



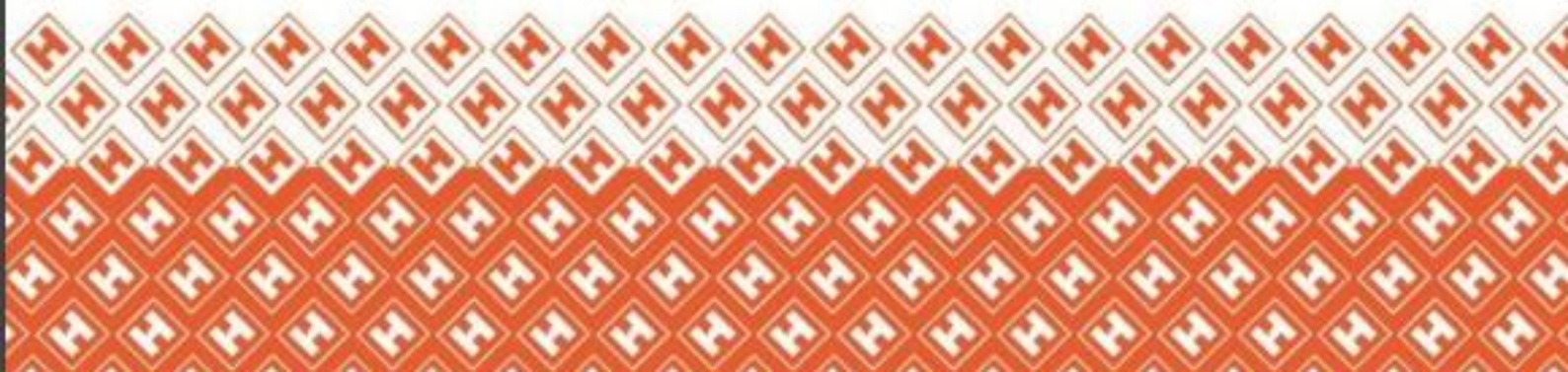
PROF**HISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PATRÍCIA FERNANDES DAL SANTO

Narrativas de violência nas Relações de Gênero:
Percepções de Estudantes do Ensino Médio

Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Julho/2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - CCHE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

PATRÍCIA FERNANDES DAL SANTO

**NARRATIVAS DE VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO: PERCEPÇÕES DE
ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

CAMPO MOURÃO – PR
2022

PATRÍCIA FERNANDES DAL SANTO

NARRATIVAS DE VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Texto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História

Orientadora: Dra. Claudia Priori

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Dal Santo, Patrícia Fernandes
Narrativas de violência nas relações de gênero:
percepções de estudantes do ensino médio / Patrícia
Fernandes Dal Santo. -- Campo Mourão-PR, 2022.
193 f.: il.

Orientador: Claudia Priori.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Ensino de História) --
Universidade Estadual do Paraná, 2022.

1. História-Estudo e Ensino. 2. Prática Escolar.
3. Violência-Gênero. 4. Família. I - Priori, Claudia
(orient). II - Título.

PATRÍCIA FERNANDES DAL SANTO

NARRATIVAS DE VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

BANCA EXAMINADORA

Claudia Priori

Dra. Claudia Priori (orientadora) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Cyntia S. França

Dra. Cyntia Simioni França – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Angela Ribeiro Ferreira

Dra. Angela Ribeiro Ferreira – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Data de Aprovação

27/07/2022

Campo Mourão – PR

Este trabalho é dedicado às mulheres da minha família, e às/aos estudantes do 1º ano do Ensino Médio do CEC Vinícius de Moraes de 2021.

AGRADECIMENTOS

Olhar para trás hoje me fez perceber que o percurso foi muito mais importante que a própria chegada. Olhar e perceber o quanto me transformei e cresci, não só em conhecimento, mas principalmente como pessoa. Observar a trajetória me revela quem estava ao meu lado e que continuamente me motivava a seguir. As palavras jamais conseguirão traduzir o quão grata sou por ter vocês nunca atrás de mim e, sim, constantemente ao meu lado.

Ao meu pai Amaro e à minha mãe Reny quero agradecer pelo amor, pela família, pela educação, pelo exemplo de união e pelos ensinamentos, sou o que sou porque vocês tornaram isso possível.

Ao meu amado esposo Sérgio, que em muitos dias, senão em todos eles, me encorajava a seguir com palavras doces, e principalmente por me dizer o quanto admirava e acreditava em mim. Obrigada pelo chimarrão e companhia nas madrugadas ou no fim do dia, mesmo sem dizer uma palavra tua presença me fortalecia.

Ao meu amado primogênito Paulo Sérgio, preciso dizer que foi a partir da sua chegada que me descobri forte, guerreira e destemida, com você aprendi a ser mãe e pai, e que o mundo está aí para que possamos conquistá-lo. Você sempre é uma fonte inesgotável de inspiração, meu filho.

Ao meu amado filho Pedro Otávio, obrigada por tudo e por tanto, obrigada por saber esperar, por sempre vir me beijar, sentar em meu colo depois de tantas horas fechada estudando, seu afeto aquecia meu coração e me confortava diariamente, tão pequeno e tão sábio, de um coração gigante e de humildade sem igual.

A minha amada nora Beatriz, por ser essa mulher dinâmica, amiga e companheira, que em muitos momentos e mensagens me fez sorrir, pelas conversas sem nexos, pelas viagens intermináveis de delírios e que no fim sempre acabava em risadas. Mesmo sem saber, você afastava o sentimento de tristeza que em muitos momentos tomava conta de mim.

A minha amada neta Maria Manuela, o maior presente que ganhei durante essa jornada, minha inspiração contínua, mesmo tão pequena me faz desejar ardentemente transformar o olhar das pessoas sobre nós, mulheres.

Às minhas sobrinhas Caroline e Emanuela, que participaram ativamente nessa caminhada, pelas mensagens, pelas sugestões, e por serem essas mulheres fortes, humildes e guerreiras.

Ao meu sogro José e a minha sogra Noemi pelo apoio, pelo carinho, pela compreensão e por sempre estarem por perto e terem palavras de incentivo e de fortalecimento.

Às minhas cunhadas, Simone e Nelza, que se tornaram minhas irmãs e que por muitas vezes acreditavam mais em mim do que eu mesma. Que com palavras e atitudes me fazem ver que desistir nunca foi uma opção.

A minha amiga Rosana, não poderia deixar de agradecer, por sentar ao meu lado enquanto estudava só pra me fazer companhia, por cuidar de mim e de minha família, e hoje mesmo estando longe sempre dá um jeitinho de me visitar e demonstrar o quanto se preocupa comigo.

A minha orientadora Claudia gostaria de agradecer pelos ensinamentos, por me mostrar e deixar conhecer a mulher pesquisadora, inteligente, humilde que és. Sempre com palavras doces, fortalecedoras, encorajadoras e incentivadoras, por me tranquilizar nas horas de choro, de agonia e de ansiedade. E por me mostrar que é possível.

Aos/às queridos/as estudantes do Colégio Estadual do Campo Vinicius de Moraes que participaram e contribuíram com minha pesquisa. Que construíram, (re)conceituaram e transformaram olhares. Vocês sempre farão parte da minha história pessoal, me ensinaram muito, obrigada por terem partilhado seus dias e suas histórias comigo!

Não existe barreira, trava ou ferrolho que você possa impor à liberdade de minha mente.

(Virginia Woolf)

As mulheres constituem o único grupo explorado da história que foi idealizado até a impotência.

(Erica Jong)

RESUMO

DAL SANTO. Patrícia Fernandes. **Narrativas de violência nas relações de gênero: percepções de estudantes do ensino médio.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2022.

A violência de gênero se faz presente nas relações sociais nos mais diversos ambientes, se tornando uma discussão para além do currículo escolar, pois perpassa conceitos e preceitos religiosos, familiares, culturais e históricos. Assim, o debate dessa temática no âmbito escolar se faz necessária não apenas para a formação acadêmica dos/as estudantes, bem como para sua formação humana. As discussões acerca da diversidade e da violência quando debatida dentro deste contexto é também uma forma de discutir as demandas de sujeitos/as historicamente excluídos/as, ouvindo suas vozes e reconhecendo seus protagonismos no processo escolar e social. A violência contra as mulheres em nosso país, culturalmente construída e de certa forma tão naturalizada, inclusive os casos fatais como de feminicídios, muitas vezes passam despercebidas e quase imperceptíveis quando ressoam em versos, imagens ou notícias, reproduzindo misoginia, androcentrismo e reforçando uma sociedade de base patriarcal. Desse modo, nossa proposta de experiência pedagógica buscou promover discussões e reflexões em sala de aula sobre a temática da violência de gênero, com estudantes do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Vinícius de Moraes - EFM, localizado no distrito de Cataporanga município de Nova Tebas- PR, acerca de alguns contextos em que essas violências são normalizadas e veiculadas. Para isso, a partir de maio de 2021 trabalhamos com uma variedade de materiais didáticos (textos, audiovisuais, dados oficiais, propagandas comerciais, músicas) para contextualizar as violências e muitas vezes, as formas como são naturalizadas. A experiência pedagógica e a Sequência Didática (SD) exteriorizada nesta dissertação é resultado de uma construção partilhada, que foi concebida a partir da mediação da professora entre o tema e a turma de estudantes, e tem como objetivos contribuir para as aulas de ensino de história, ampliando o diálogo e as reflexões sobre a invisibilidade das mulheres, questionando o apagamento de múltiplos sujeitos na historiografia e proporcionando junto aos/às estudantes a oportunidade de conceber suas próprias percepções, produzindo suas narrativas, e conseqüentemente, a construção do conhecimento histórico. Nossa proposta de experiência pedagógica, assim como a (SD) promove um diálogo constante com os estudos de gênero, a história das mulheres e o ensino de história objetivando discutir e analisar a violência de gênero que atinge as mulheres, problematizando fatos históricos em consonância com a contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino de história; Gênero; violência; cidadania e prática escolar.

ABSTRACT

Gender violence is present in social relationships in the most diverse environments, becoming a discussion beyond the school curriculum, as it permeates religious, family, cultural and historical concepts and precepts. Thus, the debate on this issue in the school environment is necessary not only for the academic training of students, as well as for their human development. Discussions about diversity and violence when debated within this context is also a way of discussing the demands of historically excluded subjects, listening to their voices and recognizing their leading role in the school and social process. Violence against women in our country, culturally constructed and in a way so naturalized, including fatal cases such as femicides, often go unnoticed and almost imperceptible when they resonate in verses, images or news, reproducing misogyny, androcentrism and reinforcing a society patriarchal basis. In this way, our proposal for a pedagogical experience sought to promote discussions and reflections in the classroom on the theme of gender violence, with students from the 1st year of high school at Colégio Estadual do Campo Vinícius de Moraes - EFM, located in the district of Cataporanga, municipality from Nova Tebas-PR, about some contexts in which these violences are normalized and broadcast. For this, as of May 2021, we have been working with a variety of teaching materials (texts, audiovisuals, official data, commercial advertisements, music) to contextualize violence and often the ways in which it is naturalized. The pedagogical experience and the Didactic Sequence (DS) externalized in this dissertation are the result of a shared construction, which was conceived from the teacher's mediation between the theme and the class of students, and aims to contribute to the teaching of history classes. , expanding the dialogue and reflections on the invisibility of women, questioning the erasure of multiple subjects in historiography and providing the students with the opportunity to conceive their own perceptions, producing their narratives, and consequently, the construction of historical knowledge. Our proposal for a pedagogical experience, as well as (SD) promotes a constant dialogue with gender studies, women's history and the teaching of history, aiming to discuss and analyze gender violence that affects women, problematizing historical facts in line with the contemporaneity.

Keywords: History teaching; Gender; violence; citizenship and school practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- Propaganda Dolce & Gabbana.....	56
Figura 2 - Propaganda de cerveja... ..	56
Figura 3 - Anúncio do Perfume Alert Alemão, 1970.....	57
Figura 4 - Anúncio do Perfume Carolina Herrera.....	58
Figura 5 - Campanha publicitária MR. Músculo.....	60
Figura 6 - Localização do Município de Nova Tebas, Estado do Paraná... ..	63
Figura 7 - Mapa da localização do Colégio Estadual do Campo Vinicius de Moraes - EFM em Nova Tebas - Paraná... ..	66
Figura 8 - Fachada do Colégio Estadual do Campo Vinicius de Moraes - EFM em Nova Tebas - Paraná... ..	66
Figura 9 - Pintura em óleo: Idade da Pedra	88
Figura 10- O homem das Cavernas.....	90
Figura 11 - O Rapto das Sabinas.....	94
Figura 12 - A criação do Patriarcado.....	95
Figura 13 - Machismo é Hereditário.....	96
Figura 14 - Pesquisa da Unilever que mostra o impacto dos estereótipos na equidade de gênero.....	99
Figura 15 - Susanna e os Velhos.....	107

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Mãe e/ou responsável que concordam em dialogar sobre a violência de gênero.....	74
Gráfico 2 - Renda familiar	75
Gráfico 3 - Afirmativas sobre ter sido vítima de violência.....	75
Gráfico 4 - Tipos de violência sofrida	76
Gráfico 5 - Violência acometida em familiares femininos	76
Gráfico 6 - Tipos de violência acometida em familiares femininos	77
Gráfico 7 - Registro de Boletim de ocorrência pela entrevistada	78
Gráfico 8 - Registro de Boletim de ocorrência de violência contra familiar.....	78

Gráfico 9 - Proporção de entrevistadas que entendem a figura 3 como objetificação da mulher.....	79
Gráfico 10 - Proporção de entrevistadas que interpretam a música Baile de Favela como demonstração de violência.....	80
Gráfico 11 - Responsabilidade dos afazeres domésticos por gênero.....	97
Gráfico 12 - Cuidados com a aparência por gênero	98
Gráfico 13 - Profissão por gênero.....	98

QUADROS

Quadro 1 -Visão geral da Sequência Didática... ..	85
Quadro 2 - Conteúdos específicos/temáticas e objetivos.....	86
Quadro 3 - Temática 1: Resposta da Atividade 3.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: CONCEITOS DE GÊNERO E VIOLÊNCIA: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	21
1.1. Gênero.....	21
1.2. Violência.....	26
1.3. Violência de Gênero.....	28
1.4. Gênero e o Ensino de História.....	30
CAPÍTULO 2: GÊNERO, HISTÓRIA E CIDADANIA: ABORDAGENS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	43
2.1. O cenário brasileiro da violência contra as mulheres.....	44
2.2. A violência de gênero (in)visível nas produções midiáticas e imagéticas.....	50
2.2.1 A prática da misoginia na música.....	52
2.2.2 A violência de gênero nas produções imagéticas.....	55
CAPÍTULO 3: A PRÁTICA ESCOLAR EM DIREÇÃO À EQUIDADE DE GÊNERO: ASPECTOS RELATIVOS À IMPLEMENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	61
3.1. A experiência pedagógica e os caminhos metodológicos.....	63
3.2. A estruturação e implementação da sequência didática em sala de aula.....	73
3.2.1 Análise e discussão dos formulários propostos às mães e/ou responsáveis.....	73
3.2.2 Discorrendo sobre o processo de implementação pedagógica.....	80
3.3. Limites e possibilidades de uma sequência didática desenvolvida com estudantes do 1º ano do ensino médio.....	82
3.4. A sequência didática.....	85
3.4.1 Primeira Temática: Dialogando sobre gênero, invisibilidade da mulher na história... ..	88
3.4.2 Segunda Temática: Violência de Gênero... ..	93
3.4.3 Terceira Temática: Lei Maria da Penha, Lei do Feminicídio.....	101
3.4.4 Quarta Temática: Violência de Gênero presente na produção midiática e imagética... ..	107

3.4.5 Quinta Temática: A mulher e suas lutas, sexualidades e (sobre) vivências em relatos de Profissionais de Acolhimento, Mulheres Negras, Mulheres Lésbicas, Mulheres vítimas de violência.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE A – FORMULÁRIO ONLINE E IMPRESSO ENVIADO ÀS MÃES E/OU RESPONSÁVEIS PELOS/AS ESTUDANTES.....	130
APÊNDICE B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA: VIOLÊNCIA NAS RELAÇÕES DE GÊNERO.....	140

INTRODUÇÃO

A arte de ensinar e aprender são temas amplamente discutidos e difundidos nas produções que permeiam o papel da escola. Nestas reflexões surgem temáticas para além do currículo escolar, abordando temas religiosos, étnicos, políticos, sexuais, entre outros.

Logo, o debate em relação à escola enquanto instituição social é frequente e nos revela a necessidade de promover estratégias de ensino que possibilitem uma formação humana, com vistas à formação de indivíduos aptos a exercerem conscientemente a sua cidadania. Deste modo, pesquisadoras e pesquisadores argumentam sobre o fato de que a escola, “deveria se apropriar de conceitos fundamentais sobre as questões de igualdade de gênero, respeito às diferenças e combate ao preconceito e à discriminação, seja ela qual for, para, de fato, educar na diversidade” (ARAÚJO; CAMARGO, 2012, p. 105).

A escola está inserida em uma cultura, numa determinada estrutura econômica, e assim, “[...] produz e reproduz valores vigentes na sociedade [...]” conforme afirmam (ANTONIO; SANTOS, 2020, p. 147), e pode propagar, conformar desigualdades sociais, mas também pode ser potencialmente capaz de “moldar concepções e atitudes mais permeáveis aos valores de respeito à diferença, ao direito à vida de importantes segmentos e grupos sociais, à democracia e à convivência cidadã” (ANTONIO; SANTOS, 2020, p. 147).

Na sociedade contemporânea carregada com transformações e paradigmas, vivenciamos a necessidade da instituição escolar e sua comunidade, especialmente professoras e professores, se (re)organizarem no processo educacional para atender às novas demandas do século XXI.

As motivações que conduzem essa experiência pedagógica advêm dos anos de docência no Ensino Médio e que são perpassados por situações de violência nas relações entre os gêneros no ambiente escolar. Violências muitas vezes imperceptíveis por quem agride ou quem é agredido, tornando-as em atitudes corriqueiras e naturalizadas aos olhos do coletivo. Ao conviver com essa realidade da prática da violência simbólica ou não simbólica, durante tantos anos e combatê-la no cotidiano escolar, contribuiu para a mudança do meu olhar e o alargamento do mesmo, juntamente ao fato da preocupação com os significados que os/as estudantes podem atribuir às suas experiências escolares. Essa questão também está relacionada ao papel que desempenho em minha docência, na busca da promoção de uma

educação mais humana, democrática, emancipadora, motivações essas que me conduzem à essa experiência pedagógica e à elaboração da Sequência Didática (SD), como resultado dessas práticas advindas dos anos de docência no Ensino Médio.

O colégio no qual se desenvolveu essa experiência faz parte de uma comunidade pequena, basicamente formada por agricultores com pouco acesso ao mundo tecnológico e digital, assim como a conceitos e perspectivas de mundo mais modernas. Para o mundo acadêmico pode parecer impossível ou improvável, porém, no dia a dia presenciamos situações que nos fazem acreditar que há muito ainda a ser trabalhado, debatido e reconceituado. As situações cotidianas nessa pequena comunidade rural dão conta de nos mostrar que as famílias que a formam, possuem traços característicos do perfil nuclear, tradicional e patriarcal, apesar de outros tipos de composição familiar fazerem parte da comunidade elas também são atravessadas por características tradicionais.

Mesmo após anos de docência e empenho pela desconstrução de estereótipos em nosso meio, ainda presenciamos situações de discriminação, superioridade econômica, machismo, misoginia, preconceitos raciais, e tantas outras situações e expressão de intolerância. Constatase assim, a necessidade de abordar no ambiente escolar e também fora dele, as temáticas da violência de gênero como meio de combate, resistência e desconstrução.

Abordar as questões de gênero no âmbito escolar implica no estudo do tema da violência de gênero que atinge não exclusivamente as mulheres, mas principalmente elas. Entende-se por violência de gênero, as ações violentas que ocorrem em diferentes espaços e contextos, e de forma interpessoal, uma vez que não tipifica somente as mulheres, mas outras categorias socialmente fragilizadas. Lourdes Maria Bandeira (2014) considera que ações violentas incidentes sobre a mulher, podem associar-se a violências físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais, tanto em ordem privado-familiar como nos espaços de trabalho e públicos. Contudo, abordar este tema, não se trata de adotar uma perspectiva de vitimização em relação à mulher, pelo contrário, se concentra em expressar como tais tipos de violência ocorrem historicamente sobre os corpos femininos “e que as relações violentas existem porque as relações assimétricas de poder permeiam a vida rotineira das pessoas” (p. 451).

Ao analisarmos o campo historiográfico percebemos que o passado tem um papel muito importante no funcionamento da sociedade atual, mas que a história contada não

contempla a participação efetiva das mulheres e de outros sujeitos ao longo dela. Deste modo, produz desigualdades historiográficas, com o apagamento de múltiplos sujeitos.

Nessa ótica, uma das demandas de reorganização do processo educacional diz respeito à discussão sobre questões de gênero, diversidade sexual e identidade no cenário escolar. Como afirma Louro (2000, p. 38), “a(s) sexualidade(s) e o gênero estão, mais do que nunca, no centro dos discursos; estão a deixar o silêncio e o segredo e, por bem ou por mal, estão a provocar ruído, a fazer barulho e a fazer falar”.

Também nessa perspectiva, Joana Maria Pedro (2005) considera que o uso da palavra gênero, tem uma trajetória marcada por lutas dos movimentos sociais de mulheres, gays, lésbicas e feministas em busca por igualdade e respeito, ou seja, por direitos civis e humanos. Então, estudar e debater tais temas na escola ou na sala de aula, é também uma forma de ouvir as demandas de grupos sociais historicamente excluídos, ampliando essas discussões para além do espaço escolar, como também na historiografia.

Corroborando com o exposto, Santos e Guimarães (2005) sinalizam que embora existam registros que demonstram a desigualdade acerca dos papéis e direitos conferidos aos homens e mulheres desde a Antiguidade, apenas a partir do século XVIII é que se constata um crescimento dos estudos sobre a mulher.

Ao analisar os estudos relacionados a esta questão, percebe-se que, desde a Antiguidade até o período Contemporâneo, a construção social do masculino e do feminino obedeceu aos interesses políticos, sociais e ideológicos de cada época (PASCAL; SCHWARTZ, 2006).

A naturalização de construções sociais que hierarquizam os gêneros é determinante para a compreensão da violência que possa vir a ocorrer entre eles, ou seja, não ocorreria sem a convivência social e institucional às violências e discriminações que se perpetuam e podem levar à letalidade.

Contextualizando tal abordagem, salientamos que a violência ao gênero, sobretudo o feminicídio, definido como assassinato de mulheres no contexto de violência doméstica ou discriminação de gênero, vem tomando conta dos noticiários e rede sociais na contemporaneidade.

Mesmo com a existência de políticas públicas voltadas especificamente para a proteção das mulheres, tais como a Lei Maria da Penha, a Lei do Feminicídio e outras ações e legislações, procuramos nesta pesquisa investigar - por meio de uma intervenção pedagógica

no ensino de história - como essas questões da violência de gênero estão intimamente ligadas a uma construção social da figura feminina como inferior, objetificada e que tem sua escrita ou mesmo sua “ausência” na história, baseada na submissão das mulheres às vontades dos homens, e como essas dicotomias ainda são utilizadas atualmente para justificar preconceitos, discriminações e violências.

Pierre Bourdieu (2004, p. 213) afirma “que as estruturas não são outra coisa senão o produto objetivado das lutas históricas tal como se pode apreendê-lo num dado momento do tempo”. Assim, torna-se compreensível que a discussão no meio escolar sobre tal temática é fundamental como possibilidade de enfrentamento às atitudes discriminatórias e de violência contra gênero, pois por meio da educação podemos criar pontes para mudanças nas estruturas sociais, e além disso, consideramos que ao voltar o olhar a um determinado objeto de estudo, também contribuimos para a investigação, análise do tema, ampliação da consciência histórica, assim como construção de novos conceitos sobre o assunto.

Neste contexto, a História, buscando a compreensão das raízes profundas e dos ritmos de desenvolvimento das questões sociais ao longo do tempo, apresenta a condição de saber e de disciplina curricular, assim como possibilita o envolvimento nos movimentos e tensões que acompanham a sociedade e sua dimensão educacional. Com efeito, “diante da complexidade dos problemas sociais em nosso país, as ciências humanas se consolidam como conjunto importante de conhecimento e proposições de intervenção nessa realidade” (ANTONIO; SANTOS, 2020, p. 147).

Segundo Rocha (2020, p. 43), “é importante que as aulas de História problematizem esses aspectos, conforme a pertinência em diferentes conteúdos abordados e de maneira apropriada à idade das educandas e dos educandos”, e possibilitem meios de “desconstruir os silêncios produzidos nos manuais didáticos sobre as mulheres e sobre a diversidade sexual ao longo da história da humanidade”. A autora também salienta que “Silenciar sobre esses aspectos constitui-se em uma forma de violência, que se manifesta na produção de invisibilidade das mulheres como protagonistas da história (...)” (ROCHA, 2020, p. 43).

Como percebemos, a disciplina de História é um espaço importante para a discussão dos temas que envolvem as questões de gênero, as violências, a diversidade sexual, as sexualidades, entre outros, pois esses são assuntos que perpassam a realidade social e a experiência dos/as estudantes e suas famílias, assim como a sociedade em geral.

A violência contra as mulheres em nosso país pode ser considerada culturalmente construída e devido a este fato chega a se naturalizar, o que a torna um tema pertinente a ponto de questionar como a escola tem abordado este tema considerando as experiências educativas e sociais de jovens (ANTONIO; SANTOS, 2020) e isto justifica o nosso olhar para o Ensino Médio, na disciplina de História, pois é importante que as aulas desta disciplina abarquem conteúdos relacionados com o processo histórico e sociocultural, procurando desconstruir o silêncio frente às desigualdades de gênero e a diversidade sexual ao longo do tempo, assim como na atualidade.

No cenário brasileiro atual, emerge a crise sanitária provocada pela pandemia de Coronavírus que potencializou os casos de violência doméstica, desde o início de 2020. Organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) relatam o aumento de pedido de ajuda por seus canais de atendimento, ao tempo que se verificou que o isolamento fez os números de registros de boletins de ocorrências caírem. Como explicar tal fenômeno? Uma das indicações do relatório “Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil (2021)” do Fórum de Segurança Pública - FBSP é que as medidas impostas pela quarentena exigia que agressor e vítima passassem mais tempos juntos, o que impedia a denúncia aos órgãos competentes.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2020, cerca de 17 milhões de mulheres brasileiras acima de 16 anos afirmam que sofreram algum tipo de violência, ou seja, 1 em cada 4 mulheres (24,4%) passaram por momentos de violência psicológica, física ou sexual no primeiro semestre de pandemia, nos meses iniciais de isolamento em 2020, em que houve um aumento de 2,2% de casos de feminicídios (FBSP, 2021).

Face ao exposto, nosso interesse nessa abordagem visa contribuir para evidenciar o papel da escola como importante instituição geradora de experiências que possibilita a promoção de saberes, sentimentos e subjetividades em torno das opressões e desigualdades de gênero. Assim como chamar a atenção para a necessidade de desnaturalizar práticas e concepções enraizadas na sociedade que corroboram a permanência da violência nas relações de/entre gêneros.

Neste sentido, a experiência pedagógica desenvolvida junto aos/às estudantes do 1º ano do Ensino Médio propõem construir narrativas por meio de discussões e análises sobre a violência de gênero que atinge as mulheres, buscando a contextualização do tema, problematização de fatos históricos, ao mesmo tempo que dialoga com aspectos da

contemporaneidade, tendo com princípio motivador a desconstrução de preconceitos, da perpetuação da representação feminina ligada à submissão e inferioridade tão presentes na organização social patriarcal que permeia nossa sociedade.

Compreender em que contexto emerge a importância do debate das questões referentes aos estudos de gênero e contextualizar as desigualdades sociais que perpassam a vida das mulheres, são discussões que foram ganhando e tomando espaço nos mais diversos cenários, e as pesquisas e produções acadêmicas de Joana Maria Pedro, Joan Scott, Lourdes Maria Bandeira, Heleieth Saffiotti, Gerda Lerner e Guacira Lopes Louro, nos apoiam nessa pesquisa paralelamente a uma gama de suportes teórico-metodológicos que também possibilitaram a escrita sobre a temática.

A discussão acerca da violência foi realizada com base nos textos do sociólogo Sérgio Adorno que propõe entender a violência como um desafio de raízes históricas e sociais, que mesmo mudando suas características e a maneira de compreendê-la, se faz presente na sociedade brasileira desde a colônia, e só recentemente se tornou uma discussão pública quando se trata de violência contra mulheres. Assim, a abordagem, análise e discussão da temática estão ancoradas e ocorre à luz das referidas autoras e autores nas aulas de História do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Vinícius de Moraes – EFM, situado no Município de Nova Tebas – Paraná.

Vinculado ao Núcleo Regional de Educação de Pitanga-PR, o Colégio Estadual do Campo Vinícius de Moraes – EFM, conta com 264 matrículas, somando 16 turmas entre regulares e projetos, destas 04 turmas são de ensino médio, a instituição conta com um quadro funcional composto por uma diretora, uma pedagoga, dois agentes educacionais II e três agentes educacionais I e vinte e dois docentes, equipe da qual faço parte há 16 anos. Minha relação com esta instituição não é somente profissional, vai além, ela fez parte da minha experiência escolar, minha infância, uma vez que estou nessa comunidade desde meu nascimento, morei fora por 4 anos para cursar a faculdade. Assim que concluí a Universidade em 2004 voltei, e no ano seguinte iniciei minha docência nesta escola. Meu magistério sempre percorreu por caminhos que buscam a mudança, a transformação, o pensamento autônomo, discutindo a partir da nossa realidade, nossos preconceitos, nosso jeito de ver as coisas, de ver o “diferente”, foi a maneira que encontrei de tentar modificar, transformar e desconstruir nossa visão por vezes interiorana, patriarcal e preconceituosa, mesmo que em e por muitas

vezes, isso tenha ocorrido timidamente, sem grandes alardes. Acredito que a mudança não ocorre de imediato, elas começam por pequenas transformações, atitudes, olhares e discursos.

Com base nisso, nossa proposta de experiência pedagógica teve como ênfase proporcionar um espaço de debate, no qual buscamos dialogar com o passado para compreender os aspectos históricos e sociais da violência de gênero e como ainda se fazem presentes na atualidade. Mediante este diálogo entre passado e presente, almejamos entender como as narrativas atuais, são produtos/efeitos de concepções construídas. E ao tornar possível que o passado se transporte ao presente para que esse tenha sentido para a vida prática e não seja apenas um registro do que já foi, essa narrativa será considerada histórica (RÜSEN, 2001).

Para atingir nossos objetivos realizamos a experiência pedagógica junto aos/às estudantes do 1º ano do Ensino Médio, estabelecendo um diálogo entre conteúdos, atividades propostas e narrativas produzidas. Utilizando-se da metodologia da pesquisa-ação buscamos não só discutir sobre tal problemática, mas entender como essas situações ocorrem, assim como ela nos proporciona a autorreflexão, análise e motivação para buscar melhorar e transformar nossas próprias práticas (LORENZI, 2021).

Para essa intervenção pedagógica, escolhemos metodologicamente uma gama de materiais didáticos (textos, audiovisuais, dados oficiais, propagandas comerciais, música) que subsidiam a elaboração das atividades, debates e reflexões desenvolvidas durante a experiência no ensino de História, com uma turma de estudantes do 1º ano de ensino médio, como já salientamos. A implementação dessa experiência resultou na composição de uma Sequência Didática (SD) apoiada pelos pressupostos teóricos de Antoni Zabala (1998). As SD ou sequências de atividades de ensino/aprendizagem são planejadas e compostas por “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Diante da problemática e dos objetivos de pesquisa, este texto está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo **Conceitos de gênero e violência: possibilidades e reflexões para o ensino de história**, a pesquisa está embasada em um referencial teórico que aborda tanto a categoria de gênero, quanto nos estudos acerca da violência. Discutimos a temática abordada, através de conceitos que dialogam com a disciplina de História, e condizentes com as orientações das diretrizes curriculares da Educação Básica do Paraná. Buscamos ainda,

neste capítulo, levantar as possibilidades que a historiografia nos permite versar com os temas violência e gênero.

Já no segundo capítulo, **Gênero, história e cidadania: abordagens no contexto escolar** tratamos das questões abordadas nas escolas, enfatizando as lutas e conquistas sobre a inclusão das mulheres na história e educação, assim como abrimos um leque de discussões sobre as políticas públicas e leis adotadas pelo Estado como meio de conter os avanços das violências nas relações de gênero, e para este debate apresentamos o cenário brasileiro em relação a violência contra as mulheres e algumas leis que criminalizam tais ações.

No terceiro capítulo, **A prática escolar em direção à equidade de gênero: aspectos relativos à implementação de uma sequência didática**, o foco se concentra na prática escolar em direção à equidade de gênero, momento em que serão apresentadas as particularidades da intervenção pedagógica e da experiência desenvolvida com a turma de estudantes do 1º ano do Ensino Médio. E por fim, apresentamos como resultado didático uma proposta para abordar a temática, estruturada numa Sequência Didática (SD), a qual foi desenvolvida no decorrer das discussões com a turma, e também apresentamos as narrativas construídas pelos/as estudantes, fruto das discussões, debates e reflexões proporcionadas por tais atividades.

CAPÍTULO 1

CONCEITOS DE GÊNERO E VIOLÊNCIA: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

As palavras são efêmeras, instáveis, polissêmicas e podem ter inúmeros apelos. A importância de atribuir significados às palavras nos é apresentada por Reinhart Koselleck (2006), para quem os conceitos são atos de linguagem que reúnem experiências e expectativas e que sua função é designar e caracterizar aspectos da realidade, que não são meras palavras. “Todo conceito se prende a uma palavra, mas nem toda palavra é um conceito [histórico]. Conceitos [históricos] contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos” (KOSELLECK, 2006, p. 108; 1992, p. 35).

Partindo do pressuposto que conceitos são representações, noções que têm a função de identificar, descrever, de dar a conhecer elementos que transmitem uma ideia, faz-se necessário abordarmos algumas concepções e/ou significados para os temas expostos neste trabalho. Isto permitirá aos/às estudantes além de conhecê-los, utilizá-los em situações diferentes. Percebe-se, então, a necessidade primária da composição de significados e da compreensão de diferenças entre um conceito e outro.

Segundo Schmidt e Cainelli (2009), um trabalho sistematizado no ensino de conceitos históricos contribui para que os/as estudantes realizem uma leitura mais reflexiva e crítica da realidade social. Afirmam que esse trabalho exige cuidados, como a adequação dos mesmos à realidade dos/as estudantes, a preocupação em situar os conceitos em contextos históricos bem definidos e o respeito ao processo de construção de representação individual.

Assim sendo, neste capítulo abordamos os conceitos que direcionam a discussão desta pesquisa, bem como os temas aqui tratados e suas demandas estão relacionadas com o ensino de história e com o processo de conhecimento que se constrói no cotidiano da sala de aula. Desta forma, conceituar os temas abordados nesta pesquisa se faz urgente e indispensável, para que os/as estudantes construam de maneira descomplicada suas percepções, possibilitando a composição de suas próprias narrativas.

1.1 Gênero

Para o senso comum, o termo gênero é muito associado a sexualidade, até mesmo a homossexualidade, o que gera discussões, pois não se entende o gênero como uma identidade, muito menos como uma categoria de análise histórica. Havendo assim uma confusão no discurso, uma ideia errônea, preconceituosa sobre o termo. O gênero como categoria de análise, vem problematizar, refletir sobre a identidade e experiências sociais das pessoas, sujeitos/as históricos/as. O atual desafio requer um trabalho constante de crítica para transformar esses códigos culturais, que nutrem os estereótipos de gênero vigentes, o que nos leva a uma elucidação sobre em que contextos surge a utilização do termo para nominar mulheres.

Na virada do século XIX no ocidente, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no movimento chamado “sufragismo”, o qual buscava estender o direito do voto às mulheres. Esse movimento mais tarde foi denominado como a “primeira onda” do feminismo, as lutas pelos direitos das mulheres se espalharam por diversos países, porém, a maioria dos movimentos estavam intimamente ligados aos interesses de um único grupo, o das mulheres de classe média e branca (LOURO, 2018, p. 19).

No final da década de 1960, no momento denominado “Segunda onda”, que além das preocupações sociais e políticas, é que se iniciam também os debates entre militantes e estudiosas em direção para as construções teóricas problematizando e concebendo o conceito de gênero. Grupos dos mais diversos países manifestam coletivamente a insatisfação com os arranjos sociais e políticos, à discriminação, à segregação e ao silenciamento, o momento passa a ser referência para um processo maior.

De acordo com Guacira Lopes Louro:

É, portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. [...] Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito [...] Mais ainda, as estudiosas feministas iriam também demonstrar e denunciar a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes. (LOURO, 2018, p.20-21).

Nota-se que a invisibilidade produzida nos mais diversos discursos e que caracterizavam o ambiente doméstico como o universo da mulher já vinha sendo combatido

por elas. Uma vez que há tempos as mulheres já ocupavam vários espaços fora do lar, gerando renda para suas famílias, contudo, sempre supervisionadas por homens.

Segundo Louro (2018) os estudos iniciais se constituíram muitas vezes em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres, comentavam as desigualdades, denunciando a opressão e o submetimento feminino, portanto:

[...] tiveram o mérito de transformar as até então esparsas referências às mulheres – as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina – em tema central. Fizeram mais, ainda: levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registro oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas [...] (LOURO, 2018, p.23).

Os estudos tinham a pretensão de mudanças, de construir o lugar social das mulheres, a partir daí surgiram várias vertentes que procuraram debater e combater a opressão feminina.

O que também fica visível é a contraposição à justificativa de que as desigualdades entre homens e mulheres vem de suas diferenças biológicas, tornando-se necessário demonstrar que as características sexuais não são as causas das desigualdades, mas é a forma como essas diferenças são representadas ou valorizadas.

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (LOURO, 2018, p.25).

Joan Scott (1995, p.2) afirma a impossibilidade de se encontrar a definição para gênero nos dicionários e enciclopédias, uma vez que destaca ser recente demais para as organizações sociais, mas que as feministas a utilizam mais seriamente como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos.

A substituição do termo mulheres pelo termo “gênero” – na historiografia - traz consigo uma conotação mais neutra, o que se mostraria mais aceitável e menos político, a aceitabilidade seria maior, pois não explicitava as lutas dos movimentos feministas, não entonaria as desigualdades e por fim não evidenciaria poder entre homens e mulheres, seria uma sutileza de inserir as mulheres nos debates historiográficos, sem nomeá-las, como afirma Scott (1995, p.6):

No seu uso recente mais simples, “gênero” é sinônimo de “mulheres”. Livros e artigos de todo o tipo, que tinham como tema a história das mulheres, substituíram durante os últimos anos nos seus títulos o termo de “mulheres” pelo termo de “gênero”. Em alguns casos, este uso, ainda que referindo-se

vagamente a certos conceitos analíticos, trata realmente da aceitabilidade política desse campo de pesquisa. Nessas circunstâncias, o uso do termo “gênero” visa indicar a erudição e a seriedade de um trabalho porque “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. O gênero parece integrar-se na terminologia científica das ciências sociais e, por consequência, dissociar-se da política – (pretensamente escandalosa) – do feminismo. Neste uso, o termo gênero não implica necessariamente na tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem mesmo designa a parte lesada (e até agora invisível). Enquanto o termo “história das mulheres” revela a sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais), que as mulheres são sujeitos históricos legítimos, o “gênero” inclui as mulheres sem as nomear, e parece assim não se constituir em uma ameaça crítica. Este uso do “gênero” é um aspecto que a gente poderia chamar de procura de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos 1980.

Quanto à utilização do termo gênero como substituto de mulheres, sua amplitude terminológica nos permite estar equitativamente falando também sobre homens, pois ao se falar de mulheres também estaríamos falando de homens, já que um implica na existência e estudo do outro, não há esferas separadas, uma vez que o gênero é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, e não as diferenças biológicas entre um e outro que podem trazer incutida a ideia de superioridade.

Porém, o uso do termo gênero enquanto afirmação de que as relações entre os sexos são sociais, não diz nada sobre como essas relações são construídas, como funcionam ou se transformam. Segundo Scott (1995, p. 8-9):

No seu uso descritivo o “gênero” é portanto um conceito associado ao estudo das coisas relativas às mulheres. O “gênero” é um novo tema, novo campo de pesquisas históricas, mas ele não tem a força de análise suficiente para interrogar (e mudar) os paradigmas históricos existentes. [...] Os (as) historiadores(as) feministas utilizaram toda uma série de abordagens nas análises do gênero, mas estas podem ser resumidas em três posições teóricas⁽⁹⁾¹. A primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

Ao abordar a discussão sobre gênero, a historiadora Joan Scott (1995) em seu texto “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, propõe questionamentos que encaminham

¹ Scott faz referência ao texto de Linda J. Nicholson, *Gender and history: The limits of Social Theory in the Age of the Family* (Nova York: Columbia University Press, 1986).

seus apontamentos na relevância do estudo do gênero como uma categoria de análise, assim como pondera não apenas a relação entre experiências masculinas e experiências femininas, e também a conexão entre a história passada e a prática histórica presente.

A preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica só emergiu no fim do século XX. Ela está ausente das principais abordagens de teoria social formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX. De fato, algumas destas teorias construíram sua lógica a partir das analogias com a oposição entre masculino/feminino, outras reconheceram uma "questão feminina", outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva, mas o gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha aparecido. (SCOTT, 1995, p.85)

Joana Maria Pedro (2005) afirma que o uso da palavra gênero tem uma trajetória marcada por lutas dos movimentos sociais de mulheres, gays, lésbicas e feministas em busca por igualdade e respeito, ou seja, por direitos civis e humanos. Partindo desse pressuposto voltemos nossas discussões para o contexto brasileiro, nos permitindo direcionar nosso olhar para as construções sobre gênero em nosso país, o que não significa que os movimentos não estavam interligados, entrelaçados, que ocorriam separados, pelo contrário, a discussão estava intercorrendo nos mais diversos espaços e lugares.

A luta pela abertura política no Brasil possibilitou a reflexão sobre a condição feminina, principalmente depois que a Organização das Nações Unidas (ONU) instaurou a década das mulheres, de 1975 a 1985. Enquanto outros países já estavam avançados nas discussões sobre o feminismo, o Brasil engatinhava na pós-abertura. No Brasil, a primeira fase do movimento se constituiu em visibilizar o feminino enquanto elemento qualitativo e constitutivo da população e das instituições brasileiras (GUEDES, 1995, p.7). Esse momento procurava dar visibilidade às mulheres nos mais diversos cenários, buscando mostrar a participação das mulheres na força de trabalho, nos movimentos de bairro, sindicatos, apontando a ocupação qualitativa e quantitativa dessa presença. As reflexões feministas proliferaram no país após 1980, era necessário visibilizar e entender o sujeito mulher, discutir suas confluências com os espaços, sociedade e o cotidiano.

Embora politizando os espaços públicos, nesse primeiro momento as mulheres falavam delas para elas mesmas. Segundo Guedes (1995, p.8) “construir” o ser mulher foi importante para diferentes movimentos, mas não significou mudanças nas relações sociais expressas, nas práticas cotidianas, nas práticas institucionais nesse primeiro momento. A sociedade ainda estava impregnada do discurso dominante social. Havia ainda a necessidade

de tratar as multiplicidades que constituem os indivíduos e compreendê-las, de desconstruir os discursos da subjetivação dominante. Tornar a mulher parte, sujeito de si mesma.

A academia e o movimento de mulheres passam a se apropriar do termo Gênero enquanto possibilidade de instaurar a dialogicidade no seio dos movimentos (GUEDES, 1995, p.8). Assim como afirma Bandeira e Oliveira (1990, p.8) que a conceituação do termo gênero está relacionada ao entender os processos de construção/reconstrução das práticas das relações sociais, que homens e mulheres desenvolvem/vivenciam no social.

Essa ressignificação do conceito, mesmo priorizando o estudo sobre as mulheres, não deixa de se referir a homens, já que é no âmbito das relações sociais que se constituem os gêneros. Louro (2014, p.27) afirma que “O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos”. E conclui-se que informações sobre mulheres trazem também informações sobre homens, já que o estudo sobre um implica no estudo do outro.

1.2 Violência

A descrição de violência no dicionário Aurélio (2000, p.712) dispõe de três definições, as quais são descritas nessa ordem: 1º qualidade de violento; 2º ato violento e por 3º ato de violentar, essas descrições nos conduzem ao entendimento que violência é toda ação praticada com agressividade, fúria, irascibilidade e coação. A Organização Mundial de Saúde (OMS) define o termo violência como o uso proposital de força física ou do poder contra uma pessoa, grupo ou comunidade que, conseqüentemente, resulte em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Segundo Saffioti (2015), o entendimento popular da violência apoia-se em um conceito durante muito tempo, e ainda hoje, aceito como verdadeiro e único. Trata-se da violência como ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral. Pesquisas realizadas pela autora demonstram que a crueldade e perversidade dessa prática está naturalizada em nossa sociedade, ela aborda especificamente a violência praticada contra as mulheres trazendo uma discussão teórica que analisa e define conceitos para essa forma de opressão, os quais discutiremos de maneira específica mais adiante.

O sociólogo Sérgio Adorno é citado como referência nos estudos sobre violência e afirma que quando a abordamos temos que nos inquirir sobre e de qual tipo estamos falando. Uma vez que geralmente relacionamos essa questão a crimes do cotidiano como homicídios, roubos, furtos, sequestros, enfim, atividades do crime organizado, quando na verdade ao abordar esse tema temos que falar de “violências”, uma vez que há incutida nela múltiplas modalidades. Que ele a divide em quatro:

Uma delas é o crescimento desse crime da delinquência,[...] o crescimento dos crimes contra o patrimônio e sobretudo dos crimes contra a pessoa em particular, dos homicídios.[...] A segunda modalidade são os crimes conectados com a chamada criminalidade organizada.[...] uma terceira modalidade são as graves violações de direitos humanos, que envolve ataques à integridade de pessoas, não por elas serem pessoas, mas por serem portadoras de determinadas identidades grupais, quer dizer, por serem mulheres, crianças, negros, pertencerem a grupos ligados à sexualidade e são atacados por causa dessas condições.[...] A quarta, sobre a qual eu diria que é muito importante e que não possui muitos estudos, são conflitos nascidos nas relações interpessoais que, muitas vezes, acabam em desfecho de mortes. São conflitos domésticos, brigas de vizinhos, de casais, entre pais e filhos, brigas nas ruas. E, no meio disso, essas situações que têm se destacado nos últimos anos, que é justamente a exacerbação da intolerância, que beira à violência. (ADORNO, 2015 p.95-96)

Destacamos a terceira modalidade de violência exposta por Adorno como as violações dos direitos humanos, e é nessa categoria que ele aponta a violência acometida contra as mulheres, apesar de ser considerada um crime, esse tipo de violência ainda continua naturalizado, não só em nosso país como também no mundo.

