, 1º Semestre de 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/25400/18366>. Acesso em 23 jul. 2019.

GIFFIN, K. Violência de gênero, sexualidade e saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 146-155, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GILBERTO, I. J. L. A pesquisa qualitativa com a utilização de imagens. **International studies on law and education**, Porto, n. 21, p. 51-58, set./dez 2015.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35(2), p. 57-63, 1995b.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995a.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 28-40.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GOMIDES, J. E. A definição do problema de pesquisa: a chave para o sucesso do projeto de pesquisa. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão**, CESUC, n. 6, n.p., 1º Sem. 2002.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia: Cadernos de Psicologia e Educação**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GONDIM, S. M. G.; FEITOSA, G. N.; CHAVES, M. A imagem do trabalho: um estudo qualitativo usando fotografia em grupos focais. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 11, n. 4, p. 153-174, out./dez. 2007.

HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, n. 22, 2004, p. 201-246.

HARAWAY, D. **Ciência, cyborgs y mujeres**: La reinvenición de la naturaleza. Madrid: Cátedra, 1995.

HEILBORN, M. L. Gênero e Hierarquia: A Costela de Adão Revisitada. **Estudos Feministas**, vol. 1, n. 1, 1993, p. 50-82.

HEISE, L; PITANGUY, J; GERMAIN, A. Violence against women: the hidden health burden. **World Bank Discussion Papers**, Washington, D.C, n. 225, World Bank, 1994.

HENDERSON, N.; MILSTEIN, M. M. **Cómo fortalecer la resiliencia en las escuelas**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

HUECK, K. Como silenciemos o estupro. **Superinteressante**, n. 349, 10 jul. 2015. Comportamento. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/como-silenciamos-o-estupro/>. Acesso em: 01 set. 2019.

IBGE. Em 2018, mulher recebia 79,5% do rendimento do homem. **Agência Ibge Notícias**. Rio de Janeiro, 08 mar. 2019. Estatísticas Sociais. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23923-em-2018-mulher-recebia-79-5-do-rendimento-do-homem>. Acesso em: 18 mai. 2019.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONE, M. C. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.35, n.2, p. 115-21, jun. 2001.

JUNQUEIRA, M. F. P. S. ; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, n.1, p. 227-235, 2003. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2003000100025>. Acesso em: 06 set. 2018.

JACKSON, M. Facts of life or the eroticization of women's oppression? Sexology and the social construction of heterosexuality. In: CAPLAN, P. (Org.). **The cultural construction of sexuality**. London/New York: Routledge, 1987. p. 52-81.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

LANGDON, E. J. O dito e o não-dito; reflexões sobre narrativas que famílias de classe média não contam. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 1, p. 155-158, 1993.

LE BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: Brandão, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 51-81.

LEITÃO, C. Elaborando um Projeto de Intervenção Local para Enfrentar a Violência na Escola. In: ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora Fiocruz, 2010. p. 235- 257.

LGBT. In: DICIONÁRIO INFORMAL. São Paulo: [s.n.], 14 mar. 2010. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/lgbt/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LIMA, C. M. O caso da Maria da Penha no Direito Internacional: a pressão externa fomentando mudanças em uma nação. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, n. 5369, 14 mar. 2018. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/58908>. Acesso em: 17 nov. 2019.

LIMA, D. C.; BUCHELE, F.; CLÍMACO, D. A. Homens, gênero e violência contra a mulher. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 69-81, 2008.

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

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto [Portugal]: Porto, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma abordagem pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACEDO, N. A indenização a Maria do Rosário fortalecerá outras Marias contra outros Bolsonaros. **DCM**, [S.l.], 20 nov. 2019. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-indenizacao-a-maria-do-rosario-fortalecera-outras-marias-controutros-bolsonaros-por-nathali/>. Acesso em: 24 nov. 2019.

MAIA, J. M. D.; WILLAMS, L. C. A. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. **Temas em Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 91-103, 2005. <http://www.laprev.ufscar.br/documentos/arquivos/artigos/2005-maia-e-williams.pdf>

MANGUEL, A. **Lendo imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MAUÉS, S. S. S. **Feminismos e Políticas Governamentais**: um estudo sobre o Albergue Emanuelle Rendeiro Diniz. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, 2006.

MEIER, M. J.; KUDLOWIEZ, S. Grupo focal: uma experiência singular. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.12, n.3, p. 394-399, 2003.