Mesmo que a Declaração dos Direitos Humanos (1948) garanta que todas as pessoas sem distinção de raça, etnia, gênero, classe, religião, etc, são iguais e sujeitos portadores de direito perante a lei, sabemos que diariamente e principalmente em relação às mulheres esses direitos são vilipendiados.

O que suscita inquietações é que mesmo tendo instrumentos que regulam de forma geral a garantia de seus direitos como a Declaração dos Direitos Humanos (1948) e específicos no caso do Brasil, a Constituição Federal do Brasil (1988) que prevê a igualdade, garantia dos direitos, etc, entre outras aqui destaco: a Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e a Lei nº 13.104/2015 (Lei do Feminicídio), as mulheres continuam sendo submetidas a condições de violações que ocorrem tanto no âmbito privado quanto no âmbito social, cultural e econômico.

Segundo Adorno (2015), na sociedade brasileira ao mesmo tempo que acenamos para a democracia, para o respeito, para a legalidade, também somos uma sociedade muito violenta, intolerante, exacerbada ao ponto de chegarmos a cometer a chamada violência fatal.

Em um país de sociedade heterogênea e hierarquizada, construída com bases em relações de submissão, servidão e dominação com laços autoritários, sentimento de intolerância, temos a impressão de que ela mal funciona. Adorno (2015, p. 96) afirma que “na origem da intolerância está a ideia de que você reivindica o seu modo de pensamento como o modo certo de viver, o modo certo de a sociedade funcionar, sem respeitar outras possibilidades, outros modos de ser”.

O sentimento de intolerância é intensificado quando olhamos para a diversidade como um obstáculo, que as diferenças devem ser suportáveis desde que hierarquizadas, que haja quem comande e aqueles que se posicionem como comandados.

Mais adiante buscaremos expor os tipos de violência e características empregues nas relações de gênero.

1.3 Violência de gênero

A violência praticada pelo homem contra a mulher e expressa nas mais diferentes formas e é típica da organização social de gênero em nosso país. Saffioti, (1994, p.449) afirma que “A violência, todavia, já está contida nos homens em virtude das relações que construíram com as mulheres, graças à assimetria contida na estruturação da sociedade em gênero.” O que torna a discussão dessa temática relevante é a constatação de quanto nosso meio social ou educacional é permeado por atos e/ou ações violentas, sejam elas visíveis ou invisíveis, simbólicas ou não simbólicas, mesmo com a existência de políticas públicas de proteção e acesso à justiça, a violência permeia as relações entre os gêneros aparece expressa em números alarmantes, para tanto basta olhar os dados publicados pelo Fórum de Segurança Pública em 2021, e que aparentemente foram agravados pelo contexto da pandemia do Coronavírus, onde cerca de 694.131 chamados por violência doméstica foram realizados, um aumento de 16,3% em relação ao ano anterior. Outro dado que chama a atenção foi o crescimento de 3,6% de medidas protetivas de urgência concedidas pelo Tribunal de Justiça, o que em números equivalem a 294.440 pedidos. Em 2020, aconteceu 1 chamado de violência doméstica por minuto, os homicídios dolosos e feminicídio já demonstravam crescimento no

primeiro de semestre de pandemia em relação a 2019. Todavia, a violência de gênero não é perpetrada apenas contra as mulheres, mas também a outros grupos sociais, como podemos observar no Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa Econômica Avançada (IPEA, 2019), a violência praticada contra o grupo Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexuais, Abrangência (LGBTQIA+) aumentou cerca de 9,8% em relação a 2018, Sardenberg e Tavares nos chama atenção a esse fato ao expor suas concepções sobre violência de gênero:

[...] violência de gênero diz respeito a qualquer tipo de violência (física, social ou simbólica) que tenha por base a organização social dos sexos e que seja perpetrada contra indivíduos especificamente em virtude do seu sexo, identidade de gênero ou orientação sexual. Dentro dessa perspectiva, a violência de gênero pode atingir tanto homens quanto mulheres, como se verifica no caso de violência contra homossexuais e transexuais,[...] Entretanto, histórica e numericamente, é a violência masculina contra as mulheres e, em especial, a violência doméstica, que tem se constituído como fenômeno estruturado pela organização social de gênero nas sociedades contemporâneas, mas também como fator estruturante dessas sociedades. (SARDENBERG e TAVARES, 2016, p.8).

A violência nas relações de/entre gêneros está atrelada a vulnerabilidades sociais e econômicas, mas essas não são exclusivamente os únicos fatores propulsores de atitudes e/ou ações violentas. A opressão, violência e a questão de gênero é tratada como parte constituinte de um sistema baseado na exploração do ser humano pelo ser humano, e demonstram uma crueldade e perversidade de uma prática que de alguma maneira está naturalizada em nosso meio.

Segundo Saffioti (1994) as conquistas alcançadas pelas mulheres no exercício de sua cidadania, produz sérios choques entre homens e mulheres, uma vez que desequilibra a assimetria das relações de gênero. Isso fica claramente exposto quando a autora afirma:

Adverte-se para o fato de que a nova atitude de uma parte apreciável das mulheres não constitui, na verdade, a razão primeira da violência dos homens contra elas, mas tão-somente o fator desencadeador desta capacidade socialmente legitimada de eles converterem a agressividade em agressão. Não houvesse esta sanção social positiva, as relações de gênero não descreveriam tão bruscos movimentos. É exatamente esta legitimação social da violência dos homens contra as mulheres que responde pelo caráter tão marcadamente de gênero deste fenômeno. A violência masculina contra a mulher integra, assim, de forma íntima, a organização social de gênero vigente na sociedade brasileira. Como se pode caracterizar atos violentos sem resvalar para a postura vitimista, sem conceber a mulher como passiva e, por via de consequência, incapaz de romper uma relação de violência? Fazendo-se uma leitura feminista dos direitos humanos, parece possível

pensar, simultaneamente, a igualdade e a diferença. Efetivamente, tomando-se distância do androcentrismo, pode-se pensar os seres humanos como portadores de necessidades, interesses e aspirações diferentes, cuja satisfação pode mais facilmente ocorrer se as categorias de gênero mantiverem relações simétricas. Isto é, não só a diferença não precisa ser suprimida como pode ser cultivada, quando a igualdade constitui o pano de fundo, o elemento fundamental, a argamassa das relações de gênero. A fim de explicitar melhor o que acaba de ser dito, convém distinguir, de uma parte, a dominação dos homens sobre as mulheres e, de outra, a ideologia que lhe dá legitimidade. (SAFFIOTI, 1994, p. 444).

Essa organização social que inferioriza e vitimiza as mulheres, expõe também uma conscientização tardia da subordinação em relação aos homens e encontra sua explicação na construção histórica baseada no sistema patriarcal.

A violência praticada contra as mulheres é um grave problema social e de saúde pública no Brasil, além de ser uma violação dos direitos humanos. Ela tem raízes históricas que vão desde a omissão da participação feminina em dados momentos da nossa história como da submissão da figura feminina à figura masculina. Nesse sentido, a violência de gênero se configura como um reflexo direto da ideologia patriarcal, atuando nas relações de poder entre homens e mulheres e na demarcação de papéis sociais. A cultura do machismo é um subproduto do patriarcado, que legitima e alimenta a violência contra a mulher, dentre elas o estupro que objetifica e coloca a mulher como propriedade do homem. (CERQUEIRA; COELHO, 2014).

Para Louro (2014, p.28), as desigualdades entre os sujeitos tendem a ser consideradas no âmbito das interações, o que as deixaria sem análises das formas que possam assumir as masculinidades e as feminilidades, como também das redes de poder, ou seja, as instituições, discursos, códigos, práticas e símbolos, etc. que constituem hierarquias entre os gêneros.

A problemática da violência contra mulheres é abordada constantemente em publicações militantes e acadêmicas, mas a necessidade dessas discussões em diversos ambientes dentre eles o escolar, é perceptível uma vez que ela está impregnada em nosso meio, em nossas famílias, às vezes invisíveis e outras vezes visíveis como dito anteriormente, mas assustadoramente presente.

1.4 Gênero e o ensino de história

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) instituiu as discussões sobre gênero nos ambientes escolares, uma vez que em suas linhas ampara e legitima o debate sobre a Educação sexual e de gênero nos ambientes escolares, estabelecendo essa discussão como campo de atuação de professoras e professores, legitimando a necessidade de formação aos/às estudantes em todas as faixas etárias. Desde então houve uma significativa e importante ampliação das discussões sobre Sexualidade e Educação Sexual. O movimento feminista e os debates sobre gênero e igualdade tornaram-se presentes na escola e na sociedade. Porém, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 e 2018, houve uma mudança nesse cenário, uma vez que a mesma pouco aborda os assuntos relacionados a gênero. Segundo Monteiro e Ribeiro (2020),:

(...) os ventos da repressão e da moralidade exacerbada e sem sentido começaram a chegar por volta de 2014 e, por ocasião da votação da “sucessora” dos PCN (embora fossem documentos totalmente distintos), uma onda de conservadorismo inundava o país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se tornou o novo documento normativo da Educação, inclusive com diretrizes no tocante à Sexualidade e ao Gênero. O Conselho Nacional de Educação aprovou o documento referente ao Ensino Fundamental em 2017 e o do Ensino Médio em 2018. No entanto, enquanto em 1997 a Educação brasileira vislumbrava a possibilidade de se trabalhar questões de Sexualidade e Gênero na escola, vinte anos depois o quadro é outro [...] os efeitos da onda de retrocessos que intensificados a partir de 2017 [...] repercutiam no texto da BNCC. (MONTEIRO e RIBEIRO, 2020, p.4)

O avanço de posicionamentos conservadores que vêm tomando espaços antes ocupados por discursos que defendiam a igualdade de gênero e outras minorias, dificulta a conquista de novos avanços. E essa conjuntura reflete diretamente no contexto escolar que é um espaço que recebe influência tanto da sociedade quanto da política, o que pode produzir, segundo Monteiro e Ribeiro (2020, p.3) “uma visão restrita, preconceituosa e ideológica que pulula em uma sociedade que se submete a ignorância”.

Quando a BNCC suprime, desobriga e retira os estudos de gênero de seu texto e o reduz apenas à ótica biológica, ela nos limita a trabalhos e projetos isolados, que vão na contramão do caminho que vínhamos trilhando desde as últimas décadas do século XX.

Em se tratando de documentos específicos norteadores, os estados brasileiros tendo como base a publicação da Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018), pelo Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE), que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018)

redigem seus próprios orientativos, como é o caso do Paraná que vem elaborando desde então o Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense considerando as especificidades do nosso estado. Observa-se, que no referido documento, a palavra gênero é citada 322 vezes tanto relacionado à língua Portuguesa, à Biologia, quanto às discussões que envolvem os/as sujeitos/as, as desigualdades nas relações de poder, identidade e orientação sexual, o que torna viável a sua abordagem na área das Ciências Humanas, da qual fazem parte os componentes curriculares de História, Sociologia, Geografia e Filosofia que articulam-se entre si buscando uma transversalidade na formação geral do/a estudante.

O Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná, é fruto da reforma do Ensino Médio, cuja mudança vai da ampliação da carga horária de 2.400 para 3.000 horas divididas em 1.800 para Formação Geral Básica (FGB) e 1.200 para os Itinerários Formativos, nomenclatura que substituem a palavra disciplina por componentes, tais como Projeto de Vida, Pensamento Computacional e Educação financeira. Os componentes curriculares que permanecem ao longo dos 3 anos do Novo Ensino Médio (NEM) é a Matemática e Língua Portuguesa, os outros componentes se alternam na matriz curricular.

Não chamamos a atenção somente para a mudança organizacional propriamente dita, mas sim para a falta de debate com a sociedade na inclusão desse novo modelo de ensino, o que afeta diretamente as discussões proporcionadas pelas disciplinas de humanas, uma vez que ela retira as especificidades de cada disciplina. A inclusão de componentes que direcionam para o mundo do trabalho, tornando o ensino mais empobrecido, mecânico, uma técnica de “sobrevivência”, o que impacta negativamente na formação crítica, histórica, filosófica e artística que os/as estudantes passam a ter pouco acesso.

A Secretaria do Estado da Educação e Esporte - SEED do Paraná determina através da Instrução Normativa Conjunta N° 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED a matriz curricular para o NEM e que as Escolas deverão observar e ofertar de acordo com suas especificidades, em nosso caso como escola do campo, à priori ofertaremos no ano letivo de 2023, para o 2° ano do Ensino Médio, dois itinerário formativos:

- a) Linguagem e Ciências Humanas;
- b) Matemática e Ciência da Natureza.

O/a estudante por sua vez deverá optar por um dos dois itinerários, para aprofundar seus conhecimentos de acordo com seus interesses e aptidão. O Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná descreve os/as estudantes como sujeitos/as com maturidade

suficiente e aptos/as a escolher seu futuro, de forma que em linhas gerais justificam essa visão, porém, sabemos que a realidade social é outra.

De acordo com o Referencial, os/as sujeitos/as paranaenses são:

[...] sujeitos que clamam pela conexão entre o que aprendem na escola e os acontecimentos do seu cotidiano; são sujeitos que, cursando o Ensino Médio, terão mais oportunidades no mercado de trabalho, bem como de adentrar em uma faculdade; são sujeitos que almejam escolher algumas disciplinas de acordo com os seus interesses; são sujeitos que querem ser protagonistas da sua própria trajetória e desejam que a escola ofereça esse espaço, principalmente por meio do Projeto de Vida (PARANÁ, 2021, p.40).

Os/as sujeitos/as que estão chegando até a escola no ensino médio estão sendo tratados/as como uma massa homogênea, cheia de virtudes, interesses, sem dificuldades econômicas, ligados/as ao mundo da informação e protagonistas, o que de longe representa o cenário que realmente presenciamos no cotidiano escolar, principalmente depois do contexto da pandemia do coronavírus, desconsiderando a falta de acesso à informação, a cultura, a estabilidade econômica, entre tantos outros fatores que nos distingue de uma população urbana, por exemplo.

O componente curricular Projeto de Vida ofertado aos/às estudantes do 1º ano do NEM tem como objetivo o autoconhecimento e potencialmente fomentar as escolhas pessoais relacionadas ao percurso educativo de cada um/a, auxiliando os/as mesmo/as a direcionar seus interesses e potencialidades de modo mais assertivo em direção ao mercado de trabalho. As questões a levantar aqui são: como os/as estudantes acolherão esse novo componente curricular, uma vez que as particularidades e os interesses em uma sala de aula são diversos? E como isso pode ocorrer se, nem todos/as os/as professores/as têm preparo para orientar profissionalmente nossos/as estudantes a escolher esse ou aquele caminho, partindo de debates sobre escolhas pessoais e autoconhecimento?

A formação crítica, histórica e filosófica proporcionada pelos componentes que são englobados pela área de Ciência Humanas, por exemplo, de certa forma foram suprimidos com a redução de carga horária e supressão de conteúdos e até mesmo a omissão de um ou de outro componente curricular em algumas etapas do NEM. Como proporcionar a criticidade sem o conhecimento de fato? Sem conhecer nossas origens? Sem dialogar sobre a formação do pensamento? Sem discutir sobre os contextos e desigualdades sociais? Sem debatermos as raízes dos problemas sejam eles culturais, sociais ou econômicos?

Mesmo que o/a estudante opte por um itinerário formativo de Linguagens e Ciências Humanas, a abordagem dos conteúdos é demarcada por temas pré-estabelecidos e que muitas vezes não compreendem a realidade local, mesmo que a BNCC afirme que as escolhas devem priorizar as discussões voltadas para realidade da comunidade, os livros didáticos escolhidos no caso do Paraná para serem usados pelos/as estudantes não condizem, por exemplo, com a realidade de nossa escola.

Essa pesquisa, no entanto, ocorreu no ano letivo de 2021, antes da implementação do Referencial Curricular e do NEM nas escolas estaduais, ou seja, antes da Reforma do Ensino Médio que ampliou a jornada escolar diária impactando no número de aulas ofertadas na formação geral básica, como é o caso do componente curricular de História, que de obrigatório perde espaço para a oferta de novos componentes curriculares, tais como: Projeto de Vida, Pensamento Computacional e Educação Financeira no 1º ano do ensino médio, e que objetivam discutir e preparar o/a estudante para o mundo do trabalho.

Salientamos que esta experiência pedagógica efetivamente ocorreu à luz das legislações educacionais vigentes até 2021, desta forma observou-se, naquele momento, que entre avanços e retrocessos no âmbito nacional, o Estado do Paraná seguia documentos norteadores próprios, que em nosso caso eram as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - História (2008) que traziam em seu texto, a proposta de um replanejamento da educação e uma prática pedagógica diferenciada na qual o/a professor/a é visto como sujeito epistêmico e a escola o principal lugar de debate, de acesso ao saber, se propondo recuperar a função da escola pública que é de ensinar, propiciar conhecimento, promover a cidadania e uma vida digna (DCEs, 2008).

O currículo como configurador da prática e vinculado às teorias críticas era a proposta das DCEs da rede de ensino básico do Paraná, vinculada ao materialismo histórico dialético que possibilita ao/à estudante uma gama de conteúdo que mesmo vinculado a conhecimentos previamente instituídos pela proposta curricular de cada disciplina a discussão com o contexto socioeconômico-político-cultural ao qual está inserido a fim de discutir e criar meios de superação as diferenças e desigualdades.

Em 2022 entrou em vigor o Referencial Curricular do Paraná que, em linhas gerais, propõe um currículo priorizado, fechado em conteúdos obrigatórios nos componentes curriculares aos quais fazem referência. Com essa nova proposta de currículo, e especificamente do conteúdo que ela recomenda para o componente de História, as discussões

sobre violência de gênero que giraram em torno dessa pesquisa poderiam ocorrer com discussões mais aprofundadas somente a partir do 2º ano, quando o/a estudante optasse pelo itinerário formativo que contemplasse a área das Ciências Humanas. Logicamente que a temática proposta iria aparecer no momento que cada conteúdo fosse abordado, porém, timidamente, uma vez que os conteúdos que antes eram trabalhados em 3 anos, ou seja, durante todo o ensino médio, em 2022 se condensam nos dois primeiros anos. O Estado do Paraná adota uma política de acompanhamento dos conteúdos abordados em sala de aula, através do registro de classe online, disponibilizam o plano de aulas, com slides, vídeos e atividades para posteriormente aplicarem uma avaliação diagnóstica sobre o que foi proposto para o trimestre. Os/as estudantes realizam essa avaliação diagnóstica externa “Prova Paraná” trimestralmente, nas quais esses conteúdos são requeridos, ou seja, não podemos “fugir” do que está programado.

As DCEs (2008, p. 21) entendem a “escola como espaço de confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular. Essas são as fontes sócio-históricas do conhecimento em sua complexidade”. Ao nos depararmos com os conteúdos propostos pelas DCEs e/ou pelo currículo, percebemos que está em nossas mãos repetir/reproduzir ou intermediar a construção e a desconstrução de discursos. O que a partir da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) mudará drasticamente em relação a nossa função de protagonistas e de autonomia ao abordar um conteúdo. Percebemos que a reforma do ensino médio que entrou em vigor em 2022, muitas vezes não se compromete com as especificidades de cada escola, que dirá de cada turma, nosso olhar de compreensão dos/as estudantes em seus múltiplos interesses ficará prejudicado, pois está sendo colocado em pauta uma homogeneidade que incomoda.

O espaço escolar é considerado o lugar de construção dos saberes, incluindo de identidades e, conseqüentemente, é o lugar onde o/a estudante se depara com as diferenças, principalmente de gênero, daí a necessidade da promoção de uma educação pautada no respeito à diversidade para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Louro (2015) esclarece que as instituições de ensino se constituem em espaço de formação de cidadãos/ãs, no qual diversas experiências e sexualidades ocorrem, tornando-se a principal promotora e interlocutora desses diálogos.

Discutir as relações de gênero é essencial em nossa sociedade e principalmente no ambiente escolar, pois derivamos de uma narrativa histórica que propunha uma nacionalidade

desenhada por interesse predominantemente categorizado por uma elite masculina e branca, que legitimava valores aristocráticos, no qual o processo histórico excluía a possibilidade de pessoas comuns como indígenas, negros/as e mulheres fossem entendidos/as como sujeitos/as históricos/as.

A finalidade da História segundo as DCEs (2008, p. 47, p. 49) é a busca da superação dos mecanismos de exclusão social e desrespeito aos direitos humanos, ligados à vida, trabalho, política, entre outros. É a partir da segunda metade do século XX, que as correntes historiográficas Nova História, Nova História Cultural e Nova Esquerda Inglesa possibilitam a inclusão de novos sujeitos e suas perspectivas por meio de novas fontes e formas de explicar a realidade, elas propõem um modo de percepção e construção de uma racionalidade não linear do pensamento histórico, sem eliminar as antigas contribuições.

A articulação entre o conteúdo programático e a necessidade da discussão de temas como as relações de gênero vem ao encontro das aspirações das DCEs para o ensino de História no Estado do Paraná, pois aborda as experiências passadas à luz de situações cotidianas, ao tempo que contextualiza relações humanas que demandam ser problematizadas, visto que a finalidade do ensino de História é a formação do pensamento histórico por meio da consciência histórica, e de acordo com Jörn Rüsen (2001, p.58) entendemos como consciência histórica o conjunto de operações mentais que utilizamos para interpretar nossas experiências.

O papel da educação previsto na Constituição Brasileira é de garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo e prepará-lo para o exercício da cidadania. Desta forma, a compreensão do gênero como uma categoria útil de análise histórica, como nos propõe Joan Scott, é olhá-lo, analisá-lo, estudá-lo como um componente necessário para a escrita social e histórica. Gênero é uma categoria relacional, então, a construção social de um gênero não ocorre sem o outro, não existem histórias separadas para homens e mulheres – embora haja experiências diferenciadas – mas histórias que se integram e que devem ser vistas na coletividade, ou seja, valorizando ambos os gêneros e não exclusivamente um sexo determinado biologicamente.

Compreender a relação que os indivíduos estabelecem entre si e as transformações que são proporcionadas através dessas interações, é uma das funções da educação, e no nosso caso, do ensino de história, ou seja, ampliar os debates sobre as relações de gênero e trazê-lo

para o cotidiano da sala de aula é uma das formas de transformar e entender a importância e o lugar de cada indivíduo na escrita da história e no meio social.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica de História do Estado do Paraná mediante a organização dos conteúdos estruturantes subdivididos em relações de trabalho, cultura e poder proporcionava embasamento para essa prática, ao afirmar que “Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como compreende e como dele lhe é possível participar” (DCEs, 2008, p.14).

Já o Referencial Curricular para o Ensino Médio Paranaense, documento norteador do NEM a partir de 2022, entende que o Ensino Médio representa a última etapa de escolarização para grande parte dos/as jovens, dessa maneira, além de aprofundar os conhecimentos já adquiridos, seria primordial para a preparação dessas juventudes para a vida adulta e para o mundo do trabalho. Porém, sabemos que o processo de criticidade, de conhecimentos em suas especificidades, de reflexões acerca da realidade social e de temáticas importantes como por exemplo, as violências e as desigualdades sociais ficam muito prejudicadas ao limitar os conteúdos das disciplinas.

O Referencial também busca enfatizar - ao menos no discurso - o papel do Ensino Médio como não apenas espaço de oferta de uma formação científica, assim como uma formação profissional, o que permitiria mudanças culturais e sociais (PARANÁ, 2021, p. 569-570). Ainda segundo o Referencial “A educação pode ser transformadora, na medida em que ela considera a sociedade como um espaço de lutas entre diversos grupos e classes antagônicos e desiguais entre si” (PARANÁ, 2021, p.570).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) atualizada em 2018 e presentes na BNCC propõem uma organização por área do conhecimento, na qual a História está inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e que segundo o Referencial Curricular para o Ensino Médio Paranaense “tem o compromisso de formar nos jovens um pensamento crítico que os conscientiza sobre a transitoriedade do conhecimento científico, assim como, tem a responsabilidade por formar cidadãos reflexivos e éticos” (PARANÁ, 2021, p.570).

Nesse sentido, com todas as ressalvas que devemos fazer ao Referencial, o pensamento crítico e reflexivo que desenvolvemos coletivamente com estudantes do 1º ano do Ensino Médio, nas aulas de História, em nosso entendimento, estão alinhadas com os

propósitos das DCNEM e a BNCC. Contudo, compreendemos que há uma grande perda para a disciplina de História, para o ensino de história e a prática docente a não existência da disciplina de modo específico, e que a inserção da mesma em uma grande área de Ciências Humanas acaba por reduzir seu papel na sociedade, na formação crítica e cidadã.

A possibilidade de discutir, rediscutir e refletir sobre os saberes, abre a possibilidade de também ressignificá-los, de modo que faça sentido para a vida e prática social dos/as estudantes, não somente conhecendo as organizações sociais, mas como elas foram construídas e quais os caminhos a percorrer para que as mesmas sejam transformadas. Que em nosso caso seria a discussão da violência nas relações entre os gêneros.

Joan Scott (1995) alerta que o papel da disciplina de História não era apenas o registro, e sim a compreensão do modo como os sexos se organizam e dividem funções sociais, como as hierarquias de gênero são construídas, legitimadas e mantidas através do tempo, sendo assim, a história por ela mesma, é responsável pela “produção sobre a diferença sexual”.

A ideia de legitimação da hierarquização de gênero pode ser entendida e discutida a partir das abordagens realizadas por Gerda Lerner em sua obra “A criação do Patriarcado” (2019), em que explora centenas de anos de história e cultura, tendo como ponto central de análise os papéis de gênero, sustentando que a dominação e a opressão da mulher pelo homem é produto de um desenvolvimento histórico. Em seu discurso ela propõe as diferentes maneiras pelas quais as classes são estruturadas e vivenciadas de formas díspares por homens e mulheres. E por ser produto criado, não sendo natural ou biológico é, portanto, mutável, podendo ser desconstruído ou como a autora sugere, abolido por processos históricos.

Segundo Lerner (2019, p.29), as mulheres foram impedidas de contribuir com a escrita da história. E “Como esse processo de dar significado é essencial para a criação e perpetuação da civilização, podemos logo ver que a marginalização das mulheres nesse esforço as coloca em uma posição ímpar e segregada.” Lerner possibilita uma abordagem interessante e descomplicada dos papéis que homens e mulheres ocupam nessa escrita, comparando a história a uma peça de teatro onde nenhum sujeito é secundário ou indispensável, ambos têm igual importância. “Mas o cenário é concebido, pintado e definido por homens. Homens escreveram a peça, dirigiram o espetáculo, interpretam os significados da ação. Eles se auto escalaram para os papéis mais interessantes e heróicos, deixando para as mulheres os papéis coadjuvante.” (p.38) À medida que a consciência dessas desigualdades vão sendo percebidas

pelas mulheres, elas passam a reivindicar seus lugares, e com esforço ganham o direito à igualdade na divisão de papéis, porém, ainda precisam comprovar que estão aptas para desempenhá-lo, e os termos desta qualificação “são novamente definidos por homens” são eles que “julgam se as mulheres estão a altura [...] Dão preferência às mulheres submissas[...] punem, por meio da ridicularização e exclusão, qualquer mulher que se ache no direito de interpretar o próprio papel ou [...] reescrever o roteiro.” (p.38)

A historiografia e os moldes positivistas invisibilizam as mulheres e contam uma história romantizada, nela relatam batalhas, heróis e elites. Enfatiza-se aqui, que assim como as populações pobres, indígenas e negras elas se tornam desprovidas de histórias e tornam-se coadjuvantes ou meras figurantes na escrita da história, “a existência da história das mulheres foi ignorada e omitida pelo pensamento patriarcal” (LERNER, 2019, p.31).

O alargamento das abordagens e métodos utilizados para as pesquisas propostos pela Escola dos Annales foram decisivos para a inserção dos “novos sujeitos” na historiografia, contemplando novos grupos, permitindo a esses indivíduos contar suas trajetórias, propiciando visibilidades aos grupos excluídos da história. E mesmo que as mulheres não fossem a inquietação central da Escola do Annales, viabilizou os estudos sobre elas quando direcionou seu olhar da esfera política para o social. E a partir da terceira geração, as mulheres recebem mais espaço e atenção nos registros historiográficos.

A partir de então, a produção historiográfica criou espaço para novos campos e temáticas, o que possibilitou incorporar a história das mulheres e as questões de gênero. Escrever a história das e sobre mulheres não foi simples, invisibilizadas por tantos séculos, descortinar suas contribuições ao longo dos tempos se tornou necessária, e como conclui Scott (1992, p.65) “A emergência da história das mulheres com um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise”. A adoção da categoria de gênero no campo da pesquisa histórica, possibilitou uma noção relacional das experiências entre mulheres e homens no tecido social.

Rejeitando uma estrutura de supremacia masculina e negando a inferioridade do sujeito feminino, a escrita da história vem intercorrendo, porém conscientes de que os saberes não são isentos, principalmente quando vistos sob a ótica das relações de poder. Esta pesquisa procura discutir com os/as estudantes como ocorreram e ocorrem tais relações, em quais cenários elas são constituídas, buscando dar significado assim como correlacionar

acontecimentos contemporâneos com essa construção que ainda persiste na nossa sociedade de que a mulher “deve ser submissa, subordinada, etc” aos homens, condição essa que supomos seja a causa de tantas violências acometida em relação ao gênero.

Este estudo busca problematizar acontecimentos ou “violências” acometidas em relação ao gênero feminino atualmente, relacionando com outros momentos históricos, propiciando aos/às estudantes compreender que, mesmo com grandes avanços nos estudos historiográficos, as mulheres ocupando espaços de destaque, no âmbito político, econômico ou social, a influência do sistema patriarcal permanece incutida na sociedade.

Partimos da premissa de que os fatos ganham mais sentidos para os/as estudantes quando se aproximam da realidade vivenciada pelo mesmo, e de acordo com Rüsen (1993), a História deve ser apresentada com objetivos orientativos, para que a mesma seja compreendida e/ou percebida como uma experiência cultural. Uma vez que o conhecimento histórico é apreendido simplesmente pela recepção ele não promove a habilidade de dar sentido à história, assim quando proporcionamos aos/às estudantes momentos de reflexão, pesquisa, análise e discussão de determinados fatos e contextos históricos, sociais, econômicos e culturais possibilitamos que façam parte da experiência histórica.

O ensino de História nos possibilita o debate das relações sociais, o que contribui para a formação dos/as estudantes que se reconheçam como sujeitos/as históricos. Ao discutir a violência de gênero, por exemplo, concomitante a discussões de contextos históricos e sociais, cria-se a possibilidade de uma reorientação na política curricular como o objetivo de construir uma sociedade mais justa, onde as oportunidades sejam iguais a todos (DCEs, 2008).

Partindo do pressuposto de que os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento e na vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, teremos de ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolivelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas. (SACRISTÁN, 2000, p.41)

Entende-se assim, a escola como espaço de confronto e diálogo entre conhecimentos sistematizados e cotidianos, quando chamamos a discussão para o campo da proposta curricular, verifica-se que a mesma está estruturada propiciando a construção do

conhecimento através das experiências e/ou interesse dos/as estudantes, bem como fundamenta-se em concepções humanistas, sociais e psicológicas.

A DCE de História do estado do Paraná propõe que os temas sejam abordados de forma contextualizada e articulados com os objetos de estudo da disciplina e sob o rigor de seu referencial teórico-conceitual. O ensino de História tem como objetivo formar estudantes críticos/as com a realidade na qual se inserem, que permitam a discussão também sobre o que está ocorrendo no presente e não somente sobre o passado.

O Referencial Curricular para o Ensino Médio Paranaense propõe uma ação formativa, dialogada, interdisciplinar e contextualizada entre os componentes curriculares de cada área. “E no caso específico das Ciências Humanas e suas Tecnologias, deveriam assegurar a continuidade dos saberes desenvolvidos na História e na Geografia, no Ensino Fundamental, e contemplar ‘conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania’”(PARANÁ, 2021, p.572).

Essas mudanças que estão ocorrendo são percebidas e acompanhadas de inúmeras incertezas, que vão desde a redução do número de aulas que são disponibilizadas pela proposta curricular para cada componente ao material didático, uma vez que os/as estudantes não receberam livros didáticos referentes a cada componente curricular, ou seja, o/a estudante do 1º ano do Ensino Médio no ano de 2022, não tem material para leitura e/ou para aprofundar os conhecimentos discutido na sala de aula. Ou seja, não é oferecido livros didáticos de História. O/a estudante não tem acesso a esse material específico de cada área.

Um aprendizado teoricamente fundamentado contribui para que o conhecimento ganhe significado, de forma que aquilo que parece sem sentido ao/à estudante seja problematizado e apreendido. É importante salientar o cuidado que se deve ter para não empobrecer essa construção do conhecimento em nome de uma prática de contextualização. Reduzir a abordagem pedagógica aos limites das vivências dos/as estudantes compromete o desenvolvimento de sua capacidade de análise, compreensão, abrangência e crítica dos fenômenos e fatos (DCE, 2008).

Para uma efetiva abordagem pedagógica, e para uma aprendizagem significativa² e sobre um meio viável para atingir esta dimensão, discutimos os conteúdos propostos para o 1º

² Aprendizagem significativa: segundo o psicólogo estadunidense David Paul Ausubel o processo de ensino precisa fazer sentido para o aprendiz, assim, a informação fornecida deve interagir e ancorar-se em conceitos relevantes e já existente na formação do/a estudante.

ano do Ensino Médio, realizando uma abordagem pelo viés das relações de gênero, proporcionando a produção de narrativas por parte da turma de estudantes, com objetivo de identificar quais aspectos dessas relações estão presentes nas situações históricas propostas.

Analizamos as situações apresentadas e relacionamos com a violência presente nas relações entre homens e mulheres nas interações atuais, procurando assim contextualizar os conteúdos curriculares com as vivências dos/as estudantes, acreditando estar desta forma proporcionando sentido e propósito ao trabalho educativo.

Essa proposta possibilita às educadoras e educadores que laboram direta ou indiretamente com a sala de aula, estimular e identificar na escrita de narrativas por parte dos/as estudantes suas percepções sobre a violência nas relações de gênero, afinal, vivem e sentem os reflexos dessas assertivas cotidianamente.

Neste sentido, nossa proposta de intervenção pedagógica está direcionada às experiências escolares, culturais e sociais vivenciadas por estudantes do 1º ano do Ensino Médio. A partir dessas perspectivas, propomos apresentar, discutir e analisar as narrativas e os significados atribuídos pelos/as estudantes sobre as práticas de violências nas relações de gênero dentro do ambiente escolar ou fora dele.

A violência nas relações de gênero abordada a partir das discussões propostas na intervenção pedagógica, bem como mediante a elaboração da Sequência Didática (SD) estão articuladas, contextualizadas e fundamentadas nas respectivas orientações teórico-metodológicas do ensino de história e na proposta pedagógica curricular do Colégio Estadual do Campo Vinícius de Moraes. Temos como propósito orientar, refletir e promover práticas que possibilitem aos/às estudantes o desenvolvimento de atitudes de respeito, conhecimento e de consolidação dos direitos humanos.

As desigualdades nas relações de gênero presentes na história, e nossa sociedade enraizada na socialização de gênero, é o fator que a torna uma questão de cunho político e de demanda de ações intersetoriais, buscando abrir espaços de debates, enquanto que a escola por meio das aulas de história tem o objetivo de proporcionar momentos de análise, reflexão e discussão acerca da violência praticada contra o gênero nos diversos ambientes e contextos históricos.

CAPÍTULO 2

GÊNERO, HISTÓRIA E CIDADANIA: ABORDAGENS NO CONTEXTO ESCOLAR

Ao investigar sobre gênero, história e cidadania percebemos que a história da desigualdade de gênero não é recente, pelo contrário, persiste em nossa sociedade. Prova disto é que desde muito cedo, a mulher é educada com o intuito de servir, e essa condição social se reproduziu e até hoje continua se reproduzindo tanto nas relações sociais, quanto nos processos educativos e nas relações de trabalho.

Desde crianças, homens e mulheres são educados de maneiras diferentes, e nesse processo já são direcionados para atividades que caracterizam essa construção social do que é ser menino e do que é ser menina, cada qual com um papel específico na sociedade, ou seja, “velhas estruturas sociais marcadas por papéis e lugares delimitados pelo gênero: educando os homens a serem protetores e superiores, e as mulheres para serem submissas e reprimidas quanto a sua sexualidade e os diversos fatores de integralização a sociedade” (FACHIN; BERGOLI; NIELSSON, 2016, p. 1).

Essa conjuntura contribui ainda mais para ampliar as desigualdades entre ambos os gêneros. Oliveira e Santos (2010) explicam que as mulheres ao longo da história sempre estiveram inseridas num contexto de desigualdade que as colocaram em posição de subordinação e opressão, trajetória essa que só pode ser compreendida quando retomamos o contexto histórico-cultural entre as relações de gênero.

Alambert (2004, p. 27) nos explica que em alguns contextos sociais, em tempos remotos, não havia:

[...] existência de desigualdades entre o homem e a mulher. Naquele tempo, não existiam povos, nem Estados separados; os seres humanos viviam em pequenos grupos (hordas) e, depois, em famílias e tribos. (...) os seres humanos tinham que se manter agregados, solidários entre si, para sobreviver e se defender dos animais ferozes e das intempéries. Quem se marginalizava perecia. Logo, não havia uma superioridade cultural entre homens e mulheres.

A autora reforça também, que em alguns contextos específicos, as mulheres desenvolviam inúmeras atividades, desde o trabalho no campo, domesticação dos animais, cuidado da família, criação de vasilhames, enquanto os homens saíam à procura de alimentos.

Homens e mulheres nesse cenário viviam em harmonia, cujo papel da mulher era valorizado e mágico, em especial por deter o “poder” de gerar a vida.

No entanto, a mudança social nos papéis de homens e mulheres na concepção de Saffioti (2015) teve como um dos fatores a descoberta de que o homem era necessário para gerar a vida, desconhecido no passado, momento em que se atribui maior poder ao homem e em contrapartida maior exploração sob a mulher. Morin (1977, p. 129) indica “que a afirmação da superioridade masculina coincide com o nascimento da família enquanto microestrutura social”. Foi nesse momento que o homem passou a se considerar superior à mulher e em contrapartida a vestir com mais direitos que ela (FREIRE, 2013).

Freire (2013) relembra que esse processo engendrou diversas lutas das mulheres em prol de seus direitos. A partir dessas lutas, surgem diversos movimentos feministas que reivindicavam a ampliação de sua participação social, extinção da opressão e garantia de seus direitos. Essas reivindicações refletiram diversas conquistas, em especial no que diz respeito à liberdade e igualdade, porém, o contexto contemporâneo ainda assiste culturalmente situações opressoras e de soberania frente ao público feminino (PINTO, 2010).

Dentre essas situações opressoras, a violência contra as mulheres aumenta a cada ano, apesar da própria Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirmar que homens e mulheres são iguais perante a lei e que a dignidade humana é tida como um princípio fundamental em nosso país.

2.1 O cenário brasileiro da violência contra as mulheres

Nossa compreensão acerca do que é violência, com base na bibliografia sobre o tema, considera-a como um fenômeno complexo e múltiplo, fruto de aspectos sociais, históricos, culturais e subjetivos, sem se limitar a cada um deles.

A partir disso, é pertinente contextualizar o cenário da violência contra as mulheres no Brasil, expondo os números que envolvem essa realidade. Sabemos que, desde a década de 1980, os movimentos feministas e de mulheres se organizaram social e politicamente para combater a violência contra as mulheres, e reivindicar à sociedade e ao Estado o reconhecimento desse tipo de violência como um assunto de ordem pública (ou seja, não acontecia apenas dentro do espaço doméstico, privado), de ordem policial e jurídica (deve ter a atenção desses órgãos, pois afeta a integridade e a vida de mulheres) e um assunto de saúde

pública (pois coloca a saúde e a vida de mulheres e meninas em risco). Dessas lutas, resultaram a criação das Delegacias Especializadas ao Atendimento das Mulheres vítimas de violência (as DEAMs), a criação de casas-abrigo para receber mulheres que sofreram violência e assim protegê-las, assim como seus filhos e filhas, dos agressores, que geralmente são os maridos, companheiros e pais de sua prole, bem como campanhas de conscientização, busca de mudanças na legislação, assinaturas de tratados internacionais para o combate e a erradicação da violência contra as mulheres.

Em relação aos últimos anos, fizemos um levantamento de pesquisas que nos mostrassem um panorama mais contemporâneo da situação no Brasil e nos deparamos com um quantitativo alto de ações violentas contra as mulheres. E uma das primeiras e principais pesquisas neste campo foi realizada pela Fundação Perseu Abramo (2001). Esta pesquisa revelou que 43% das entrevistadas já haviam sofrido algum tipo de violência sexista, sendo que 70% dos casos desta ação foi efetivada por parceiros ou ex-parceiros conjugais. Contudo, a conclusão mais alarmante da referida pesquisa consistia em revelar a estimativa de que a cada 15 segundos uma mulher é espancada em nosso país. Em 2010, a Fundação Perseu Abramo (2010) repetiu tal pesquisa e os resultados indicaram que 35% das mulheres entrevistadas já haviam sofrido violências cometidas por homens. A pesquisa ainda apontou que entre 1980 e 2010 mais de 92 mil mulheres foram vítimas de homicídios (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2010).

Diante deste grave cenário brasileiro em relação à violência cometida contra as mulheres, coube aos movimentos sociais, sejam movimentos feministas, negros, quilombolas e outros, realizar reivindicações em relação ao reconhecimento de direitos e da diversidade, bem como de sua discussão na pauta social e política (SANTOS; ANTONIO, 2020).

Algumas legislações específicas no que tange às atitudes e ações praticadas contra as mulheres vêm surgindo no cenário brasileiro desde então, uma delas é a Lei nº 10.224 de 15 de maio de 2001 que completou 20 anos em maio de 2021, conhecida como Lei do Assédio e que acrescentou o artigo 216-A ao Código Penal para definir o crime de assédio sexual como o de "constranger alguém com o intuito de obter vantagem ou favorecimento sexual, prevalecendo-se o agente da sua condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função" (BRASIL, 2001).

Um dos principais resultados obtido também por tais mobilizações foi a promulgação, em 2006, da conhecida Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006). A proposta desta lei

consistia em criar mecanismos jurídicos para coibir e punir a violência doméstica e familiar contra a mulher, estruturando-se nos eixos criminal; de proteção dos direitos e da integridade física da mulher; e de prevenção e educação (BRASIL, 2006).

Na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) estão classificados os tipos de violência, que são: violência física (condutas que ofendam a integridade ou saúde corporal); violência moral (atos de calúnia, injúria ou difamação); violência psicológica (associada a impactos à saúde emocional, à autoestima e ao pleno desenvolvimento humano, a partir de condutas como de controle, ameaça, constrangimento, perseguição contumaz e humilhação); violência sexual (condutas que causem constrangimento, mediante força ou ameaça, incluindo a limitação ou anulação do exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos, como por exemplo, forçar o aborto ou o uso de método contraceptivo); violência patrimonial (condutas de retenção, subtração ou destruição de objetos, documentos, bens e valores (BRASIL, 2006).

Outro avanço jurídico que temos que mencionar também é a sanção da Lei do Femicídio (Lei nº 13.104/2015), classificando-o como crime hediondo e com agravantes quando acontece em situações específicas de vulnerabilidade (gravidez, menor de idade, na presença de filhos/as, etc.). O feminicídio é o assassinato de mulheres por sua condição de sexo, ou seja, ocorre quando se caracteriza por letalidade intencional violenta por condição de sexo (isto é, por ser mulher). É importante destacar, que o feminicídio é a violência fatal, que põe fim à vida das mulheres, e que até esse desfecho, já há um contexto que envolve violência doméstica e familiar, menosprezo ou discriminação à condição de mulher, já previstas na Lei Maria da Penha.

A Lei do Femicídio irrompe para mostrar que a morte de uma mulher ocorre por ela ser mulher, independente dela manter ou não relação afetiva e/ou social com seu agressor. Mulheres são mortas, assassinadas, por motivos torpes ou fúteis, por depreciação de sua existência no mundo, assim como por sentimentos de posse e propriedade sobre suas vidas e corpos, pela ideia de dominação masculina. As relações de gênero são incorporadas pela compreensão de que um ente domina o outro, dominação do corpo pela hegemonia do homem, todos que não comungam dessa compreensão estão vulneráveis a violência.

Uma das últimas conquistas jurídicas nas questões relativas a violência de gênero é a Lei 13.718, de 24 de setembro de 2018, a Lei de importunação sexual, que tornou crime “praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro” (BRASIL, 2018). Contudo, se voltarmos nossos olhares para

o panorama que atualmente estamos vivendo, lemos ou ouvimos nos noticiários, assim como nas redes sociais, entre outras mídias, percebemos que mesmo com a conquista de leis específicas, a violência nas mais variadas formas está incutida nesses espaços, no nosso cotidiano, se tornando cada vez mais real e presente, e que por vezes passa despercebida por muitas pessoas.

Em 31 de março de 2021 foi sancionada a Lei 14.132 que inclui ao código Penal a criminalização da perseguição, inclusive na internet. A referida lei enquadra o que anteriormente era visto como perturbação à tranquilidade e tinha penalização branda, e eleva a punição no parágrafo 1º, inciso II, a quem pratica o crime, em até 3 anos de reclusão, quando o crime é contra mulher por razões da condição de sexo feminino, como estabelecido nos termos do § 2º-A do art. 121 do código Penal. Essa prática, também conhecida como *stalking*, é definida como perseguição reiterada, por qualquer meio, como a internet (*cyberstalking*), que ameaça a integridade física e psicológica de alguém, interferindo na liberdade e na privacidade da vítima” (Agência Câmara de Notícias, 2021).

E a mais recente conquista é a Lei 14.188 de 28 de julho de 2021 que institui o programa de cooperação Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica e Familiar e modifica a redação na Lei Maria da Penha do Art. 12-C, que passa a reger o seguinte, ao ser verificada a existência de risco atual ou iminente à vida ou à integridade física ou psicológica da mulher em situação de violência doméstica e familiar, ou de seus dependentes, o agressor será imediatamente afastado do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida. Na mesma perspectiva, a Lei também altera o Código Penal para modificar a modalidade da pena da lesão corporal simples cometida contra as mulheres por razões da condição do sexo feminino e para criar o tipo penal de violência psicológica contra a mulher (BRASIL, 2021).

Quando se trata de legislação para os crimes relacionados às mulheres e realizados via internet podemos contar com leis específicas como a Lei nº 12737 de 30 de novembro de 2012 a lei dos Crimes Cibernéticos, conhecida como Lei Carolina Dieckmann, que tipifica atos como invadir computadores, violar dados de usuários ou “derrubar” sites. Apesar de ganhar espaço na mídia com o caso da atriz, o texto já era reivindicado pelo sistema financeiro diante do grande volume de golpes e roubos de senhas pela internet.

Outra legislação já sancionada é a Lei nº 14.245, de 22 de novembro de 2021 - Lei Mariana Ferrer - que tem o objetivo de coibir a prática de atos atentatórios à dignidade da vítima e de testemunhas e estabelecer causa de aumento de pena no crime de coação no curso

do processo. Embora tenhamos legislações específicas no combate à violência contra as mulheres, como a Lei Maria da Penha, e mais recentemente, a Lei do Feminicídio, os índices de práticas violentas contra elas são altíssimos no Brasil. Podemos mencionar, por exemplo, o “Mapa da Violência 2015 - Homicídio de Mulheres no Brasil” que aborda a violência de gênero no país entre os anos de 2003 e 2013 e nos revela um crescimento considerável. “Entre 2003 e 2013, o número de vítimas do sexo feminino passou de 3.937 para 4.762, incremento de 21,0% na década. Essas 4.762 mortes em 2013 representam 13 homicídios femininos diários” (WAISELFISZ, 2015, p. 13).

Atualmente, no contexto de pandemia mundial iniciado desde o mês de março de 2020, os índices de violência contra as mulheres e de crimes de feminicídios no Brasil, e também em nível internacional se agravaram muito nesse período. No relatório “Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil – 3ª edição – 2021”, fruto de pesquisa realizada em âmbito nacional com mulheres acima de 16 anos, pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e pelo Datafolha Instituto de Pesquisas, dentre tantos dados, destacamos que:

a) “5 em cada 10 brasileiros (51,1%) relataram ter visto uma mulher sofrer algum tipo de violência no seu bairro ou comunidade ao longo dos últimos 12 meses” (p.10); b) “4,3 milhões de mulheres (6,3%) foram agredidas fisicamente com tapas, socos ou chutes. Isso significa dizer que a cada minuto, 8 mulheres apanharam no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus” (p.11). Como percebemos, por esta pesquisa e por tantas outras, assim como pelos noticiários cotidianos, a vida e a saúde das mulheres estão ainda mais expostas durante a pandemia, seja pela perda de renda familiar, por passarem mais horas na presença dos agressores dentro de casa, seja pelo desemprego, pela falta de uma rede de apoio neste contexto, entre outros aspectos.

Após esta breve apresentação do cenário da violência contra as mulheres no Brasil, consideramos importante entrelaçar esta caracterização com o que vem sendo abordado na escola, especificamente, no Ensino Médio, público-alvo deste estudo, assim como também é preciso levantar aqui as mudanças que estão ocorrendo no sistema educacional.

Até o ano de 2021, especificamente o Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Vinicius de Moraes abordava a temática em oficinas específicas e em conteúdos que traziam para a sala de aula a discussão sobre violência, relações de poder, desigualdade, etc., nas disciplinas de Sociologia e História. Até então entendíamos que os documentos norteadores e

que regiam o Ensino Médio paranaense nos permitia e nos amparava legalmente para tais discussões.

Com a reforma do Ensino Médio também houve mudanças no que se refere ao que devemos “ensinar” e o que os/as estudantes devem aprender, a priori, nos parece um ensino engessado, no qual o/a estudante e o/a professor/a deve alcançar as competências que são exigidas para diagnosticar que tiveram êxito em seus estudos. Na teoria parece que os avanços e a aquisição de tais competências vão tornar os/as estudantes cidadãos/ãs críticos/as e reflexivos/as. Porém me questiono se isso realmente ocorrerá, uma vez que as aulas elaboradas pela SEED estão disponíveis no sistema de registro online (RCO), para serem ministradas em todas as séries/turmas, tanto no ensino fundamental, quanto no Ensino Médio, com tempo determinado de duração e realização. Que autonomia os/as professores/as têm em abordar assuntos correlacionados? Se temos a quantidade certa de aulas para cada assunto, se ao final de cada trimestre temos uma avaliação diagnóstica proposta e aplicada pelo órgão gestor, em nosso caso a SEED, e que tem como função verificar se os conteúdos propostos durante o trimestre foram trabalhados em sala de aula.

Para fazer o entrelace entre o que vínhamos discutindo nesta pesquisa no ano de 2021, buscamos produções acadêmicas que fizessem tal análise e encontramos o trabalho de Oliveira (2019), o qual indica os resultados de uma pesquisa sobre representações de violência contra mulheres em cinco livros didáticos de História, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018, para o Ensino Médio. Nesse propósito, a autora salienta que a

história é uma poderosa ferramenta para mudar a cultura e criar mudanças sociais. As abordagens e reflexões sobre o tema da violência contra mulheres no ensino de história podem assim se constituir em um apelo à ação, a não aceitação passiva dos atentados à dignidade física, mental ou moral das mulheres no tempo presente. (OLIVEIRA, 2019, p. 11)

Entretanto, a autora constatou que os livros didáticos não problematizam ou historicizam os enunciados de violência contra mulheres: “a maioria das imagens e textos que identificamos em cinco livros didáticos de História, essa violência aparece bastante diluída em meio a uma série de outros dispositivos de poder que integram as formas de governabilidade presentes em diferentes tempos e espaços” (OLIVEIRA, 2019, p. 18). Assim, é perceptível a lacuna no debate histórico acerca da temática, tanto nos livros didáticos, quanto na própria sala de aula, uma vez que professoras e professores nem sempre se sentem preparados/as para

abordar tais temas, seja por falta de leitura específica da temática, e/ou devido à ausência de materiais didáticos disponíveis que façam abordagens mais aprofundadas e problematizadoras.

Deste modo, entendemos assim como Rocha, que é importante:

Questionar as estruturas sociais, desfazer silêncios e mostrar que determinadas normas e interdições são construídas historicamente é, de certa forma, propiciar condições para a reflexão crítica dos indivíduos em relação à legitimidade das diferentes formas de ser e existir no mundo social (ROCHA, 2020, p. 50).

E isso pode ser feito em sala de aula pelos/as professores/as lançando “questionamentos que possibilitem a difusão de uma concepção onde o sexo/gênero seja compreendido não como uma dimensão particular/privada da existência humana, mas sim pública, política e de impacto geral na história das coletividades” (OLIVEIRA, 2019, p. 11).

Esta prática pode ser possibilitada pelo desenvolvimento e proposição da Sequência Didática (SD) almejada nesta pesquisa e que terá os aspectos metodológicos descritos no capítulo seguinte.

2.2 A violência de gênero (in)visível nas produções midiáticas e imagéticas

A mídia não determina os modos de vida, porém, cada vez mais ela desempenha uma maior influência em nossa vida, comportamentos e posicionamentos. Ela produz e reproduz estereótipos, valores e atitudes que incorporam posturas e conseqüentemente sugere o nosso dia a dia. O que exige de nós discernimento e criticidade para filtrar as mensagens e significados que são propagados, muitas vezes, de forma muito sutis.

Tratando especificamente das mídias como veículo de informação e de “formação”, Prado e Sanematsu afirmam que:

A imprensa tem papel estratégico na formação da opinião, na pressão por avanços nas políticas públicas e pode contribuir para ampliar, contextualizar e aprofundar o debate sobre a forma mais extrema de violência de gênero [...]. Especialistas concordam que recorrentemente a imprensa reforça estereótipos e culpabiliza a mulher, abordando o crime de forma sensacionalista, desrespeitando vítimas – mortas ou sobreviventes – e seus familiares. É comum a exposição desnecessária de imagens e a busca de ‘justificativas’ para o assassinato (PRADO e SANEMATSU, 2017, p.142)

Discutir e nomear o problema é uma maneira de visibilizar esse panorama grave e permanente de violência contra as mulheres, na qual a imprensa que tem o papel de informar e divulgar, acaba na maioria das vezes reforçando estereótipos e culpabilizando a vítima ao abordar o tema de forma sensacionalista, procurando razão e/ou justificativas para os atos violentos, seja essa ação um assédio, agressão, estupro e até mesmo um assassinato.

Em 2014, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) realizou uma pesquisa sobre a tolerância em relação à violência contra as mulheres, os dados demonstram um cenário social em que a mulher é culpabilizada e responsável pelo que ocorre com ela, e corroboram que a visão da população brasileira sobre a formação do núcleo familiar tem como base o patriarcalismo e heteronormatividade. Outro dado assustador é sobre as denúncias de violências, que segundo essa coleta, não deveriam ter intromissão de terceiros e/ou ser levadas a público, ou seja, denunciadas.

Quase três quintos dos entrevistados, 58%, concordaram, total ou parcialmente, que “se as mulheres soubessem se comportar haveria menos estupros”. E 63% concordaram, total ou parcialmente, que “casos de violência dentro de casa devem ser discutidos somente entre os membros da família”. Também, 89% dos entrevistados tenderam a concordar que “a roupa suja deve ser lavada em casa”; e 82% que “em briga de marido e mulher não se mete a colher”. (IPEA, 2014)

Isso demonstra que no Brasil há uma naturalização da violência cometida contra as mulheres. E que a sociedade ainda culpabiliza as mulheres pelas violências que sofreram, ou seja, ainda há uma crença social que os homens teriam razão para fazê-lo, o que reforça o machismo presente no meio social. E nesse sentido, as mídias ao promoverem uma devassa na vida das vítimas, utilizarem de sensacionalismo para abordar o tema e buscarem justificativas para a violência no comportamento das mulheres, acabam contribuindo e muito para essa naturalização e também para a re-vitimização de quem sofreu violência ou foi assassinada.

Assim a imprensa tem um papel de altíssima responsabilidade diante de tal exposto, visto que sua influência é determinante e dá legitimidade às representações das quais informa. As informações, reportagens, propagandas que tratam de violência contra as mulheres ainda são superficiais, e sem a preocupação de serem contextualizadas. Ao contrário de como deveria ocorrer, que seriam, as informações serem expostas com transparência, ética, apartidária, e não tendenciosas e de cunho preconceituoso e patriarcal.

Essa mídia reprodutora de estereótipos, veicula tais conteúdos de maneira tanto explícita quanto implícita, como percebemos nas músicas, propagandas de artistas e marcas que são sucesso no meio social. Não precisamos pesquisar muito na internet para percebermos esse cenário, basta uma simples busca em imagens que vendem artigos e tem como alvo publicitário o público masculino e poderemos emitir nossas próprias conclusões.

Para alargar as possibilidades e instigar as buscas por essas informações de maneira que os/as estudantes fossem protagonistas dessa proposta didática, adotamos a metodologia da pesquisa-ação, na qual o/a estudante não é alheio/a ao processo, e sim responsável por essa construção, pois é a partir de suas reflexões que podemos alcançar a mudança no comportamento e nas atitudes frente a violência de gênero, uma vez que se pretende transformar o meio ao qual estamos inseridos e que é o ponto inicial de nossa reflexão, ou seja, a violência de gênero que está impregnada em nossas atitudes, falas e tratamento no meio escolar e que muitas vezes é uma reprodução daquilo que vemos, ouvimos e vivemos.

A abordagem de tais pontos de reflexão foram possíveis como um simples questionamento inicial: O que você ouviu? O que você vê?, a partir dessas perguntas as músicas, vídeos, notícias, imagens, jogos, propagandas, etc. relatados pela turma de estudantes fervilhavam exemplos de violência na sala de aula e em sua maioria traziam em seu conteúdo imagens, textos agressivos, misóginos, objetificação, entre outras situações sempre como foco a mulher. É importante ressaltar que nem sempre se davam conta de que essa situação ocorria, o que pude constatar no momento inicial e posteriormente no decorrer da implementação.

2.2.1 A prática da misoginia na música

Ao tratarmos de músicas como reprodutoras de estereótipos e de violência, lançamos mão de um repertório vasto que vai desde o sertanejo raiz ao universitário, da música gaúcha ao funk, do samba ao pop rock. O repertório é amplo, porém, as formas utilizadas nas letras em alguns casos são implícitas e em outras mais explícitas como podemos constatar em trechos de música que apresentamos a seguir e que foram abordados como pontos de discussão com estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

Garcia (2020, s/p) ressalta que não existe discurso inocente. Ignorar isso é perpetuar a violência. Apesar de não haver uma relação causal direta, a reprodução de um discurso

violento faz parte de um sistema complexo, que legitima a violência contra as mulheres, podendo ser psicológica, física, moral ou patrimonial como demonstramos em alguns exemplos de músicas a seguir:

Eu conheço meu gado, a saudade já deve 'tá te machucando e daqui a pouco a gente 'tá voltando, eu conheço meu gado, já 'to vendo o meu telefone tocando. Você na minha cama e a gente se amando. (**Eu conheço meu gado**, Composição: Douglas Cezar)

Desculpa a visita eu só vim te falar, tô a fim de você e se não tiver, cê vai ter que ficar Eu vim acabar com essa sua vidinha de balada e dar outro gosto pra essa sua boca de ressaca. Vai namorar comigo, sim! Vai por mim, igual nós dois não tem. Se reclamar, cê vai casar também com comunhão de bens. (**Vidinha de balada**, Composição: Diego Silveira)

Vou contar de uma bailanta que existiu no meu pontão indiada do queixo roxo que nunca froxou o garrão, [...] agora levanta os home para comer as muié [...] (**Bailanta do Tibúrcio**, Composição: Pedro Ortaça)

Nas músicas supracitadas as ideias incutidas nas letras são de inferioridade, da sujeição de um ao outro, decisões não serem respeitadas e por último apesar do contexto da música estar se tratando do momento em que os homens deveriam levantar-se para dar lugar às mulheres, encontramos aqui dois problemas um é da impressão do teor sexual, e o outro ponto é sobre os homens terem prioridade, serem os primeiros a se alimentar. Assim continuamos com os questionamentos de por quê as mulheres são postas em segundo plano? Por que não partilhavam o alimento no mesmo momento? Que tipo de sociedade está se reproduzindo?

Nos exemplos a seguir encontramos outras situações para reflexão,

[...] Vancê, Tereza, descansa, jurei de fazer vingança, pra mordí de nosso amor[...] O meu sonho nesse oiá paguei caro o meu amor, pra mór de outro caboclo meu rancho ela abandonou. Senti meu sangue fervê, jurei a Tereza matar. O meu alazão arriei e ela eu fui percurar. Agora já me vinguei, é esse o fim de um amor, essa cabocla eu matei[.] (**Cabocla Tereza**, Composição: João Pacífico/ Raul Torres)

[...] Que c'ocê foi fazer no mato Maria Chiquinha? Que c'ocê foi fazer no mato? Eu precisava cortar lenha, Genaro, meu bem [...] então eu vou te cortar a cabeça, Maria Chiquinha [...] Que c'ocê vai fazer com o resto, Genaro, meu bem? Que c'ocê vai fazer com o resto? O resto? Pode deixar que eu aproveito. (**Maria Chiquinha**, Composição: Geysa Bôscoli / Guilherme Figueiredo)

As duas músicas expõem a forma mais violenta de agressão às mulheres, o feminicídio visto que nos dois exemplos elas são tratadas como propriedade, uma morte por vingança, anunciada por ciúmes, pelo fato de ser mulher.

E os discursos que remetem ao abuso sexual ou objetificação da mulher, não apenas são tocados nos sites de *streaming*, como também são elogiados, naturalizados, erotizados e apreciados por boa parte do público feminino. Assim, apresenta-se a necessidade de questionar as práticas misóginas nas letras de músicas o que torna crucial a discussão das mesmas como meio de enfrentamento da cultura do estupro, e de outros tipos de violências.

Como exemplos da variedade de estilos musicais podemos sugerir a discussão das letras e intérpretes nominadas a seguir: Loira Burra - Gabriel Pensador, Amiga da minha mulher - Seu Jorge, Mulher não manda em homem - Grupo Vou pro Sereno, Mulheres Vulgares - Racionais, Mulher indigesta - Noel Rosa, Buceta - Velhas virgens, Pequena Raimunda (Ramona) - Raimundos, Um tapinha não dói - Bonde do Tigrão, Surubinha de leve - MC Diguinho, Malandramente - Dennis e Mc's Nandinho & Nego Bam, este são algumas entre tantas outras.

Garcia (2020) escreve no site do Não Me Kahlo a matéria nominada “A cultura do estupro a partir de músicas brasileiras”, que traduz muito do que discutimos sobre o tema:

O que acontece é que a maioria do público não se dá conta de seu conteúdo violento e propaga esse discurso nos lares, nas festas, nas mídias interativas e em suas relações sociais, ampliando o consumo musical e conseqüentemente o lucro para o mercado midiático. Enquanto a espetacularização da violência der lucro, nenhuma mudança virá por parte dos artistas e produtoras. Os discursos que naturalizam a consolidação dos papéis sociais de gênero são os mesmos que legitimam a violência contra a mulher[...] (GARCIA, 2020, s/p.)

A naturalização de conteúdos violentos é uma prática comum em nosso meio, seja pelas mídias sociais, ou então nos ambientes que compartilhamos com nossas famílias, amigos/as, colegas de trabalho e outros grupos, os quais estão repletos de informações, jogos, notícias, músicas, imagens, em grande maioria de teor agressivo e normalmente relacionados ao gênero feminino.

Do ponto de vista sociológico, observamos que existem diferentes modalidades de uma mesma violência estrutural, que por vezes sujeitos/cidadãos que desempenham seus papéis político e socialmente vigentes, não são vistos como possíveis agressores, pois nosso olhar sobre a violência de gênero na maior parte das vezes é de dúvida quando se trata de

indivíduos com conduta social esperada dentro das normas sociais. Vale destacar que quando se trata de uma situação de violência de gênero, geralmente as mulheres que não se enquadram dentro dos “padrões socialmente exigidos ou esperados” e não somente elas, já são predispostas a serem culpabilizadas por e em qualquer situação.

Partindo desses pressupostos, compreendemos que precisamos enquanto sociedade perceber que tanto os agressores, quanto as vítimas, são cidadãos e cidadãs comuns, que por mais que desempenhem direitos civis e políticos, são passíveis de praticar violências e crimes. Todavia, sob nosso olhar de indivíduo e também de sociedade, muitas vezes aqueles sujeitos que desempenham seus “papéis sociais”, não ficam sob suspeita, como se não fossem capazes de cometer tais atos violentos. No entanto, sabemos que não existem “padrões sociais” específicos de agressores, uma vez que toda e qualquer pessoa pode desencadear ou favorecer uma situação de violência.

2.2.2 A violência de gênero nas produções imagéticas

Sabe aquele produto que é tão desejado? O que nos leva a percebê-los como essencial em nossa vida, como chegou ao nosso conhecimento sua existência? Essa indagação nos faz pensar em como as imagens veiculadas de diversas formas, muitas vezes nos vendem produtos, mercadorias, objetos de desejo, como também vendem imagens e representações de gênero, ora idealizando, ora objetificando e depreciando as mulheres.

Corroborando com o exposto anteriormente, Sant’Anna (1995, p. 88) afirma a funcionalidade da Propaganda, que “Para isto, a publicidade tem de interessar, persuadir, convencer e levar à ação, ou seja, tem de influir no comportamento das massas consumidoras”.

Os setores responsáveis pelo marketing e propaganda das empresas, apesar de aparentemente estarem “ligados” ao que o público deseja, aparentemente não se preocupam ou analisam os efeitos que tais imagens, áudios ou textos possam repercutir, ou reproduzir como é o caso dos estereótipos ligados à figura feminina. Nas imagens a seguir veremos alguns exemplos do que encontramos na internet.

Podemos observar na propaganda veiculada em 2007 a uma campanha da Dolce & Gabbana que além da sensualidade feminina, a imagem transmite uma visão deturpada de passividade da mulher frente a situação que sugere uma atitude de dominação do homem,

deixando-a à mercê dos desejos masculinos. Apesar dos consumidores da marca serem de ambos os sexos, a mesma não parece ver problema com a erotização e objetificação da imagem feminina.

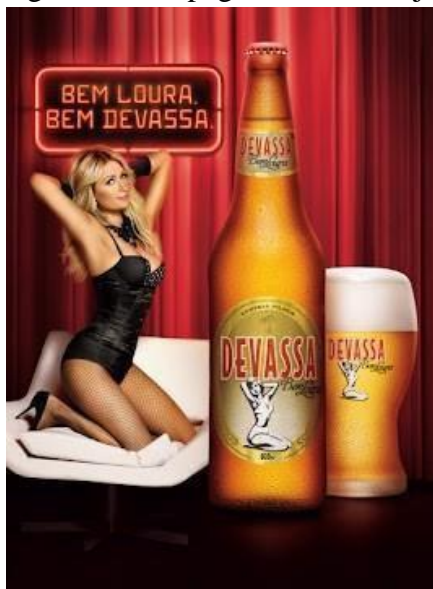
Figura 1 - Propaganda Dolce & Gabbana



Fonte: Dolce & Gabbana, 2007 apud Terra, 2015.

É o que ocorre nas propagandas e anúncios de cervejas distribuídas e expostas nos estabelecimentos comerciais de todo país e que tem como finalidade “divulgar e atrair” os/as consumidores/as para o consumo daquela marca específica. A questão que aqui levantamos para observação é: Qual é a ideia que essa campanha publicitária quer ou pretende transmitir ao/à consumidor/a final?

Figura 2 - Propaganda de Cerveja

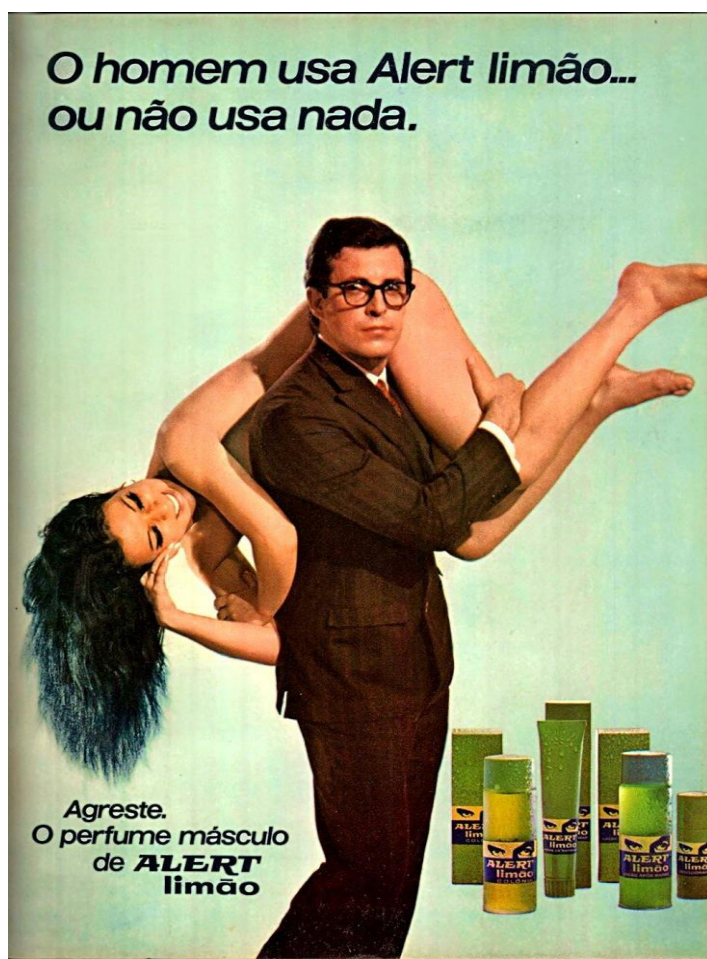


Fonte: Darwin, 2012.

A figura 2, disposta acima tem como pretensão estimular o consumo da bebida, mas o que chama nossa atenção é a intenção, o porque de ligar esse produto a uma figura sensualizada, erotizada, sugestionando que a bebida e a mulher são uma coisa só, ou seja, objetificando a figura feminina.

As próximas imagens foram utilizadas em períodos diferentes pelos meios publicitários, cinco décadas separam uma da outra para ser mais exata, a figura 3 de 1970 anunciava um perfume masculino e sua mensagem subliminar a masculinidade, poder, a persuasão.

Figura 3 - Anúncio do perfume Alert Alemão, 1970



Fonte: Oswaldo Hernandez, 2012 apud Propagandas Históricas, 2018.

Na figura 4 percebemos que na disposição dos corpos masculino e feminino não há o emprego da força, mas mesmo assim, a vontade feminina aparentemente está sujeita às decisões masculinas, a frase em inglês diz: "Você está na lista?", percebe-se que o homem

ainda está empoderado, a mulher é o prêmio, ou seja, as mensagens se tornaram mais sutis, porém as intenções demonstradas permanecem as mesmas.

Figura 4 - Anúncio do Perfume Carolina Herrera



Fonte: Carolina Herrera apud Kafkaesque, 2014.

O marketing, a propaganda nos induzem a desejar e consumir inconscientemente produtos, seu alcance e influência são impressionantes.

Sobre o marketing:

O marketing é uma função organizacional e um conjunto de processos que envolvem a criação, a comunicação e a entrega de valor para os clientes, bem como a administração do relacionamento com eles, de modo que beneficie a organização e seu público interessado (KOTLER; KELLER, 2006, p. 04).

Podemos perceber que o marketing apresenta uma ideia com o objetivo de estimular o/a consumidor/a induzindo-o a acreditar na necessidade de adquirir tal produto, e, por fim, chegar à conclusão que comprou benefícios e não um produto somente.

Neste mesmo caminho Kotler e Keller (2006) atribui a propaganda a seguinte definição:

Propaganda é qualquer forma paga de apresentação não pessoal e promocional de ideias, bens ou serviços por um patrocinador identificado. Os anúncios são uma maneira lucrativa de disseminar mensagens, seja para desenvolver uma preferência de marca, seja para instruir as pessoas (KOTLER; KELLER, 2006, p. 566).

Ao definirmos os termos Marketing e Propaganda e qual sua função, torna-se compreensível as razões pelas quais tantas empresas ainda objetificam a figura da mulher para promover, vender seus produtos, ainda mais quando relacionamos essas ideias com a estrutura patriarcal na qual está alicerçada nossa sociedade.

Outro ponto a se discutir em relação a propaganda é a finalidade de criar uma ideia, enquanto a publicidade tem como função divulgá-la, e causar o impacto na sociedade, levar os/as consumidores/as a acreditar que terão reconhecimento, sucesso e poder através do que estão adquirindo, mostrar algum poder ou status social. Daí vem o questionamento sobre o uso da imagem da mulher erotizada, sensual e desejável que tem como objetivo tornar o produto anunciado um meio de conquistar, possuir e dominar. Percebe-se aqui o uso de padrões patriarcais e da desequilibrada relação de poder entre homens e mulheres como massa de manobra utilizada com o intuito de “verificar” quem é dominador e quem é o dominado.

Para Foucault (1988) a sexualidade é um ponto denso entre as relações de poder, sendo o elemento mais utilizado para as mais diversas manobras:

Ela aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres [...] Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos mais dotados de maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias (FOUCAULT, 1988, p.98)

Quando se trata de propaganda, os exemplos são ainda mais perceptíveis, uma vez que são visíveis desde a divulgação de produtos de limpeza ao vestuário, independente do público, sempre mostrando a mulher como pano de fundo, com ar de felicidade em ver uma casa limpa ao ver a expressão de satisfação no rosto masculino ao ver a mulher em uma roupa sensual. Seja no comercial de cerveja, de perfume ou de carro, as mulheres sempre são usadas como prêmio, utilizando-as como objeto decorativo ou incentivador para o consumo.

A próxima propaganda foi utilizada por um determinado produto de limpeza, que sugere através de imagens e frases que os sonhos, ideais, projetos pessoais estão condicionados ao cumprimento das obrigações cotidianas do lar, e que as mesmas são de responsabilidade feminina. O que nos chama atenção aqui é que além do produto ser nominado como Mr. Músculo (masculinizado) ele auto se intitula como inteligente, como se a mulher não precisasse se planejar e nem “pensar” para usá-lo.

Figura 5 - Campanha publicitária Mr. Músculo



Fonte: Twitter, 2015 apud Agencia Patrícia Galvão, 2015

Todas as imagens, assim como as músicas expostas neste capítulo, se tornaram primordial para o desenvolvimento da discussão em sala de aula com os/as estudantes do 1º ano do EM, muitas delas vieram de sugestões e pesquisas realizadas pelos/as próprios/as estudantes à medida que os diálogos iam avançando. A cada ponto da discussão as ideias surgiam e as considerações por eles/as realizadas vinham acompanhadas de imagens, músicas, reportagens, etc. Muito material trazido por eles/as não puderam ser dialogados aqui, por motivos óbvios, não seríamos capazes de discutir tantos materiais, ou se o fizéssemos, poderíamos ser tão superficiais que nossas palavras trairiam a essência dessa discussão, que é mostrar o quão marginalizada, fragilizada, objetificada, erotizada ainda é a figura feminina na sociedade atual.

CAPÍTULO 03

A PRÁTICA ESCOLAR EM DIREÇÃO À EQUIDADE DE GÊNERO: ASPECTOS RELATIVOS À IMPLEMENTAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, o qual cabe retomá-lo neste momento: discutir e analisar fatos históricos contextualizando e dialogando com a contemporaneidade em relação à violência de gênero que atinge as mulheres, na ótica de uma turma de estudantes do 1º ano de ensino médio, por meio da elaboração e desenvolvimento de uma Sequência Didática (SD) da disciplina de História, trilhamos um caminho teórico-metodológico que passamos a apresentar.

O que nos motivou delinear e abordar essa temática foram as discussões que aconteciam no ambiente escolar e que muitas vezes nos incomodavam, pois transmitiam discursos de desigualdade, misoginia, androcentrismo entre tantas outras linguagem simbólica e não simbólicas, verbais ou não verbais que demonstram que a equidade entre os gêneros não estão presente ou pelo menos não é sentida no contexto escolar ao qual estamos inserido.

Para tal discussão, iniciamos com um levantamento de referencial teórico que sustentasse nossa abordagem sobre a temática da violência de gênero e nos permitisse conhecer e dialogar com diferentes autores e fontes. Após esse primeiro contato com a literatura, resolvemos investigar o ambiente doméstico e se esses discursos se repetiam nele, ou seja, se no contexto familiar a violência de gênero era parte da rotina dessas famílias. Para tanto, lançamos um formulário (disponível no APÊNDICE A) para ser respondido por mulheres mães e/ou responsáveis que conviviam com os/as estudantes, com questões objetivas e simples que nos dariam uma visão pelo menos panorâmica em que tipo de ambiente a nossa turma de estudantes estava inserida.

Essa investigação inicial nos permitiu delinear o tipo de público com que estávamos lidando e que tipo de abordagem deveríamos realizar, definir as estratégias de implementação em direção a uma mudança de atitude. Para tanto, lançamos mão da metodologia da pesquisa-ação, pois além das discussões e formação teórica tínhamos uma realidade a perceber e transformar, a escolha da temática violência de gênero para o desenvolvimento da nossa SD, com a intencionalidade de mudança cultural e comportamental, bem como a

ampliação da consciência histórica, possibilitando que a turma percebesse como as violências têm raízes históricas e são perpetuadas ao longo do tempo.

A discussão de Lorenzi (2021), sobre a pesquisa-ação como prática social, política e agente transformador, vem ao encontro com o principal objetivo desta implementação

...é importante salientar que a pesquisa-ação, na condição de recurso metodológico (...); instrumento pedagógico que promove a criação, a revitalização e a transformação dos processos de ensino/aprendizagem decorrentes, por exemplo, de questões sociopedagógicas e/ou culturais; emancipação e empoderamento dos atores sociais; (...) solução de problemas no âmbito organizacional; instrumento técnico-científico para investigar a micro e a macro realidade. (LORENZI, 2021, p.23)

Consideramos o descrito por Tozoni-Reis (2008, p. 159), a qual sinaliza que pesquisas em educação se enquadram, sobretudo, como qualitativas, uma vez que apresentam a intencionalidade de interpretar fenômenos e práticas educativas, e assim revelar a realidade educacional da forma mais complexa e global possível. Desta forma, a autora descreve que “é preciso buscar para a sua interpretação, a totalidade, entendida como complexidade, do fenômeno social e humano; é preciso buscar as ‘qualidades’ dos processos educativos para compreendê-los”.

Somando-se a isto, empregamos a pesquisa-ação por julgarmos ser uma das formas adequadas para o desenvolvimento da nossa proposta de Sequência Didática (SD) que está apoiada nas pressuposições teóricas de Zabala (1998), uma vez que este tipo de proposta promove a participação dos/as estudantes em todo o processo de desenvolvimento e implementação da prática pedagógica, valorizando suas experiências, contribuições e analisando suas narrativas sobre os temas trabalhados. Neste sentido, a pesquisa requer uma cumplicidade entre pesquisadora e participantes estando a sua realização vinculada com a construção do conhecimento no espaço da pesquisa (FAERMAM, 2014). Segundo a autora:

[...] os sujeitos envolvidos – pesquisador e sujeito pesquisado – são diferentes porque procedem de lugares e contextos sociais diversos, carregam saberes distintos e nem sempre vivem ou viveram experiências comuns, exercendo ambos papéis diferenciados nesse processo. No entanto, isso não significa que o sujeito que pesquisa seja superior ao pesquisado, pois para além do processo de coleta de informações, a relação estabelecida se torna um ato educativo de duas vias: ao mesmo tempo em que o sujeito pesquisado traz suas respostas às questões da pesquisa, emite sua opinião, seus saberes, seus valores e suas crenças, apreende o que lhe traz o pesquisador, que não apenas indaga, mas expressa também conhecimentos sobre a questão pesquisada. (FAERMAM, 2014, p. 50)

Borda (1988) estabeleceu alguns fundamentos metodológicos da pesquisa participante, dentre os quais, emergem: autenticidade, no sentido de elaborar um saber a partir do conhecimento de sujeito-objeto; compromisso com o saber a ser construído, contribuindo com os ideais da ciência; antidogmatismo, com vistas a romper com princípios predispostos e ideológicos.

3.1 A experiência pedagógica e os caminhos metodológicos

A intervenção pedagógica realizada nesta pesquisa ocorreu com uma turma inicialmente de 35 (trinta e cinco) estudantes do 1º ano do ensino médio, do Colégio Estadual do Campo Vinícius de Moraes – EFM em Nova Tebas – Paraná. Sendo que desta turma, são 15 meninas e 20 meninos.

O Colégio foi fundado em 1985 e conta atualmente com 28 (vinte e oito) servidores/as e 188 (cento e oitenta e oito) estudantes matriculados/as, desse total, 81 (oitenta e um) cursam o Ensino Médio. Está situado no Distrito de Catuporanga, na área rural do município de Nova Tebas.

Figura 6: Localização do Município de Nova Tebas, no Estado do Paraná



Fonte: QUEIROZ, Marcos Antonio, apud LUZ, Leandro Domingos; HAHN, Fábio André, 2011.

Localizado na região central do Paraná, o município de Nova Tebas tem um população estimada pelo IBGE (2021) em 5.252 pessoas com uma renda per capita em 2018 de R\$: 22.562,21 ao ano, porém, segundo o censo de 2010 44,2% da população sobrevive com uma renda per capita de até ½ (meio) salário mínimo. Observando essa disparidade de renda exposta pelo IBGE, percebo enquanto munícipe desde o nascimento, que a desigualdade social, cultural, econômica e a vulnerabilidade que se contracenam nos corredores e salas de aulas de nossa escola condizem com esses dados.

As condições socioeconômicas que são enfrentadas pelas famílias de nosso município somada a falta de oferta e oportunidades de trabalho tornam propícia a saída e a busca de novos lugares para atender essa necessidade. O que acarreta significativamente a redução da população a cada censo, e que pode ser observada em uma simples consulta no site do IBGE.

O número de profissionais e estudantes desse colégio vem gradativamente diminuindo ao longo dos anos, seja pela falta de empregabilidade ou pelo avanço da agropecuária extensiva, percebemos que ano após ano nas turmas, o número de estudantes reduz, o que consequentemente diminui o número de educadores/as. Mesmo que ao longo dos anos muitas famílias novatebenses partiram em busca de condições melhores de vida, ainda há uma grande parcela de trabalhadores autônomos e agricultores que persistem e sobrevivem da agricultura familiar, e/ou outras formas de sobrevivência.

Os/as estudantes que frequentam esta instituição são na sua maioria advindos de famílias de pequenos agricultores, que sobrevivem da agricultura familiar, outra parte são filhos/as, sobrinhos/as, netos/as de comerciantes locais, agropecuaristas, bóias-frias, trabalhadores/as informais, autônomos, beneficiários de programas sociais ou pensionistas do INSS. Como percebe-se, a variedade de fator gerador de renda e composição familiar é grande em nosso meio social, o que acarreta também a dificuldade de acesso à cultura, lazer, educação, informação entre outras coisas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio Estadual do Campo Vinícius de Moraes está em processo de reformulação, visto que a matriz curricular está sendo alterada e adequada ao Novo Ensino Médio (NEM) proposto pelo Ministério da Educação - MEC. O trecho a seguir é a caracterização dos/das estudantes atendidos/as em sua versão do ano de 2017, que traz o seguinte texto:

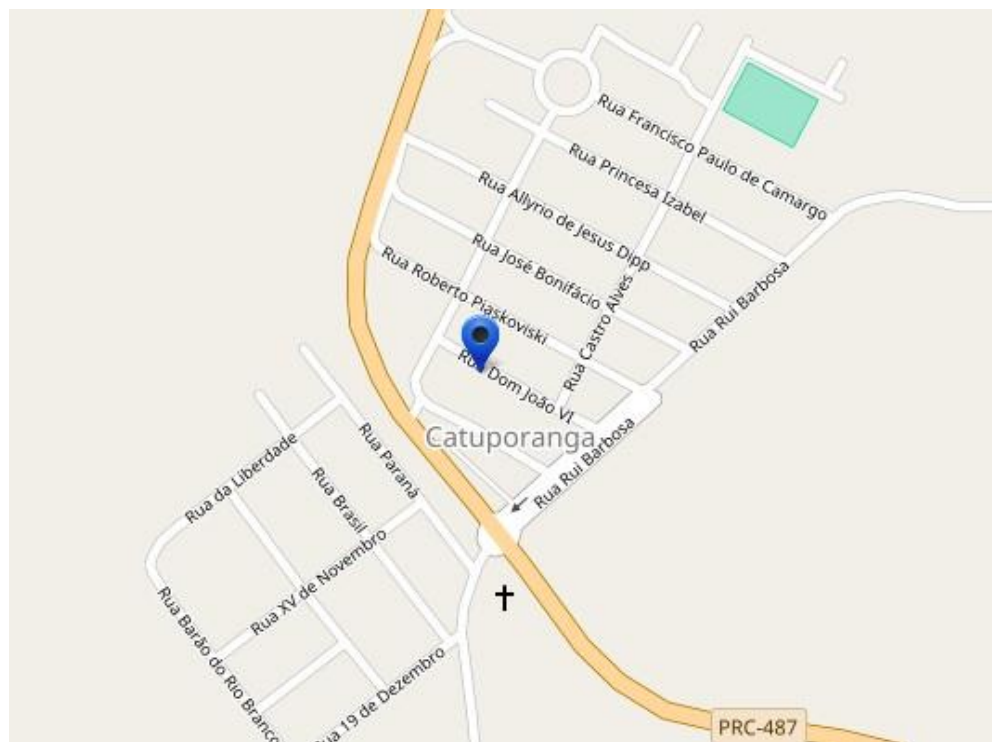
A desigualdade socioeconômica influi no aprendizado dos alunos, diante disso, deparamo-nos com alguns alunos desmotivados, com uma significativa defasagem de aprendizagem no ensino Fundamental e Médio.

Contamos com alunos que frequentam a escola para garantir o auxílio recebido pelo governo. Existe a dificuldade de acesso da maioria dos alunos nos dias chuvosos devido à distância de suas casas até o meio de transporte. Com todas essas dificuldades temos alunos participativos, críticos, comprometidos com o futuro, que veem a escola como um meio de progressão e mudança do seu nível cultural, social e econômico.

Recebemos alunos que esperam e cobram da escola uma qualidade de ensino que possibilite a continuidade dos estudos após o Ensino Médio, visando o ingresso em um curso superior ou qualificação profissional, são alunos que apresentam uma estrutura familiar mais sólida, com um melhor acompanhamento e cobrança da família. Apesar desse diferencial, observa-se características como a alienação política e social, individualismo exacerbado e passividade frente aos desafios da vida acadêmica e social. (PPP, 2017, s/p.)

A caracterização descrita pelo PPP acerca dos/as estudantes que frequentam o colégio nos chama atenção, porque por muitas vezes traduz o que presenciamos no dia a dia da sala de aula, e trata-se de uma das grandes preocupações do nosso colegiado, uma das discussões mais recorrentes em encontros, formações, conselhos de classe, planejamentos, enfim, nas conversas diárias dos/as profissionais da instituição. Um dos questionamentos mais pertinentes em nossas conversas é: o que podemos fazer enquanto professores/as, educadores/as para transformar essa realidade? Acreditamos que nossas atitudes, falas, aconselhamentos possam minimizar essas diferenças e fazer com que a visão de nossos/as estudantes frente ao futuro e aos acontecimentos cotidianos mudem, que eles criem expectativas, sonhos e conseqüentemente transformem a passividade em atitude. Todavia, há problemas estruturais da sociedade - desigualdade, pobreza, falta de emprego, ausência de políticas públicas para a agricultura familiar, latifúndios, agronegócio, etc - que não dependem apenas de empenho, dedicação ou força de vontade, mas sim de incentivos do Estado, de distribuição de renda, de geração de empregos, de mudanças na base social.

Figura 7: Mapa de localização do Colégio Estadual do Campo Vinícius de Moraes – EFM em Nova Tebas – Paraná



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2022.

Figura 8: Fachada do Colégio Estadual do Campo Vinícius de Moraes – EFM em Nova Tebas – Paraná



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2022.

A execução desta proposta metodológica teve início em Abril de 2021 durante as aulas da disciplina de História e finalizada em dezembro de 2021. Neste período, devido a pandemia de coronavírus, a implementação ocorreu em três modalidades de atendimento:

- a) mediante atividades presenciais no âmbito do Colégio;
- b) de modo remoto via Google Classroom;
- c) entrega de material impresso para os/as estudantes que não tinham nenhum tipo de acesso à internet e não haviam retornado ao presencial, devido ao medo do contágio.

O coronavírus, mudou a rotina das pessoas indiscutivelmente, mas foi a partir de 11 de março de 2020 que o diretor geral da OMS Tedros Adhanom Ghebreyesus anunciou em Genebra na Suíça, que a COVID-19 causada pelo coronavírus era considerada uma pandemia e como anunciado em janeiro do mesmo ano, era um estado de emergência de saúde pública internacional:

Atualmente, existem mais de 118 mil casos em 114 países e 4,2 mil pessoas perderam a vida. Outras milhares estão lutando por suas vidas em hospitais. Nos próximos dias e semanas, esperamos ver o número de casos, o número de mortes e o número de países afetados aumentar ainda mais. A OMS está avaliando esse surto 24 horas por dia e nós estamos profundamente preocupados com os níveis alarmantes de disseminação e gravidade e com os níveis alarmantes de falta de atenção. Portanto, avaliamos que a COVID-19 pode ser caracterizada como uma pandemia (GHEBREYESUS, 2020, p.1).

A partir desse anúncio as inseguranças diante dos dias que estavam por vir se espalharam, as incertezas eram uma constante assim como o medo. O governo do Estado do Paraná em 16 de março de 2020 através do Decreto 4230 estabeleceu como medida de enfrentamento, limitar a circulação de pessoas estabelecendo no artigo 2º e inciso I o isolamento. Fomos retirados da convivência social, das escolas, das universidades, nos recolhemos em nossos lares e não imaginávamos quando tudo findaria.

A Resolução nº 388/2020 da Secretaria da Saúde do Estado do Paraná- SESA de 20 de março estabeleceu as medidas necessárias ao enfrentamento da emergência em saúde pública decorrente do Coronavírus – COVID-2019:

Considerando:

(...)

- A declaração da Organização Mundial da Saúde em 30 de janeiro de 2020, de que o surto do novo coronavírus (COVID19) constitui Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII);
- A Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do Ministério da Saúde, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus;

(...)

RESOLVE:

Art. 1º Implementar as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública em decorrência da Infecção Humana pelo SARS-coV-2, que causa a doença pelo coronavírus - COVID-19.

Art. 2º Para enfrentamento da situação de emergência em saúde pública, deve-se suspender, pelo período de sessenta dias, prorrogáveis a critério da Autoridade Sanitária, as seguintes atividades:

I – atendimento presencial, de qualquer natureza, nas repartições públicas, exceto situações excepcionais definidas por cada órgão e aquelas que configurem risco iminente à vida em qualquer circunstância;

(...)