MELILLO, A. et. al. **Resiliência**: descobrindo as próprias fortalezas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 9-27.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

MINAYO, M. C. S.; CAPURCHANDE, R.D. A violência faz mal à saúde e à qualidade de vida: conceitos, teorias e tipologias da violência. In: Assis, S. G. et al. (Org.). **Impactos da Violência**: Moçambique e Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: ENSP/Universidade Eduardo Mondlane, 2011.

MOLL, J. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, J. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.09-17.

MOLL, J. **Múltiplos alfabetismos**: diálogos com a escola pública na formação dos professores. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. v. 16. Second edition. London: Sage Publications, 1997. Disponível em: <https://www.kth.se/social/upload/6566/Morgan.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

MORIN, E. Ética e imaginário. In: PENA-VEJA, A.; ALMEIDA, C. R. S; PETRAGLIA, I. (Org.). **Edgar Morin**: ética, cultura e educação. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **O Método 6**: ética. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MULLER, V. 10 ataques de Marchezan contra municipais e rodoviários que Porto Alegre deve rechaçar. **Esquerda Diário**, Porto Alegre, 1º dez. 2019. Disponível em: https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=18569. Acesso em: 1º dez. 2019.

OEA (Organização dos Estados Americanos). Comissão Interamericana de Direitos Humanos. **Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, “Convenção de Belém do Pará”**, 9 de junho de 1994. Disponível em: <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>. Acesso em: 30 jun. 2018.

OLIVEIRA, A. Tudo sobre EJA: o que é e como funciona? **Educa + Brasil**, [S.l.], 26 out. 2018. Notícias. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/tudo-sobre-eja-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso em: 30 nov. 2019.

OLIVEIRA, E. et al. Análise de Conteúdo e Pesquisa na área de educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

ONU. Assembleia Geral. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. 13 set. 1999. Comitê Paulista para a década da Cultura de Paz. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declaração%20e%20Programa%20de%20Ação%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

ONU. OMS aborda consequências da violência sexual para saúde das mulheres. **Site das Nações Unidas Brasil**, 25 jul. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/oms-aborda-consequencias-da-violencia-sexual-para-saude-das-mulheres/>. Acesso em: 27 jul. 2019.

PAES, E. A. **Violências contra Mulheres em uma Delegacia de Mulheres do Rio de Janeiro: uma Análise Histórica da Hipossuficiência Feminina Nos Anos 1980-1990**. 2018. 238 p. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, mar. 2018.

PAINS, C. 'Menino veste azul e menina veste rosa', diz Damares Alves em vídeo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 03 jan. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-damares-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 12 mai. 2019.

PAIVA, T. Especialistas criticam supressão do debate de gênero da Base. Centro De Referências em Educação Integral, [S.l.], 12 abr. 2017. Reportagens. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-criticam-supressao-genero-base/>. Acesso em 10 nov. 2019.

PEREIRA, R. C. B. R. et al. O fenômeno da violência patrimonial contra a mulher: percepções das vítimas. **Oikos** – Revista Brasileira de Economia Doméstica, Viçosa, v. 24, n. 1, p. 207-236, 2013.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In.: SIMSON, O. M. (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/ Revista dos Tribunais, 1988. p. 14-43.

QUEIROZ, M. I. P. Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva. **Cadernos do CERU**, São Paulo, n. 16, p. 107-115, nov. 1981.

REICHENHEIM, M. E.; HASSELMANN, M. H.; MORAES, C. L. Consequências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de propostas de ação. **Ciência saúde coletiva**, vol.4, n.1, p.109-121, 1999. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/csc/v4n1/7134.pdf>.. Acesso em: 25 jul. 2019.

REIF, L. Violência patrimonial: o que é, como ocorre e como denunciar. *Revista Azmina*. **Revista Azmina**, [S.l.], 07 ago. 2019. Reportagens. Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/violencia-patrimonial-o-que-e-como-ocorre-e-como-denunciar/>.. Acesso em: 14 set. 2019.

RESSEL, L. B.; GUALDA, D. M. R.; GONZALEZ, R. M. B. Grupo focal como uma estratégia para coletar dados de pesquisa em enfermagem. **International Journal of Qualitative Methods**, Edmonton, vol. 1, n. 2, 2002. Disponível em: <http://www.ualberta.ca/~ijqm>. Acesso em: 05 ago. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. Lei Nº 14.705. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – em cumprimento ao Plano Nacional de Educação –PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014., de 25 de junho de 2015. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, RS, n.º 120, de 26 de junho de 2015, p. 1-14. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.705.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2019.

RODRIGUES, R. B. **Violência contra mulheres**: homicídios no município de Belém. 24 jun. 2014. 75 f. Dissertação de Mestrado em Saúde, Sociedade e Endemias na Amazônia - Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não-Violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SABAT, R. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, D.; SOARES, R. F. R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 95-106.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. Já se mete a colher em briga de marido e mulher. **Revista da Fundação Seade**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 82-91, 1999.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São. Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, H. Rearticulando Gênero e Classe Social. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (org.). **Uma Questão de Gênero**. São Paulo, Rosa dos Tempos/Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

SAFFIOTI, H.; ALMEIDA, S. **Violência de gênero**: poder e impotência. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, C. M.; IZUMINO, W. P. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **Revista E.I.A.L. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe**, Universidade de Tel Aviv, 2005. Disponível em:

<http://www.nevusp.org/downloads/down083.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./ dez. 1995.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **e-cadernos CES**, v. 18, 01 dez. 2012. Disponível em: <http://eces.revues.org/1533>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SEGATO, R. L. **Las estructuras elementales de la violencia** – ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires: Prometeo, 2003.

SEM quórum, projeto do Escola sem Partido é arquivado na Câmara. **Revista Exame**, São Paulo: 11 dez. 2018. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/projeto-escola-sem-Partido-sera-arquivado/>. Acesso em: 16 nov. 2019.

SILVA, D. R. Q. Exclusão de adolescentes grávidas em escolas do sul do Brasil: uma análise sobre a educação sexual e suas implicações. **Revista Estudios Sociales**, Bogotá, n. 57, p. 78-88, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/815/81546458007.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

SILVA, D. R. Q.; GUERRA, O. U. Educación sexual: estudio comparativo entre escuelas en Brasil y en Cuba. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 280-301, jan./ abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/14.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

SILVA, D. R. Q.; SARMENTO, D. F.; FOSSATI, P. Género y sexualidad: ¿Qué dicen las profesoras de educación infantil de Canoas, Brasil? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], n. 20, p. 1-21, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275022797016.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

SILVEIRA, H.; NARDI, R. S. Interseccionalidade e violência de gênero contra as mulheres: a questão étnico-racial, In: MARTINS, H. V.; VIEIRA, M. R.; GARCIA, M. A. T. SANTOS, D. K. (Org.). **Intersecções em Psicologia Social: raça/etnia, gênero, sexualidades**. 1. ed. Florianópolis: ABRAPSO, 2015.

SMIGAY, K. E. **Relações violentas no espaço da intimidade**; drama privado ou tragédia pública? 01 dez. 2000. 289 f. Tese de Doutorado em Psicologia Social – Faculdade de Psicologia, PUC/SP, São Paulo, 2000.

SOUSA, C. S. Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, n. 31, p. 9-24, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313128949002>. Acesso em: 26 jul. 2019.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T.M., (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 58-74. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 01 set. 2018.

STEVENS, L. E. **Qu'est-ce que la violence psychologique?** Ottawa: Centre national d'information sur la violence dans la famille, 1999.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2011.

TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n.3, p. 507-514, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf>. Acesso em: 26 set. 2018.

UNESCO. **Jogo aberto**: respostas do setor de educação à violência. 2017. Paris. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244652por.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

WALKER, L. **The battered woman**. Nova Iorque: Harper and How, 1979.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

WESTPHAL, M. F.; BOGUS, C. M.; FARIA, M. M. Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil. **Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana**. Washington, v.120, n.6, p. 472-481, 1996.

ZIMMERMAN, M. A.; ARUNKUMAR, R. Resiliency research: implications for schools and policy. **Social Policy Report: Society for Research in Child Development**, v. 8, n. 4, 1-18, 1994.

APÊNDICE A – Termo de Autorização do Estudo

AUTORIZAÇÃO DO ESTUDO

À Direção da E.M.E.F. Porto Alegre

Ao cumprimentá-lo, cordialmente, solicitamos a Vossa Senhoria autorização para realizar a pesquisa intitulada “Violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens: alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental – Porto Alegre, sul do Brasil”.