Art. 3º Para enfrentamento da situação de emergência em saúde pública, recomenda-se suspender, pelo período de sessenta dias, prorrogáveis a critério da Autoridade Sanitária, as seguintes atividades:

I – eventos e reuniões de qualquer natureza, de caráter público ou privado, incluindo cursos presenciais, formaturas, festas, casamentos, missas, cultos religiosos, sessões de cinemas e teatros, museus, parque, praias e afins; (PARANÁ, 2020)

A pandemia da COVID-19 nos privou do contato e da convivência escolar, interrompeu projetos, sonhos e a continuidade de ações de intervenções no contexto escolar. No ano de 2020 nosso contato com os/as estudantes ocorreu inicialmente através de atividades formuladas por nós, professoras e professores da rede estadual, regentes da disciplina, depois fomos substituídos pelo programa Aula Paraná para estudantes que tinham acesso a internet ou a tv digital. Para quem não tinha acesso, eram fornecidos resumos e atividades elaboradas previamente pela SEED. Naquele momento, nosso “atendimento” ao/à estudante estava restrito ao Mural do Google Classroom ou pelo Aplicativo WhatsApp, para sanar alguma dúvida que viesse a surgir.

No ano subsequente o cenário educativo mudou em alguns aspectos e nós, professoras e professores da rede estadual de ensino fomos “postos” frente a computadores para ministrar as aulas propostas pela SEED, as quais eram postadas no ambiente virtual Classroom, e a nossa “obrigação” era fazer a mediação entre o conteúdo e as turmas de estudantes. Para os/as estudantes que não tinham acesso, os resumos e atividades eram enviados por meio impresso, como havia ocorrido no ano anterior. Foi em meio a esse cenário que nossa proposta pedagógica foi sendo desenvolvida.

Em abril de 2021 propomos - como já mencionamos - um questionário às mães e/ou responsáveis pelos/as estudantes com o objetivo de realizar uma sondagem sobre as concepções e interpretações da violência de gênero, através de interpretação pessoal com

questões objetivas e abertas não obrigatórias. A partir dos dados coletados evidenciamos as possíveis discussões a serem abordadas.

É a partir de maio de 2021 que começamos efetivamente a trabalhar a temática violência de gênero nas aulas de história, e construir simultaneamente a Sequência Didática (SD), a experiência pedagógica se tornou o motor propulsor da SD, uma vez que a temática promovia narrativas, discursos e análises. E durante a experiência, notamos por vários momentos a necessidade da inserção de materiais que provocassem maiores reflexões, os quais posteriormente foram sendo agregados a SD.

A SD foi concebida no decorrer da intervenção pedagógica, estruturada em 05 (cinco) temáticas que variam entre 02 e 03 horas-aulas cada, com propostas de leituras de imagens, propagandas, músicas, textos, diálogos, reflexões, debates e registros de conclusões. É importante salientar que em muitos momentos planejamos antecipadamente qual seria o próximo item a ser discutido, e no decorrer da aula os/as próprios/as estudantes instigados/as pelas discussões e debates apontavam para novos aspectos que se faziam necessários serem trazidos nas próximas aulas, portanto, a participação da turma ficava evidente ao trazerem novos direcionamentos para a proposta. Assim, acreditamos que a pesquisa-ação, juntamente com a prática da experiência pedagógica conseguiu em sua execução, o propósito de despertar na turma a proposição de outros debates, o que nos fez repensar nossos encaminhamentos e em muitos momentos trouxemos à sala de aula materiais e participações que não haviam feito parte do nosso planejamento inicial.

A elaboração desta SD teve como objetivo propiciar um material didático que esteja disponível para mais professoras e professores utilizarem em suas aulas de história, contribuindo desse modo para uma melhor problematização em sala de aula das questões relacionadas à violência de gênero, especialmente a violência contra as mulheres, feminicídios, que são temas tão atuais e ainda arraigados na nossa sociedade, mas que carecem de materiais para serem abordados na escola.

Como a SD foi simultaneamente concebida durante as aulas de história, no processo de experiência pedagógica, ela é contemporânea e traz em seus encaminhamentos muito do que os/as jovens gostariam de discutir e dialogar. Atender as demandas e as expectativas diante a cada novo tema e que foram propostas pelos próprios/as estudantes, nem sempre foi fácil, mas afirmo que foi desafiador, emblemático, instigador e por fim compensador e me fez crescer pessoal e profissionalmente.

Ao procurarmos suporte para elaboração e desenvolvimento de nossa Sequência Didática (SD), recorreremos ao referencial teórico que fazia sentido aos objetivos deste estudo. Buscamos, portanto, compreender a partir da produção historiográfica existente as diversas características e concepções que envolvem as SDs no âmbito do ensino de história.

Diante disso, observamos uma característica comum nas SDs: a maioria delas, são planejadas e compostas por diferentes tipos de atividades, subdivididas em etapas, cujo fim remete à aprendizagem dos/as estudantes. Trabalho como o de Giordan et al (2011) compreende a SD como um recurso de planejamento de ensino que auxilia a prática docente. Desse modo, constitui-se a partir da organização de atividades conduzidas por diferentes ações, apresentando a intenção de ampliar e potencializar o ensino e aprendizagem dos/as estudantes. Dentre os trabalhos analisados para melhor compreensão de como conduzir uma SD, o que mais se aproximou aos objetivos desta pesquisa se ancora em Zabala (1998). Estudiosos como Sucupira (2017) analisam que Zabala norteia esses estudos a partir da prática educativa do/a professor/a e de recursos que propõem ampliar as possibilidades de condução e compreensão dos conteúdos no espaço da sala de aula a fim de promover uma aprendizagem mais conectada ao contexto social dos/as estudantes. Nesse sentido, “cabe ao professor diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar a pertinência das atuações, a fim de reconduzi-las no sentido adequado” (ZABALA, 1998, p.10).

Pensar na prática educativa pressupõe a análise de diferentes variáveis que nela atuam, tais como: a organização social, o planejamento e organização do conteúdo, o ordenamento do tempo, a utilização de recursos didáticos, a distribuição dos espaços, dentre outros, com vistas a uma integração de todos esses elementos que possam intervir nessa prática (SUCUPIRA, 2017).

Sendo assim, a prática pedagógica requer uma organização para sua realização, no qual a aprendizagem do/a estudante se materializa também por meio da intervenção do/a professor/a no cotidiano da aula (BATISTA; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2016). Para isso, Zabala (1998, p. 21) explica que essa intervenção deve partir de duas questões norteadoras: "Para que educar? Para que ensinar?", ambas por justificarem a prática educativa.

Partindo dessas reflexões, ao planejar uma SD, a professora ou o professor deve levar em consideração relações presentes entre professor/estudante, estudante/estudante bem como as interações que os conteúdos exercem, e

introduzir nas diferentes formas de intervenção aquelas atividades que possibilitem uma melhora de nossa atuação nas aulas, como resultado de um conhecimento mais profundo das variáveis que intervêm e do papel que cada uma delas tem no processo de aprendizagem dos meninos e meninas. (ZABALA, 1998, p.54).

O autor ainda explica que os conteúdos presentes em uma SD devem ser meios que possibilitem respostas à realidade vivenciada pelos/as estudantes, por isso não devem ser descolados dos contextos nos quais vivem, mas sim, que sejam instrumentos capazes de levá-los/as à compreensão e análise dessa realidade. Nesse sentido, a organização didática deve ser capaz de estimular a busca por novos conhecimentos, no sentido que proporcione maior envolvimento e participação dos/as estudantes e que atinja os objetivos educacionais.

As SDs devem permitir “incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação” (ZABALA, 1998, p. 18), mas, sem pautar-se num processo de ensino transmissivo do/a professor/a para o/a estudante, e sim, envolvendo aspectos construídos por meio de conceitos, procedimentos e atitudes.

Salientamos aqui, que mesmo corroborando com os pressupostos teóricos de Zabala (1998), partindo da nossa perspectiva pessoal e de nossa proposta metodológica, preferimos não utilizar o termo “aplicação”, e sim, experiência pedagógica, já que a implementação da mesma aconteceu num processo de construção conjunta entre estudantes e professora, numa ação partilhada e no campo da pesquisa-ação. Assim, entendemos que a utilização do termo “aplicação” limita nossa proposta e poderia ser interpretada como uma proposta de experiência engessada, individual e sem aberturas para interferências e contribuições.

Coll *et al.* (1992) corrobora com a visão de Zabala, explicando que os conteúdos escolares não se norteiam apenas por conceitos, mas também, por procedimentos e atitudes, que devem envolver todo o processo de ensino e aprendizagem, concepção essa, também presente nos documentos oficiais (BRASIL, 2002).

No âmbito conceitual, os conteúdos precisam ser abordados de maneira que seja possível aproximar os conhecimentos científicos às vivências dos/das estudantes, a fim de que possam utilizá-los para interpretar situações e acontecimentos diários. São “conteúdos mais abstratos, que envolvem a compreensão, a reflexão, a análise e a comparação, por isso, não basta repetir a informação; é necessário compreender e utilizar os conhecimentos” (RAMOS, 2013, p. 108).

Carvalho (2012) orienta que a noção de que o/a estudante não é uma “tabula rasa” já está consolidada. É importante que ao desenvolver uma SD a professora e o professor levem em consideração aquilo que o/a estudante já saiba e construa esses novos saberes a partir destes.

Em relação aos conteúdos procedimentais, Zabala (1998) explica que o/a estudante deve ser orientado a ser protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Esse modelo de conteúdo envolve o “fazer para aprender”, ou seja, são levados a exercitar sua criticidade em prol da construção de seu conhecimento. Assim,

[...] É importante que a sala de aula se torne mais dinâmica e favoreça a realização de ações, a promoção de vivências aos alunos, o exercício de habilidades que favoreçam a autonomia para analisar e criticar os processos colocados em ação e seus resultados (RAMOS, 2013, p. 109).

Já em relação ao quesito atitudinal, os conteúdos são regidos por atitudes, normas e valores conforme aponta Zabala (1998). Esses conteúdos, reforçam o compromisso social da escola com a formação integral do/a estudante para a prática da cidadania.

A partir disso, seguindo os princípios da estruturação de uma SD, nossa proposta versou sobre as seguintes temáticas:

- Dialogando sobre gênero, invisibilidade da mulher na história
- Violência de gênero;
- Lei Maria da Penha, Lei do Feminicídio;
- Violência de gênero presente na produção musical e imagética.

Como já mencionado, no decorrer da experiência pedagógica, para além da discussão das quatro (04) temáticas acima arroladas, a turma de estudantes do 1º ano do Ensino Médio, provocada pelas discussões em sala de aula, propuseram o debate de temas correlacionados aos tratados, os quais reunimos numa quinta proposição a seguir:

- A mulher e suas lutas, sexualidades e (sobre) vivências em relatos de Profissionais de Acolhimento, Mulheres Negras, Mulheres Lésbicas, Mulheres vítimas de violência.

Para o desenvolvimento da SD seguimos os seguintes critérios: planejamento, definição dos conteúdos de aprendizagem, objetivos a alcançar e a finalidade educacional dos mesmos.

Objetivamos alcançar com os conteúdos selecionados uma ampliação dos conceitos previamente elaborados pelos/as estudantes, ou a desconstrução deles, assim como romper

com ideias estereotipadas que promovam discursos misóginos ou de desigualdade. Promovendo assim uma educação emancipadora e igualitária, tanto em conhecimento quanto na convivência social.

3.2 A estruturação e implementação da sequência didática em sala de aula

Para a abordagem de cada temática selecionada elaboramos um rol de atividades com o uso de materiais diversificados, com o objetivo de problematizar o assunto em sala de aula, contando com a participação dos/as estudantes e percebendo seus pontos de vistas, as experiências trazidas para o debate, as noções sobre os temas tratados, etc.

A partir da experiência pedagógica realizada em sala de aula com os/as estudantes na discussão dos temas, mediante as atividades desenvolvidas, é que organizamos nossa proposta metodológica em formato de uma Sequência Didática (SD) como forma de divulgar o trabalho realizado e contribuir para a expansão desta temática no meio escolar e que compõe nossa pesquisa/dissertação.

3.2.1 Análise e discussão dos dados do questionário proposto às mães e/ou responsáveis

O questionário foi enviado por e-mail, WhatsApp, impresso e entregue para as mães e/ou pessoa responsável (nesse caso, direcionamos a alguém do sexo feminino) dos/as estudantes. Com o objetivo de observarmos como esses(as) sujeitos(as) interpretam a violência por meio de imagem, música e também por outras formas. O formulário objetivava verificar se já haviam presenciado ou vivenciado algum tipo de violência, em caso afirmativo se houve denúncia ou não, assim como várias outras questões. E ainda buscamos compreender o contexto familiar de estudantes do Ensino Médio e como a violência de gênero influencia em suas vivências pessoais e sociais.

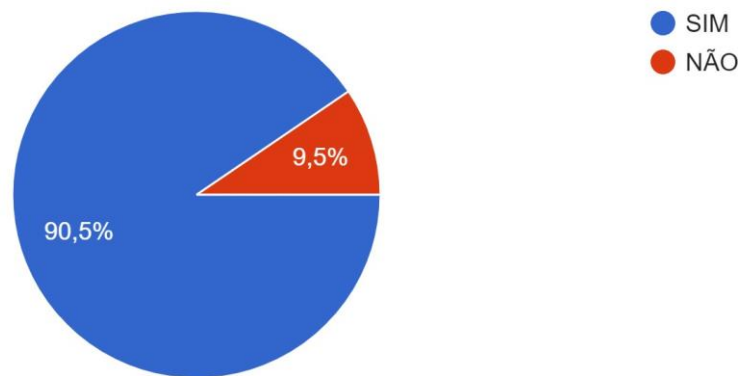
Investigar como esses/as sujeitos/as pensam ou interpretam ações, cenas e/ou falas que constituem seu cotidiano, nos orienta como abordar essa ou qualquer outra temática em sala de aula. Inteirar-se de suas experiências para posteriormente abordá-las, promove uma aproximação do conteúdo estudado às práticas sociais, costumes e conhecimentos prévios trazidos para a sala de aula.

Dos 35 (trinta e cinco) questionários enviados por meio eletrônico e impresso, obtivemos 21 (vinte e uma) devolutivas das quais apresentamos os resultados a seguir. Todavia, há que se considerar que apenas 19 (dezenove) pessoas responderam parte das perguntas efetivamente, e algumas questões obtiveram poucas respostas. Na tabulação e análise dos dados percebemos o quão é importante dialogar com os/as estudantes tanto sobre as questões de violências visíveis quanto as invisíveis, o que reforça a importância dessa discussão. Percebemos ainda que mesmo não havendo a necessidade de se identificar, houve uma certa resistência, desconforto em falar do assunto, como demonstra o gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1: Mães e/ou responsáveis que concordaram em dialogar sobre violência de gênero

Concordo em contribuir com a pesquisa

21 respostas



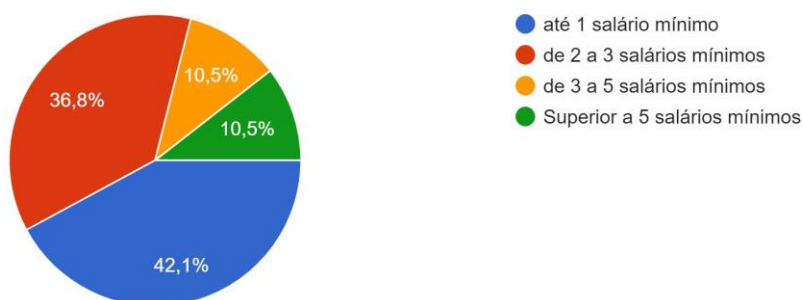
Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2021.

Nessa turma em específico, 52,6% das respostas se identificaram como sendo famílias domiciliadas em área urbana e 47,4% da área rural, observando o número de respostas que deixaram de ser devolvidas ou que se recusaram a responder, percebemos que a maioria das respostas que deixaram de ser entregues são da área rural.

A renda familiar das pessoas envolvidas nessa pesquisa é na sua maioria de até um salário mínimo de acordo com a devolutiva.

Gráfico 2 : Renda familiar

Sua renda é de:
19 respostas



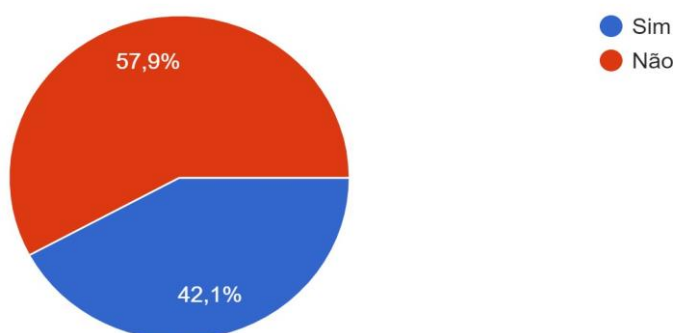
Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2021.

Grande parcela dos/as estudantes e das famílias pesquisadas sobrevivem de diárias, bóias frias e/ou alguma assistência governamental. O passo seguinte de nosso questionário após ter levantado alguns dados familiares, foi detectar se nossas entrevistadas já haviam sofrido, presenciado ou se tinham conhecimento de relato de violência de gênero por algum familiar.

Em se tratando da violência ser acometida contra as entrevistadas, os dados coletados foram esses:

Gráfico 3: Afirmativas sobre ter sido vítima de violência

Você já sofreu algum tipo de violência?
19 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2021.

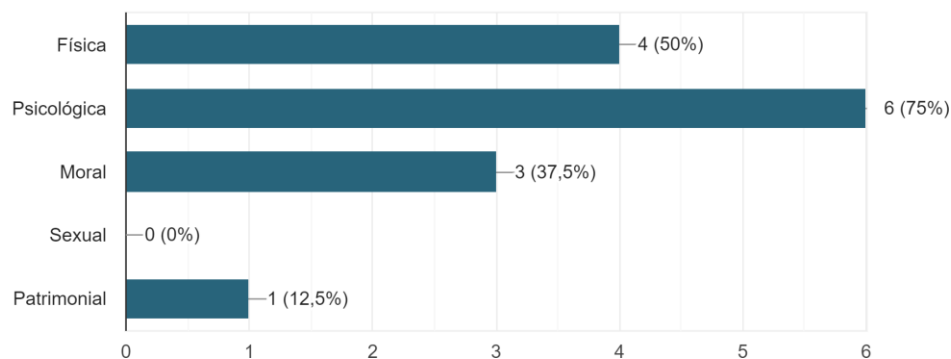
Das 19 (dezenove) mulheres entrevistadas, 8 (oito) declararam que já haviam sido vítimas de algum tipo de violência. A próxima pergunta as levava a tipificar a violência da qual era/foi vítima e no caso de terem sofrido mais de uma forma elas poderiam assinalar

mais de uma resposta. Percebemos pelos dados apresentados no gráfico 4 abaixo que na maioria das vezes a violência não ocorre somente sob uma forma, ela sempre, mas não obrigatoriamente ocorre sendo praticada de duas ou mais formas.

Gráfico 4: Tipos de violência sofridas

Qual dessas violência você foi vítima:

8 respostas



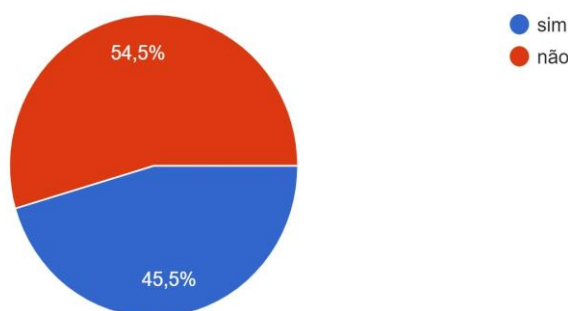
Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2021.

A mesma pergunta foi feita para o caso das entrevistadas não serem vítimas de violência, mas conhecerem algum familiar que sofre/sofreu algum tipo de violência. E as respostas apontaram que:

Gráfico 5: Violência cometidas em familiares femininos

Conhece ou sabe a história de algum familiar que sofreu violência, abusos ou agressões?

11 respostas

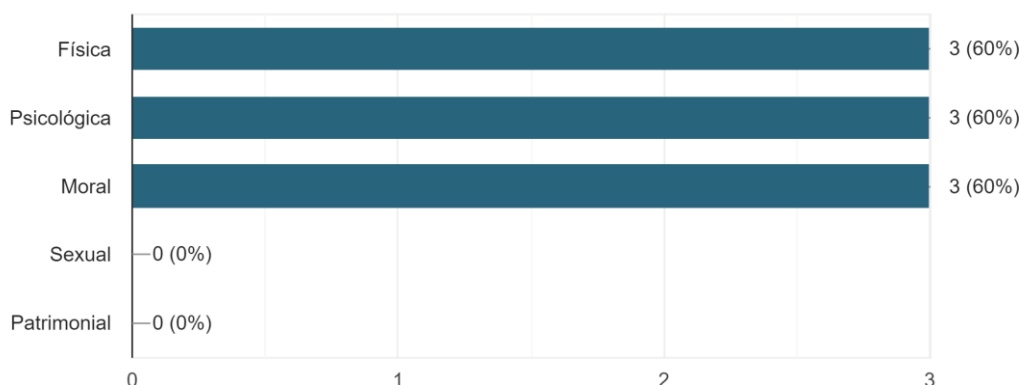


Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2021.

Gráfico 6: Tipos de violência cometida em familiares femininos

Qual dessas violências você apontaria que seu familiar sofreu:

5 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2021.

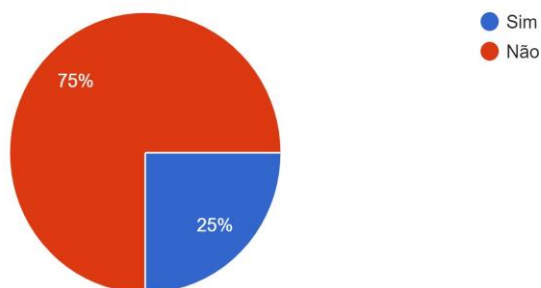
No gráfico 06 tipificam as formas de violências que sabem que algum familiar já sofreu ou sofre. A paridade entre os três tipos de violência praticada contra as mulheres assinaladas pela entrevistadas e tabuladas nos gráficos acima, nos dá uma visão de que é uma situação vivenciada no seio familiar de nossos/as educandos/as, mesmo que não possamos afirmar que são esporádicas ou habituais ela se fazem presente em seus lares, daí a necessidade de discuti-la e não torná-la “comum”, uma prática corriqueira.

Outro ponto de atenção são as respostas coletadas quanto ao registro de boletim de ocorrência, pois ao responderem “sim” nas questões que geraram os gráficos 3 e 5 que inquiriram a respeito de terem sofrido algum tipo de violência, automaticamente o formulário já direcionava para a tipificação da violência, e em seguida, para a questão da notificação dessa violência para as autoridades. Das 8 (oito) mulheres que afirmaram ter sofrido algum tipo de violência, 6 (seis) afirmaram não ter registrado boletim de ocorrência. E quando a questão foi direcionada ao conhecimento sobre o registro de ocorrência da violência contra alguma pessoa familiar, das 5 (cinco) respostas afirmativas, todas apontaram que a violência não foi levada ao conhecimento das autoridades. A omissão do registro do boletim de ocorrência nos faz concluir que os números oficiais divulgados são bem inferiores à realidade vivenciada pelas mulheres. Como podemos verificar nos dados coletados nesta pequena parcela de entrevistadas, que é apresentada nos gráficos a seguir:

Gráfico 7: Registro de Boletim de ocorrência de violência pela entrevistada

Houve registro de boletim de ocorrência?

8 respostas

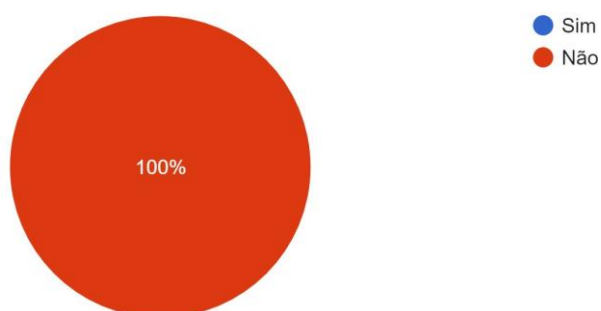


Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2021.

Gráfico 8: Registro de Boletim de ocorrência de violência contra familiar

Houve registro de boletim de ocorrência?

5 respostas



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2021.

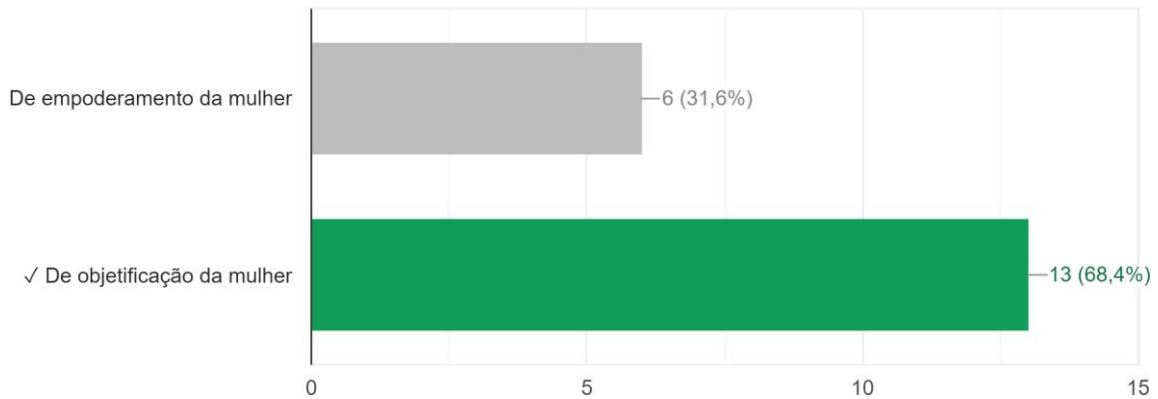
Outro ponto levantado pelo questionário foi como as entrevistadas percebiam ou não, as violências por meio das músicas e propagandas, para tanto usamos as mesmas sugestões de imagens e músicas que seriam propostas posteriormente aos/às estudantes, vale ressaltar que até esse momento os/as estudantes não haviam ainda tido contato com o tema, e não tinham acesso a esse questionário.

A primeira imagem proposta no questionário para a análise das entrevistadas foi a figura 03 - Propaganda de Cerveja, a questão era se a imagem criava a ideia de objetificação.

Gráfico 9: Proporção de entrevistadas que entendem a figura 3 como objetificação da mulher

Esse anúncio promove uma ideia :

13 / 19 respostas corretas



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2021.

É importante salientar que ao verificar os dados acima apresentados, compreendemos que grande parte das mulheres entrevistadas conseguem perceber a intenção de usar a figura feminina como objeto, com o intuito apenas de chamar a atenção do público masculino para tais marcas. O resultado foi semelhante quando propomos a interpretação da imagem da figura 01- da Dolce & Gabbana, e as respostas que percebiam o machismo e a mulher sendo usada como objeto de satisfação dos desejos masculinos foram superiores cerca de 78,9%, contra 21,1% das respostas que elas entendiam a imagem como empoderamento feminino.

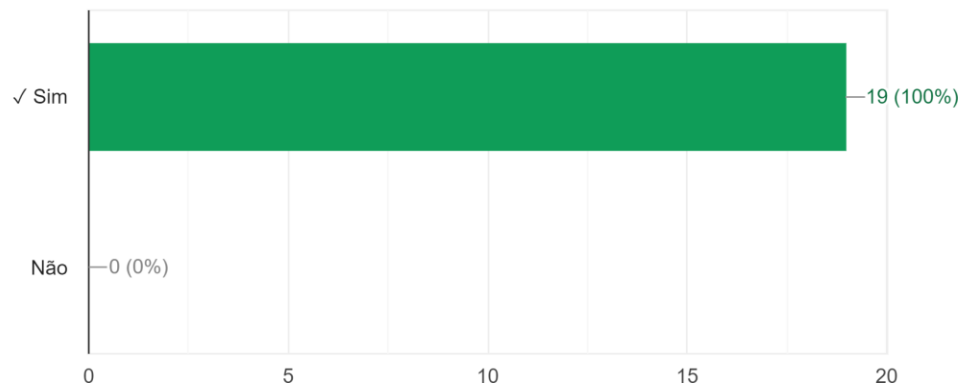
No que diz respeito às músicas sugerimos a interpretação de duas letras, a primeira delas foi “Baile de favela” do MC João , que coincidentemente, em julho de 2021 ganhou o mundo como a voz da favela através da apresentação da ginasta Rebeca Andrade nas olimpíadas de Tóquio 2021, a música viralizou, e não foi vista como um olhar ou insinuação de violência contra as mulheres. O trecho proposto para a análise foi:

“Ela veio quente, e hoje eu tô fervendo
 Que ela veio quente, hoje eu tô fervendo
 Quer desafiar? Num tô entendendo
 Mexeu com o r7 vai voltar com a xota ardeno (vai)...
 ... E a são Rafael, é baile de favela
 E os menor preparado pra foder com a xota dela (o vai)”
 (**Baile de Favela**, Composição: MC JOÃO, 2015)

Gráfico 10: Proporção das entrevistadas que interpretam a música Baile de Favela como demonstração de violência.

Na sua interpretação, ela demonstra uma situação de violência contra as mulheres

19 / 19 respostas corretas



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2021.

Quanto às respostas captadas pelo questionário, constata-se que na interpretação das 19 (dezenove) respostas das entrevistadas, a música demonstra sim aspectos que sugestionam atos violentos contra as mulheres. Os dados tabulados acima confirmam que 100% das mulheres quando questionadas se percebem em alguns trechos da música intenções e sugestões de violência, responderam afirmativamente.

A proposta do questionário era conhecer ou pelo menos ter uma visão parcial do ambiente familiar no qual nosso/a estudante estava inserido. A partir da verificação, leitura e análise das respostas tínhamos uma pequena proporção de quais temas e de que forma abordá-los na sala de aula sem expor os dados tabulados e comprometer a seriedade da pesquisa. Diante de tal constatação iniciamos a introdução da temática violência de gênero nas aulas de história no 1º ano do Ensino Médio.

3.2.2. Discorrendo sobre o processo de implementação pedagógica

No decorrer das aulas de história e alinhadas aos conteúdos curriculares fomos problematizando a temática da violência de gênero articulada às discussões proporcionadas pela disciplina, assim como em diálogo com os conhecimentos e experiências dos/as estudantes. Buscamos fazer as relações entre os fatos históricos e os acontecimentos atuais, possibilitando aos/às estudantes perceberem os diversos tipos de violência praticados contra as mulheres ao longo da história, sendo ela simbólica, não simbólica, visível ou invisível.

Problematizamos também como a própria escrita da história invisibilizou alguns sujeitos/as, assim como marginalizou outros. Durante as aulas procuramos trazer e discutir a temática violência de gênero nas suas mais variadas faces, de modo que o assunto surgisse de maneira natural, que os/as estudantes fossem se apropriando das discussões, e conseqüentemente explicitasse suas concepções e análises.

Conforme os conteúdos curriculares foram sendo abordados, o tema foi ganhando espaço de observações, reflexões e provocações, sempre de forma contextualizada, atentando para que a inserção das atividades propostas pela SD ocorresse dentro da compreensão do conteúdo por parte dos/as estudantes - cada um/a ao seu modo - eram provocados/as a estabelecer relação entre o passado eo presente.

Criar pontes entres os conteúdos curriculares e os temas propostos pela SD que são atuais, implica em estimular os/as estudantes a realizar essas relações entre a história que é dialogada nos livros didáticos e o que vivenciam em seu cotidiano, tornando possível a percepção de que, mesmo com tantos avanços, conquistas e espaços de debates, a opressão, a violência, a invisibilidade e a desigualdade entre os gêneros ainda permanecem presentes em nosso meio social.

Para desenvolver as temáticas sugeridas na SD, partimos da organização das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – História (2008), do estado do Paraná, que propõem como conteúdos estruturantes: as Relações de trabalho, Relações de Poder e Relações Culturais. Os conteúdos básicos sugeridos para o 1º ano do Ensino Médio nas DCE são: Trabalho Escravo, Servil, Assalariado e o Trabalho livre; Urbanização e industrialização. A partir desses conteúdos básicos, sugerimos a abordagem das temáticas da SD nos seguintes conteúdos específicos:

- 1- Origem do Homem: (dialogando sobre gênero, invisibilidade da mulher);
- 2- Civilizações Clássicas (Roma e Grécia): (Rapto das Sabinas – violência de gênero);
- 3- O Mundo Medieval: Atuação da Igreja Medieval: (Lei Maria da Penha, Lei do Femicídio);
- 4- Renascimento Comercial e Urbano: (Violência nas produções midiáticas e imagéticas).

Dentro de cada tema específico, as discussões foram sendo levantadas por questionamentos que tinham a intenção de provocar os/as estudantes a saírem de sua zona de conforto, da condição de receptores/as para a de produtores/as de conhecimento, uma vez que além de questionar o passado eles/as inquiriram o presente sobre a permanência de práticas

com violência, invisibilidade, preconceito, misoginia, estereótipos, etc. mesmo após tantos séculos de estudos e aprendizado.

O diferencial dessa SD e da temática que ela levanta para discussão em sala de aula é que ela pode ser implementada a partir dos temas especificados acima nas aulas de História, como também de maneira contínua e isolada do conteúdo proposto, assim abrimos a possibilidade de outras disciplinas poderem trabalhar com as sugestões apresentadas nessa SD.

3.3 Limites e possibilidades de uma sequência didática desenvolvida com estudantes do 1º ano do ensino médio

Neste tópico abordaremos as possibilidades, assim como as dificuldades que surgiram durante a elaboração da Sequência Didática (SD), principalmente em relação ao contexto de pandemia que vivenciamos atualmente.

A pandemia causada pelo coronavírus, a COVID-19, mudou nosso cotidiano, nossos relacionamentos em sociedade e principalmente a vida escolar. Os corredores das escolas se esvaziaram, as salas de aula se tornaram virtuais, os/as estudantes passaram a ser imagens em pequenas janelas de telas de computadores ou papéis de atividades com identificação. Com o distanciamento social e as práticas de ensino acontecendo de modo remoto, não sabíamos o que os/as estudantes sentiam e o que os/as provocavam, o distanciamento tornou nosso trabalho bem mais difícil, por muitas vezes não tínhamos retornos verbais ou escritos de atividades ou discussões propostas.

Enquanto comunidade escolar procuramos atender nossos/as estudantes da maneira que mais se adequasse à realidade, porém, uma grande maioria não tinha acesso à internet, sem computadores e/ou sem um aparelho de celular para receber mensagem. Os anos de 2020 e 2021 foram desafiadores para todas as pessoas envolvidas no processo educacional, professoras, professores, estudantes, gestão escolar, mães e pais.

Aos poucos fomos aprendendo, nos adequando à nova realidade, a outras formas e métodos de ensinar, nos reinventando e por muitos momentos temerosos de que nosso “normal” nunca mais retornasse, que a distância que nos mantinha longe de nossos/as estudantes prejudicasse não só o aprendizado como também as relações estabelecidas no meio social.

Da sondagem da turma que ocorreu no final de 2020, e que foi escolhida por apresentar um perfil não homogêneo, de origem, cultura e características socioeconômicas bem discrepantes até a confecção das atividades passaram-se vários meses. A ideia inicial era preparar antecipadamente a SD para depois implementá-la em sala de aula. No entanto, no decorrer de algumas aulas propostas pelo currículo concluímos que a turma carecia de estar mais envolvida, dessa forma decidimos que a confecção da SD deveria ocorrer simultaneamente à implementação, num processo de experiência pedagógica, o que no final percebemos que foi uma decisão acertada, pois houve um enriquecimento maior tanto nas sugestões de materiais quanto nas discussões que foram sendo desenvolvidas ao longo do processo.

No início da experiência pedagógica e implementação da SD, vivenciamos diferentes momentos em nossa escola. Iniciamos o ano letivo de 2021 com as aulas totalmente remotas, a turma do 1º ano do Ensino Médio se dividia em estudantes com diferentes formas de acesso aos conteúdos. De março a início de julho, 8 (oito) estudantes acompanhavam as aulas via encontros online, de modo síncrono (meets) e acessavam os conteúdos disponibilizados na plataforma do Google Classroom, 10 (dez) só acompanhavam o conteúdo do Google Classroom e 17 (dezesete) recebiam o material impresso. Esse número de estudantes, a partir do segundo semestre sofreu alteração em relação ao início do ano letivo, assim como a modalidade de acesso, uma vez que iniciamos após o recesso de julho com o ensino híbrido.

A abordagem proposta pelo ensino híbrido é uma das tendências do século XXI, uma vez que lança mãos de recursos digitais e propicia ao/a estudante a opção de estudar presencialmente interagindo com a turma e o/a professor/a ou on-line contando também com a mesma interação, pois as aulas são ministradas e transmitidas em tempo real. O que deixou de ser pensado é que nem todos/as os/as estudantes e mesmo os que tinham acesso à internet, o sinal não era de qualidade ou suficiente para acompanhar as aulas on-line. Um exemplo disso é que se abrissem a câmera o meet travava, se apresentassem um vídeo não conseguiam acompanhar a transmissão.

A premissa para o ensino híbrido ocorrer seria uma internet com capacidade de manter várias conexões simultâneas, das quais os/as professores/as das diversas áreas e titulares das turmas conseguissem ministrar suas aulas ao vivo tanto para os/as estudantes que frequentam o presencial quanto para os que acompanham online. Esse formato híbrido ocorreu até julho de 2021, mesmo que precariamente, professores/as abriram seus lares e realizaram suas aulas

da sala, do quarto, do escritório, da cozinha, enfim, do ambiente e da internet particular de que dispunham naquele momento para poderem acompanhar suas turmas e realizarem seu trabalho.

A partir de julho de 2021, as professoras e professores do estado do Paraná retornaram às atividades presenciais com a orientação de seguir o modelo do ensino híbrido com aulas síncronas e assíncronas, ou seja, presencial e online. Nossa escola está localizada em uma comunidade que não tem internet via fibra óptica, e a internet que o estado nos oferece é via satélite com uma velocidade de aproximadamente 20 megas, que quando compartilhada com os diversos setores da escola se torna improvável sua utilização em tal modelo. Dessa maneira, os/as estudantes que retornaram para as aulas presenciais tinham o/a professor/a e o conteúdo a sua disposição, já os/as estudantes que optaram por permanecerem em casa, retiravam suas atividades impressas na escola e quem tinha acesso à internet podia realizar as atividades no classroom. Nos dois últimos casos, as atividades e conteúdos eram propostos e ofertados pela SEED. Vale salientar que nesse caso os/as estudantes estavam sem o acompanhamento e mediação do/a professor/a, tiveram que estudar sozinhos/às, lendo slides ou resumos impressos com conteúdos resumidíssimos, suprimidos e que por vezes poucas informações traziam.

A partir do dia 12 de setembro de 2021, o colegiado e equipe pedagógica optaram por oferecer apenas duas modalidades de ensino híbrido: presencial ou impressa, extinguindo o ensino via Google Classroom. Aos poucos os/as estudantes foram sendo obrigados/as, se não forçados, a retornar para a escola para que o ensino acontecesse presencialmente.

Essa tomada de decisão por parte do coletivo ocorreu em virtude de que, diariamente, tínhamos estudantes solicitando o retorno para o acesso ao ensino presencial, dado as circunstâncias da oferta de materiais pelo Google Classroom ou impressas, já que as mesmas não atendiam às necessidades dos/as estudantes e estes devido a precariedade da internet não conseguiam acompanhar de casa as aulas no momento em que elas ocorriam no colégio.

Como afirmamos, os contextos vivenciados nos ambientes de aprendizagem foram os mais variados, passamos por momentos em que não houve devolução por parte dos/as estudantes das atividades e conteúdos obrigatórios do currículo, o que trouxe dúvida quanto a viabilidade de sua execução.

Implementar e propor um conteúdo de tamanha relevância em um momento pandêmico, e que em alguns ambientes de aprendizagem não havia a possibilidade de

lançarmos mão da oralidade, da exposição de questões norteadoras/motivadoras e instigadoras que para nós são o motor propulsor para a provocação de um aprendizado autônomo e emancipatório nos causou uma inquietação ímpar.

O percurso vivenciado pelos/as estudantes em cada modalidade de ensino, sendo presencial ou remoto (Google Classroom e impresso), também é um fator que precisou/precisa ser observado, as respostas ou narrativas não vinham/veem ao mesmo tempo, e nem com a mesma intensidade. Por vezes nem retorno obtivemos/obtemos.

Ofertar a discussão de temáticas que precisam ser costuradas ao conteúdo curricular de história, de sujeitos/as invisibilizados/as e que os materiais escritos não os privilegiam se tornou um desafio, uma vez que a resposta de cada modalidade de ensino acontece em intervalos e circunstâncias diferentes, precisávamos/precisamos contextualizar os fatos históricos e propor reflexões acerca dos conteúdos que tratavam das violências de gênero relacionados ao fato que estavam estudando, respeitando o tempo e a especificidade de cada estudante.

3.4 A Sequência Didática - SD

Dividimos a nossa proposta de Sequência Didática (SD) da seguinte forma: uma temática que se desdobra em 05 (cinco) subtemas conforme Quadro 1, e que se dividem em 11 (onze) aulas (teóricas e práticas), e 06 (seis) horas aulas via Google Meet com um espaço de diálogo com profissionais específicos, momentos nos quais trouxeram alguns relatos de vivências.

Quadro 1 - Visão geral da Sequência Didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA		
Temáticas	Nº de Aulas	Atividades
Dialogando sobre gênero, invisibilidade da mulher na história	02	Debate e reflexão sobre as questões investigadas
Violência de gênero	03	Análise de textos e charges
Lei Maria da Penha, Lei do Feminicídio	03	Estudo orientado sobre as leis mencionadas e seminários com profissionais de Direito.

Violência de gênero presente na produção musical e imagética;	03	Discussão, análise de imagens e letras de músicas.
A mulher e suas lutas, sexualidades e (sobre) vivências em relatos de Profissionais de Acolhimento, Mulheres Negras, Mulheres Lésbicas, Mulheres vítimas de violência.	06	Espaço de diálogo com a participação via Google Meet com profissionais específicos: a) Psicólogo do CREAS - Nova Tebas: Paulo Ricardo Ferreira; b) Assistente Social do CRAS - Nova Tebas: Aline Hrysyk; c) Militantes do movimento negro e LGBTQIA+: Mayla Guedes e Aline Cristina de Oliveira Bandeira com a temática: Resistência das Lésbicas negras.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022

As atividades desenvolvidas ao longo da experiência pedagógica e implementação da SD foram registradas por conclusões narradas ou escritas, pelo punho dos/as estudantes e/ou professora responsável pela implementação. Passaremos a seguir à descrição de cada temática desenvolvida com a turma. Levantamos de antemão que essas temáticas abrem a possibilidade de ser implementada na íntegra, fracionada e/ou introduzida em uma sequência única sem um conteúdo específico para oportunizar sua abordagem. Os conteúdos específicos sugeridos são pontes para que a abordagem da temática seja possível dentro do conteúdo da disciplina de história.

Ressaltamos que a partir de 2022 obrigatoriamente passamos a trabalhar por áreas de conhecimento para atingir as competências e habilidades propostas na BNCC e currículo priorizado, o que implica em um engessamento de conteúdos já que as aulas de História têm uma diminuição de 6 (seis) para 4 (quatro) no ensino médio na formação geral básica e no caso dos/as estudantes optarem pelos Itinerários Formativos que contemplem Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, uma vez que tais áreas serão trabalhadas por temáticas para atender os descritores específicos de cada área do conhecimento.

Quadro 2- Conteúdos específicos/temáticas e objetivos

CONTEÚDOS	TEMÁTICAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES
-----------	-----------	-----------	------------

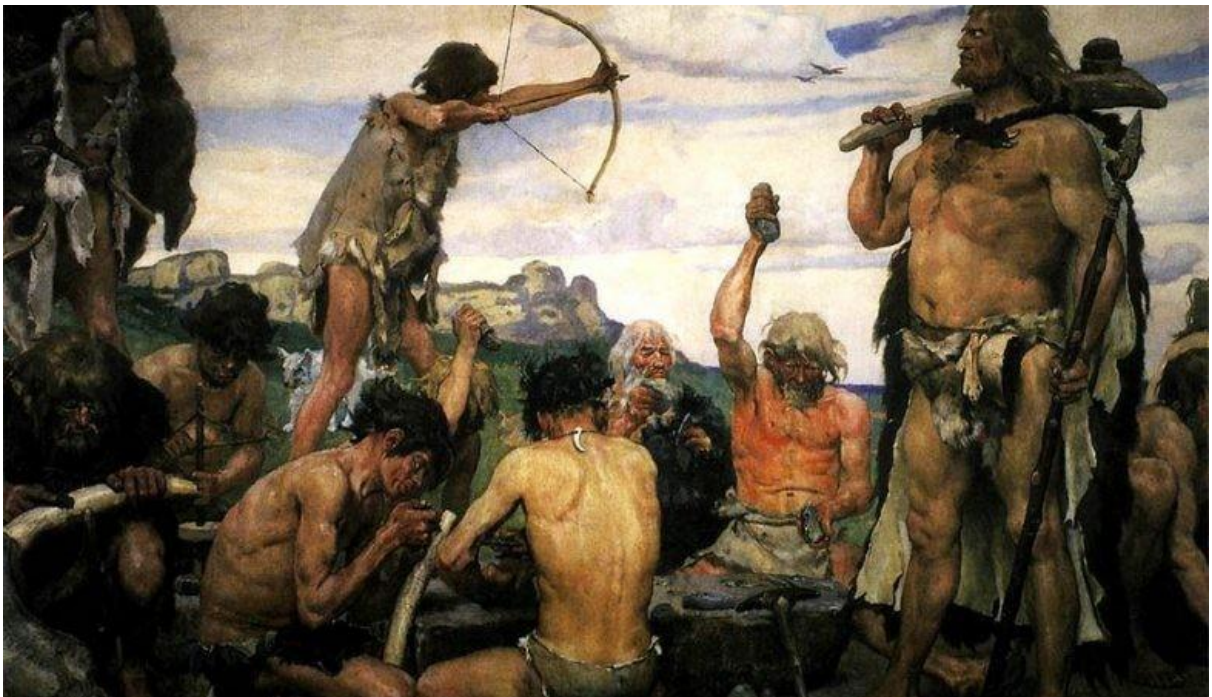
ESPECÍFICOS			PROPOSTAS
Origem do homem	Dialogando sobre Gênero, invisibilidade da mulher na história	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar as relações de gênero e por quais narrativas e discursos históricos atuais são perpassados; - Identificar quais conceitos perpassam as narrativas dos/as estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Discussão, leitura, interpretação de textos e imagens
Civilizações Clássicas: Roma e Grécia	Violência de gênero	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre a construção social de papéis e sua relação com o patriarcado; - Reconhecer e discutir a violência de gênero nos contextos históricos e atuais 	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise, pesquisa, reflexão e interpretação de textos, imagens; ● Confeção e montagem de gráficos para análise;
O mundo Medieval	Lei Maria da Penha, Lei do Femicídio	<ul style="list-style-type: none"> - Debater e refletir sobre as leis que atualmente amparam as mulheres. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação das leis por duas convidadas e profissionais de Direito; ● Reflexões e discussões em grupo de vários documentos e materiais através da metodologia rotação de estação.
Renascimento Comercial e Urbano	Violência de gênero presente na produção musical e imagética;	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o estudo e análise de diversos materiais: textos, audiovisuais, músicas, etc. para a desconstrução das visões preconceituosas que permeiam o cotidiano social. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise oral e escrita de diversos recursos: <ul style="list-style-type: none"> - Imagens (Pinturas e propagandas publicitárias; - Áudio (Diversos gêneros musicais).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

3.4.1 Primeira Temática: Dialogando sobre gênero, invisibilidade da mulher na história

A implementação dessa temática ocorreu nas discussões sobre o conteúdo da proposta curricular “Origem do Homem”, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Paraná em consonância com a proposta curricular vigente em 2021. Após o detalhamento do conteúdo através de slides que estão baseados no conteúdo do livro didático do 1º ano do Ensino Médio, preparamos uma pergunta juntamente com a imagem a seguir que provocou nos alunos alguns questionamentos. Lançamos mão da seguinte questão: “De que você sente falta nessa história? Percebem alguma ausência?”