A pesquisa será desenvolvida pela mestrandia Janaína Bueno Bady, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, sob a orientação da Profa. Dra. Denise Quaresma da Silva.

Esta investigação se insere na linha de pesquisa 1 – Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas – do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

Tem como problema de investigação: de que forma as violências de gênero exercem influências nas trajetórias de aprendizagens de alunas de uma escola de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

Em decorrência desse problema, o objetivo geral é verificar de que formas as violências de gênero exercem influências nas trajetórias de aprendizagens de alunas de uma escola de Ensino Fundamental de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Quanto aos objetivos específicos, destacamos:

- identificar as violências de gênero sofridas por estas alunas;
- detectar fatores que predispõem as alunas a sofrerem as violências de gênero;
- indicar motivações que fazem com que essas mulheres busquem a instituição escolar;
- avaliar os desafios e as possibilidades de superação existentes diante das violências de gênero.

As participantes da pesquisa serão as estudantes que aceitarem participar do estudo e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ou cujos responsáveis assim o façam. A coleta de dados será realizada por meio da análise documental e de grupo focal.

Desde já nos colocamos à sua disposição para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Janaína Bueno Bady
Mestranda em Educação

Profa. Dra. Denise Quaresma da Silva
Orientadora

Eu, _____, autorizo a realização deste estudo na E.M.E.F. Porto Alegre.

Diretora

Porto Alegre, ____ de _____ 2019.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens: alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental – Porto Alegre, sul do Brasil”

Instituição: Universidade La Salle

Responsáveis: Janaína Bueno Bady e Denise Quaresma da Silva

Você está sendo convidada como voluntária a participar do estudo “Violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens: alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental – Porto Alegre, sul do Brasil”. Neste estudo pretendemos compreender as violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens de alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental do Sul da rede municipal de Porto Alegre.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é considerar que as violências de gênero praticadas contra estudantes do sexo feminino possam comprometer a sua trajetória escolar e mesmo as suas aprendizagens.

Para participar deste estudo você precisará participar do grupo de discussão, que será filmado e mediado pela pesquisadora Janaína Bueno Bady, totalizando dois encontros ou mais, conforme combinação feita com o grupo. Você foi convidada a participar deste estudo por ser estudante da E.M.E.F. Porto Alegre e se declarar do sexo feminino. Você pode mudar de ideia mais tarde e deixar de participar até mesmo se concordou no início.

O presente estudo apresenta o risco de desconforto ao compartilhar informações pessoais ou ao responder algum questionamento. Mas por desejarmos que isso não aconteça, o sujeito participante da pesquisa poderá não responder quaisquer um dos questionamentos, sem prejudicar o andamento das discussões. Este estudo não apresenta um benefício direto ao sujeito participante da pesquisa, mas é provável que sua participação nos ajude a compreender as violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens de alunas em situação de rua e/ou vulnerabilidade pessoal e social de uma escola de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Alegre.

As pesquisadoras garantem que irão tratar a sua identidade com padrões de sigilo e que as filmagens realizadas durante os encontros em grupos não serão divulgadas em nenhum veículo de comunicação midiático e serão apenas utilizadas para análise e transcrição de dados feitas pelas pesquisadoras.

Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada. Seu nome ou material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão do seu responsável ou por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com as pesquisadoras responsáveis. Este termo de consentimento será entregue a você em duas cópias, sendo que uma cópia será arquivada pelas pesquisadoras responsáveis, e a outra será fornecida a você.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são Janaína Bueno Bady (mestranda em Educação pela Universidade La Salle/Canoas) e a Profª Dra. Denise Quaresma da Silva (Professora e Orientadora desta dissertação, da Universidade La Salle/Canoas) e com elas você poderá manter contato pelo e-mail jana.aletheia@gmail.com/ denisequaresmadasilva@gmail.com e/ou pelo telefone +555196906931.