Figura 9: Pintura em óleo - Idade da Pedra



Fonte: VASNETSOV, Viktor Mikhaylovich. Stone Age. Moscou, 1884.

A partir da visualização e da indagação, muitas foram as colocações, porém, uma estudante comentou que não percebiam a presença da mulher nos conteúdos trabalhados. Diante de sua fala outros estudantes começaram a testemunhar que realmente não haviam percebido a presença de mulheres e começaram a questionar o porquê dessa ausência.

Trabalhamos primeiramente com o significado da palavra invisibilidade, depois propomos outras imagens que retratam cenas cotidianas do período “pré-histórico” em que a figura masculina predomina em todas as cenas, principalmente nas que retratam a caça.

“Quando alguma mulher aparece é sempre ligada a uma criança, segurando no colo ou amamentando!”, foi o que outra aluna comentou. Propomos à turma a leitura e interpretação do texto do historiador Paulo Rezzutti que traduz em poucas palavras a invisibilidade da mulher, assim como de outros sujeitos nas narrativas históricas. Após a realização da leitura sugerimos alguns questionamentos para serem respondidos em grupos.

O primeiro questionamento foi em direção de saber se o/a estudante já havia estudado, pesquisado, ou seja, tinha conhecimento de alguma figura feminina que tenha realizado algum feito histórico, suas respostas foram:

*Não lembro. (Vanessa, José Gabriel, Marcos, Marcos Rian, Thiago)
 Sim, Maria da Penha. (Alisson, Mariany)
 Sim, Michelle Obama, lutou contra o racismo e apoiou o feminismo e muitas outras demandas. (Pedro Lucas, Larissa, Luciana, Andressa)
 Anne Frank. (Gabriel, Arthur, Vitória)
 Malala Yousafzai. (José Henrique, Giliarde)
 Mariele Franco. (Maria Clara, Maria Eduarda, Luciana, Andressa)*

A questão seguinte solicitava uma pesquisa sobre a participação feminina em eventos ou fatos históricos, nos livros didáticos que os/as estudantes tinham em casa:

*Valentina Tereshkova, membro da Duma Federal da França; Primeira mulher que foi ao espaço em 1963 (os/as estudantes não a nominaram). (Pedro Lucas, Larissa)
 Anne Frank, marcou a história do mundo mostrando sua visão sobre o holocausto. (Gabriel, Arthur, Vitória, Maria Clara, Maria Eduarda)
 Dilma Rousseff, ela afundou o Brasil na merda. (José Henrique, Giliarde)*

No questionamento seguinte, foram perguntados/as sobre como interpretavam a falta, a invisibilidade e o silenciamento da participação das mulheres ao longo da história. Compilamos as seguintes respostas:

*As mulheres ao longo da história foram silenciadas, mas ainda assim tiveram força de vontade para continuar e adquirir seus direitos. (Pedro Lucas, Larissa)
 No passado as mulheres não tinham voz, foi muita luta para “existir” igualdade nos dias de hoje. (Mariany, Alisson)
 Sabemos que o mundo é muito machista e que hoje em dia tem dado uma melhorada. (Arthur, Vitória)
 Achamos muito ruim, todos devem ter direitos. (José Henrique, Giliarde)
 Triste. (Marcos)*

Pré-dominância do machismo na sociedade, onde a mulher servia apenas para a reprodução e serviços domésticos. (Maria Clara, Maria Eduarda)

Percebemos que nessas questões, assim como em outras ocasiões, alguns/mas estudantes deixaram em branco, abstendo-se de responder. Por outro lado, observa-se que os/as estudantes a partir das primeiras provocações sobre a temática voltaram seus olhares para essa questão da invisibilidade, o que antes passava despercebido começou a ser verificado com mais atenção, não falamos da totalidade da turma, mas em grande parte dela.

Outro ponto a se levantar aqui, além da promoção da visibilidade, ou seja de reconhecer as mulheres enquanto construtoras e participantes ativas da história, é a dificuldade de nossos/as estudantes em entender a invisibilidade enquanto um tipo de violência. Assim como acontece com outras violências não visíveis, o que não é visual ou concreto passa a ser menos percebido, o que dificulta como também alimenta o debate sobre elas.

Na atividade seguinte, utilizamos uma charge do site IKESSAURO, que faz uma sátira sobre como se deveria carregar as mulheres nos tempo das cavernas, levantando a questão: Quais suas impressões sobre a imagem? A proposta tinha como objetivo analisar a imagem e apontar as impressões pessoais do grupo.

Figura 10: O homem das cavernas



Fonte: IKESSAURO, 2014.

A partir dessa proposta, coletamos as seguintes impressões e narrativas dos/as estudantes, e o destaque fica para a questão machista exposta na charge:

*Higienização (Marcos Rian, Thiago);
Machistas que vêem as mulheres como objeto (Vanessa, José Gabriel);
São homens das cavernas, mas ainda hoje muitos homens têm opiniões assim e tratam suas mulheres como na tirinha (Larissa, Pedro Lucas);
Machismo, abuso (Mariany, ALisson); a imagem contém violência e machismo (Arthur, Vitória);
Indignado e Assustado (Gabriel);
Machismo (José Henrique, Giliarde);
A mulher vista como instrumento do homem, maus tratos a mulher e violência (Maria Clara, Maria Eduarda);
Estranho (Luciana, Andressa);
O homem judiando das mulheres, arrastando (Marcos).*

Salientamos que ao receberem a charge os meninos deram algumas risadas, maliciosas podemos assim dizer, já as meninas iniciaram uma série de reclamações que iam desde colocações sobre discriminação com o sexo feminino, “como se a mulher servisse somente para a reprodução”, “se não fossem as mulheres não haveria continuidade em nada, por que são elas que tem o poder da vida”, até levantarem a questão de quem escreveu a história só poderia ser um homem que tinha raiva das mulheres.

Esse primeiro momento de discussão sobre a invisibilidade nos fez perceber o quanto as estudantes não se dão conta dessas ausências, até elas serem provocadas a pensar sobre isso, podem até notar, mas não questionam, não investigam, não interferem naquilo que alguém está ensinando, guardam para elas suas inquietações, até o momento que são interpeladas a falar, e quando expõem o que pensam fazem com que outras estudantes reflitam sobre tudo isso também, assim criando uma corrente de inquietações.

Nesse momento também percebemos que poderíamos ampliar essa discussão por mais uma aula, provocar mais as/os estudantes no sentido dessas ausências, trabalhar com outras imagens, textos, atividades que os fizessem refletir um pouco mais sobre esse apagamento na história ensinada nas salas de aula.

Na sequência propomos uma atividade que introduziu a palavra gênero nas discussões, ainda que sem trabalhar o significado da palavra em si. A atividade é denominada “Dinâmica das palavras”, na qual os/as estudantes devem relacionar a palavra proposta à primeira palavra que vier à sua cabeça. Relacionamos a seguir as respostas agrupadas:

Quadro 03 - Temática 1: Resposta da atividade 3

PALAVRA GERADORA	RESPOSTAS
GÊNERO	<i>conceito, sexual, homem e mulher, LGBT, feminino, pessoa e sexualidade.</i>
MENINA	<i>criança, inocência, bonita, menino, feminista e inocente.</i>
MULHER	<i>mulher de família, pessoas, moça formada e crescida, dona de casa, uma pessoa que luta pelos direitos, mãe e força.</i>
HOMEM	<i>trabalhar, ser humano, moço formado, crescido, decepção, o que tem mais direitos que mulheres, poder, hetero top, machismo.</i>
VIOLÊNCIA	<i>covardia, maus tratos as mulheres, agressão, ódio, morte, feminicídio, crime, apanhar, abuso.</i>
ABUSO	<i>violência sexual, sua vontade acima do outro, estupro, contra vontade, abuso sexual, assédio, homem.</i>
MACHISMO	<i>homem, maus tratos as mulheres, vontade, opinião do homem prevalece, Bolsonaro, desigualdade, feminismo, hetero top.</i>

Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2022.

A atividade da dinâmica de palavras trouxe à tona um panorama amplo sobre quais conceitos os/as estudantes relacionam com a palavra gênero, o interessante aqui é que eles/as ao observarem suas respostas e as dos/as colegas já sinalizavam seus posicionamentos sobre os temas de violência, abuso, machismo. Outro fator que chamou a atenção foi o uso de um vocábulo “hetero Top” usado por participantes de um determinado programa de TV, e que gerou tantas discussões sobre o que se entende sobre esse termo. As conclusões da turma foram sempre voltadas ao androcentrismo e à misoginia.

A atividade seguinte tinha como objetivo coletar o conceito prévio do/a estudante acerca da palavra Gênero, nosso foco era recolher informações diagnósticas naquele momento. As respostas coletadas foram as seguintes:

Gênero pra mim é quando fala de músicas, um gênero de uma música (Marcos Rian, Thiago);

Gênero significa mulher que gosta de ficar com homem mulher (Marcos);

*Como você nasce: homem ou mulher (Maria clara, Maria Eduarda);
 Eu não sei definir o que é gênero (Luciana, Andressa);
 Gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas
 diferenças percebidas entre os sexos (Gabriel);
 homem e mulher (Giliarde, José Henrique);
 Pessoas diferentes, usada para diferenciar as pessoas, diferenças
 (Vanessa, José Gabriel);
 Gênero é como a pessoa se identifica, sendo homem, mulher,
 bissexual, gay, entre outros (Larissa, Pedro Lucas);
 Feminino ou masculino (Mariany, Alisson);
 Deus fez dois gêneros, o resto é frescura (Arthur, Vitória).*

E para finalizar essa temática, sugerimos um texto intitulado “Mas afinal o que é gênero?” apresentando aos/às estudantes a palavra gênero com a interpretação da historiadora Joan Scott e outros autores, de maneira leve e objetiva que nos ajudaram a conceituar o termo junto à turma.

Após esse primeiro contato com o tema, queriam discutir mais, conhecer e opinar sobre, muitas foram as reclamações, indignações e questionamentos, principalmente por parte das meninas, que queriam saber porque as mulheres foram “retiradas da história contada pelos livros” foi o que a estudante Maria Eduarda ressaltou. A partir dessas primeiras discussões nos orientamos para o segundo tema a ser debatido, que deveria ser o trabalho com o patriarcado, um dos motivos dessa omissão das mulheres na história e as formas de violência.

3.4.2 Segunda Temática: Violência de gênero

As civilizações clássicas são épicas e suas histórias recheadas de lendas chamam a atenção dos/as estudantes geralmente por representarem nos livros didáticos um tempo de grandes feitos e heroísmo contado nas linhas de algum texto. E uma dessas lendas é a guerra entre romanos e sabinos, na qual oportunamente discutimos o Rapto das Sabinas, evento em que os jovens romanos aproveitando uma festividade proporcionada por Rômulo, raptaram para si as convidadas, principalmente as donzelas para desposá-las.

Figura 11: O Rapto das Sabinas



Fonte: Anônimo. Museu Belas Artes, Donación Hirsch, 1983.

Após relatar a lenda, e propor aos/às estudantes uma análise da figura 11, partimos do pressuposto de que as mulheres foram raptadas com o intuito de procriar, de gerar filhos/as para dar continuidade à descendência romana. Discutimos a ideia em torno da visão patriarcal, em que os homens mantêm o domínio social e as mulheres estão sujeitas a essa autoridade moral.

Desta forma, para ampliar a discussão da temática proporcionamos a leitura do texto “Patriarcalismo” de Letícia Rodrigues Ferreira Netto, mestra em Ciências Sociais. O texto é escrito de forma leve e de fácil interpretação, o que facilita ao/à estudante formular conceitos e expor o que compreendeu após a leitura. Aborda o patriarcalismo e a estrutura social formada a partir de sua visão de poder, o homem como ponto central dessa dinâmica e a mulher sempre ligada à família. Mostrando como essa estrutura é androcêntrica.

A partir da leitura e das discussões acerca do mesmo, buscamos questionar a turma de estudantes sobre a condição da mulher na sociedade contemporânea, se ocupam os mesmos espaços, as mesmas profissões, se são valorizadas na mesma proporção que os homens. Se os/as estudantes entendem a estrutura patriarcal como uma forma de violência ou não, se é entendida como uma visão machista e androcêntrica.

Logo após a leitura, sugerimos a pesquisa dos termos utilizados pela autora no texto: Androcêntrica e Androcracia, que supúnhamos que os/as estudantes não tinham conhecimento de seu significado, a partir da definição desses termos, os/as estudantes já começaram a

relacioná-lo ao patriarcalismo de maneira mais íntima. A partir daí se tornou possível se posicionar em relação ao nosso meio social. Quando questionados se nossa sociedade partilhava de ideias androcêntricas:

4 (quatro) grupos abstiveram-se de responder;

2 (dois) grupos responderam: *Não, porque as mulheres também têm prioridades;*

4 (quatro) responderam: *sim principalmente por ser formada por um público que é machista, homens mais velhos que ainda seguem uma ideia do passado, assim como ainda tem famílias que veem a mulher apenas como donas de casa. E citaram a predominância do homem na política como exemplo.*

Com a finalização dessas considerações por parte dos grupos, discutimos sobre os costumes e valores inseridos em nosso meio social, nossas famílias e por fim em nossa escola, a partir daí, eles/elas perceberam o quanto estamos envoltos/as em ideias androcêntricas.

Em seguida propomos aos grupos que refletissem sobre a seguinte citação “O patriarcalismo (...) caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar” (CASTELLS, 1999), e que realizasse a análise das seguintes imagens:

Figura 12: A criação do Patriarcado



Fonte: Arquivo Radical. A criação do Patriarcado, 2017.

<https://arquivoradical.wordpress.com/2017/08/04/a-criacao-do-patriarcado-introducao/>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

Figura 13: Machismo é Hereditário?



Fonte: Página do Armandinho no facebook, 2015.

As conclusões expostas pela turma de estudantes quando questionada sobre as relações baseada no sistema patriarcal, que coloca o homem em situação de superioridade, majoritariamente discordam e justificam unanimemente que ambos têm deveres, direitos, obrigações e opiniões, sendo assim devem colaborar um com o outro. Uma das respostas em específico me chamou atenção, o estudante justificou que são *os homens que colocam as coisas na casa, mas que ele achava que tinha que ser igual o homem na verdade (Alisson)*.

Em relação a tirinha do Armandinho, quando questionados/as se concordavam com a afirmação de que o machismo era hereditário, e porque acreditavam nisso, as narrativas foram as seguintes:

Pela educação dos mais antigos (Arthur, Vitória);

Não. Porque o machismo não é passado de pais para filhos (Luciana, Andressa);

Acho relativo (Mariany, Alisson);

Não é hereditário, mas sim ensinado (Gabriel);

Sim, porque os filhos se espelham nas atitudes dos pais (Vanessa, José Gabriel);

Porque o filho aprende com as atitudes (Giliarde, José Henrique);

Sim, por isso a sociedade atual ainda tem tantas pessoas com essa ideia (Pedro Lucas, Larissa);

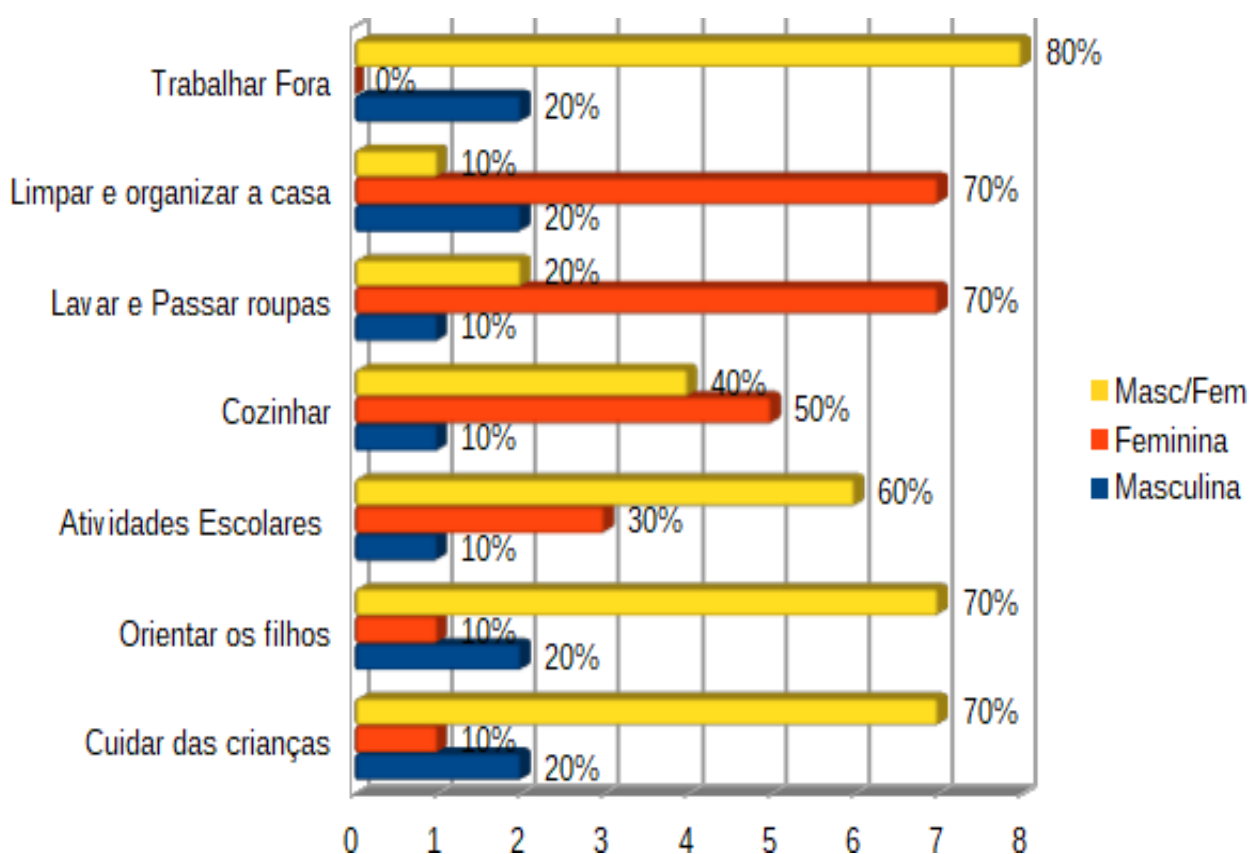
Sim, nem sempre. Mas há uma tendência do filho seguir o exemplo dos pais (Maria Clara, Maria Eduarda).

Ao propor uma análise do contexto familiar individualmente, no qual sugerimos algumas atividades realizada em casa e profissões que elencaram ser feminina, masculina ou que ambos poderiam executar, a surpresa foi imensa para todos/as ao observarem que ao se

tratar de trabalhos domésticos os resultados eram praticamente absolutos de responsabilidade da figura feminina, criaram gráficos que demonstraram essa discrepância entre homens e mulheres na execução das tarefas domésticas.

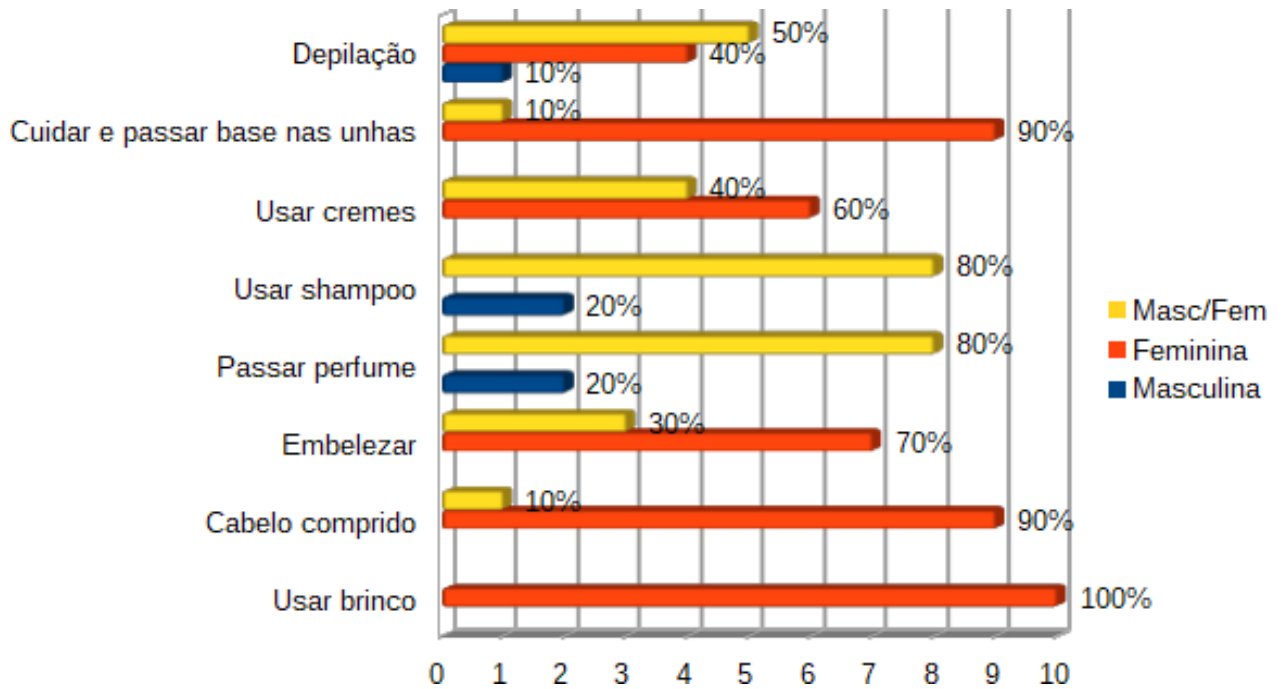
Ao serem questionados/as se concordavam com as relações estabelecidas pelo sistema patriarcal, todos os grupos se posicionaram discordando com a forma exposta, e foram unânimes em apontar que ambos os sexos devem ser tratados igualmente em relação aos direitos, assim como nos deveres mútuos. A partir dessa colocação, a atividade que sugerimos foi a construção de uma tabela - da qual foram extraídos os gráficos seguintes - em que os/as estudantes apontaram suas impressões em relação ao gênero acerca de alguns temas, tais como profissões, cuidados e afazeres domiciliares e pedimos que em grupo expusessem opções e os resultados coletados foram os seguintes:

Gráfico 11: Responsabilidade dos afazeres doméstico por gênero



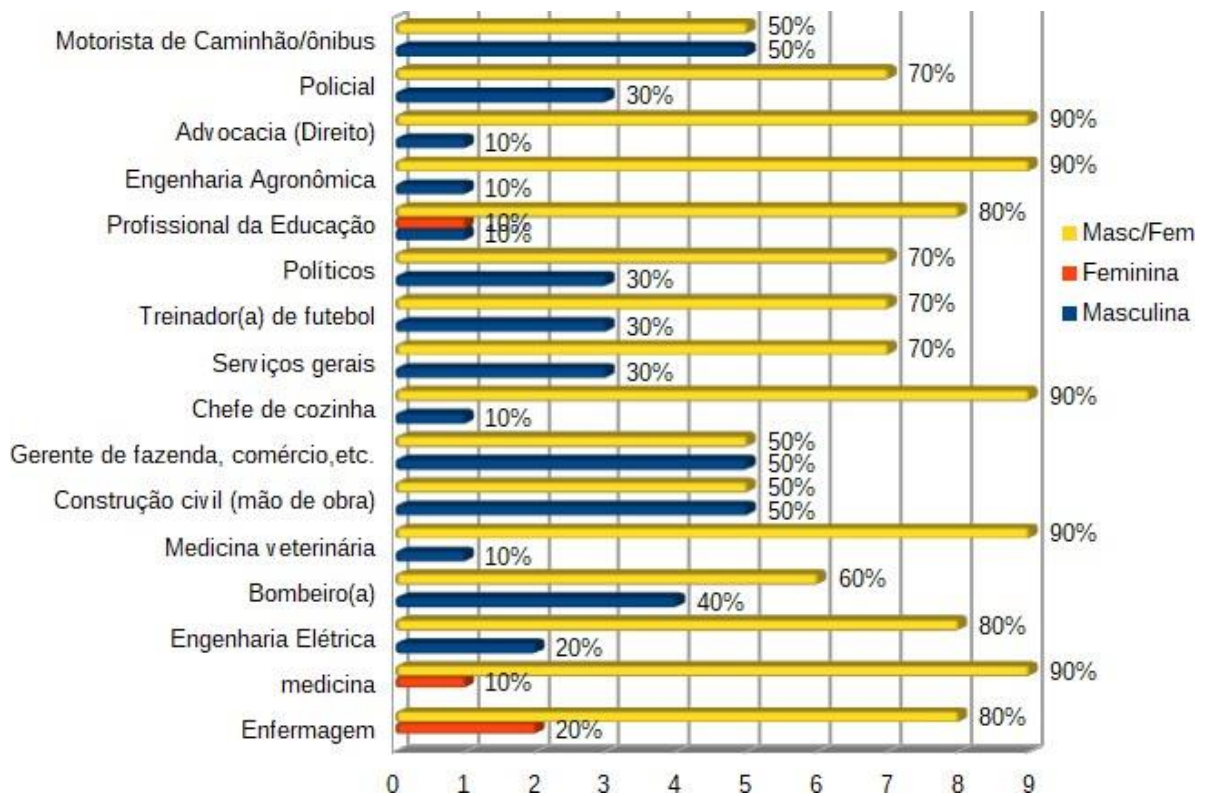
Fonte: Arquivo Pessoal da Autora.

Gráfico 12: Cuidados com a aparência por gênero



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora

Gráfico 13: Profissão por gênero



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora.

De um modo geral, os gráficos deixam explícito que em relação a algumas tarefas domésticas, por exemplo, ainda se atribui ao público feminino, assim como também alguns cuidados pessoais e atividades profissionais. No ambiente familiar, ainda há a presença bem forte do estigma de que a responsável pelos cuidados com o lar são exclusivos das mulheres.

Finalizamos abordando a importância de discutirmos sobre a equidade e igualdade de gênero no ambiente social, familiar e escolar, que é a partir da mudança de nossas atitudes que podemos transformar nossas relações intra e interpessoais. Nesse momento inserimos uma pesquisa do Unilever de 2016 que percorreu 8 (oito) países do mundo, incluído o Brasil, com o objetivo de apresentar dados que apresentam como as mulheres eram percebidas segundo os estereótipos que as envolvem:

Figura 14: Pesquisa da Unilever que mostra o impacto dos estereótipos na equidade de gênero



Fonte: Grandes nomes da propaganda. Disponível em: <https://grandesnombresdapropaganda.com.br/anunciantes/pesquisa-da-unilever-mostra-impacto-dos-estereotipos-na-equidade-de-genero/>

Diante dos dados coletados pela pesquisa da Unilever em 2016, lançamos uma provocação que englobava esses dados, juntamente com as respostas dada por eles/as tabuladas na atividade anterior e o que eles/as percebiam nas relações de trabalho entre os gêneros atualmente, se haviam se transformado ou não e por que acreditavam nessa mudança? Sinalizaram da seguinte forma:

*Por causa da Maria da Penha, as coisa mudou muito (Marcos);
 Sim, cada ano que passa o feminismo vem exigindo mais direito iguais para as mulheres (Arthur, Vitória);
 Mudou pouca coisa (Mariany, Alisson);
 Após elas lutarem pelos direitos, mudou pouca coisa (Gabriel);
 Acredito que não mudou muito, por que ainda existe desigualdade de gênero (Vanessa, José Gabriel);
 Sim, pela luta por igualdade (José Henrique, Giliarde);
 Sim, toda opinião muda, acredito que tenha mudado com a pandemia, ambos se ajudando em casa (Pedro Lucas, Larissa);
 Sim, o mundo está em evolução, e acabou o padrão que a sociedade colocava sobre a mulher (Maria Clara, Maria Eduarda).*

Na sequência, distribuimos um recorte de texto do jornal Estadão, intitulado “Igualdade de gênero na Educação: por que ainda é importante falar sobre isso?” e outro texto da ONU com o título “Meninas frequentam mais a escola, mas a igualdade na educação ainda está longe”. Após a leitura dos textos e de algumas colocações verbais foram instigados/as a analisar a sala de aula e se as relações percebidas entre os/as estudantes eram baseadas na igualdade entre meninos e meninas. E em relação a isso, afirmam:

*As atividades são divididas igualmente, todos se respeitam independente de seu gênero, opinião, religião, etc. (Maria Clara, Maria Eduarda);
 Sim, na sala de aula todos se respeitam (Larissa, Pedro Lucas);
 Minha sala é bem dividida, uns pensão de uma forma e outros de outra, então eu acho que ainda existe desigualdade (Vanessa, José Gabriel);
 Existe, mas pouca coisa (Gabriel);
 Sim, existe igualdade (Mariany, Alisson, José Henrique, Giliarde);
 Um pouco de estudante falta na escola por causa de dificuldades (Marcos).*

As narrativas dos/as estudantes demonstram que as discussões sobre igualdade/violência de gênero é uma das temáticas mais relevantes atualmente no contexto escolar, uma vez que falam de si, de outros/as e de seus pares. Discutir essas temáticas traz ao palco escolar muito mais que a compreensão de conceitos, traz a desconstrução de preconceitos, valores e de normas “enraizadas/construídas” ao longo de nossa história pessoal, familiar e social. É possível perceber que muitos/as já percebem os avanços e deliberam sobre eles, porém, para muitos/as esses avanços ainda permanecem desconhecidos.

3.4.3 Terceira Temática: Lei Maria da Penha, Lei do Feminicídio

A oportunidade de trabalhar com a temática veio da discussão sobre o período medieval, marcado de tradições religiosas, familiares e políticas que excluía as mulheres do cenário histórico, quando apareciam eram ligadas ao tribunal da Santa Inquisição, as violências praticadas contra as mulheres nesse período está associada a história do estado, da igreja, da justiça e da família.

Por retratar um período em que as mulheres não possuíam muitos direitos, que poderiam ser culpadas por serem belas e assim representarem um “perigo” para os homens que se "enfeitiçavam" por elas, vistas dessa forma principalmente no fim da Idade Média com difusão do livro *Malleus Maleficarum*, uma guia de como identificar, interrogar e condenar uma bruxa.

A Idade Média nasce de uma cultura patriarcal, se desenvolveu impregnada de pensamento patriarcal, androcêntrico e talvez por isso, mas não somente, tenha sido marcada por um período de repressão e de violência contra as mulheres. Em meio a essa discussão propomos um momento para refletirmos sobre as leis que atualmente amparam as mulheres contra as violências praticadas contra elas.

Uma das estratégias utilizadas na abordagem dessa temática foi sugerida pelos/as estudantes, com a finalidade de introduzir e expor os conteúdos das leis nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e a lei nº 13.104/2015 (Lei do Feminicídio), convidamos duas mulheres que atuam na área de Direito, uma formada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, a Advogada Caroline Cartelli Fernandes e a estagiária e estudante de Direito da Universidade Estadual de Maringá-UEM - Emanuela Dal Santo Pereira, como cooperadora e ouvinte.

A partir da sugestão da turma elaboramos dois momentos para a discussão dessa temática. O primeiro foi de apresentação e discussão das Leis Maria da Penha e do Feminicídio pelas convidadas, no segundo momento usamos a metodologia da rotação por estações³ que é uma técnica de ensino híbrido baseada em criar diferentes propostas de

³ Rotação por estações: Um dos modelos pedagógicos que fazem parte das metodologias ativas propostas pelo ensino híbrido. Consiste em estimular os/as estudantes a sair de sua zona de conforto, de seu estado de estagnação, participando ativamente e sendo protagonista de seu aprendizado. O modelo propõe que o/a estudante passe por diferentes estímulos, a sala de aula se divide em estações de aprendizado, os/as estudantes passam por estas estações interagindo com o que proposto em cada uma delas, exigindo do/a mesmo/a competências amplas, uma vez que apesar do assunto das estações se manterem, a abordagem dos mesmos diferem-se em cada estação. Para saber mais sugere-se a leitura dos livros: *Metodologias Ativas para uma*

aprendizagem dentro da sala de aula, permitindo que os/as estudantes ao “visitarem” as estações abordam determinados conteúdos de diferentes maneiras.

Assim como o proposto, no primeiro momento contamos com a participação das convidadas, a advogada Fernandes (PUC) propôs uma viagem a história, uma rápida explanação dos direitos relacionados a mulheres na Constituição e leis brasileiras, abordando de uma maneira simples e objetiva, e a partir dessa contextualização, a cooperadora Pereira (UEM) fez uma colocação breve sobre a Constituição de 1934, a qual estabeleceu e citou pela primeira vez o princípio de igualdade entre os gêneros.

Após essa breve introdução passaram a abordar as leis mais específicas contra a violência física que são: a Lei Maria da Penha e a Lei do Feminicídio. Para tanto, a palestrante apresentou alguns gráficos do Mapa da Violência que demonstraram em números a violência acometida contra as mulheres no Brasil em 2020. O que despertou instantaneamente o interesse dos/as estudantes, que levantaram a hipótese desses números serem ainda maiores por conta da pandemia e do medo das vítimas em denunciar. Que a pronto foi esclarecida pela palestrante, que expôs o cenário de variáveis quando se trata de agressões cometidas pelos companheiros, cônjuges, parceiros, etc., que não há como mensurar em números, uma vez que há uma infinidade de razões que impedem ou dificultam essas denúncias, dessa forma concordando com os/as estudantes que as subnotificações e notificações não demonstram a real situação dos lares brasileiros.

Falando especificamente das referidas leis, abordamos os contextos em que elas foram elaboradas e instituídas, perpassando pela história de Maria da Penha e da investigação sobre a violência contra Mulher que a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito - CPMI, do Congresso Nacional realizou entre março de 2012 a julho 2013, em todos os estados brasileiros que culminou na recomendação da criação da lei do Feminicídio.

A exposição do tema transcorreu de maneira tão leve que os/as estudantes sentiram-se à vontade em questionar assim que a dúvida surgisse, em um dado momento a estudante Maria Clara perguntou: “Quando uma agressão contra mulher se enquadra na lei Maria da Penha?”, Fernandes respondeu: “Quando essa agressão for cometida por um familiar, independente do sexo, que exerça certo poder sobre a mulher que a torne incapaz de se defender pelos meios normais”, ressaltou ainda que, “mesmo que os laços entre o agressor e a

vítima estejam rompidos a pouco ou varios anos, ainda assim se houver algum tipo de violência, ela ainda se enquadrará na lei Maria da Penha”.

Em outro momento, o estudante Pedro Lucas perguntou se todos os assassinatos de mulheres podem ser qualificados como Femicídio, ao qual nossa convidada Fernandes, respondeu prontamente:

Não. É importante esclarecer que o Femicídio não se enquadra em todo assassinato de mulheres, ele tem algumas características próprias e a lei prevê algumas situações para que ela possa ser aplicada, que seriam por exemplo: quando o crime resulta da violência doméstica, quando o autor é algum familiar ou alguém que mantém laço afetivo com a vítima. Tudo precisa ser investigado minuciosamente! Também quando o crime apresenta características de menosprezo ou discriminação contra mulher, nesse caso, resulta da discriminação de gênero, manifestada pela misoginia e objetificação da mulher, nesse caso em específico o autor pode ser cohecido ou não da vítima.

As perguntas vinham sempre relacionadas a lembranças de alguma manchete jornalística, ou de reportagem que os/as estudantes haviam visto ou lido nos últimos dias, decorrente de um outro trabalho que estávamos realizando na disciplina de Sociologia que tratava justamente da violência no Brasil. As dúvidas e perguntas sempre fundadas em leis e análises rápidas das convidadas, tinham uma orientação e a definição de se tratava ou não de violência de gênero ou de um possível feminicídio. Finalizamos essa primeira parte da temática um tanto quanto descontentes, pois essa conversa não foi possível ser realizada com todos/as os/as estudantes, uma vez que tínhamos um grupo ainda recebendo atividades impressas. Para esse grupo de estudantes fornecemos além dos materiais que estão na SD, resumos explicativos das leis, porém, conscientemente sabíamos que poucos iriam dar importância a leitura, como uma prática de aquisição de conhecimento. Isso ficou evidente na implementação do segundo momento em que receberam as atividades propostas na SD e que também foi empreendida na turma que estava no presencial, e que vamos apresentar a seguir.

A organização da sala para o desenvolvimento da metodologia rotação por estação, ocorreu da seguinte forma, antecipadamente preparamos 4 (quatro) textos, destes, um era o resumo de um caso julgado na comarca de Campo Mourão e os outros se tratavam de reportagens e notícias relacionadas a violência de gênero. Todos tinham como proposição uma questão discursiva, que levavam a escreverem as conclusões do grupo. Preparamos e imprimimos previamente os textos, acompanhados de uma pergunta norteadora para auxiliar na interpretação, análise e discussão dos mesmos e que estão disponíveis na SD, distribuímos

em 4 (quatro) estações na sala de aula, que seriam perpassadas pelos/as estudantes que foram divididos em 4 (quatro) grupos para a realização da atividade. O fechamento dessa discussão ocorreu com uma plenária na qual os grupos relataram suas conclusões e agregaram outras.

As estações receberam a numeração de 1 a 4, distribuídas da seguinte forma:

1ª Estação - A violência em dados: Texto do Atlas da Violência 2021, gráficos retirados do site do IPEA - comparando os dados da violência contra as mulheres em 2019 e 2020.

Pergunta norteadora: Refletindo sobre os dados apresentados pelo IPEA e Atlas da Violência 2021, como vocês analisam a incidência da violência de gênero em pleno século XXI em nossa sociedade, mesmo existindo políticas públicas e leis que protegem e amparam as mulheres vítimas de violência. Quais seriam as causas prováveis dessa situação?

Para essa questão os/as estudantes redigiram as seguintes conclusões:

Os dados obtidos se referem a maioria em feminicídio. De 2009 a 2019 as mulheres negras foram menos agredidas e mortas por causa de sua pele, mas ainda muitas morrem, cerca de 67%. Com a chegada da pandemia, as agressões domésticas aumentaram, aumentando em 3,8% as chamadas para PM. Esses números nos mostram o quanto nossa sociedade é frágil em relação a obedecer as leis, não adianta ter leis se as pessoas não as respeitam, se ainda são ignorantes e não vêem os outros com igualdade. (Grupo 1)⁴.

Durante a pandemia os casos de violência contra mulheres aumentaram como: violência doméstica e homicídio. Caem os registros nas delegacias 9,6% agressões em decorrência de violência doméstica, 81,5% das mulheres são mortas por companheiros ou ex-companheiros. A violência está dentro das casas, e não somente fora delas, às vezes com as pessoas em que mais confiamos. Isso mostra o quanto ainda temos que progredir para alcançarmos igualdade e respeito entre homens e mulheres. (Grupo 2)⁵.

Na primeira tabela 6,1% das mulheres sofrem violência dentro de casa e 28,1% fora de casa. Na tabela 2 o aumento dos disk denuncia estavam em 3,8% (147,379 chamadas) na 3 tabela crescimento da violência sexual aumentou em 5,2% na 3 tabela aparece número de mulheres mortas (1.350) 0,7%. As mulheres não tem um minuto de sossego, mesmo dentro de casa, onde pensam estar seguras, acreditamos que na pandemia do corona esses números devem ter sido bem maiores, não tem como medir se não houve denúncia. A violência contra as mulheres mostram que mesmo no século XXI ainda pensamos e agimos como antigamente. (Grupo 3)⁶.

O número de mortes contra mulheres negras aumentaram muito em 2019, principalmente dentro das residências, muitas delas por não poderem ligar

⁴ Grupo 1: Maria Clara, Maria Eduarda, Pedro Lucas, Larissa.

⁵ Grupo 2: Vanessa, Andressa, Luciana, José Gabriel, Marcos.

⁶ Grupo 3: Alisson, Vitória, Mariany, Arthur, Gabriel.

para a emergência. As mulheres não têm segurança dentro dos seus próprios lares. (Grupo 4)⁷.

2ª Estação - Análise de Caso: Wellington e Geovana ocorrida na comarca de Campo Mourão-Paraná.

Pergunta norteadora: A que conclusão podemos chegar após a leitura do Acórdão do caso Wellington e Geovana, quais tipos de violência foram cometidos contra ela, vocês conseguem identificar em quais leis esse caso se enquadra?

Agressões, lesões corporais, ameaças contra a cônjuge se enquadram na lei Maria da Penha e tentativa de feminicídio, porque não houve morte. (Grupo 1).

Ele tentou matar sua companheira, ameaçou, bateu, então é Maria da Penha e Feminicídio. (Grupo 2).

Chegamos a conclusão que foi uma tentativa de feminicídio além de ser aplicada no caso dele a lei Maria da Penha, pois ele agrediu verbal e fisicamente sua companheira. (Grupo3).

O caso se enquadra na Lei Maria da Penha e Feminicídio. (Grupo 4).

3ª Estação - Utilizamos uma manchete de 2016 com o título: Machismo na mídia e feminicídio na prática: Eliza merece justiça! Trata-se do caso do goleiro Bruno, assassino confesso em 2010 de Eliza Samúdio, que a justiça em 2016 determinou sua soltura. E outro texto sobre o caso de assassinato publicado em 27/09/2017 do site compromisso e atitude.

Pergunta norteadora: Ao ler essa manchete de 2016, e ler o texto sobre o caso do assassinato em 2010 de Eliza Samúdio, levantamos dois pontos de observação a Lei nº11.340/2006 Maria da Penha já estava promulgada, porém, a Lei nº 13.104/2015 do Feminicídio ainda não existia, desta forma, se supostamente o caso do “goleiro Bruno” ocorresse e fosse julgado hoje, vocês apontariam uma decisão diferente? Por que?

Se o caso de Eliza Samúdio ocorresse nos dias atuais ou após a promulgação da Lei do feminicídio, as penalidades seriam bem diferentes, ele seria julgado não somente pela violência e homicídio, mais com a qualificadora do feminicídio. (Grupo 1).

Se fosse hoje em dia que esse assassinato tivesse acontecido, ele seria julgado por feminicídio, sua pena seria diferente, por que o que eles fizeram foi desumano. (Grupo 2).

Se o crime fosse atual eles seriam julgados por feminicídio, pois a maneira com que trataram a vítima foi cruel e fizeram isso porque ela era mulher. (Grupo 3).

⁷ Grupo 4: Igor, Giliard, José Henrique, Marcos, Thiago.

Seriam julgados por feminicídio. (Grupo 4).

4ª Estação - A reportagem publicada em 25/11/2016 pelo Esquerda Diário: Há 10 anos da Lei Maria da Penha, o que mudou para as mulheres no Brasil?

Pergunta norteadora: Após a leitura da matéria do Esquerda Diário que ocorreu em 2016, que traz um balanço dos resultados e debilidades da lei nº 11.340/06, e como é difícil desenhar o verdadeiro cenário da violência contra as mulheres no Brasil. Partindo do exposto pela matéria de 2016, considerando que estamos em 2021, totalizando 15 anos de promulgação da lei de Maria da Penha, vocês percebem alguma mudança no cenário atual? A Lei Maria da Penha associadas a outras leis que foram promulgadas posteriormente, motivaram mudanças nos números de violência contra as mulheres no Brasil.

O feminicídio hoje em dia é crime, mas em outros tempos já foi tratado diferente. As mulheres até hoje sofrem com estropos e feminicídio. Tudo isso começou com coisas pequenas, um ciúmes bobo, o homem privando a mulher de sair e achando que é seu dono, entre outros. Isso se agrava com o tempo. Há 10 anos a lei Maria da Penha vem fazendo a diferença no Brasil. Hoje um homem estupra e mata uma mulher e fica de 12 a 30 anos na prisão. Os homens merecem sim pagar por tudo o que fizeram, já o feminicídio é um ato de estuprar e matar indivíduos do sexo feminino. (Grupo 1).

No último dia 7 a lei 11.340 conhecida como lei Maria da Penha, completou 10 de vigência. Fizemos aqui um breve estudo sobre a violência contra as mulheres no Brasil, e os resultados e debilidades dessa lei de combate a violência contra mulher. Maria da Penha se casou na década de 70, quando o divórcio era um grande tabu. Seu marido, que desde o início era muito violento com ela e suas filhas, tentou assassiná-la com um tiro nas costas enquanto ela dormia, mas ela não morreu. Que a violência contra as mulheres cresceu entre o ano de 2003 a 2013, e o índice de violência contra as mulheres negras é mais alto do que com as mulheres brancas, mas mesmo assim as mulheres brancas também sofrem violências. (Grupo 2).

O texto acima fala sobre a Lei Maria da Penha, sobre o porquê e a importância dessa lei. A realidade sobre a violência contra mulher no Brasil e sobre alguns casos de violência. (Grupo 3).

A notícia fala que em várias situações as pessoas não levam o feminicídio a sério, mas é uma coisa muito séria, pois a cada minuto uma mulher é morta esfaqueada ou a tiros no mundo. Isso nos mostra que as pessoas ainda não respeitam as diferenças, sejam elas quais forem. (Grupo 4).

Nesta atividade, podemos perceber que a maturidade e o olhar dos/as estudantes começam a ficar mais aguçados, apresentam suas conclusões de maneira precisa. Se colocam

como observadores/as e interagem com o conhecimento adquirido e as novas informações. Relacionam vários outros casos nos dias seguintes e interessantemente expõem suas opiniões, descrevendo leituras e pesquisas realizadas após a realização dessa atividade. Levando-nos a concluir que já não são mais os/as mesmos/as e nem pensam ou agem da mesma forma.

3.4.4 Quarta Temática: Violência de gênero presente na produção musical e imagética

Para o desenvolvimento dessa temática dividimos a turma em 4 (quatro) grupos e buscamos fomentar a discussão através do uso de imagens e músicas. Aproveitamos a discussão que estávamos fazendo acerca do movimento Renascentista, estabelecemos relações entre as obras confeccionadas por artistas renascentistas e a violência, e posteriormente a turma realizou uma análise da obra “Susana e os Velhos”, produzida por Artemisia Gentileschi, na qual ela retrata traços da perpetuação patriarcal e objetificação da mulher.

Figura 15: Susanna e os Velhos



Fonte: GENTILESCHI, Artemisia. Susanna e i vecchioni. Itália, 1610. Disponível em: [Artemisia Gentileschi: Breve biografia - Guia Brasileira em Florença \(guiaflorenca.net\)](#). Acesso em 20 de junho de 2021.

Os grupos de estudantes relataram as seguintes observações:

A mulher está tentando evitar os homens, enquanto eles tentam tocá-la, detalhe a mulher está nua. (Grupo 1).

Os homens estão assediando a mulher. (Grupo 2).

Retratam dois homens assediando a mulher. (Grupo 3).

Os homens estão olhando a mulher e ela está se defendendo deles. (Grupo 4).

Outra obra utilizada para a análise foi a “Intervenção das Sabinas” pintura de Jacques-Louis David, a qual faz alusão ao rapto das mulheres sabinas. Para fazer a ponte relacional com a atualidade usamos uma propaganda da Dolce & Gabbana que apesar de não ser uma obra de arte, exprime muito do que vivenciamos nas propagandas e anúncios. Para tanto, proporcionamos à turma de estudantes as imagens e músicas impressas, que estão disponíveis na SD, de forma individual para que suas conclusões não tendam a de outros. Discutimos primeiramente a influência da mídia na vida das pessoas, como ela sugestiona nas escolhas, na formação de opinião, em nosso dia a dia.

Os/as estudantes ao receberem as imagens impressas para as análises em poucos minutos já começaram a partilhar suas percepções verbalmente, colocando em pauta que elas são criadas para atrair um público pré selecionado e que nesse caso em específico seriam os indivíduos do sexo masculino.

E quando a imagem era direcionada às mulheres, percebiam que ainda assim elas envolviam figuras masculinas como se quisessem mostrar a dependência da aprovação masculina ou que com o uso daquele produto atende não somente as necessidades femininas como a masculina também.

A discussão dos/as estudantes girou acerca do uso manipulador da imagem feminina para atender um público específico. E quando se trata de vender uma imagem para atrair esse público, a objetificação ficou ainda mais perceptível. Ao se tratar do produto específico ao público feminino, as imagens traziam uma mensagem um pouco mais sutil, mas ainda assim havia uma relação com as satisfações ou aprovações masculinas.

Em grupo, após essa troca de conclusões e observações sobre a influência da mídia no cotidiano das pessoas, também observaram a tendência da erotização das imagens e de outros itens que são destinados ao mercado publicitário com a intenção de atrair o/a consumidor/a. Ficando perceptível a indignação não só por parte das meninas como também dos meninos,

uma vez que se colocavam no lugar de quem estava sendo objetificado, sendo tratado como “coisa”, um pertence, sem vontade própria, sem sentimentos, etc.

Redigiram algumas frases que concluíam suas percepções:

A mulher sendo exposta de forma sexual (figura 1). As imagens fazem referência a desejo sexual, como se as mulheres fossem se apaixonar apenas pelos homens que usarem os produtos (figura 3 e 4). (Grupo 1).

Uma capa de revista, um homem fazendo pose (figura 1). Em todas as imagens por incrível que pareça, aparenta ter homens praticando violência sexual (figura 3 e 4). (Grupo 2).

Não há violência, em nossa opinião é uma forma de marketing (figura 1). Na primeira imagem passa a sensação de que a mulher é posse do homem e na segunda o casal parece estar em harmonia (figura 3 e 4). (Grupo 3).

O homem está empurrando a mulher contra o chão, colocando o braço no ombro, impedindo ela de se levantar, é um tipo de violência (figura 1). Na primeira imagem o homem de terno está segurando uma mulher nua em seus braços, tratando a mulher como se fosse um objeto (figura 1). E na segunda tem um homem e uma mulher se abraçando (figura 3 e 4). (Grupo 4).

Neste momento introduzimos na discussão as canções que foram pré selecionadas para o momento e que estão disponíveis na SD, solicitamos que as ouvissem e apontassem as conclusões verbalmente. Na folha com a letra da música propomos a seguinte questão: E nas músicas será que encontramos algum tipo de violência? É possível identificá-las?

A primeira música se tratavam da composição de Diego Silveira - Vidinha de Balada, as colocações foram “eu adoro essa música professora”, “não tem nada de tapa, ou agressão nessa música”, “ela fala de uma “ficada” que deu certo”, outros falavam que era só um relato de um casal que deu certo, pareciam não perceber a mensagem subliminar na letra, não querendo ser tão taxativa e parecer contaminada com a visão de que em tudo no meio social há a presença da violência de gênero, comecei a questioná-los sobre algumas palavras que estavam na letra, tais como “cê vai ter que ficar...cê vai casar também...”, nesse momento a turma passou a observar atentamente a letra e realizaram uma segunda leitura, que concluíram a presença da violência que está incutida na música. “Uma violência silenciosa professora, da qual nem tomamos consciência”, concluiu Larissa.

A partir desse momento surgiram vários questionamentos: “tal música tem violência professora?” era o que mais se ouvia na sala, conduzimos no sentido que faríamos a análise após a conclusão da próxima atividade, me comprometi a fazer essa análise junto com a

turma. Dessa forma prosseguimos para a próxima música que foi a composição de José Pacifico e Raul Torres - Cabocla Tereza.

Já de início comentaram sobre ser uma música antiga que seus pais, avós ouviam sempre, concordei com eles e prosseguimos, quando a música terminou, fervilhou de comentários, todos ao mesmo tempo falavam, até que organizamos as falas. E a turma chegou a uma conclusão conjunta de que a música era uma expressão da forma mais violenta de agressão, um ato contra a vida de outrem, o assassinato de uma mulher.

A discussão acerca da música se tornou o palco para outros relatos de homicídios e de formas de agressão que estão expressa nas músicas e que “nem sempre tomamos consciência do que estamos ouvindo, dançando ou cantando” foi a conclusão de Maria Eduarda, “às vezes estamos nos acabando em uma música e ela está esculachando a gente, falando da promiscuidade, banalizando o sexo e a gente nem percebe”, disse Maryane. “A letra dessa música retrata a mulher como um objeto, pois os homens só falam que querem ter relações sexuais com a mulher nessa música (referindo-se a baile de favela)” (Arthur), “Uma música com palavras de baixo calão, extremamente machista” concluiu Pedro Lucas.

Partindo dessas considerações, o restante da turma concordou que sempre há algo a mais nas letras, como mensagens que mesmo parecendo inocente e amorosa, na verdade exprimem e apresentam uma sociedade machista e misógina.

3.4.5 Quinta Temática: A mulher e suas lutas, sexualidades e (sobre) vivências em relatos de Profissionais de Acolhimento, Mulheres Negras, Mulheres Lésbicas, Mulheres vítimas de violência

Essa temática em específico originou-se de sugestões que foram acolhidas durante as narrativas dos/as estudantes no decorrer da experiência pedagógica, e com isso criamos um espaço de diálogo recebendo profissionais convidados/as para fazerem relatos de suas vivências. Em relação a esse momento, faço uma breve explanação das falas promovidas por nossos/as convidados/as e que em algumas ocasiões trouxeram à tona as narrativas dos/as estudantes.

Esse espaço de diálogo se desenvolveu com parcerias estabelecidas com profissionais de nosso município, assim como também de fora dele. Os temas foram sugeridos pelos/as estudantes e ocorreram em uma sequência de encontros pelo Google Meet, nas quais os/as

convidados/as expuseram suas vivências como profissionais que atuam junto a mulheres em situação de vulnerabilidade e violência, assim como militantes do movimento Negro e LGBTQIA+ .

A participação no primeiro encontro foi do profissional do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), o psicólogo Paulo Ricardo Ferreira, que apresentou para os/as estudantes como ele percebe a violência na cidade de Nova Tebas, e isso chamou a atenção da turma, uma vez que apesar de aparentar uma cidade pacata, calma nas ruas, o cenário que a instituição onde o profissional trabalha encontra dentro dos lares é totalmente diferente. Em todos os momentos ele enfatiza isso, o que acabou por chamar a atenção dos/as estudantes, que logo o indagaram sobre o assunto. A sua resposta acabou por apresentar uma cenário de subnotificações e/ou de ausência delas, ressaltando que um dos motivos para tal fato é a vulnerabilidade social e que o fator econômico influencia muito na decisão de notificar ou não as autoridades. Outro comentário que chamou a atenção dos/as estudantes foi o fato dele atender e desenvolver um trabalho não só com as vítimas de violência, como também com o agressor, destacou que vem tendo resultados positivos quanto a essa forma de trabalhar, concluiu que o agressor na maioria das vezes foi vítima no passado.

A conversa com os/as estudantes foi leve e tranquila, atendeu a proposta que era apresentar como um profissional de acolhimento percebe a violência, principalmente dentro dos núcleos familiares da cidade de Nova Tebas.

A segunda convidada de nosso espaço de diálogo - ocorrido via Google Meet - foi a Assistente Social, Aline Hrysyk, do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) que foi uma das mais esperadas pelos/as estudantes, uma vez que eles/as ansiavam ouvir sua história pessoal, por se tratar de uma mulher lésbica, nascida e criada na nossa comunidade. A turma tinha vontade de conhecer como foi sua trajetória, não só profissional, como também de vida, em se reconhecer com uma identidade de gênero diferente de seu nascimento em uma cidade interiorana, patriarcal e em uma família tradicional. Ela relatou sua trajetória profissional, de uma menina do campo, estudiosa e sonhadora que sempre estudou em escola pública, realizar seus sonhos de terminar o ensino médio, ir pra faculdade e passar em um concurso público. Destacou a importância de ter esses objetivos bem definidos.

Os/as estudantes me mandavam mensagem no privado do WhatsApp para questioná-la em relação as dificuldades em se identificar como lésbica para a sociedade e principalmente para sua família, inquiriam se nunca havia sofrido algum tipo de preconceito quanto a sua

identidade, sua orientação sexual. Aline, sempre muito educada, explicou aos/às estudantes todo o processo de autoaceitação, de se olhar e se entender diferente dentro de sua família, do círculo de amizades, de seu trabalho. Aline é casada, e dentro de sua timidez ao falar do assunto, afirmou que a aceitação por parte da família foi tranquila, que ela até se surpreendeu com as atitudes do pai e da mãe. Falou que teve medo de não ser aceita, porém ficou surpresa com a naturalidade em como as pessoas a trataram após se assumir lésbica, até brincou que parecia ser a primeira vez que falava a palavra lésbica em uma palestra, e que acabara de quebrar mais uma barreira pessoal. A partir daí os/as estudantes perceberam que nem todos os momentos, todas as famílias, em todos os círculos sociais as pessoas são tratadas da mesma forma, Aline deixou evidente isso pra gente, que pessoalmente se surpreendeu com a família e a sociedade com o tratamento que recebeu, esperava talvez que as pessoas fossem mais agressivas com ela e pelo contrário se sentiu acolhida por todos.

Nosso terceiro encontro aconteceu com a presença das convidadas Mayla Guedes e Aline Cristina de Oliveira Bandeira, duas meninas que participam dos movimentos de mulheres negras e lésbicas, com o tema proposto por elas: Resistência das Lésbicas negras. Nesse encontro - via Google Meet - ouvimos juntamente com os/as estudantes, muitas histórias de lutas, reivindicações e incertezas. As palestrantes contaram suas trajetórias pessoais e com essas histórias seus momentos de dificuldades, inseridas em um ambiente acadêmico de maioria branca, conquistaram espaços e se tornaram referência dentro da Universidade no movimento negro. Quanto às suas trajetórias pessoais a constante luta para romper preconceitos por sua “cor” e identidade. “Se já é difícil não corresponder com as expectativas de uma sociedade, vivendo fora dos padrões, imagine transgredir em dois padrões simultaneamente, ser lésbica e negra”. As vivências foram ouvidas em silêncio total pela turma, uma vez que as palestrantes eram atuantes em tantos outros movimentos, feministas, coletivo de mulheres, da união estadual e nacional de estudantes, coletivo da diversidade. Mayla deixou engenharia na UTFPR para cursar direito na PUC com 100% de bolsa, suas palavras sempre em direção de ações para a construção de um mundo melhor. Aline, estudante do último ano de Pedagogia, falou da necessidade e importância de dialogar sobre a temática como forma de desconstrução do preconceito. Destacou a multiplicidade e a diversidade quando tratamos de identidades e preconceitos. Das especificidades e amplitude quando se refere a esses coletivos. Um dos trechos de sua fala que ficou marcado pelos/as estudantes e que depois eles/elas se lembravam constantemente em sala de aula foi o seguinte:

[...] Você falar de resistência já é uma coisa muito abrangente, e quando a gente fala da comunidade LGBT, já é outra comunidade também bastante abrangente. Quando a gente fala de lésbicas, homossexuais, bissexuais, transexuais e travestis, a gente tá falando de uma gama de pessoas, de especificidade. Está falando de história. E aí a gente também vai falar também de negritude, então a gente tá falando também de um povo. A gente está falando de trajetória. A gente está falando de muita coisa, né? E aí a gente tem a gente, que vai além, não se trata só de sermos mulheres lésbicas, nós somos mulheres negras. E também isso também carrega toda a sua especificidade. É..é... eu lembro que quando bem no começo, quando eu já falava alguma coisa sobre isso, principalmente com as minhas amigas, ou em casa. A gente falava que sermos lésbicas, sermos negras, sermos mulheres não é um vagão que vai aumentando, Não é um vagão de lésbicas, um vagão de negras, uma vagão de mulher, um vagão de peça, onde eu sou um trem que dá com tudo ali, não é? não é, a gente é tudo isso junto. Todas as coisas, né? Entender que é preciso mesmo essa especificidade de ser quem a gente é. Das coisas que a gente carrega, tanto marcas, como marca da cultura [...].

As colocações das palestrantes no momento do encontro não geraram questionamentos ou apontamentos por parte dos/as participantes, a turma ouviu e absorveu cada palavra em silêncio, tudo era novo ali, nenhuma daquelas pessoas tinham ouvido narrativas tão autênticas e vindas principalmente de pessoas que sofriam na pele o preconceito, a crítica, às ofensivas formas de que o ser humano lançam mão, quando simplesmente ignoram, e/ou respeitam o posicionamentos daqueles/as que não se enquadram dentro dos padrões socialmente estabelecidos. Porém, essa falas das meninas em outros momentos, quando estávamos juntos/as em sala de aula foram lembradas, e são citadas atualmente quando algum assunto correlacionados às suas colocações estão em pauta nas aulas de história, sempre mostrando que os/as estudantes perceberam a necessidade de não só entender o que nos torna pessoas tão específicas, como também ter empatia, respeito, discernimento quando tratamos do “outro”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nos fez perceber como as narrativas sobre as violências nas relações de gênero e entre os gêneros são construídas pelos/as estudantes do ensino médio, sendo elas simbólicas ou não simbólicas, visíveis e não visíveis, com vista a desconstrução de olhares, atitudes e discursos preconceituosos, misóginos, androcêntricos e principalmente buscando uma ampliação da consciência histórica desses processos, assim como uma mudança cultural e comportamental.

Tivemos como um dos objetivos de nossa experiência pedagógica, por meio de discussões, debates, pesquisas e outras propostas de intervenções nas aulas de história, abordar as temáticas que tratam da violência de gênero, partindo da perspectiva da invisibilidade feminina frente aos conteúdos do ensino de história, bem como as violências presentes no meio social em que vivemos. Além disso, investigamos o papel das mulheres e as formas de violência com que são tratadas, como são vistas no tempo presente, estabelecendo relações com o passado, numa abordagem que ultrapassa os conteúdos específicos curriculares e que se pautaram na realidade social vivenciada pela turma de estudantes do 1º ano do ensino médio. Realidades essas que por motivos alheios ou não, passam despercebidos no cotidiano escolar, familiar e social.

Constatamos em nossa pesquisa-ação com a turma de estudantes, na experiência pedagógica realizada, na elaboração e implementação da Sequência Didática (SD) que ainda temos um ensino de história - talvez isso seja válido também para outras disciplinas - voltado para as dificuldades de percepções dessas relações de violências de gênero, seja ao perpassar os conteúdos propostos para as aulas de história, ou ao direcionar seus olhares para o contexto ao qual se inserem, não se atentando ou identificando as violências incutidas nas relações que mantêm entre si. Constatamos também, que na maioria das vezes, os/as estudantes não relacionam as violências atuais com as construções socioculturais, com raízes patriarcais nas quais a figura masculina aparece em destaque e como sujeito único responsável pela história, e que invisibilizam a presença feminina. E ainda, a não percepção da ausência feminina nas narrativas históricas, ou da presença dela em posições subalternizadas, ofuscadas, ou utilizada como mero adereço, uma ilustração, uma curiosidade. Discursos esses, sejam em imagens e/ou textos, que (in)conscientemente vão construindo verdade única, negando às mulheres o

protagonismo histórico, a produção de conhecimento, o acesso aos direitos, e acima de tudo o reconhecimento de que somos sujeitas da história.

Apresentamos ao longo de nossa pesquisa, de nossa experiência pedagógica, algumas propostas de intervenções, que auxiliaram no desenvolvimento, na construção ou desconstrução dos olhares dos/as nossos/as estudantes do ensino médio acerca das relações de gênero, tornando possível a partir dos conteúdos curriculares de história discutir as relações de violência de gênero do passado na relação com o tempo presente ou vice-versa, configurando não uma história linear, e sim dinâmica, circular, compreendendo atitudes, olhares e narrativas que são construídas socialmente e que portanto, podem ser desconstruídas.

A disparidade entre mulheres e homens em nosso meio social por vezes é vista e entendida como irreal. Os mecanismos de dominação são tão sutis que passam a falsa ideia de que toda a disparidade social e/ou de acesso aos direitos entre os gêneros foi superada, e agora depende de cada uma e cada um atuar e se relacionar nesse imenso cenário social. Porém, vale mencionar aqui que além dos mecanismos sutis nas relações entre os gêneros, alguns se mostram violentos e são reforçados cotidianamente em esferas públicas e privadas, na educação, na política, assim como também na justiça. Contudo, as discussões e atividades desenvolvidas nessa experiência proporcionaram aos/às estudantes a refletirem e perceberem que dentro dessa relação instituída socialmente, de discursos e práticas sociais, o homem ainda é visto predominantemente como ser pensante e a mulher como ser submisso, objetificado e condicionado à vontade do outro. Desse modo, tivemos o intuito de provocá-los/às ao questionamento das relações que convivem em seus contextos, observando, discutindo com seus pares, e com isso reconceituando e reconsiderando as construções e concepções sobre papéis e representações de gênero nas relações familiares, sociais, escolares, de trabalho e de cultura.

Procuramos deixar explícito aqui, que o ensino de história não é o único responsável em discutir e resolver as desigualdades e a violência que permeiam as relações entre homens e mulheres, no entanto, abordar essa relação e discuti-la a partir do ponto de vista de que o sistema hierárquico, colonial, capitalista, patriarcal, sexista e racista ainda impera em nosso meio social de forma hegemônica é construído e mantido por homens que estão no poder, assim como por mulheres que também o reproduzem, é responsabilidade de todas as pessoas e é um passo fundamental para buscarmos fissuras, rupturas e desconstruções. Contudo, vale

lembrar que em contrapartida à hegemonia, sempre há resistência, lutas e reivindicações contra esse sistema.

Em nossa pesquisa-ação nos apoiamos nos conteúdos curriculares do ensino de história, tornando-os pontes para a produção de narrativas pessoais dos/as estudantes acerca da violência nas relações de gênero, e assim, instigá-los/as a questionar o quanto a história nos faz compreender a ideia de um mundo extremamente masculinizado, e que em razão disso, hoje ainda nos deparamos com situações de violência visível e invisível.

Ao longo da experiência pedagógica fui percebendo o quanto os/as estudantes foram buscando nas entrelinhas dos conteúdos, das leituras, das discussões e debates a violência contra as mulheres e se eram perceptíveis ou nem tanto. Em um dado momento, quase não conseguimos dar conta da demanda de músicas, imagens que traziam e queriam incluir nas discussões. O desejo de aprender, de discutir mais sobre as temáticas, esteve presente desde o momento em que propus à turma essa experiência. Já nas primeiras propostas, eles/as já queriam aprofundar mais, e constatamos que a percepção do quanto nosso meio social está impregnado de exclusão, violência e atitudes misóginas, androcêntricas e patriarcal foi um tanto decepcionante para eles/as, mas também foi um motor propulsor para opinarem, direcionarem e construírem essa proposta de forma compartilhada.

Ao propor a temática para essa experiência, tinha como objetivo desenvolver com a turma de estudantes um pensamento crítico, democrático assim como atitudes de igualdade entre homens e mulheres, porém, o que mais me chamou a atenção no desenvolvimento deste trabalho é que meu olhar também mudou, cresci em conhecimento, em atitude, e fui para além da discussão inicial sobre a violência de gênero, e fui me atentando para fatos e feitos históricos excludentes e que talvez pela mecânica do sistema e/ou dos livros didáticos, eu jamais havia me proposto a questionar e pesquisar mais. Hoje percebo que não foi só o olhar dos/as meus/minhas estudantes que se transformaram ao longo desse processo, mas o meu também, que o desenvolvimento dessa experiência pedagógica, e de elaboração e implementação da Sequência Didática (SD) contribuíram para minha profissão de professora-pesquisadora e para minha formação docente continuada.

E essa experiência desenvolvida já tem me provocado para que, em outras turmas do ensino médio, ao propor um novo conteúdo, o trabalho se inicie a partir do seguinte questionamento: Quem são ou serão os atores dessa história? Que impressões/interpretações provocam em nós? Quem são as pessoas excluídas? Com o intuito de que percebam ao longo

das discussões por qual perspectiva, fato ou feito histórico, as narrativas e registros históricos foram construídos.

A pesquisa-ação, a metodologia utilizada ao longo da experiência pedagógica, tornou possível a participação dos/as estudantes durante todo o processo, juntamente com eles/as construímos essa proposta de implementação, buscamos a cada passo andarmos juntos/as, refletirmos e produzirmos um material que vinha ao encontro de nossos anseios, proximidade com a realidade social e com a linguagem deles/delas. A interatividade proporcionada pela pesquisa-ação, traz os/as estudantes para o centro, incluindo-os/as em todas as fases da experiência pedagógica, tornando-os/as participantes ativos, uma vez que aprendemos melhor por meio das experiências, vivenciando e se envolvendo com o processo de ensino e aprendizagem.

No diálogo com nossos/as estudantes e com suas experiências, procuramos superar visões machistas, preconceituosas, misóginas, androcêntricas que configuram um lugar subalterno às mulheres, evidenciando que elas estavam e estão presentes na história, que são protagonistas, e as trouxemos em todos os momentos para as nossas discussões, demonstrando que ainda precisamos e muito debater em sala de aula, nas aulas de história, assim como nas demais disciplinas, o tema da violência contra as mulheres. Constatamos no desenvolvimento da experiência pedagógica que muitos/as estudantes começaram a se posicionar de forma diferente diante de algumas situações, procurando até mesmo em atividades rotineiras do contexto escolar, não compactuarem com a violência de gênero, analisando desde uma imagem a ser inserida em um cartaz, a uma música que será usada em uma apresentação para a comunidade escolar, entre outras.

Por meio das percepções, leitura e análise das narrativas dos/as estudantes descritas no decorrer da pesquisa, percebemos que esta proposta metodológica alcançou seus objetivos, pois provocou consideravelmente a turma de estudantes, uma vez que, um de seus propósitos era promover a compreensão e a não reprodução de comportamentos e discursos violentos contra as mulheres, sendo eles visíveis ou não, assim como ampliar a consciência histórica dos/as estudantes. Posto que ainda percebemos comportamentos e discursos engessados em uma cultura patriarcal e androcêntrica, o que não nos intimida ou nos desanima, pelo contrário, nos faz perseverar no trabalho com a temática abordada. Partimos do pressuposto que podemos transformar nossas vivências automatizadas em experiências que ampliem e discutam nossa realidade.

A Sequência Didática (SD) implementada ao longo dessa pesquisa (disponível no APÊNDICE B) foi desenvolvida com o intuito de possibilitar a outros/as profissionais a abordagem dessa temática da violência de gênero, oferecendo uma gama de materiais que dialogam com os/as estudantes de forma prática, versátil, lançando mão de várias metodologias ao longo do processo de implementação e utilizando uma linguagem acessível aos mais diversos públicos. Produzimos esse material, concomitantemente com as discussões que ocorriam em sala de aula, essa SD foi construída a partir de muitas sugestões dos/as estudantes, portanto, uma produção compartilhada. A linguagem utilizada procurou aproximar conhecimento-conteúdo com as vivências cotidianas dos/as estudantes.

O conhecimento ocorre quando pesquisamos, mas ao interagimos com ele e com nossos pares, discutimos, analisamos, construímos um conhecimento compartilhado que sofre influência de vários olhares e saberes, produzido de forma múltipla, e não unilateral. É sob essa perspectiva que percebemos nossa proposta de SD, isto é, uma construção feita por várias mãos, olhares e pensamentos, e sendo assim, constatamos que ao longo de toda a implementação, dessa experiência pedagógica, estudantes e professora aprenderam mutuamente. Ao me propor realizar essa jornada, de confeccionar essa SD, tinha como um dos objetivos fazer com que meus/minhas estudantes transformassem seus olhares, tornando-os/as cidadãos/ãs críticos/as, formadores/as de opinião, autônomos/as, construtores/as de relações sociais saudáveis e respeitadas, não reprodutores/as de preconceitos, e com isso buscamos desconstruir conceitos colonialistas, patriarcais, excludentes e sexistas em todas as atividades sugeridas para os/as estudantes. Dessa forma, apresentamos uma sequência didática com atividades que abrem a possibilidade tanto de serem implementadas em sua totalidade, quanto isoladamente, e também uma SD que pode ser reformulada constantemente a partir de novos dados e debates sociais. Acreditamos com isso, que oportunizamos e promovemos a autonomia para outros/as profissionais de educação, analisarem e escolherem a melhor forma de vivenciar uma experiência pedagógica.

E por fim, após passar por todo o processo que nos levou a pesquisar, realizar leituras, e nos tornou possível caminhar pelos campos da investigação acadêmica e para além deles, dos conteúdos curriculares engessados a discussões substanciais sobre a violência nas relações de gênero dentro das aulas de história, percebi que sair da zona de conforto, não é agradável, muito menos fácil, criticar o sistema e mesmo assim ter que fazer parte dele, não nos torna cúmplices, mas nos abre a possibilidade de transformá-lo, a partir do diálogo com nossos

pares, com nossos/as estudantes, possibilitar a eles/as o direito da dúvida, da crítica, da oposição a uma estrutura social hierarquizada, patriarcal, colonialista e sexista. Poder oportunizar não somente ensino, mas aprender com nossos/as adolescentes, me fez uma profissional melhor, ouvir suas vozes, vivenciar a oportunidade de construir conjuntamente o conhecimento, e não apenas recebê-lo pronto e acabado, fez com que eles/as direcionassem seus olhares para outros horizontes, travassem outras lutas, compartilhassem novos olhares e vozes modificadas pela desconstrução de certos preconceitos. Nos fez perceber - de modo compartilhado - que as aulas de história se tornaram aulas e vozes de resistência, aulas e vozes de coletivos que não se calam, que aprenderam por si mesmos/as que nossas vozes devem ecoar pelos corredores da escola, com gritos cheios de conhecimento, de direitos, empatia, ávidos por uma sociedade igualitária entre os gêneros e livres de preconceitos, atitudes misóginas, estruturas patriarcais e visões androcêntricas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. A violência na sociedade brasileira: um painel inconcluso em uma democracia não consolidada. **Sociedade e Estado**. Brasília, vx, nº. 2, Jul/Dez, 1995.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Entra em vigor lei que criminaliza perseguição, inclusive na internet**. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/742273-entra-em-vigor-lei-que-criminaliza-perseguciao-inclusive-na-internet>. Acesso em: 12/09/2021.

ALAMBERT, Zuleika. **A história da mulher. A mulher na história**. Brasília, Fundação Astrojildo Pereira, 2004, 190 p.

ALMEIDA, Suely de S. Essa Violência mal-dita. In: ALMEIDA, Suely de S. (Org.). **Violência de gênero e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

ANTONIO, Edna Maria Matos; SANTOS, Fernanda Carolina Pereira. Formação docente e ensino de História: violência contra as mulheres e sua luta por direitos como tema da experiência didático-pedagógica em sala de aula. **Fronteiras**, [S.l.], v. 22, n. 39, p. 145 - 160, abr. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/1257>. Acesso em: 25 mai 2021.

ARAÚJO, Rubenilson Pereira de; CAMARGO, Flávio Pereira. Gênero e diversidade sexual no currículo escolar: uma abordagem inter e transdisciplinar no ensino e na formação de professores. **EntreLetras**, Araguaína/TO, v. 3, n. 1, p. 104-123, jan./jul. 2012 (ISSN 2179-3948 – online). Acesso em: 25 mai 2021.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ARQUIVO Radical. A criação do Patriarcado. 2017. Disponível em: [A Criação do Patriarcado – Introdução – Arquivo Radical \(wordpress.com\)](#). Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 29 Número 2 Maio/Agosto 2014.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. Porto, III Série, vol. 2, 2001, pp. 013-021.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Usos da narrativa em História. In: MELO, Maria do Céu; LOPES, José Manuel (org.). **Narrativas históricas e ficcionais. Recepção e produção para professores e alunos**. Actas. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 2004, p. 29-39. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/653/1/Isabel.pdf>. Acesso em: 10/07/2020.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **Revista Histórica**, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/historia/article/viewFile/21683/12756>. Acesso em: 10/07/2020.

BARUS-MICHEL, Jacqueline. A violência complexa, paradoxal e multívoca. In: SOUZA, Mériti. MARTINS, Francisco; ARAÚJO, José Newton Garcia de (Eds.). **Dimensões da violência**: conhecimento, subjetividade e sofrimento psíquico (pp. 19-34). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

BATISTA, Rozilene da Costa; OLIVEIRA, Júlia Emanuely; RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi. Sequência Didática–Ponderações Teórico- Metodológicas. XVIII ENDIPE. **Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo**: cenas da Educação Brasileira. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_9937_37285.pdf. Acesso em 25 mai 2021.

BECK, Alexandre. **Machismo é Hereditário?** Página do Armandinho no facebook, 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.21155122.100005065987619/950854928293147/>. Acesso em 14 de abril de 2021

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado do papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa Participante**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989. BRASIL.

Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. **Lei do Femicídio**. Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em 30 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.188 de 28 de julho de 2021**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14188.htm. Acesso em 10 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.718 de 24 de setembro de 2018**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13718.htm. Acesso em 30 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.224 de 15 de maio de 2001.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110224.htm. Acesso em 30 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.737 de 30 de novembro de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112737.htm. Acesso em 29 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei Maria da Penha.** Lei N.º 11.340, de 7 de Agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 30 abril 2021

BRASIL. **Lei nº 14.132, de 31 de março de 2021.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14132.htm. Acesso em 10/09/2021.

BRASIL. **Lei nº 14.245/21 de 22 de novembro de 2021.** Lei Mariana Ferrer. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2265028>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SETEC, 2006.

BRASIL. **Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file> Acesso em: 12 jan. 2021.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo de Santa Cruz. **Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da saúde [Internet]** 2014; [acesso em 03/01/2021]. Disponível: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/140327_notatecnicadiest11.pdf.

CERQUEIRA, Daniel; et al. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em agosto de 2021

CERQUEIRA, Daniel; et al. **Atlas da Violência 2020 No Campo, No Brasil: condicionantes socioeconômicos e territoriais**. São Paulo: FBSP, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em junho de 2021.

CERQUEIRA, Daniel; et al. **Atlas da Violência 2019**. São Paulo: FBSP, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em junho de 2021

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO VINÍCIUS DE MORAES – EFM. **Projeto Político Pedagógico**. Nova Tebas, 2017.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabe; VALLS, Enric. **Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes**. Madrid: Santillana, 1992.

DAVID, Jacques-Louis. **A intervenção das Sabinas (1748-1825)**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/rapto-das-sabinas-na-origem-roma.htm>

FACHIN, Eliana; BERGOLI, Josiane Maria; NIELSSON, Joice Graciele. **O processo histórico de lutas das mulheres em prol da igualdade de reconhecimento e direitos, e o cenário atual**. Relatório técnico-científico, XXIV Seminário de Iniciação Científica. UNIJUÍ, 2016.

FAERMAM, Lindamar Alves. A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das Ciências Sociais. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 7, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/viewFile/121/69>. Acesso em: 21 mar. 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 3ª edição - 2021**. Disponível em: <https://assets-dossies-jpg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREIRE, Jane Luci Ornelas. **Maria Luiza de Sousa Alves e a Educação Feminina na Bahia.** Tese (Doutorado). Programa de Pesquisa e Pós- graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013. 314f.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Pesquisas de opinião:** a mulher brasileira nos espaços público e privado. 2001. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2011/04/28/conheca-os-dados-da-pesquisa-apresentados-no-seminario-sesc/> Acesso em 20 mai 2021.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Pesquisas de opinião:** a mulher brasileira nos espaços público e privado. 2010. Disponível em: https://fpabramo.org.br/publicacoes/wp-content/uploads/sites/5/2017/05/pesquisaintegra_0.pdf f. Acesso em 20 mai 2021.

GALVÃO, Instituto Patrícia. As 10 propagandas mais machistas do último ano. 2015. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/mulher-e-midia/as-10-propagandas-mais-machistas-e-racistas-do-ultimo-ano/>. Acesso em: 10 de março de 2021.

GARCIA, Raissa. **A Cultura do estupro a partir de músicas brasileiras.** Não me kahlo, 2020. Disponível em: <https://naomekahlo.com/a-cultura-do-estupro-a-partir-de-musicas-brasileiras/> Acesso em: 27 de junho de 2021.

GENTILESCHI, Artemísia. Susana e os Velhos, 1610. Disponível em: <https://guiaflorenca.net/arte/artemisias-gentileschi-breve-biografia/>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

GHEBREYESUS, Tedros Adhanom. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** Tradução realizada pela Representação da Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde no Brasil. Suíça, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 15 de maio de 2021.

GIORDAN, Marcelo. GUIMARÃES, Yara A. F. MASSI, Luciana. **Uma análise das abordagens investigativas de trabalhos sobre sequência didática:** tendências no ensino de Ciências. ANAIS VIII ENPEC, 2011. Disponível em: www.nutes.ufrj.br/viiienpec/resumos/R0875-3. Acesso em: 25. mai. 2021.

GREGORI, Maria F. **Cenas e queixas:** mulheres e relações violentas. Novos Estudos Cebrap, v. 23, São Paulo, 1989, p. 163-175.

GUEDES, Maria Eunice Figueredo. **Gênero o que é isso?** Psicologia, Ciência e Profissão. Vol.15, nº.1-3, Brasília, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931995000100002 . Acesso em: 10/03/2021.

HERNANDEZ, Oswaldo. **Propagandas Históricas**. 2018. Disponível em: [Perfume Alert Limão - 1970 - Propagandas Históricas | Propagandas Antigas \(propagandashistoricas.com.br\)](http://Perfume Alert Limão - 1970 - Propagandas Históricas | Propagandas Antigas (propagandashistoricas.com.br)). Acesso em: 13 de março de 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/nova-tebas/panorama>. Acesso em 01/12/2021.

IKESSAURO. O homem das cavernas 2014. Disponível em: <http://www.ikessauro.com/2011/07/voce-sabia-que-os-homens-da-caverna-nao.html?m=1>. Acesso em 04 de abril de 2021.

KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. 12. ed. São Paulo: Pearson, 2006.

LERNER, Gerda. **A criação do Patriarcado**: história da opressão das mulheres pelos homens. São Paulo: Cultrix, 2019.

LORENZI, Gisele Maria Amim Caldas. **Pesquisa-ação**: pesquisar, agir e transformar. Curitiba: InterSaberes, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós – estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUZ, Leandro; HAHN, Fábio André. Nova Tebas: territórios e territorialidades. Revista GEOMAE - Vol. 02, Nº Esp. 01, 2º SEM/2011. Disponível em: [v. 2 n. especial \(2011\): v.2: especial - \(2011\) | Revista GEOMAE \(unespar.edu.br\)](http://v.2.n.especial(2011):v.2:especial-(2011)|RevistaGEOMAE(unespar.edu.br)). Acesso em: maio de 2021.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **Sexualidade e Gênero na atual BNCC**: possibilidades e limites. Pesquisa e Ensino, Barreiras, v. 1, e202011. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/pqe/article/view/626>. Acesso em: 16 agosto 2020.

MORIN, Edgar. **A natureza da natureza**. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 1977.

MERCADO de fragrâncias Maciças do Brasil. 212 VIP Carrolina Herrera. 2014. Disponível em: [Mercado de Fragrâncias Maciças do Brasil – Kafkaesque \(kafkaesqueblog.com\)](http://Mercado de Fragrâncias Maciças do Brasil – Kafkaesque (kafkaesqueblog.com)). Acesso em: 20 de abril de 2021.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. **Violência contra mulheres nos livros didáticos de História** (PNLD 2018). Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 27, n. 3, p.1-14, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2019v27n358426/42107>

ONU, Assembleia Geral da. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 26 de maio de 2021.

O RAPTO das Sabinas. Anônimo. Museu Belas Artes, Donación Hirsch, 1983. Disponível em: <https://www.bellasartes.gob.ar/pt/colecao/obra/8630/>. Acesso em: 14 de março de 2021.

PARANÁ. **Consulta Escola**: Colégio Estadual do Campo Vinicius de Moraes, CEVM-EMF, 2021. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf;jsessionid=ktdurvwsK76Sbm9ZrQn1PC_FNqcpw9W0mdIVawJ.sseed75003?windowId=9de&codigoMunicipio=1745&codigoEstab=398. Acesso em 20 abr 2021.

PARANÁ, Casa Civil: Governo do. **Decreto nº 4230 de 16 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390948#:~:text=>. Acesso em 06 de maio de 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica História (DCEs)**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Saúde do. **Resolução SESA nº 338**. Disponível em: [RESOLUÇÃO SESA Nº 338/2020 Regulamenta o disposto nos arts. 1º, 2º, 3º, 10, 13 e 15 do Decreto Estadual nº 4.230, 16 de m](#). Acesso em 10 de janeiro de 2021.

PASCAL, Maria Aparecida Macedo; SCHWARTZ, Rosana Maria Pires Barbato. **Mulheres brasileiras**: cotidiano, história e conquistas. Instituição: Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2006. Disponível em: www4.mackenzie.com.br/fileadmin/Graduacao/EST/Revistas_EST/III_Congresso_Et_Cid/.../Maria_Pascal_e_Rosana_S..pdf – Acesso em: 28 mai 2021.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v.24, N.1, p.77-98, 2005.

PERROT, Michelle. **As mulheres, o poder, a história**. In: _____. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988, p.168.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polit.** Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufpr.br>. Acesso em: 28 mai 2021.

PESQUISA da Unilever que mostra o impacto dos estereótipos na equidade de gênero. **Grandes Nomes da Propaganda**. 2015. Disponível em:

<https://grandesnomesdapropaganda.com.br/anunciantes/pesquisa-da-unilever-mostra-impacto-dos-estereotipos-na-equidade-de-genero/>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

RADICAL, Arquivo. **A criação do Patriarcado**. 2017. Disponível em: <https://arquivoradical.wordpress.com/2017/08/04/a-criacao-do-patriarcado-introducao/>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

RAMOS, Daniela Karine. A aprendizagem colaborativa e a educação problematizadora para um enfoque globalizador. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 6, n. 12, p. 105-115, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/506/207>. Acesso em: 25 mai. 2021.

ROCHA, Olívia Candeia Lima. Educação, ensino de História e o combate à violência de gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 14, n. 27, p. 27-54, jun. 2020. ISSN 1981-2434. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12148>. Acesso em: 25 maio 2021.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado**: questões relevantes de meta-história. Revista: História da historiografia. Número 02, mar 2009. Disponível em: <http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12> Acesso em: 10/07/2020

RÜSEN, Jörn. **História viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B.; ALMEIDA, Suely de Souza. **Violência de gênero**: poder e impotência. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2 ed. São Paulo: Expressão popular, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Violência de Gênero no Brasil. **Revista de Estudos Feminista**, nº especial/2º sem./94 - Colóquio Internacional Brasil, França e Quebec. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/297>. Acesso em 27/04/2021.

SANTOS, Aldevina Maria; GUIMARÃES, Celma Martins. **Uma história (in)visível**: o protagonismo da mulher no mundo ocidental. I Congresso Internacional sobre a Mulher, Gênero e as Relações de Trabalho. 2005. Disponível em:

www.prt18.mpt.gov.br/eventos/2005/mulher/anais/resumos/T01-AMSantosCMGuimaraes.pdf. Acesso em: 28 mai 2021.

SANTOS, Sérgio. Ressaca ou devassa?. Darwin, 2012. Disponível em: <https://agenciadarwin.wordpress.com/tag/socialite-paris-hilton/>. Acesso em: 21 de março de 2021.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes; OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-19, Junho 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802010000100002&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 14 mai 2021.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. **A violência simbólica de gênero e a lei “antibaixaria” na Bahia**. Observatório de Monitoramento da Lei Maria da Penha (OBSERVE). Salvador: NEIM/UFBA, 2011. Disponível em: <http://www.observe.ufba.br/noticias/exibir/344>

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar; MACEDO Márcia S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. In: COSTA, Ana Alice Alcantara.; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (orgs.). **Ensino e gênero: perspectivas transversais**. Salvador: NEIM/UFBA, 2011. p.33-48.

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar; TAVARES, Márcia S. (Org). **Violência de gênero contra mulheres: suas diferentes faces e estratégias de enfrentamento e monitoramento**. Salvador: EDUFBA, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.77-99, jul/dez., 1995.

SOIHET, Rachel. Mulheres investindo contra o feminismo: resguardando privilégios ou manifestação de violência simbólica? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.13, n.24, p.191-207, 2008.

SUCUPIRA, Iara da Silva. **Sequência didática como estratégia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem de frações**. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2017, 122 f.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 3, n. 1, p. 155-169, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/108279/ISSN2177-580X-2008-3-1-155-169.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 abr. 2021.

TERRA. **D&G volta a ser alvo de críticas com foto que incita estupro**. 2015. Disponível em: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/moda/dg-volta-a-ser-alvo-de-criticas-com-foto-que-incita-estupro.d4e630da17e2c410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>. Acesso em: 04 de março de 2021.

VASNETSOV, Viktor Mikhaylovich. **Stone Age**. Moscou, 1884. Disponível em: <https://painting-planet.com/stone-age-by-victor-vasnetsov/>

VELHO, Gilberto. Violência e Relações Sociais – a questão da diferença. **Revista de Ciências sociais**, Fortaleza, v. 12/13, n. 1/2, p. 5-9, 1981/1982.

WASELFISZ Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015**: Homicídio de mulheres no Brasil. FLACSO Brasil: 1ª Edição, Brasília/DF, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A
FORMULÁRIO ONLINE E IMPRESSO ENVIADO AOS/ÀS RESPONSÁVEIS
PELOS/AS ESTUDANTES

Pesquisa sobre Violência contra Mulheres

Este formulário tem o intuito de realizar uma coleta de dados e informações sobre violência nas relações de gênero, focando as violências cometidas contra as mulheres. Esta pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistória), da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão, estando sob responsabilidade da mestrandia Patrícia Fernandes Dal Santo e sob orientação da Profª Drª Claudia Priori.

Esta pesquisa não possui fins lucrativos, nem para os pesquisadores, nem para os participantes, além disso, respeita-se a Resolução Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016, do Ministério da Saúde - Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os/as participantes.

Assim, convido você a responder esse formulário e contribuir para a coleta de dados informativos para a discussão dos relatos em sala de aula com estudantes do 1º ano do Ensino Médio.

*Obrigatório

PARA COMEÇAR, OBSERVE NA IMAGEM OS TIPOS DE VIOLÊNCIA



Fonte: Coletivo não me KAHLO. Disponível em: <https://cdn.shopify.com/s/files/1/0249/0220/5526/files/02.png>

Este formulário não solicita dados pessoais. Portanto, ao tomar conhecimento dos objetivos e propósitos da pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar por minha participação. Muito obrigada por sua resposta!

- 1. Concordo em contribuir com a pesquisa *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO - *Pular para a seção 11 (Agradecimento)*

Dados para quantificação

- 2. Sua idade está entre *

Marcar apenas uma oval.

- 15 a 25 anos
- 25 a 35 anos
- 35 a 45 anos
- 45 a 55 anos
- Mais de 55 anos

- 3. Sua residência está localizada na *

Marcar apenas uma oval.

- área urbana
- área rural

- 4. Seu nível de escolaridade é: *

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Ensino superior incompleto

- Ensino superior completo
- Pós-graduação incompleta
- Pós-graduação completa
- Outro: _____

- 5. Sua renda é de: *

Marcar apenas uma oval.

- até 1 salário mínimo
- de 2 a 3 salários mínimos
- de 3 a 5 salários mínimos
- Superior a 5 salários mínimos

Pular para a pergunta 7

Vamos falar sobre violências!