Eu, _____, tendo sido orientada quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados da participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	
Nº do Registro de Identificação	

Local e data

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE C – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens: alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental – Porto Alegre, sul do Brasil”

Instituição: Universidade La Salle

Responsáveis: Janaína Bueno Bady e Denise Quaresma da Silva

A jovem que está sob sua responsabilidade está sendo convidada como voluntária a participar do estudo “Violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens: alunas em vulnerabilidade social e em situação de rua em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental – Porto Alegre, sul do Brasil”. Neste estudo pretendemos compreender como as violências de gênero influem nas trajetórias de aprendizagens de alunas em situação de rua e/ou em situação de vulnerabilidade pessoal ou social de uma escola de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Porto Alegre.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é considerar que as violências de gênero praticadas contra estudantes do sexo feminino possam comprometer a sua trajetória escolar e mesmo as suas aprendizagens.

Para fazer parte deste estudo a jovem precisará participar de um grupo de discussão, que será mediada pela pesquisadora Janaína Bueno Bady. A jovem em questão é convidada a participar deste estudo por ser estudante da E.M.E.F. Porto Alegre e ser do sexo feminino. Ela pode mudar de ideia mais tarde e deixar de participar até mesmo se concordou no início.

O presente estudo apresenta o risco de desconforto ao compartilhar informações pessoais ou ao responder algum questionamento. Mas por desejarmos que isso não aconteça, o sujeito participante da pesquisa poderá não responder quaisquer um dos questionamentos, sem prejudicar o andamento das discussões. Este estudo não apresenta um benefício direto ao sujeito participante da pesquisa, mas é provável que sua participação nos ajude a compreender as violências de gênero nas trajetórias de aprendizagens de alunas em situação de rua e/ou vulnerabilidade pessoal e social de uma escola de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Alegre.

As pesquisadoras garantem que irão tratar as identidades das participantes com padrões de sigilo e que as filmagens realizadas durante os encontros em grupos não serão divulgadas em nenhum veículo de comunicação midiático e serão apenas utilizadas para análise e transcrição de dados feitas pelas pesquisadoras.

Os resultados da pesquisa estarão à disposição das suas integrantes quando finalizada. Seus nomes ou materiais que indiquem suas participações não serão liberados sem a permissão de seus responsáveis. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com as pesquisadoras responsáveis. Este termo de consentimento será entregue às alunas em duas cópias, sendo que uma cópia será arquivada pelas pesquisadoras responsáveis, e a outra será fornecida àquelas e às/aos responsáveis.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são Janaína Bueno Bady (mestranda em Educação pela Universidade La Salle/Canoas) e a Profª Dra. Denise Quaresma da Silva (Professora e Orientadora desta dissertação, da Universidade La Salle/Canoas) e com elas você poderá manter contato pelo e-mail jana.aletheia@gmail.com/ denisequaresmadasilva@gmail.com e/ou pelo telefone +555196906931.

Dados da participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	
Nº do Registro de Identificação	

Assinatura da(o) responsável

Local e data

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE D – Resultados da revisão sistemática realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores “violência contra a mulher” e “educação” – 12 resultados				
Autor	Título	Curso	Instituição de Ensino	Data/ Folhas
MIRANDA, Aquila Bruno	Ação educativa em saúde para o enfrentamento da violência doméstica contra as mulheres: a experiência do grupo Despertar	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	30/10/2018 159 f.
FERREIRA, Paula Pulgrossi	Violência contra a mulher: atravessamentos pela juventude e escola	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Campinas, Campinas	17/02/2016 150 f.
SILVA, Reinaldo Pereira da	Os modos da produção de subjetividade de homens na violência contra a mulher – estudo de caso sobre a experiência do projeto dialogar em Belo Horizonte	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	27/08/2018 181 f.
PEREIRA, Larissa Kuhl Izidoro	Lei Maria da Penha: análise dos livros de registros, referentes aos boletins de ocorrência da cidade de Maringá (2006-2007). O que a educação escolar tem a ver com isso?	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Maringá, Maringá	28/04/2015 119 f.
ALVES, Paula Fernanda Pereira de Araújo e	A rede de enfrentamento à violência contra a mulher em Uberlândia - MG	Mestrado em Ciências Sociais	Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia	14/09/2015 152 f.
LEITE, Josefa Lieuza	Violência contra a mulher: o texto literário como mecanismo de educação em/para os direitos humanos no ensino médio	Mestrado em Ensino	Universidade Do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros	23/03/2017 117 f.