Fonte: Pixabay. Disponível em:

<https://pixabay.com/pt/photos/maus-tratos-mulher-pulso-viol%C3%A2ncia-2947090/>

- 6. Você já sofreu algum tipo de violência? *

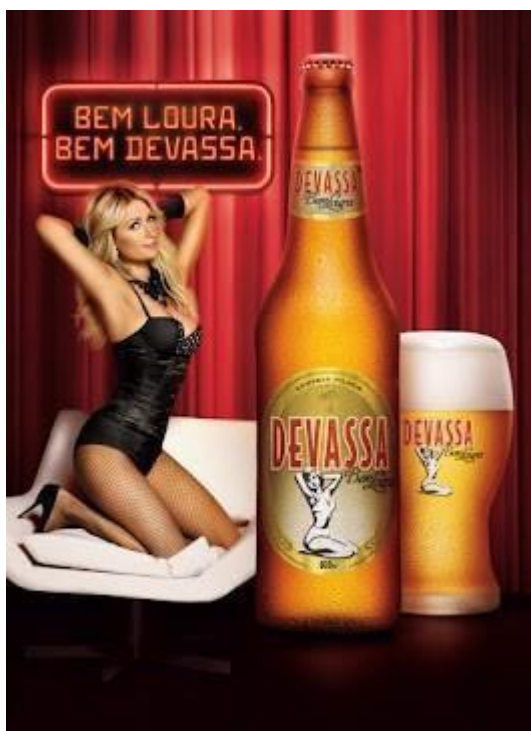
Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 17*

Não *Pular para a pergunta 13*

Vamos observar um pouco da nossa sociedade? O que vemos nas propagandas e músicas sobre as mulheres???

- 7. Esse anúncio promove uma ideia :
*



Fonte: Propaganda de cerveja. Disponível em:
file:///C:/Users/patri/Downloads/780-Texto%20do%20artigo-2454-1-10-20140404.pdf

Marcar apenas uma oval.

- De empoderamento da mulher
- De objetificação da mulher

- 8. Esse anúncio de produto de limpeza o que desperta em você? *



Fonte: Agência Patrícia Galvão. Disponível em:

<https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/mulher-e-midia/as-10-propagandas-mais-machistas-e-racistas-do-ultimo-ano/>

Marcar apenas uma oval.

- Sensação de bem estar, de produtividade
- Indignação

- 9. Análise dessa propaganda da Dolce & Gabbana, ela demonstra: *



Fonte: Terra. Disponível em:

<https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/moda/dg-volta-a-ser-alvo-de-criticas-com-foto-que-incita-estupro,d4e630da17e2c410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>

Marcar apenas uma oval.

- Empoderamento
- Feminino Machismo

O trecho dessa música:

Baile de Favela – MC João

“Ela veio quente, e hoje
eu tô fervendo Que ela veio
quente, hoje eu tô fervendo
Quer desafiar? Num tô
entendendo

Mexeu com o r7 vai voltar com a xota ardeno (vai)...

... E a são Rafael, é baile de favela

E os menor preparado pra foder com a xota dela (o vai)”

10. Na sua interpretação, ela demonstra uma situação de violência contra as mulheres

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Cabocla Tereza

Lá no alto da montanha

Numa casinha estranha

Toda feita de sapê

[...]

Ouvi um gemido

perfeito E uma voz

cheia de dor Vancê,

Tereza, descansa

Jurei de fazer a

vingança Pra morte

do meu amor [...]

Agora já me vinguei

É esse o

fim de um

amor Essa

cabocla eu

matei

É a minha história, doutor

11. A letra dessa música relata:

Marcar apenas uma oval.

- Femicídio
- Vingança

Vidinha de Balada - Henrique e Juliano

Oi, tudo bem? Que bom te ver

A gente ficou, coração gostou não deu pra esquecer Desculpe a visita, eu só vim te falar

'Tô afim de você e se não tiver 'cê vai ter que ficar... [...]Vai namorar comigo sim...

[...]Se reclamar 'cê vai casar também, com comunhão de bens..

12. Ela demonstra machismo e violência *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Pular para a pergunta 6

Violência familiar

13. Conhece ou sabe a história de algum familiar que sofreu violência, abusos ou agressões? *

Marcar apenas uma oval.

- sim *Pular para a pergunta 14*
- não *Pular para a seção 11 (Agradecimento)*

Tipificação da violência

- 14. Qual dessas violência você foi vítima ou no caso de ter respondido que a violência foi sofrida por algum familiar ou conhecido *

5 tipos de violência que a mulher deve denunciar

Ao contrário do que muitos pensam, a violência física não é a única forma de agressão à mulher.

Veja os 5 tipos de agressão previstos na Lei Maria da Penha:

<p>Física: empurrar, chutar, amarrar, bater, violentar</p>	<p>Sexual: pressionar a fazer sexo, exigir práticas que você não gosta, negar o direito a uso de qualquer contraceptivo</p>
<p>Psicológica: humilhar, insultar, isolar, perseguir, ameaçar</p>	<p>Patrimonial: reter seu dinheiro, destruir ou ocultar seus bens e objetos, não te deixar trabalhar</p>
<p>Moral: caluniar, injuriar, difamar</p>	

SenadoFederal

Fonte: Página do Twitter do Senado Federal. Disponível em: <https://twitter.com/senadofederal/status/894528551289888768>

Marque todas que se aplicam.

- Física
- Psicológica
- Moral Sexual
- Patrimonial
-

- 15. Houve registro de boletim de ocorrência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

- 16. Poderia relatar a violência acometida contra seu familiar ou conhecido em breves palavras, se não se sentir a vontade pode pular essa questão.

Pular para a pergunta 20

Tipificação da violência

17. Qual dessas violências você foi vítima ou no caso de ter respondido que a violência foi sofrida por algum familiar ou conhecido *

5 tipos de violência que a mulher deve denunciar

Ao contrário do que muitos pensam, a violência física não é a única forma de agressão à mulher. Veja os 5 tipos de agressão previstos na Lei Maria da Penha:

Física: empurrar, chutar, amarrar, bater, violentar	Sexual: pressionar a fazer sexo, exigir práticas que você não gosta, negar o direito a uso de qualquer contraceptivo
Psicológica: humilhar, insultar, isolar, perseguir, ameaçar	Patrimonial: reter seu dinheiro, destruir ou ocultar seus bens e objetos, não te deixar trabalhar
Moral: caluniar, injuriar, difamar	

SenadoFederal

Fonte: Página do Twitter do Senado Federal. Disponível em: <https://twitter.com/senadofederal/status/894528551289888768>

Marque todas que se aplicam.

- Física
- Psicológica
- Moral
- Sexual
- Patrimonial

- 18. Houve registro de boletim de ocorrência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

- 19. Poderia relatar a violência acometida contra você em breves palavras, se não se sentir à vontade pode pular essa questão.

Pular para a pergunta 20

Disponibilidade

- 20. Você gostaria de: *

Marcar apenas uma oval.

- Participar de uma reunião online com os alunos para conversarmos sobre violência de gênero. *Pular para a pergunta 21*
- Escrever um depoimento sobre a violência ou agressões sofridas. *Pular para a pergunta 21*
- Gravar um vídeo relatando a violência ou agressão. *Pular para a pergunta 21*
- Contribuir com a discussão de duas ou mais maneiras. *Pular para a pergunta 21*
- Não gostaria de falar sobre o assunto, encerrar minha participação. *Pular para a seção 11 (Agradecimento)*

- 21. Forneça seu meio de contato *

Celular informe o DD e o número ou e--mail completo, para que possamos contatá-lo

Pular para a seção 11 (Agradecimento)

- Agradecimento

Como estamos felizes em poder contar com você!

APÊNDICE B - SEQUÊNCIA DIDÁTICA



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Violência nas
relações de
gênero

Mestranda: Patrícia Fernandes Dal Santo
Orientadora: Dra. Claudia Priori

Temáticas

TEMÁTICA

1

Dialogando sobre gênero, invisibilidade da mulher na história

TEMÁTICA

2

Violência de gênero

TEMÁTICA

3

**Lei Maria da
Penha Lei do
Feminicídio**

TEMÁTICA

4

Violência de gênero presente na produção musical e imagética

TEMÁTICA

5

Espaço de diálogo sobre a mulher e suas lutas, sexualidades e (sobre) vivências em relatos de Profissionais de áreas específicas (Saúde, Serviço Social, Psicologia, Direito, entre outras)

TEMA 1

Dialogando sobre gênero, invisibilidade da mulher na história

Conteúdo específico do
ensino de história

A ORIGEM DO HOMEM

objetivos

- INVESTIGAR AS RELAÇÕES DE GÊNERO E POR QUAS NARRATIVAS E DISCURSOS HISTÓRICOS E ATUAIS SÃO PERPASSADOS;
- IDENTIFICAR QUAS CONCEITOS PERPASSAM AS NARRATIVAS DOS/AS ESTUDANTES.

Proposta de Atividades

DISCUSSÃO, LEITURA,
INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS E
IMAGENS

A partir do conteúdo específico da proposta curricular da disciplina de história, apresentamos uma série de atividades e discussões, que são sugestões para o primeiro contato com a temática da violência nas relações de gênero.

1º MOMENTO

REALIZE A LEITURA DO TEXTO A SEGUIR QUE TRATA DA INVISIBILIDADE:

O historiador Paulo Rezzutti tem se especializado em revelar detalhes que os livros e narrativas mais tradicionais sobre diversos personagens da história do Brasil deixaram de fora. Em *D. Pedro – A história não contada: O homem revelado por cartas e documentos inéditos*, primeiro livro de Rezzutti publicado pela LeYa e ganhador do prestigiado Prêmio Jabuti, ele trouxe a público documentos e cartas inéditas sobre nosso primeiro imperador. Em *D. Leopoldina – A história não contada: A mulher que arquitetou a Independência do Brasil*, procurou desfazer os estereótipos que cercavam a imperatriz e dar à figura a real dimensão de sua importância como estrategista política e uma das articuladoras da independência de Portugal.

Agora, em *Mulheres do Brasil*, o autor se impôs um grande desafio. Partindo da constatação de que existe um padrão recorrente que apaga, reconta, deturpa ou diminui a participação das mulheres nos grandes episódios que marcaram a trajetória do país, Rezzutti se propôs a contar essa história. Desde o descobrimento, passando pela escravidão, capitâneas hereditárias, guerras, revoltas e batalhas, até a atuação nos campos das artes e política, ele resgata narrativas incríveis e figuras extraordinárias sobre as quais sabíamos pouco ou sequer tínhamos ouvido falar, mas que tiveram relevância nos mais variados períodos históricos.

REZUTTI, Paulo. *A história das Mulheres*. 2018. Disponível em:
<http://www.leya.com.br/blog/historia-das-mulheres-do-brasil/>
Acesso em 08/06/2021

Você observou que o autor Paulo Rezzutti vem trazendo para o palco da história do Brasil as Mulheres como personagens ativas e atuantes da história, pois a história que conhecemos quase não nos proporciona conhecer essas personagens. Vamos refletir um pouco sobre isso.

01- VOCÊ JÁ OUVIU FALAR OU ESTUDOU SOBRE ALGUMA FIGURA FEMININA QUE TENHA REALIZADO FEITOS HISTÓRICOS?

02- PESQUISE NOS LIVROS DIDÁTICOS QUE VOCÊ TEM EM CASA, ALGUMA PARTICIPAÇÃO FEMININA EM EVENTOS OU FATOS HISTÓRICOS, E RELATE. NÃO ESQUEÇA DE INFORMAR O LUGAR, ANO, FATO HISTÓRICO, NOME DA(S) MULHER(ES) E QUAL FOI SUA CONTRIBUIÇÃO PARA TAL ACONTECIMENTO.

Agora é com
você!



03- COMO VOCÊ INTERPRETA A FALTA, INVISIBILIDADE, SILENCIAMENTO, PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES AO LONGO DA HISTÓRIA?

04- OBSERVE COM ATENÇÃO A CHARGE ABAIXO:



FONTE: IKESSAURO. O HOMEM DAS CAVERNAS 2014. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.IKESSAURO.COM/2011/07/VOCE-SABIA-QUE-OS-HOMENS-DA-CAVERNNA-NAO.HTML?](http://www.ikessauro.com/2011/07/voce-sabia-que-os-homens-da-caaverna-nao.html?m=1) M=1. ACESSO EM 04 DE ABRIL DE 2021.

QUAIS SUAS IMPRESSÕES SOBRE ESSA IMAGEM:



2º MOMENTO

DINÂMICA DAS PALAVRAS

01- Nessa atividade iremos conhecer qual é o significado que cada palavra tem para nós e de que forma os interpretamos. A atividade é denominada "Dinâmica das palavras", na qual os/as estudantes devem relacionar a palavra proposta à primeira palavra que vier à sua cabeça.

EXEMPLO: AÇUCAR FAZ
LEMBRAR DE DOCE

GÊNERO ... Faz lembrar de _____

MENINA... Faz lembrar de _____

MULHER ... Faz lembrar de _____

HOMEM... Faz lembrar de _____

VIOLÊNCIA ... Faz lembrar de _____

ABUSO ... Faz lembrar de _____

MACHISMO... Faz lembrar de _____



02 – Redija nas linhas abaixo o que você entende por gênero: (Qual a imagem vem a sua cabeça quando ouve essa palavra, qual o significado dela pra você, qual sua interpretação para essa palavra)

MAS, AFINAL, O QUE É GÊNERO?

O gênero é, segundo a historiadora Joan Scott, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. (1)

Usar o gênero como categoria de análise é compreender que este funciona como um destabilizador de conceitos como mulher, homem, sexo e mesmo corpo. O uso dessa categoria implica que homem e mulher são conceitos social, corporal e historicamente inscritos tal qual "gênero". (2)

Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas em nossa espécie, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura, sociedade, etc. (3)

Refere-se também às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais. O papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo. (4)

Ao se falar em "questão de gênero", por exemplo, faz-se referência às atividades culturalmente atribuídas às mulheres – como cuidar da casa e dos filhos – e aos homens – como sustentar financeiramente a família (5)

TEMA 2

Violência de Gênero

Conteúdo específico do
ensino de história

CIVILIZAÇÕES CLÁSSICAS: ROMA E GRÉCIA

objetivos

- REFLETIR SOBRE A CONSTRUÇÃO SOCIAL DE PAPÉIS E SUA RELAÇÃO COM O PATRIARCADO;
- RECONHECER E DISCUTIR A VIOLÊNCIA DE GÊNERO NOS CONTEXTOS HISTÓRICOS E ATUAIS

Proposta de Atividades

ANÁLISE, PESQUISA, REFLEXÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS, IMAGENS; CONFEÇÃO E MONTAGEM DE GRÁFICOS PARA ANÁLISE;

Agora que já fez suas contribuições sobre o que entende por gênero, vamos descobrir como foram construídas historicamente.

AQUI PROPOMOS A VOCÊS UM TEXTO PARA LEITURA E DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES



Realize a
com
leitura
bastante
ão!

O patriarcalismo é uma forma de construção social baseada no patriarcado. O patriarcado é o domínio social ou uma estrutura de poder social centralizada no homem ou no masculino. É baseada na própria ideia de pater, figura do pai. E relaciona instâncias públicas e privadas da vida social. É uma estrutura bastante comum na sociedade humana, mas é contestada por diferentes grupos sociais em vários momentos da história, devido à pouca ou nenhuma ação que impõe às mulheres. O patriarcado associa a biologia à cultura, no sentido de diferenciar os papéis sociais baseados em papéis sexuais. Em geral, cargos de maior importância cultural são destinados a homens, enquanto cargos de importância familiar são relegados às mulheres. [...]

A ideia de patriarcalismo, como estrutura social, é ainda uma construção social considerada androcêntrica e androcêntrica. Androcracia se refere às diferentes dominações e estruturas de poder que um homem, por ser especificamente homem, pode construir em sua sociedade. E Androcentrismo se relaciona às preponderâncias que as ações masculinas terão nessa sociedade, ou seja, a atenção e mesmo a importância que essas ações possuem e tem capacidade de transformar atividades ou situações sociais. [...]

O conceito do patriarcado e as dominações sociais relacionadas ao poder masculino preponderante na sociedade são temas abordados, em geral, por estudos de gênero. Esses estudos, principalmente da linha feminista, identificam que existe uma situação de desigualdade de gêneros na sociedade que vem em decorrência da associação cultural de papéis sociais a biologia. Esses papéis determinam que a mulher estaria em desigualdade com o homem e seria inferior a este. Essas ideias são amparadas em dados estatísticos de violências contra a mulher, de construção de discursos e de ideias sociais sobre o que é o feminino como pejorativo, frágil e menor. [...]

Como o discurso do patriarcado é inerente à nossa condição cultural, existe a argumentação que esta é uma situação "natural". As autoras feministas questionam essa associação percebendo que as condições físicas das mulheres não são consideradas nesta afirmação, visto que ambos os gêneros são igualmente capazes de construir socialmente, trabalhar e se relacionar. Porém, a partir de um entendimento cultural do que é a biologia feminina, considerada frágil até mesmo pela ciência até o século XX, isso se estenderia a condição social da mulher, tornando-a um ser que sofre ações e não que é protagonista dessas ações. [...]

Pensar o patriarcalismo como estrutura de poder que deriva do patriarcado, envolve observar também estruturas históricas. Em termos de Brasil, a construção patriarcal envolve as particularidades da formação nacional e do pensamento social brasileiro. [...]

Autores da sociologia brasileira associam a formação da sociedade e do Estado brasileiro com a construção de estruturas patriarcais, relacionando-as com o patrimonialismo. A figura do pai, ou do senhor de terras, é extremamente forte na nossa sociedade a ponto de organizar por séculos as dinâmicas sociais, econômicas, políticas e domésticas. Nesta estrutura, todas as mulheres estão sujeitas a uma posição de inferioridade por sua posição ser vista como um apêndice do patriarca, destinadas a geração de filhos (legítimos ou bastardos) para domínio e herança daquele. O destino da mulher, neste sentido, é biológico, pois a sua função social é apenas a construção da família e a manutenção dos filhos. Isso se torna ruim pois acaba por diminuir a importância e capacidade de uma pessoa, restringindo-a a uma condição inferior, controlada por outros e sem ação social. [...]

O que percebe-se é que o patriarcalismo é uma estrutura social de poder que institui uma desigualdade entre homens e mulheres, com os primeiros exercendo dominação sobre as segundas e estruturando sua ação no social. Essa estrutura, porém, é construída social e historicamente e demanda o entendimento de igualdade entre as pessoas para que se possa diminuir e apagar seus efeitos nocivos. O patriarcalismo envolve necessariamente opressão e dominação social, por práticas e ideias que se perpetuam pela reprodução social impensada. [...]

NETTO, Leticia Rodrigues Ferreira. Patriarcalismo. Infoescola.[20??]. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociedade/patriarcalismo/>. Acesso em 06 de março de 2021.

VAMOS ENTENDER E REFLETIR SOBRE ALGUMAS IDEIAS E CONCEITOS?

01- PESQUISE NO DICIONÁRIO O SIGNIFICADO DAS SEGUINTE PALAVRAS:

ANDROCÊNTRICA= _____

ANDROCRACIA= _____

02- AGORA QUE VOCÊ JÁ SABE A DEFINIÇÃO DESSES TERMOS, VOCÊ PERCEBE COMO ELES E O PATRIARCALISMO DIVIDEM A MESMA VISÃO SOBRE A SOCIEDADE?

QUAIS CARACTERÍSTICAS VOCÊ PERCEBE NA SOCIEDADE EM QUE ESTÁ INSERIDO/A?



03- COMO VOCÊ INTERPRETA A ATUAL PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA SOCIEDADE BRASILEIRA? ELAS DIVIDEM OS ESPAÇOS COM OS HOMENS DE MANEIRA IGUAL? ELAS SÃO CONSIDERADAS E VALORIZADAS NA MESMA PROPORÇÃO QUE OS HOMENS SÃO?

04- QUAL A RELAÇÃO QUE VOCÊ PERCEBE ENTRE AS IDEIAS PATRIARCAIS E A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES?

05- Observe a seguinte imagem:



Fonte: Arquivo Radical. Disponível em: <https://arquivoradical.wordpress.com/2017/08/04/a-criacao-do-patriarcado-introducao/>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

Refleta sobre a seguinte citação:

O patriarcalismo (...) caracteriza-se pela autoridade, imposta institucionalmente, do homem sobre a mulher e filhos no âmbito familiar.

(CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p. 169. vol. II.)



**Discuta com a turma
suas conclusões!**

06- QUAIS SERIAM SUAS CONCLUSÕES SOBRE AS RELAÇÕES ESTABELECIDAS PELO SISTEMA PATRIARCAL? VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA COM A IDEIA DE QUE A POSIÇÃO DO HOMEM NO ÂMBITO FAMILIAR DEVE SER SUPERIOR À MULHER? A DECISÃO MASCULINA DEVE OU NÃO SOBREPOR A FEMININA? JUSTIFIQUE:

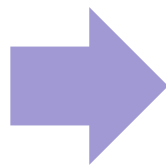
07- Analise a tirinha na qual Armandinho responde a uma pergunta:



Fonte: BECK, Alexandre, 2015. Disponível em:

<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.21155122.100005065987619/950854928293147/>. Acesso em 14 de abril de 2021.

Concorda
X
discorda?



Com essa afirmação de que o machismo é hereditário, porque? (Dê um exemplo)

O DESEQUILÍBRIO FUNDAMENTAL QUE ESTÁ POR TRÁS DE TODAS AS OUTRAS DOENÇAS SOCIAIS É O PATRIARCADO.

Ani DiFranco



2º MOMENTO

GÊNERO E AMBIENTE FAMILIAR

Em nossos lares sempre desenvolvemos várias atividades, sejam elas no ambiente interno ou externo, cada pessoa é responsável por executar e cumprir as tarefas cotidianas. Agora convido você a responder marcando (X) nas questões abaixo, as pessoas responsáveis pela execução de tais tarefas e afazeres, sinalizando se as atividades na família são de responsabilidade femininas, masculinas ou se ambos (Masc/Fem) as realizam:

ATIVIDADES NA FAMÍLIA	MASCULINA	FEMININA	MASC/FEM
CUIDAR DAS CRIANÇAS			
ORIENTAR OS FILHOS			
ATIVIDADES ESCOLARES DOS FILHOS			
COZINHAR			
LAVAR AS ROUPAS			
PASSAR ROUPAS			
LIMPAR A CASA			
ORGANIZAR A CASA			<input type="checkbox"/>
TRABALHAR FORA			

Assim como cuidamos de nossas casas também temos alguns cuidados pessoais com nosso corpo e aparência e que devem fazer parte de nosso cotidiano. Quem em sua casa tem os seguintes cuidados:

CUIDADOS PESSOAIS	MASCULINA	FEMININA	MASC/FEM
USAR BRINCO			
USAR CABELO COMPRIDO			
EMBELEZAR			
PASSAR PERFUME			
USAR SHAMPOO			
USAR CREMES			
CUIDAR E PASSAR BASE NAS UNHAS			
DEPILAÇÃO			

E nas profissões, quem pode desempenhar o quê?

PROFISSÕES	MASCULINA	FEMININA	MASC/FEM
ENFERMAGEM			
MEDICINA			
ENGENHARIA ELÉTRICA			
BOMBEIRO			
MEDICINA VETERINÁRIA			
CONSTRUÇÃO CIVIL (MÃO DE OBRA)			
GERENTE DE FAZENDA, COMÉRCIO, ETC			
CHEFE DE COZINHA			
SERVIÇOS GERAIS			
TREINADOR (A) DE FUTEBOL			
POLÍTICOS			
PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO			
ENGENHARIA AGRÔNOMICA			
ADVOCACIA (Direito)			
POLICIAL			
MOTORISTA DE CAMINHÃO/ÔNIBUS			

*AGORA QUE VOCÊ JÁ REGISTROU SUA(S) RESPOSTAS,
CRIE UM GRÁFICO PIZZA SIMPLES PARA REPRESENTÁ-LAS.
NÃO ESQUEÇA DE INSERIR LEGENDA E PORCENTAGEM
NO SEU GRÁFICO !*



Exponha seu gráfico.

Percebe
diferenças???

Discuta com a turma
os resultados!!!

VOCÊ JÁ OUVIU FALAR SOBRE IGUALDADE DE GÊNERO???

Pesquisa da Unilever mostra impacto dos estereótipos na equidade de gênero

Em dezembro de 2016 a Unilever percorreu 8 países (Argentina, Brasil, Estados Unidos, Índia, Indonésia, Quênia, Turquia, UK) e entrevistou cerca de nove mil pessoas entre homens e mulheres, metade das pessoas entrevistadas tinha entre 18 e 35 anos e a outra metade acima de 35 anos, e se constatou os seguintes índices retratados na figura abaixo. Observe:



Fonte: PESQUISA da Unilever que mostra o impacto na equidade de gênero. Grandes Nomes da Propaganda. 2017

01- Você acredita que esse cenário mudou em 2021? Por que?

PARTILHEM COM A TURMA SUAS CONCLUSÕES!!!



TEMA 3

Lei Maria da Penha; Lei do Feminicídio

Conteúdo específico do
ensino de história

O MUNDO MEDIEVAL

objetivos

- DEBATER E REFLETIR SOBRE AS LEIS QUE ATUALMENTE AMPARAM AS MULHERES.

Proposta de Atividades

APRESENTAÇÃO, ESTUDO, REFLEXÕES E DISCUSSÕES DAS LEIS;

ANÁLISE DE DOCUMENTOS E MATERIAIS ATRAVÉS DA METODOLOGIA ROTAÇÃO DE ESTAÇÃO.

A Idade Média nasce de uma cultura patriarcal, se desenvolveu impregnada de pensamento patriarcal, androcêntrico e talvez por isso, mas não somente, tenha sido marcada por um período de repressão e de violência contra as mulheres. Em meio a essa discussão propomos um momento para refletirmos sobre as leis que atualmente amparam as mulheres contra as violências praticadas contra elas.

Maria da Penha & Femicídio

MARIA DA PENHA - LEI Nº 11.340 DE AGOSTO DE 2006

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art.

226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências (BRASIL, 2006).

FEMINICÍDIO - 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 (BRASIL, 2015).

Sugere-se convidar profissionais qualificados/as para Tratar das Leis e da Violência.

Após a leitura, reflexões e discussão, disponibilizar um tempo para debates e questionamentos.



A Rotação de estação é uma metodologia do Ensino híbrido que consiste em apresentar aos/às estudantes, o mesmo tema com diferentes possibilidades de abordagem.

Questionamentos & Materiais

ESTAÇÃO 1

Sugestão de texto para trabalho na primeira estação: Trecho retirado do Atlas da Violência 2021 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, que expõem um pouco da realidade vivenciada pelas mulheres no século XXI. (anexos)

Disponível em:
<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>
p.36-42

E essa violência exposta em dados e porcentagens. Sugere-se recortes ou a utilização de todos os infográficos que trazem os resumos em porcentagem das violências cometidas contra as mulheres. (anexos)

Disponível em:
<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/213/atlas-da-violencia-2021-principais-resultados>
<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3956-dashboard-atlas-2021.pdf>

Questão norteadora:

Refletindo sobre os dados apresentados pelo IPEA e Atlas da Violência 2021, como vocês analisam a incidência da violência de gênero em pleno século XXI em nossa sociedade, mesmo existindo políticas públicas e leis que protegem e amparam as mulheres vítimas de violência? Quais seriam as causas prováveis dessa situação?

ESTAÇÃO 2

Sugestão de um estudo de caso que trata sobre a acusação e condenação de réu por tentativa de feminicídio. (anexos)

Questão norteadora:

A que conclusão podemos chegar após a leitura do Acórdão do caso, quais tipos de violência foram cometidos contra ela, vocês conseguem identificar em quais leis



esse caso se enquadra?

Questionamentos & Materiais

ESTAÇÃO 3

Manchete de 2017, 24/02/2017 dois anos depois da criação da Lei do Feminicídio:

"Machismo na mídia e feminicídio na prática -Eliza merece justiça"

"Marcos Aurélio, do STF manda soltar goleiro Bruno"

Disponível em:
<https://www.esquerdadiario.com.br/Machismo-na-midia-e-feminicidio-na-pratica-Eliza-merece-justica>

Recortes da matéria que relata o caso do Goleiro Bruno, escrito por *Géssica Brandino*

Disponível em:
<http://www.compromissoeatitude.org.br/caso-eliza-samudio/>

Questão norteadora:

Ao ler essa manchete de 2016, e ler o texto sobre o caso do assassinato em 2010 de Eliza Samúdio, levantamos dois pontos de observação a Lei nº11.340/2006 Maria da Penha já estava promulgada, porém a Lei nº 13.104/2015 do Feminicídio ainda não existia, desta forma, se supostamente o caso do “goleiro Bruno” ocorresse e fosse julgado hoje, vocês apontariam uma decisão diferente? Por que?

CONCLUSÃO: OS GRUPOS PERCORREREM TODAS AS ESTAÇÕES, COM TEMPO DETERMINADOS PELO/A PROFESSOR/A E DE ACORDO COM AS ESPECIFICIDADES DA TURMA. PARA A FINALIZAÇÃO DA ATIVIDADE OS GRUPOS EXPÕEM SUAS CONCLUSÕES ACERCA DOS ASSUNTOS ABORDADOS.

ESTAÇÃO 4

Matéria lançada em 25/11/ 2016 depois de 10 anos da criação da Lei Maria da Penha.

"10 anos da Lei Maria da Penha, o que mudou para as mulheres no Brasil?"

Questão norteadora:

Pergunta norteadora: Após a leitura da matéria do Esquerda Diário que ocorreu em 2016, que traz um balanço dos resultados e debilidades da Lei nº 11.340/06 - portanto uma década depois de sua promulgação, e considerando que mais alguns anos já se passaram da publicação da matéria - vocês percebem alguma mudança no cenário atual?



TEMA 4

Conteúdo específico do ensino de história

RENASCIMENTO COMERCIAL E URBANO

objetivos

Proposta de Atividades

Violência de gênero presente na produção musical e imagética

- PROMOVER O ESTUDO E ANÁLISE DE DIVERSOS MATERIAIS: TEXTOS, AUDIOVISUAIS, MÚSICAS, ETC.

PARA A DESCONSTRUÇÃO DAS VISÕES PRECONCEITUOSAS QUE PERMEIAM O COTIDIANO SOCIAL

- ANÁLISE ORAL E ESCRITA DE DIVERSOS RECURSOS:
- IMAGENS (PINTURAS E PROPAGANDAS PUBLICITÁRIAS;
- ÁUDIO (DIVERSOS GÊNEROS MUSICAIS)

Esta temática instiga os/as estudantes a discutirem seu cotidiano, e reconhecerem as violências visíveis e invisíveis que estão presente em nosso dia a dia.

Nesta aula a proposta é observar a violência incutida nas imagens sejam elas históricas, antigas ou atuais.

As imagens que estão presente nos livros didáticos, e/ou em locais que frequentamos representam ou trazem em seu conteúdo formas visíveis ou invisíveis de violência?

Questionamentos & Imagens

Na obra “Susana e os Velhos”, produzida por Artemisia Gentileschi, a pintora retrata o nu feminino, para além dessa observação, encontramos traços da perpetuação patriarcal e objetificação de mulher.



Questões norteadoras:

O que nos leva chegar a essa conclusão?

Vamos pesquisar a vida e a obra de Artemisia Gentileschi. Escreva em poucas linhas o que você descobriu sobre ela:



Questionamentos & Imagens

A imagem a seguir trata-se do momento histórico vivenciado pelas mulheres sabinas, quando foram capturadas pelos romanos no intuito de conseguir esposas. Você lembra de ter estudado esse episódio? O que sabe sobre?



Fonte: DAVID, Jacques-Louis. A intervenção das Sabinas (1748-1825). Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/rapto-das-sabinas-na-origem-roma.htm>

Questões norteadoras:

Você lembra de ter estudado esse episódio?

O que sabe sobre?

É um fato histórico ou um mito?

O que significa Rapto?

A pintura de Jacques-Louis David, nos remete para o real sentido da palavra?

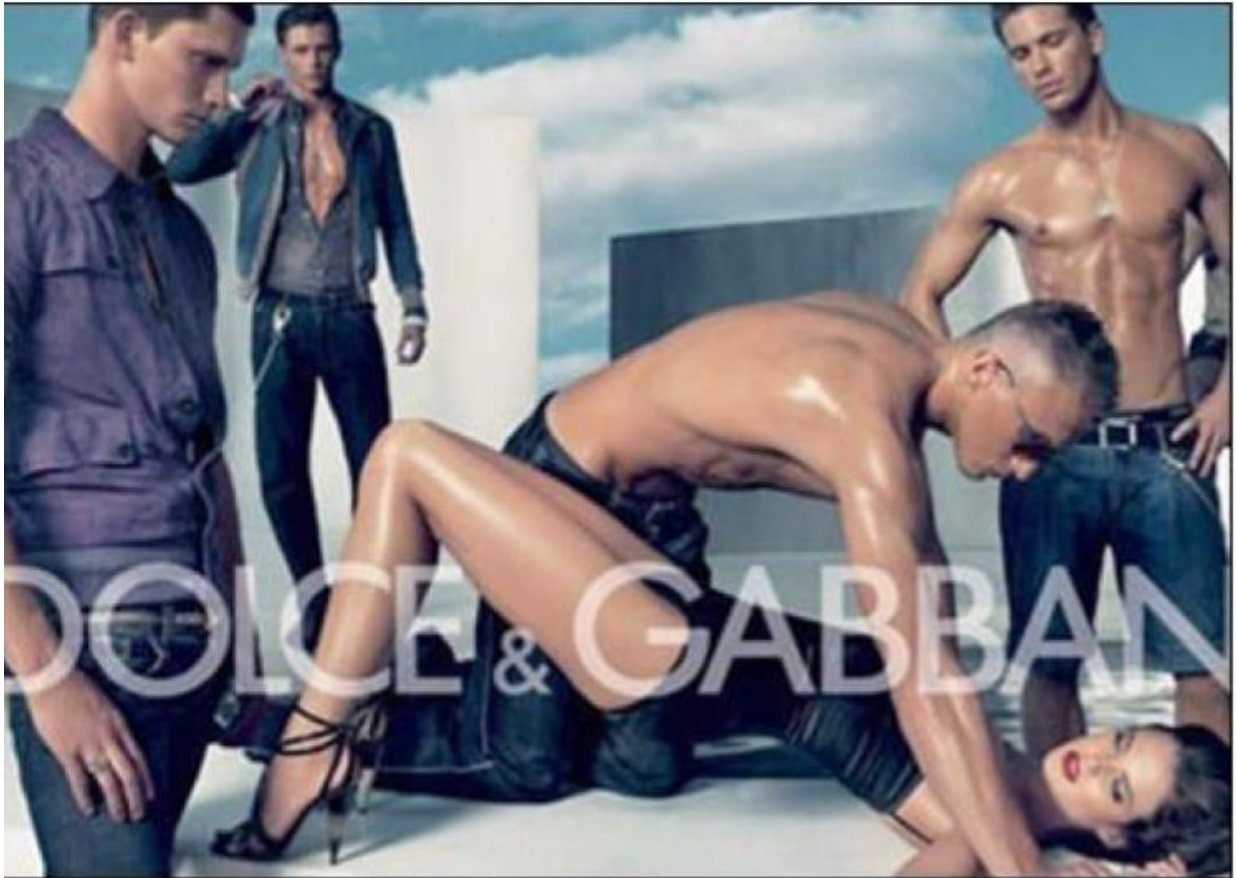
Pra você ele transmite a violência praticada pelos homens romanos?

Observando a obra dê exemplos da sua afirmação ou negação:



Questionamentos & Imagens

A propaganda da D&G a seguir foi alvo de crítica em 2007. Qual a representatividade dessa imagem? Para além de nossos olhos quais sentimentos trazem?



Fonte: Terra. Disponível em <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/moda/dg-volta-a-ser-alvo-de-criticas-com-foto-que-incita-estupro,d4e630da17e2c410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>

Questão norteadora:

Depois de analisá-la, você identifica ou vincula algum tipo de agressão/violência nela? Qual?



Questionamentos & Imagens

Analise as duas imagens a seguir:

IMAGEM 1

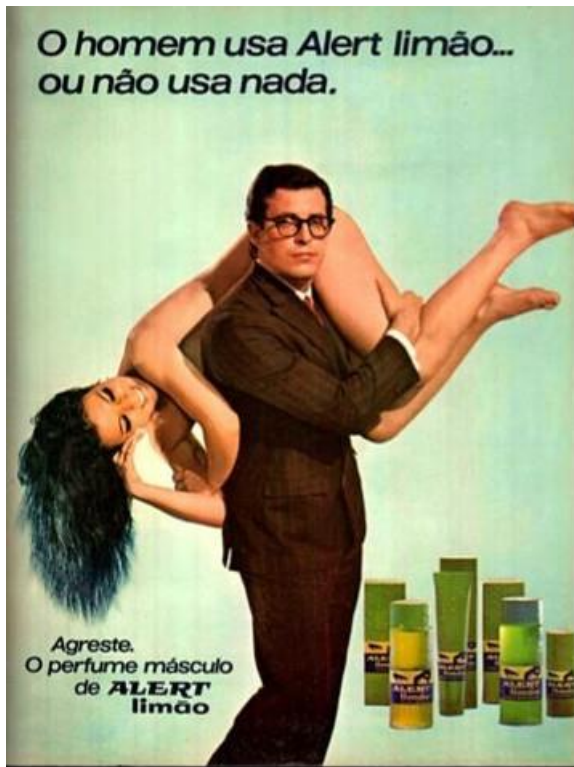


IMAGEM 2



Figura 01: <https://www.propagandashistoricas.com.br/2018/03/propaganda-antiga-perfume-alert-limao.html>

Figura 02: <http://claudinhastoco.com/os-melhores-comerciais-de-perfumes/>

Questão norteadora:

Você percebe semelhanças e diferenças entre elas? Transcreva ou discuta com seus/suas colegas suas conclusões em palavras.



Nesta aula, a proposta é analisar a violência incutida nas imagens e em alguns trechos de música que estão presentes em nosso dia-a-dia. Para que tenham um primeiro contato sugere-se que antecipadamente o/a professor/a solicitem aos/às estudantes que tragam escolhida e escritas uma música de sua preferência.

Apontamos os questionamentos:

Será que estamos percebendo a violência em nosso dia? Será que estamos reproduzindo violência sem termos consciência dela? A letra da música que escolheram trazem traços ou sugestionam algum tipo de violência? As imagens que estão presentes em locais que frequentamos representam ou trazem em seu conteúdo formas visíveis ou invisíveis de violência?

E nas músicas será que encontramos algum tipo de violência? É possível identificá-las?

MÚSICA 1

Vidinha de Balada - Henrique e Juliano

*Oi, tudo bem? Que bom te ver
A gente ficou, coração gostou não deu
pra esquecer Desculpe a visita, eu só
vim te falar
'Tô afim de você e se não tiver 'cê vai
ter que ficar... [...]Vai namorar comigo
sim...
[...]Se reclamar 'cê vai casar também,
com comunhão de bens...*

Questão norteadora:

Você acha que ela demonstra machismo e violência:

() Sim () Não

Uma música que foi mundialmente aplaudida nas Olimpíadas de 2021, ao ser tocada durante a apresentação da ginasta Rebeca Andrade

MÚSICA 2

Baile de Favela - MC João

*Ela veio quente, e hoje eu tô fervendo
Que ela veio quente, hoje eu tô fervendo
Quer desafiar? Num tô entendendo
Mexeu com o r7 vai voltar com a xota
ardeno (vai)...
... E a são Rafael, é baile de favela
E os menor preparado pra foder com a
xota dela (o vai)*

Questão norteadora:

Você percebe algum tipo de violência? Objetificação da mulher? Sexismo?

() Sim () Não

Argumente sobre seu posicionamento!!!

Argumente sobre seu posicionamento!!!



MÚSICA 3

Cabocla Tereza - Tonico e tinoco

*Lá no alto da montanha
Numa casinha estranha
Toda feita de sapê*

[...]

*Ouvi um gemido perfeito
E uma voz cheia de dor
Vancê, Tereza, descansa
Jurei de fazer a vingança
Pra morte do meu amor [...]
Agora já me vinguei
É esse o fim de um amor
Essa cabocla eu matei
É a minha história, doutor*

Questão norteadora:

A letra dessa música relata:

() Vingança () Femicídio

Argumente sobre seu posicionamento!!!

Apontamentos:

Os/as estudantes trazem um repertório imenso, o que enriquece as discussões.

As músicas são algumas sugestões. A internet nos oferece uma gama de materiais para consulta, basta uns minutos de pesquisa.



TEMA 5

Espaço de diálogo sobre a mulher e suas lutas, sexualidades e (sobre) vivências em relatos de Profissionais de áreas específicas (Saúde, Serviço Social, Psicologia, Direito, entre outras)

objetivos

- REFLEXÃO SOBRE A VIOLÊNCIA PERPETRADA EM ALGUNS SETORES E/OU INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO ÀS MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA;
- RECONHECER AS DIFICULDADES E PRECONCEITOS VIVENCIADOS NO MEIO FAMILIAR, PROFISSIONAL E SOCIAL EM RAZÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO;
- ANALISAR, REFLETIR, CONHECER OS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGRO E LGBTQIA+ SOB A PERSPECTIVA DAS VIVÊNCIAS DE PESSOAS DIVERSAS. (PRECONCEITOS E SUPERAÇÃO)

Proposta de Atividades

ESPAÇO DE DIÁLOGO COM PROFISSIONAIS DE ÁREAS ESPECÍFICAS: PSICOLOGIA, SERVIÇO SOCIAL, DIREITO, ETC

Esse espaço de diálogo tem o propósito de discutir temas correlatos à questão de gênero, como raça, etnia, sexualidade, etc. É sempre bom ouvir os/as estudantes em suas demandas, sobre o que mais querem aprender e conhecer!!!

Referências

(1) SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil para análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p.77-99, jul/dez., 1995.

(2) GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. Dossiê: Gênero e Sexualidade. Civitas, Rev. Ciênc. Soc. 18 (1).Jan-Apr 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/bRTKvzGxYTtDbtrFyLm5JNj/?lang=pt> Acesso em 15/06/2021.

(3) LEITE, Amanda Maurício Pereira. Educação, gênero e sexualidade: entreolhares e problematizações. In: LEITE, Amanda Maurício Pereira; ROSA, Rogério Machado (Org.). Módulo 3: educação, escola e violências. Florianópolis: NUVIC-CED-UFSC, 2011. pt. 1, cap. 1. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre_2015/anexo_educacao_genero_e_sexualidade.pdf Acesso em 15/06/2021.

(4) DIAZ, Margarita; CABRAL, Francisco. Relações de gênero. Portal Vivendo a Adolescência. Disponível em: <http://www.adolescencia.org.br/site-pt-br/genero-1>. Acesso em 15/06/2021.(5) Politize. Ideologia de gênero: o que é e qual a polêmica por trás dela? Publicado em 23 de novembro de 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ideologia-de-genero-questao-de-genero/>. Acesso em 15/06/2021.

ARQUIVO Radical. A criação do Patriarcado. 2017. Disponível em: A Criação do Patriarcado – Introdução – Arquivo Radical (wordpress.com). Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

BECK, Alexandre. Machismo é Hereditário? Página do Armandinho no facebook, 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/np.21155122.100005065987619/950854928293147/>. Acesso em 14 de abril de 2021.

BRASIL. Lei do Feminicídio. Lei nº 13.104, de 09 de março de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em 30 de abril de 2021.

BRASIL. Lei Maria da Penha. Lei N.º11.340, de 7 de Agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 30 abril 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SETEC, 2006.

BRASIL. **Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB [...]. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file> Acesso em: 12 jan. 2021.

CERQUEIRA, Daniel; et al. **Atlas da Violência 2021.** São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em agosto de 2021.

CERQUEIRA, Daniel; et al. **Atlas da Violência 2020 No Campo, No Brasil: condicionantes socioeconômicos e territoriais.** São Paulo: FBSP, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em junho de 2021.

CERQUEIRA, Daniel; et al. **Atlas da Violência 2019.** São Paulo: FBSP, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em junho de 2021

DAVID, Jacques-Louis. A intervenção das Sabinas (1748-1825). Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/rapto-das-sabinas-na-origem-roma.htm>

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Visível e Invisível: A Vitimização de Mulheres no Brasil - 3ª edição – 2021. Disponível em: <https://assets-dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>

GALVÃO, Instituto Patrícia. As 10 propagandas mais machistas do último ano. 2015. Disponível em: <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/mulher-e-midia/as-10-propagandas-mais-machistas-e-racistas-do-ultimo-ano/>. Acesso em: 10 de março de 2021.

GENTILESCHI, Artemisia. Susana e os Velhos, 1610. Disponível em: <https://guiaflorenca.net/arte/artemisia-gentileschi-breve-biografia/>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

HERNANDEZ, Oswaldo. **Propagandas Históricas.** 2018. Disponível em: [Perfume Alert Limão - 1970 - Propagandas Históricas | Propagandas Antigas \(propagandashistoricas.com.br\)](https://www.propagandashistoricas.com.br). Acesso em: 13 de março de 2021.

IKESSAURO. O homem das cavernas 2014. Disponível em: <http://www.ikessauro.com/2011/07/voce-sabia-que-os-homens-da-caverna-nao.html?m=1>. Acesso em 04 de abril de 2021.

MERCADO de fragrâncias Maciças do Brasil. 212 VIP Carrolina Herrera. 2014. Disponível em: Mercado de Fragrâncias Maciças do Brasil – Kafkaesque (kafkaesqueblog.com). Acesso em: 20 de abril de 2021

O RAPTO das Sabinas. Anônimo. Museu Belas Artes, Donación Hirsch, 1983. Disponível em: <https://www.bellasartes.gob.ar/pt/colecao/obra/8630/>. Acesso em: 14 de março de 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. Diretrizes Curriculares da Educação Básica História (DECs). Curitiba: SEED, 2008

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná. Curitiba: SEED, 2021.

PESQUISA da Unilever que mostra o impacto dos estereótipos na equidade de gênero. Grandes nomes da Propaganda. 2015. Disponível em: <https://grandesnomesdapropaganda.com.br/anunciantes/pesquisa-da-unilever-mostra-impacto-dos-estereotipos-na-equidade-de-genero/>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

TERRA. D&G volta a ser alvo de críticas com foto que incita estupro. 2015. Disponível em: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/moda/dg-volta-a-ser-alvo-de-criticas-com-foto-que-incita-estupro,d4e630da17e2c410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>. Acesso em: 04 de março de 2021.