SANTOS, Ana Pereira dos	Entre embaraços, performances e resistências: a construção da queixa de violência doméstica de mulheres em uma delegacia	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Viçosa, Viçosa	24/03/2014 140 f.
OLIVEIRA, Kariny Lima	“Marias também têm força”: a emergência do discurso de enfrentamento à violência contra a mulher na rede pública de ensino de Caruaru	Mestrado em Educação Contemporânea	Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru	14/10/2016 166 f.
SAMPAIO, Marcio de Carvalho	Violência doméstica e familiar contra a mulher e os grupos reflexivos para homens autores de violência contra a mulher no âmbito do Tribunal de Justiça Do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado em Ciências Sociais	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica	28/08/2014 123 f.
LUZ, Fernanda Pereira	As mulheres do tráfico e a violência de gênero	Mestrado em Educação	Universidade Federal Fluminense, Niterói	17/02/2014 142 f.
SOUZA, Andressa Raquel de Oliveira	Quando a vida ensina a ser resiliente: um estudo sobre mulheres vítimas de violência no município de João Pessoa- PB	Mestrado em Educação	Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa	27/03/2018 117 f.
GOUVEA, Daniela Mara	Violência contra mulheres nas Universidades: contribuições da produção científica para sua superação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos	28/02/2018 136 f.

Descritores “violência contra a mulher” e “aprendizagem” – 4 resultados				
Autor	Título	Curso	Instituição de Ensino	Data/ Folhas
MIRANDA, Aquila Bruno	Ação educativa em saúde para o enfrentamento da violência doméstica contra as mulheres: a experiência do grupo Despertar	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	30/10/2018 159 f
OLIVEIRA, Juliana de	Acompanhamento psicossocial a homens autores de violência contra as mulheres: retrato de um serviço	Mestrado em Psicologia	Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba	19/07/2018 124 f.
PEREIRA, Larissa Kuhl Izidoro	Lei Maria da Penha: análise dos livros de registros, referentes aos boletins de ocorrência da cidade de Maringá (2006-2007). O que a educação escolar tem a ver com isso?	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Maringá, Maringá	28/04/2015 119 f.
GOUVEA, Daniela Mara	Violência contra mulheres nas Universidades: contribuições da produção científica para sua superação	Mestrado em Educação	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos	28/02/2018 136 f.

Descritores “violência de gênero” e “educação” – 13 resultados				
Autor	Título	Curso	Instituição de Ensino	Data/ Folhas
SANTOS, Ana Pereira dos	Entre embaraços, performances e resistências: a construção da queixa de violência doméstica de mulheres em uma delegacia	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Viçosa, Viçosa	24/03/2014 140 f.
JESUS, Damianados Santos de	“Quero ver se você é essa mulher toda”: Um estudo sobre feminilidades vivenciadas por mulheres acusadas de homicídio'	Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo	Universidade Federal da Bahia, Salvador	09/01/2017 127 f.
COSTA, Izadora Ribeiro Silva	Notificação de violência contra a mulher na saúde pública: uma questão de direitos e de gênero	Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo	Universidade Federal da Bahia, Salvador	01/08/2017 114 f.

DINIZ, Marinete Rodrigues de Farias	Femicídio e violência de gênero: um estudo exploratório sob o olhar da educação	Mestrado em Educação	Universidade Católica de Brasília, Brasília	01/04/2014 139 f.
HERMINIO, Ana Beatriz	Violência escolar e a expectativa de comportamento feminino: percepções de professores/as e diretores/as presentes nos registros e cadernos de ocorrência	Mestrado em Educação	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro, Rio Claro	01/09/2014 118 f.
COSTA, Maria do Socorro Moura	Cultura de paz nas escolas públicas Santa Fé e Prof. Moaci Madeira Campos em Teresina	Mestrado em Educação	Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina	01/12/2009 120 f
SOUZA, Junior Tomaz de	Violências de gênero mediante percepções de estudantes do ensino médio de uma escola pública em Paranaíba/MS	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba	03/07/2015 152 f.
SCHMIDT, Daniela de Fatima Teixeira	Crenças dos professores do ensino fundamental sobre a violência doméstica contra a criança	Mestrado em Educação	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá	02/08/2018 103 f.
SILVA, Benedicta Filomena Almeida Vieira	Diálogos entre o ensino da arte na escola e a representação da violência	Mestrado em Educação	Universidade Luterana do Brasil, Canoas	18/07/2013 100 f.
ALBUQUERQUE, Anaquel Goncalves	Violência de gênero: representações sociais de alunos do ensino médio do CIEP 200- Professor Terli Fioravante da Rocha	Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes Instituição de Ensino	Universidade do Grande Rio – Prof. José de Souza Herdy, Duque de Caxias	04/07/2018 107 f.
MIRANDA, Maria Rosa da Silva	Trabalho e gênero: a luta por direitos das mulheres na economia popular e solidária	Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas	Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba	20/11/2017 124 f.

PEREIRA, Susy dos Santos	A produção científica da linha de pesquisa educação e violência: contributos do OBEDUC - Paranaíba/MS	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba	28/07/2016 100 f.
LOPES, Zaira de Andrade	Representações sociais acerca da violência de gênero: significados das experiências vividas por mulheres agredidas'	Doutorado em Psicologia	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto, Ribeirão Preto	01/09/2009 241 f.

Descritores “violência de gênero” e “aprendizagem” – 5 resultados				
Autor	Título	Curso	Instituição de Ensino	Data/ Folhas
DINIZ, MARINETE Rodrigues de Farias	Femicídio e violência de gênero: um estudo exploratório sob o olhar da educação	Mestrado em Educação	Universidade Católica de Brasília, Brasília	01/04/2014 139 f.
GRILLO, Francis Keila Fernanda Nanci. Bullying Feminino	Anotações preliminares em uma escola da rede pública'	Mestrado em Promoção da Saúde	Centro Universitário de Maringá, Maringá	31/07/2013 81 f.
OLIVEIRA, Karoline Moraes Rossini de	Experiências de adolescentes com bullying escolar e análise fenomenológica de suas vivências	Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru, Bauru	01/02/2012 87 f.
LOPES, Rosilene Beatriz	Rostos da violência: percursos escolares de alunos reincidentes na prática de violência escolar	Doutorado em Educação	Universidade Católica de Brasília, Brasília	14/03/2013 299 f.
ORIANI, Valeria Pall	Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas	Doutorado em Educação	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília, Marília	20/05/2015 101 f.

APÊNDICE E – Resultados da revisão sistemática realizada na Base de Dados Educa

Pesquisa por “violência contra a mulher” – 8 resultados				
Título	Periódico	Local	Volume/ Número	Período
Violência de gênero: crimes contra a mulher	Contexto e Educação	Ijuí	v. 019, n. 71/72	jan./dez. 2004
Violência contra a mulher - uma abordagem sob o prisma da criminologia	Caderno de Debates Plural	Belo Horizonte	v. 04, n. 09	mar. 1995
Violência contra a mulher e políticas públicas	Estudos avançados	São Paulo	v. 17, n. 049	set./dez. 2003
Violência contra a mulher; indicadores sócio-econômicos na região metropolitana de Belo Horizonte (novembro de 94 a janeiro de 95)	Caderno de Debates Plural	Belo Horizonte	v. 04, n. 09	mar. 1995
Violencia contra las mujeres: perspectivas filosóficas	Espaço plural	Marechal Cândido Rondon	v. 011, n. 022	2010
Violência doméstica: a realidade velada	Revista brasileira de estudos pedagógicos	Brasília	v. 85, n. 209/210/211	jan./dez. 2004
Violência doméstica: contribuições ao debate a partir de uma abordagem ecológica e contextual	Roteiro	Joaçaba	v. 25, n. 045	jan./jun. 2001
Violência denunciada contra a mulher: a visibilidade via delegacia da mulher em Florianópolis	Cadernos de Pesquisa: revista de estudos e pesquisa em educação	São Paulo	n. 078	ago. 1991

Pesquisa por “violência de gênero” – 2 resultados				
Título	Periódico	Local	Volume/ Número	Período
Violência de gênero: crimes contra a mulher	Contexto e Educação	Ijuí	v. 019, n. 71/72	jan./dez. 2004
Violência de gênero: os crimes sexuais e o sistema de justiça.	Espaço plural	Marechal Cândido Rondon	v. 009, n. 018	2008

Pesquisa por “violência e escola” – 3 resultados				
Título	Periódico	Local	Volume/ Número	Período
Violência e escola	Educação e sociedade	Campinas	v. 12, n. 038	abr. 1991
Violência e fracasso escolar: a negação do outro como legítimo outro	Ponto de Vista	Florianópolis	n. 003/004	2001/2002
Violência é assunto da escola, sim?	Nova Escola	São Paulo	v. 021, n. 197	nov. 2006