VASNETSOV, Viktor Mikhaylovich. Stone Age. Moscou, 1884. Disponível em: <https://painting-planet.com/stone-age-by-victor-vasnetsov/>





ANEXOS



Tema 3

Estação 1

ANÁLISE
DE
DADOS



ATLAS DA VIOLENCIA

UM BRASILEIRO E SIGURANFA P BIIIA

DETERIORA ';) DOS DADOS DA SAUDE



45.503 homicídios em 2019

Taxa 21,7 por 100 mil
22,1% em relação a 2018

Mas essa redução pode não ser real

35,2% ↑

16.648

nas mortes violentas sem indicação de causa

casos apenas em 2019

Entre 2009 e 2019...

623.439 pessoas assassinadas

121.457 mortes violentas com causa indeterminada

Estudo de



Total de

Cerqueira (2013)

assassinatos

estimou que **73,9%** destes homicídios são

no período em que se deu **713.196**

G

GERAÇÃO PERDIDA

VIOLENCIA LETAL

CONTRA INDÍGENAS

2.074

Indígenas assassinados

entre 2009 e 2019

Taxa de mortalidade **21,60**

mortalidade cresceu **70%** no período

Taxa de mortalidade de indígenas em 2019

18,3 por 100 mil

Taxas são maiores em municípios com terras indígenas

Municípios com terras indígenas

20,4

Municípios sem terras indígenas

7,7

DESIGUALDADE

W RACIAL

77% das vítimas de

homicídio no Brasil são negros



Chance de um negro ser assassinado é

2,6x

maior do que a

VIOLENCIA CONTRA PESSOAS COM DEFICIENCIA (PCD)



39,4% Deficiência Intelectual

7.613 casos em 2019

Distribuição dos casos, por tipo de deficiência

- 2%** Deficiência Física
- 30%** Deficiências Múltiplas
- 9,40%** Deficiência Visual
- 7,3%** Deficiência Auditiva
- 3,8%** Deficiências Múltiplas

58,5% dos casos são de violência

DOMESTICA

Mulheres são maioria das vítimas de violência para qualquer tipo de deficiência

Tipo	Taxa por 10 mil		
	Mulher	Homem	Total
Def. Intelectual	86,9	21,11	36,2
Def. Física	17,8	7,3	11,4
Def. Auditiva	5	2,3	3,6
Def. Visual	1,6	1,2	1,4

de um não negro

G LGBTQI+ **5.330**



casos de violência contra Homossexuais e Bissexuais

0 **9,80/100 mil** em relação a 2018

casos de violência?

0

J:K:o

contra Trans e Travestis

a 2018

d:en VIOLENCIA

489.1160 assassinatos com fogo em onze anos

70% dos assassinatos do país entre 2009 e 2019 foram cometidos com armas de fogo

Números de Guerra

109 assassinatos com utilização de arma de fogo por dia desde 2009

VIOLENCIA CONTRA AS MULHERES

50.056 assassinatos de

mulheres entre 2009 e 2019

26,9% O número de mulheres NÃO

Número de mulheres

Crianças, adolescentes e idosos são os mais vulneráveis



8,8

333.330 adolescentes e jovens assassinados (15 a 29 ann) entre 2009 e 2019



NEGRAS mortas

NEGRAS mortas

E

2%

Taxa de Homicidio

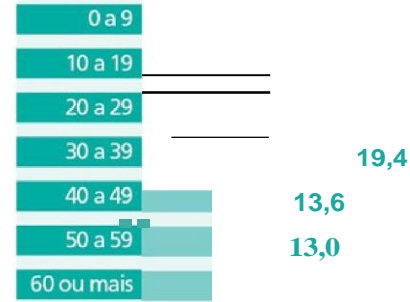
29,2
NEGROS

11,2
NAO NEGROS

Numero de negros mortos (1)

Numero de nao negros mortos

1,6% **33%**



11,6

9,4

24,2

1,1 das vitimas de homiddio em **70** 2019 eram negras

Redu;ao da violincia urbana, incremento da violencia domestica

06,1% dataxa de homicidios de mulheres nas residencias

028,1% da taxa de homicidios de mulheres fora da residencia

111.1stH Ctes: r,indL... Falt o C... Pte-o R.ritoIn. we-Ar3UP. Iarie S-ciu . Dilgram o: 0:100 22

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

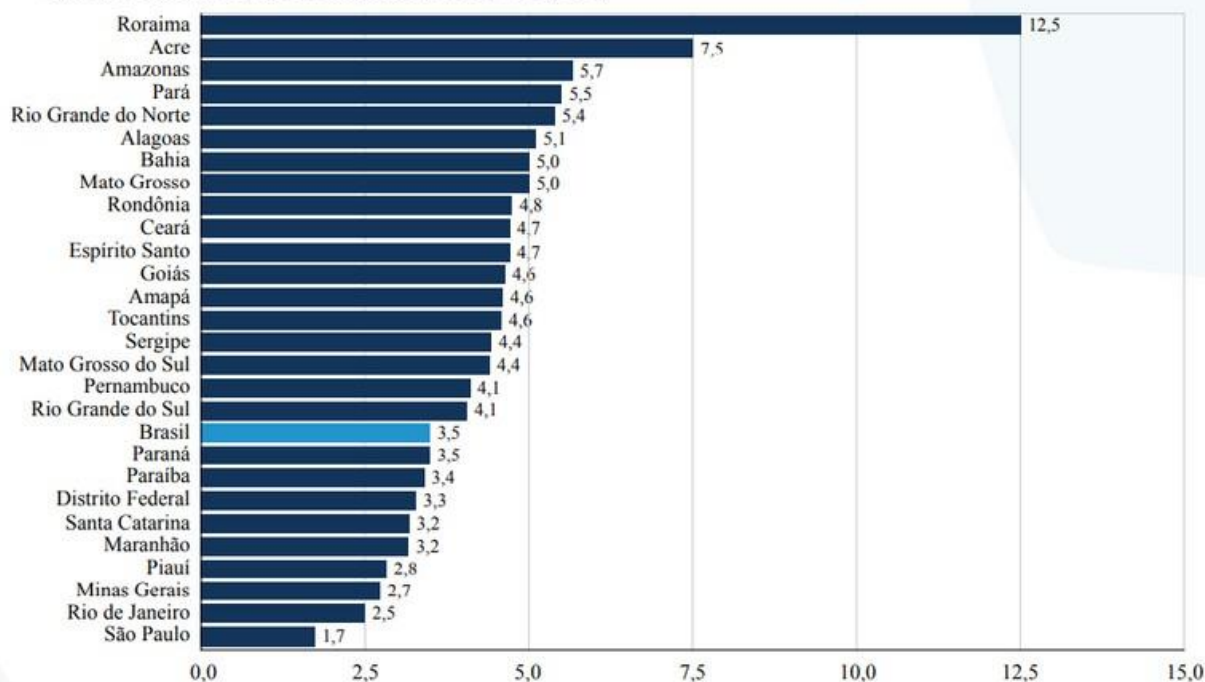
Em 2019, 3.737 mulheres foram assassinadas no Brasil. O número ficou bastante abaixo dos 4.519 homicídios femininos registrados em 2018, com uma redução de 17,3% nos números absolutos. A diminuição no número de homicídios de mulheres registrados em 2019 segue a mesma tendência do indicador geral de homicídios (que inclui homens e mulheres), cuja redução foi de 21,5% em comparação com o ano anterior.

Este dado corresponde ao total de mulheres vítimas da violência letal no país em 2019, e inclui tanto circunstâncias em que as mulheres foram vitimadas em razão de sua condição de gênero feminino, ou seja, em decorrência de violência doméstica ou familiar ou quando há menosprezo ou discriminação à condição de mulher (CHAKIAN, 2019), como também em dinâmicas derivadas da violência urbana, como roubos seguidos de morte e outros conflitos.

A notícia aparentemente positiva de redução da violência letal que atinge as mulheres precisa, no entanto, como já tratado acima, ser matizada pelo crescimento expressivo dos registros de Mortes Violentas por Causa Indeterminada (MVCI), que tiveram um incremento de 35,2% de 2018 para 2019, um total de 16.648 casos no último ano. Especificamente para o caso de homicídios femininos, enquanto o SIM/Datasus indica que 3.737 mulheres foram assassinadas no país em 2019, outras 3.756 foram mortas de forma violenta no mesmo ano, mas sem indicação da causa – se homicídio, acidente ou suicídio –, um aumento de 21,6% em relação a 2018¹⁷.

Feita a ressalva metodológica, partimos para a análise dos dados registrados oficialmente como homicídios. Os 3.737 casos registrados em 2019 equivalem a uma taxa de 3,5 vítimas para cada 100 mil habitantes do sexo feminino no Brasil. A taxa representa uma redução de 17,9% em relação a 2018, quando foram registrados 4,3 vítimas para cada 100 mil mulheres.

Taxa de Homicídios por 100 mil Mulheres nas UFs (2019)



Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e MS/SVS/CGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios de mulheres na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Elaboração: Diest/Ipea, FBSP e IJSN.

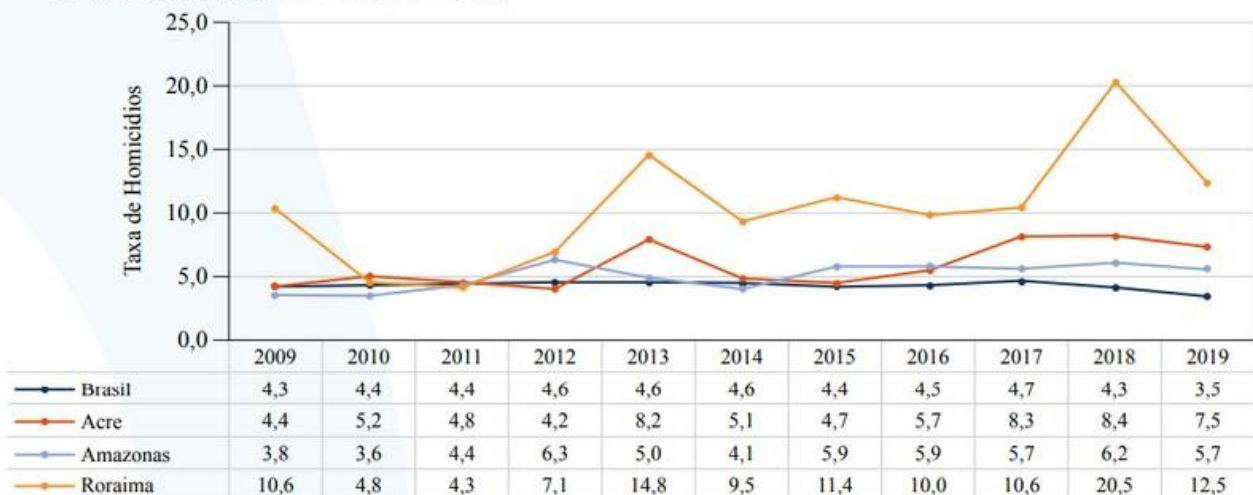
Em 22 das 27 Unidades da Federação brasileiras foi observada queda nas taxas de homicídios femininos, sendo que as maiores reduções ocorreram no Ceará (-53,8%), no Rio de Janeiro (-43,1%) e em Roraima (-38,7%).

Esses três estados também foram os que apresentaram maior redução no total de homicídios registrados entre 2018 e 2019. No entanto, Ceará e Rio de Janeiro estão entre os cinco estados com os maiores aumentos do número de MVCI. Já os cinco estados que apresentaram aumento nas taxas de homicídios de mulheres no mesmo período foram Alagoas (33,6%), Sergipe (31,2%), Amapá (24,3%), Santa Catarina (23,7%) e Rondônia (1,4%).

Ao analisar a variação nas taxas de homicídios de mulheres de 2009 a 2019 tem-se um cenário um pouco diferente. Apesar de o Brasil ter apresentado uma redução de 18,4% nas mortes de mulheres entre 2009 e 2019, em 14 das 27 UFs a violência letal contra mulheres aumentou. Neste período, os aumentos mais expressivos foram registrados nos estados do Acre (69,5%), do Rio Grande do Norte (54,9%), do Ceará (51,5%) e do Amazonas (51,4%), enquanto as maiores reduções aconteceram no Espírito Santo (-59,4%), em São Paulo (-42,9%), no Paraná (-41,7%) e no Distrito Federal (-41,7%).

Conforme se observa no Gráfico 5.1, no ano de 2019, os estados com as maiores taxas de homicídios de mulheres foram Roraima (12,5), Acre (7,5) e Amazonas (5,7), ainda que as três UFs tenham apresentado reduções nesse indicador entre 2018 e 2019.

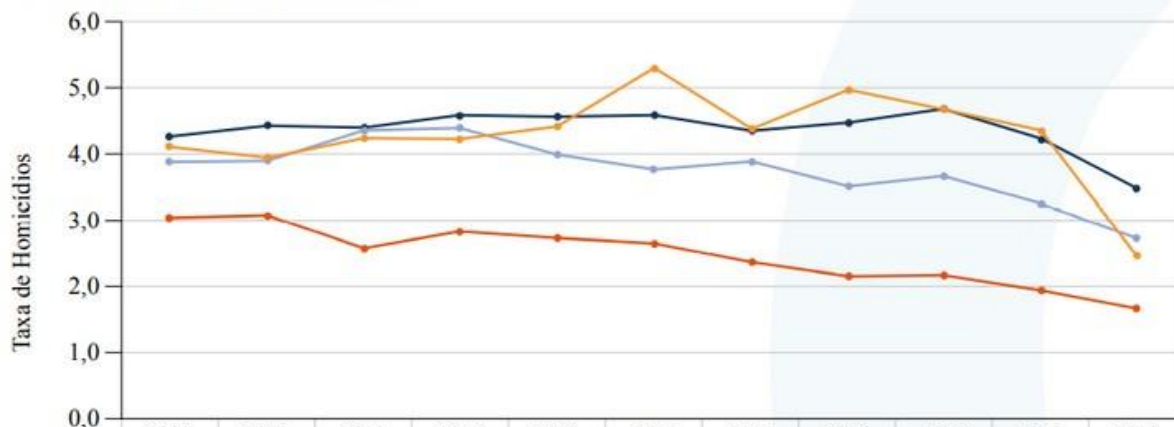
Brasil: Evolução da Taxa de Homicídios por 100 mil Habitantes de Mulheres nas Três UFs com as Maiores Taxas em 2019 (2009 a 2019)



Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e MS/SVS/CGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios de mulheres na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Elaboração: Diest/Ipea, FBSP e IJSN.

Já os estados com as menores taxas de homicídios de mulheres em 2019 foram São Paulo (1,7), Minas Gerais (2,7) e Rio de Janeiro (2,5). Como indica o Gráfico 5.3, o Rio de Janeiro apresentou uma queda expressiva nas mortes de mulheres entre 2018 e 2019, com uma redução de 43,1%, mas é também a UF em que mais cresceram as mortes por causa indeterminada (231,6%).

Brasil: Evolução da Taxa de Homicídios por 100 mil Habitantes de Mulheres nas Três UFs com as Menores Taxas em 2019 (2009 a 2019)



	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	4,3	4,4	4,4	4,6	4,6	4,6	4,4	4,5	4,7	4,3	3,5
São Paulo	3,1	3,1	2,6	2,8	2,7	2,7	2,4	2,2	2,2	2,0	1,7
Minas Gerais	3,9	3,9	4,4	4,4	4,0	3,8	3,9	3,6	3,7	3,3	2,7
Rio de Janeiro	4,1	4,0	4,2	4,3	4,4	5,3	4,4	5,0	4,7	4,4	2,5

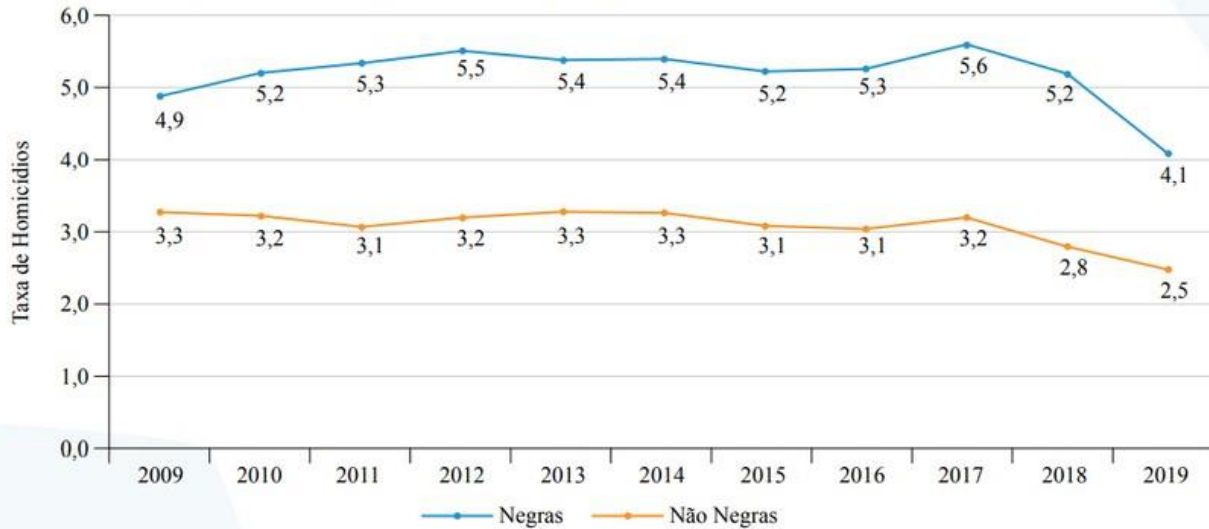
Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e MS/SVS/CGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios de mulheres na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Elaboração: Diest/Ipea, FBSP e IJSN.

Homicídios de mulheres negras e não negras no Brasil

Em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Em termos relativos, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 2,5, a mesma taxa para as mulheres negras foi de 4,1. Isso quer dizer que o risco relativo de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra, ou seja, para cada mulher não negra morta, morrem 1,7 mulheres negras.

Essa tendência vem sendo verificada há vários anos, mas o que a análise dos últimos onze anos indica é que a redução da violência letal não se traduziu na redução da desigualdade racial. A evolução da taxa de homicídios femininos por raça/cor é mostrada no Gráfico 5.4. Em 2009, a taxa de mortalidade entre mulheres negras era de 4,9 por 100 mil, ao passo que entre não negras a taxa era de 3,3 por 100 mil. Pouco mais de uma década depois, em 2019, a taxa de mortalidade de mulheres negras caiu para 4,1 por 100 mil, redução de 15,7%, e entre não negras para 2,5 por 100 mil, redução de 24,5%. Se considerarmos a diferença entre as duas taxas verificamos que, em 2009, a taxa de mortalidade de mulheres negras era 48,5% superior à de mulheres não negras, e onze anos depois a taxa de mortalidade de mulheres negras é 65,8% superior à de não negras.

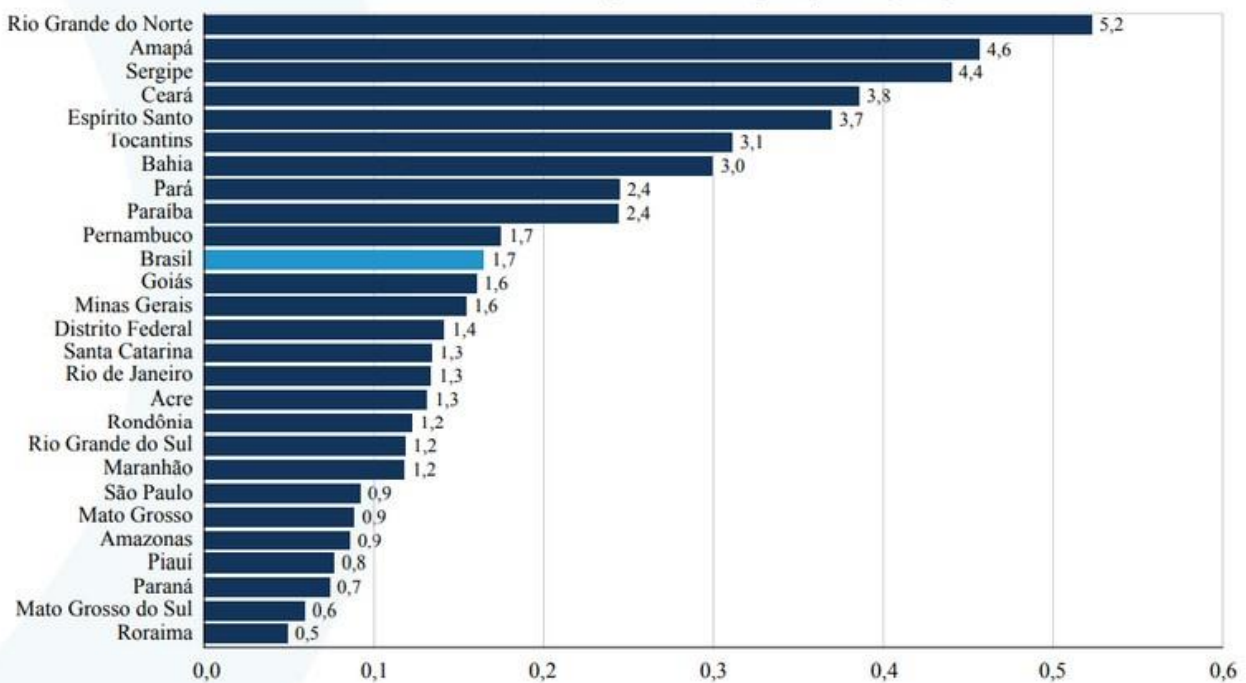
Brasil: Evolução da Taxa de Homicídios Femininos, por Raça/Cor (2009 a 2019)



Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e MS/SVS/CGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios de mulheres na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Aqui, a partir da classificação de raça/cor do IBGE, considerou-se "negras" a soma das pretas e pardas, e "não negras" a soma das brancas, amarelas e indígenas. Elaboração: Diest/lpea, FBSP e IJSN.

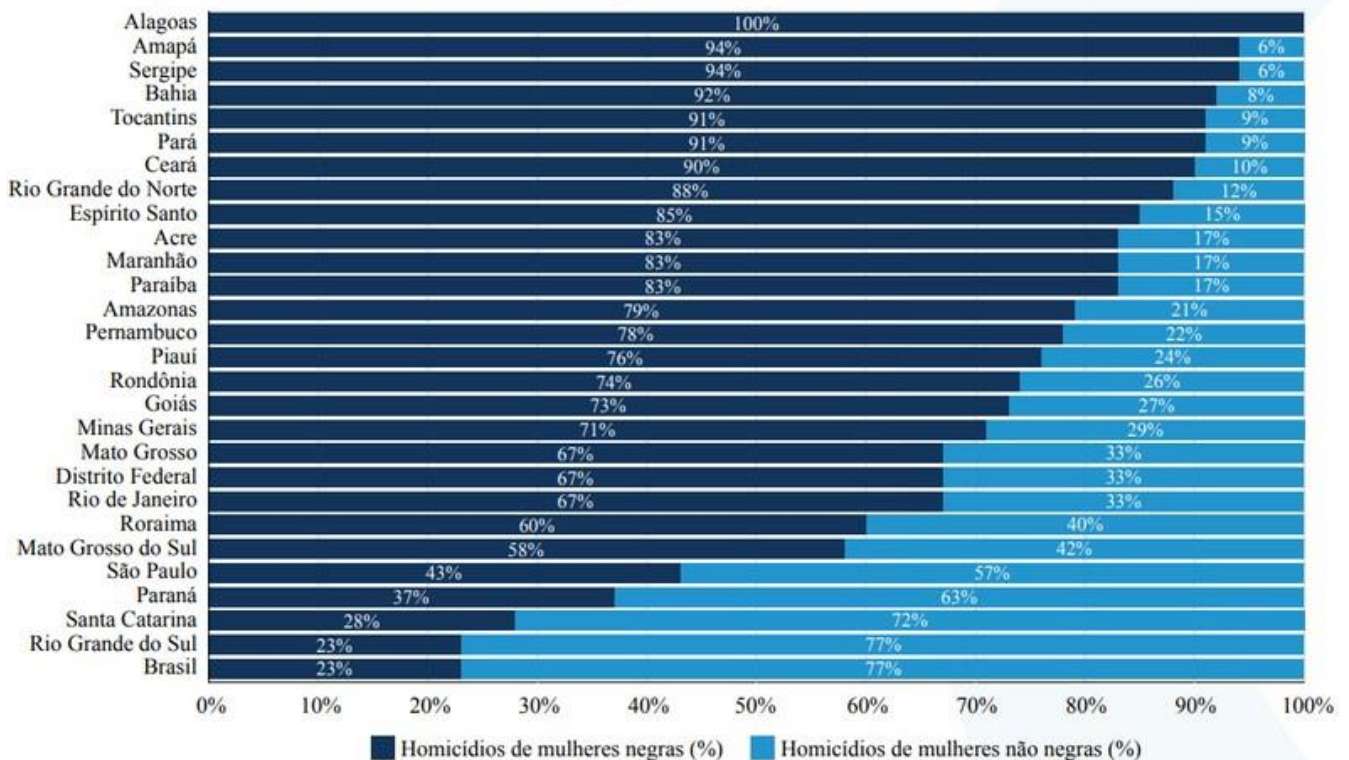
O estados que apresentaram maior risco relativo de vitimização letal de mulheres negras foram Rio Grande do Norte (5,2), Amapá (4,6) e Sergipe (4,4), onde os percentuais de mulheres negras vítimas de homicídios em relação ao total de assassinatos de mulheres foram de 88%, 89% e 94%, respectivamente. Também chama atenção o caso de Alagoas, onde todas as vítimas de homicídios femininos em 2019, sem contar uma das vítimas sem identificação de cor/raça, eram negras.

Brasil: Risco Relativo de Homicídios entre Mulheres Negras e Não Negras, por UF (2019)



Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e MS/SVS/CGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. O cálculo efetuado levou em conta os indivíduos mulheres da população. O número de negras foi obtido somando pardas e pretas, enquanto o de não negras se deu pela soma das brancas, amarelas e indígenas, todas as ignoradas não entraram nas contas. Elaboração: Diest/lpea, FBSP e IJSN.

Brasil: Raça/Cor das Mulheres Vítimas de Homicídios, por UF (em %) (2019)



Fonte: MS/SVS/CGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. O cálculo efetuado levou em conta os indivíduos mulheres da população. O número de negras foi obtido somando pardas e pretas, enquanto o de não negras se deu pela soma das brancas, amarelas e indígenas, todas as ignoradas não entraram nas contas. Elaboração: Diest/Ipea, FBSP e IJSN.

Os números absolutos revelam ainda maior desigualdade na intersecção entre raça e sexo na mortalidade feminina. Entre 2009 e 2019, o total de mulheres negras vítimas de homicídios apresentou aumento de 2%, passando de 2.419 vítimas em 2009, para 2.468 em 2019. Enquanto isso, o número de mulheres não negras assassinadas caiu 26,9% no mesmo período, passando de 1.636 mulheres mortas em 2009 para 1.196 em 2019.

Como explicar a melhoria nos índices de violência entre mulheres não negras e o agravamento, no mesmo período, dos números da violência letal entre mulheres negras? Romio (2013) defende que a violência contra as mulheres negras seja compreendida a partir de suas especificidades, afirmando que elas estão desproporcionalmente expostas a outros fatores geradores de violência, como desigualdades socioeconômicas, conflitos familiares, racismo, intolerância religiosa, conflitos conjugais, entre outros. Carneiro (2003), por sua vez, defende que o racismo seja compreendido como um eixo articulador das desigualdades que impacta nas relações de gênero. Segundo ela,

Raça e sexo são categorias que justificam discriminações e subalternidades, construídas historicamente e que produzem desigualdades, utilizadas como justificativas para as assimetrias sociais, que explicitam que mulheres negras estão em situação de maior vulnerabilidade em todos os âmbitos sociais (CARNEIRO, 2017, p. 19).

Desse forma, o desenvolvimento de políticas públicas para o enfrentamento das altas taxas de violência, portanto, não pode prescindir de um olhar sobre o racismo e a discriminação e como estes fatores afetam desigualmente as mulheres.

Homicídios de mulheres nas residências e por armas de fogo

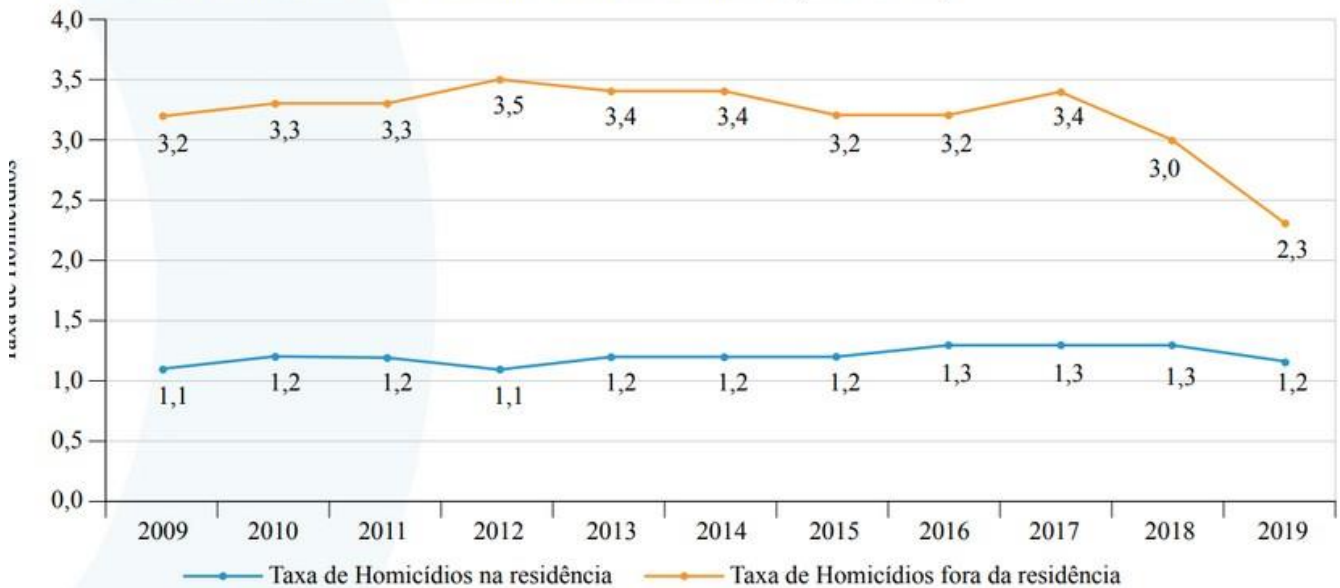
No Brasil, a natureza a “feminicídio” foi incorporada ao Código Penal como uma qualificadora do crime de homicídio em 2015. Assim, a definição dada pela Lei N° 13.104/2015 considera o feminicídio um tipo específico de homicídio doloso, cuja motivação está relacionada aos contextos de violência doméstica ou ao desprezo pelo sexo feminino.

Embora o feminicídio exista na legislação brasileira, esta categoria não consta dos atestados de óbito produzidos pelo sistema de saúde, uma vez que a tipificação legal é de responsabilidade das instituições do sistema de justiça criminal. Assim, tendo em vista que a literatura internacional reconhece que a maior parte dos homicídios cometidos dentro de casa são de autoria de pessoas conhecidas da vítima (CERQUEIRA, 2015), os homicídios femininos ocorridos nas residências foram utilizados como proxy dos feminicídios.

Em 2019, foram registrados 1.246 homicídios de mulheres nas residências, o que representa 33,3% do total de mortes violentas de mulheres registradas. Este percentual é próximo da proporção de feminicídios em relação ao total de homicídios femininos registrados pelas Polícias Civis no mesmo ano. Segundo o “Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020”, 35,5% das mulheres que sofreram homicídios dolosos em 2019 foram vítimas de feminicídios (FBSP, 2020). No entanto, o mesmo Anuário aponta que, entre 2018 e 2019, a taxa de feminicídios por 100 mil mulheres cresceu 7,1%; enquanto este Atlas indica que a taxa de homicídios femininos dentro das residências diminuiu 10,2% no mesmo período. Esta divergência contribui para corroborar a hipótese da subnotificação dos homicídios registrados pelo sistema de saúde em 2019 relacionado ao incremento das MVCI.

A análise dos últimos onze anos indica que, enquanto os homicídios de mulheres nas residências cresceram 10,6% entre 2009 e 2019, os assassinatos fora das residências apresentaram redução de 20,6% no mesmo período, indicando um provável crescimento da violência doméstica.

Brasil: Taxa de Homicídios de Mulheres Dentro e Fora das Residências (2009 a 2019)



Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e MS/SVS/CGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios de mulheres na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Elaboração: Diest/Ipea, FBSP e IJSN.

Uma característica que distingue os homicídios de mulheres ocorridos dentro e fora das residências é o instrumento utilizado. As armas de fogo são o principal instrumento utilizado em homicídios de mulheres fora das residências, 54,2% dos registros, enquanto nos casos dentro das residências essa proporção foi consideravelmente menor, de 37,5%. Isto porque é comum que armas brancas e outros tipos de armas sejam mais utilizadas em crimes cometidos no contexto de violência familiar doméstica, dado que a fatalidade geralmente decorre de um conflito interpessoal que vai crescendo no qual o autor da violência costuma recorrer ao objeto que está mais próximo para agredir a companheira (GOMES, 2014)21.

Diante disso, causam preocupação as mudanças recentes na legislação de controle de armas, como os mais de 30 decretos e atos normativos presidenciais publicados desde janeiro de 2019. Com diretrizes que visam flexibilizar as regras para a posse de armas, a ampliação do limite de compras de arma para cidadãos e categorias profissionais, o aumento da quantidade de recargas de cartucho de calibre restrito, a possibilidade de produção de munição caseira, dentre outras mudanças, o número de licenças e de armas de fogo vem crescendo significativamente (FBSP, 2020), o que pode agravar o cenário de violência doméstica posto que pode disponibilizar instrumentos ainda mais letais a agressores.



Tema 3

Estação 2

ESTUDO DE CASO: TENTATIVA DE FEMINICÍDIO

Acórdão

Atenção: O texto a seguir é a transcrição de Acórdão:

DA COMARCA DE CAMPO MOURÃO - 2.ª VARA CRIMINAL

RECORRENTE: WELLINGTON (RÉU PRESO)

RECORRIDO: MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ



NARRATIVA DOS ACONTECIMENTOS:

"Consta dos autos de inquérito policial que o denunciado WELLINGTON, passou a conviver maritalmente com a vítima GEOVANA, a partir de meados do mês de julho de 2015. Em data de 17 de agosto de 2015 WELLINGTON e GEOVANA foram almoçar na residência de uma amiga do casal (Bruna). Logo após o almoço, o denunciado saiu do local por aproximadamente 15 (quinze) minutos e ao retornar, passou a acusar a vítima de traição, motivo pelo qual a mesma foi embora para sua residência. Diante da demora do denunciado em regressar para casa, a vítima voltou para a residência da amiga, permanecendo no local pelo período de uma hora, indo novamente para sua casa.

FATO 01 No dia 17 de agosto de 2015, por volta das 16h00min., no interior de sua residência, o denunciado WELLINGTON, agindo de forma livre, consciente da ilicitude e reprovabilidade de sua conduta, em sede de violência doméstica e familiar contra mulher, ofendeu a integridade corporal da vítima GEOVANA, sua convivente na ocasião, mediante força física (rasteira, tapas, cabeçadas), bem como utilizando-se de um facão (auto de exibição e apreensão de mov. 1.11 do inquérito), como qual pressionou o pescoço de GEOVANA e desferiu um golpe que atingiu a mão da vítima. Consta do caderno investigatório que, ao chegar na residência do casal após a discussão ocorrida momentos antes na casa de Bruna, GEOVANA deparou-se com WELLINGTON ingerindo bebida alcoólica e aguardando pela mesma, momento em que o denunciado mandou a vítima embora de casa e começou a fazer sua mala. Ato contínuo, a vítima foi para o quarto pegar suas roupas, ocasião em que o denunciado lhe deu uma rasteira, jogou-a na cama e começou a agredir-lacomo tapase cabeçadas em seu nariz. Em seguida pegou um facão, pressionou contra o pescoço da vítima e, em seguida, feriu sua mão com referido instrumento.

FATO 02 Na mesma data de 17 de agosto de 2015, por volta das 16h15min., logo em seguida à consumação do crime de lesões corporais acima narrado, na residência da amiga, o denunciado WELLINGTON, motivado por ciúmes, de forma livre, consciente da ilicitude e reprovabilidade de sua conduta, agindo com a intenção de matar, fazendo uso de um facão (auto de exibição e apreensão de mov. 1.11 do inquérito), em situação de violência doméstica e familiar contra mulher, deu início à execução do crime de feminicídio contra a vítima GEOVANA, sua companheira, tendo desferido diversos golpes contra a mesma no intuito de ceifá-la, acertando suas costas, braço e mãos, não tendo conseguido consumar o delito por circunstâncias alheias à sua vontade, eis que houve interferência de terceira pessoa (Ancelmo), a qual entrou em luta corporal contra o denunciado, visando repelir a agressão que o mesmo promovia contra a vítima GEOVANA, o que fez com que esta se refugiasse em um imóvel vizinho e fosse conduzida ao hospital para atendimento médico, permanecendo internada por 02 (dois) dias. Consta do inquérito policial que, após causar lesões corporais na vítima GEOVANA, conforme narrado no FATO 01, o denunciado questionou à mesma em que local ela queria morrer, tendo a mesma respondido que "na frente de suas amigas", ocasião em que WELLINGTON, pegou-a pelo braço e arrastou-a pela Avenida Perimetral Tancred de Almeida Neves, sendo que durante o trajeto ainda passou por um bar e ingeriu mais bebida alcoólica, chegando, por fim, à residência de Bruna onde tentou matar GEOVANA. (...)

PEDIDO DE RECURSO:

Inconformado com a r. decisão, a defesa do réu WELLINGTON interpôs recurso em sentido estrito (mov. 312.1). Aduz nas razões de recurso que as provas colhidas na instrução criminal comprovam que o réu não agiu com animus necandi, mas sim "para se defender, e objetivando apenas etão somente ferir a vítima...". Diz, ainda, que o recorrente estava influenciado "sobretudo por drogas e álcool por ciúmes, uma vez que sua companheira era garota de programa e usuária de drogas.". Requer a assimilação do crime de tentativa de homicídio doloso para "outro que não da competência do júri". Alternativamente, requer a exclusão da qualificadora do feminicídio, ao argumentar de que "a causa primordial dos fatos não é a condição de mulher da vítima, mas sim uma série de desentendimentos entre o casal que culminou com uma lesão corporal.

A pretensão de desclassificação do crime de tentativa de homicídio doloso para lesão corporal, com a consequente despronúncia do réu, por não ter WELLINGTON agido com animus necandi, por ora, não merece prosperar. Acerca da autoria, há nos autos indícios suficientes de ter sido o réu WELLINGTON o autor dos fatos narrados na denúncia, vez que ele próprio assume a autoria, alegando, contudo, que não agiu com animus necandi e que buscava apenas lesionar a vítima Geovana.

DEPOIMENTO DO RÉU:

O réu WELLINGTON ao ser interrogado em juízo, declara que: "algumas coisas é verdade, que sempre brigou com a vítima Geovana, que há 22 dias estava vivendo junto com Geovana; que quando conheceu a vítima ela fazia programas, que ela pediu ao interrogando "uma vida", que fez de tudo para ajudar a vítima, que ela chegava drogada em casa, roubava dinheiro da carteira do interrogando, que no dia dos fatos estava esperando chegar uns móveis que tinha comprado; (...) que a vítima pegou o celular da Bruna e mandou mensagem para o Anselmo, que começou a discutir com a vítima, que sentou na lançonete para conversar com Geovana, que começou a beber e ficar nervoso, que foi até a casa da Bruna, que tirou a satisfação com a Bruna; que foi no apartamento, colocou as coisas da Geovana na porta da casa, que começou a discutir com ela, que sabia que era o Anselmo, que ele era cliente; (...) que entrou em vias de fato com o Anselmo, que veio todo mundo em cima do interrogando, e correu e pegou um facão que o vizinho deixava numa cerca de madeira; (...) que ferimos o braço do declarante, que o pessoal foi na direção do acusado; (...) que quando se embolaram todo mundo que neste momento acredita que a Geovana foi atingida, que todos se cortaram; que a vítima Geovana não fez corpo de delito, que não queria matar ela, tanto que a Geovana casou-se com o interrogando; que se quisesses matá-la teria feito; (...) que não agrediu a Geovana enquanto estavam no caminho da casa da Bruna; que não perguntou para Geovana onde ela queria morrer. Apesar dos argumentos apresentados pela defesa e da versão apresentada pelo réu, há nos autos indícios suficientes de que ele agiu com dolo de matar, motivo pelo qual, por ora, é inviável a prolação de uma decisão desclassificatória.

DEPOIMENTO DA VÍTIMA:

Avítima, Geovana, ao ser ouvida em juízo, afirmou que: "vivia com o réu há seis meses, que estava indo para a casa de sua amiga, que almoçaram lá e depois estavam indo para o centro, aí o réu disse que não ia e parou num bar; que o réu começou a falar que a declarante tava traindo ele, começou a discutir e que saiu delá, sendo que o réu veio atrás; (...) que quando foi pra casa o réu tava sentado aguardando a declarante, como facão do lado, e falou para a declarante ir embora; que arrumou as coisas e o réu já veio, deu uma rasteira, jogou pro quarto e começou a dar na cara, com a parte grossa do facão deu no rosto da declarante, que quebrou o nariz, que teve um momento que o acusado ergueu o facão para desferir no pescoço da declarante, mas a declarante segurou o facão com a mão e cortou sua mão; que cortou a mão se defendendo de um golpe do acusado; que a declarante ficou cheia de marcas no pescoço porque o acusado forçava o facão contra o pescoço da declarante (...); que a declarante chorou muito; que o acusado ia matar a declarante; que a declarante falou que se fosse para lhe matar, que era para fazer isso na frente das amigas; que o acusado andou segurando o braço da declarante e todo mundo viu porque o rosto da declarante estava inchado, que ele tava como facão junto ao corpo; (...) que o acusado falou que não adiantava chorar porque ninguém iria defender a declarante; que ninguém na rua ajudou a declarante; que o acusado pegou o braço da declarante jogou e disse: es sa vagabunda quer morrer aqui!; que o acusado começou a desferir golpes de facão no pescoço da declarante e erguia o facão; que o acusado riscou o pescoço da declarante; que o acusado foi desferir um golpe de facão e pegou o braço da declarante; (...) que o acusado puxou o olho da declarante, o rosto e o cabelo da declarante; (...) que o Ancelmo, Bruna e a Isa foram tentar defender a declarante; que a Bruna foi tentar tirar a declarante, porque o acusado pegava no olho da declarante e torcia; que o Ancelmo estava atrás do acusado; que o acusado estava com uma mão na declarante e a outra no facão; que o acusado torceu o olho da declarante; que a Bruna tentou puxar a declarante mas o acusado não soltava a declarante; que a declarante conseguiu escapar (...) e correu para o quarto; que o acusado quebrou a porta do quarto e grudou na declarante de novo; que o Ancelmo pulou em cima do acusado para tirar o facão e a declarante conseguiu escapar e saiu correndo; (...) que a declarante ficou ferida e ficou dois dias internada; (...) que a declarante e a Bruna e o Ancelmo foram para o hospital; (...) que foi a primeira vez que o acusado agrediu a declarante; que depois dos fatos se separaram; que a declarante e o acusado voltaram depois dos fatos; que depois que a declarante saiu do hospital ficaram separados uns quatro meses e depois voltaram; que ficaram cerca de um mês a dois meses juntos; que depois se separaram definitivamente; (...) que não sabe de onde surgiu o facão; que nunca tinha visto o facão na casa; (...) que a declarante achou que ia morrer no dia dos fatos, que dava para a declarante ter morrido, mas escapou da morte; "as declarações prestadas pela vítima Geovana, extraem-se indícios suficientes do dolo homicida na conduta do réu WELLINGTON, vez que a vítima confirma que o réu teria desferido golpes com um facão, sendo que um dos golpes estava direcionado a cabeça da vítima, que somente não acertou esta região vital pelo fato da vítima ter colocado a mão na frente, o que lhe causou lesões na mão e braço. Além disso, a vítima afirma que pensava que ia morrer no dia dos fatos, que escapou da morte, pode-se extrair do seu depoimento indícios de que o homicídio não se consumou por circunstâncias alheias à vontade do réu.

DEPOIMENTO TESTEMUNHA:

Bruna, vítima do fato 04 da exordial acusatória, em juízo, diz que: "as agressões perpetradas pelo réu se iniciaram na residência do réu e da vítima Geovana e que o réu teria perguntado para Geovana onde pretendia morrer, sendo que ela disse que queria morrer na casa da declarante, por isso eles apareceram lá; que o réu levou a vítima meio que arrastando, até a casa da declarante, que ele estava como facão escondido; que o réu pegou e já deu uma facão zadan nas costas da vítima Geovana, que a vítima já chegou na casa da declarante com a mão cortada; que ela conseguiu escapar e correu para o quarto, que o réu arrombou a porta, que eles segurava a vítima e com a outra mão eles segurava o pescoço de Geovana; que a declarante tentou separar; que neste momento achou que levou um chute do réu na barriga; que o tio da declarante conseguiu tirar o facão da mão do réu, que nessa hora o réu deu uma facão zadan do dodo Ancelmo, tio da declarante; que quando Ancelmo tirou o facão da mão do réu, o réu correu e fugiu;" Ancelmo confirmou que tentou ajudar a vítima Geovana, "que o réu iria mata-la". Não se desconhece a alta letalidade da arma branca utilizada pelo réu (facão) para desferir os golpes contra a vítima Geovana. Da análise dos depoimentos prestados pelas testemunhas presenciais e vítimas em juízo, remanescem dúvidas acerca do dolo homicida do réu, vez que desferiu diversos golpes contra a vítima Geovana, com arma extremamente lesiva, sendo que um dos golpes irrialheatingir a cabeça, caso a vítima não tivesse colocado o braço na frente do facão, e outros não acertaram a vítima face a intervenção de Ancelmo, que entrou em luta corporal com o réu e conseguiu tirar o facão de sua mão, evitando assim que o recorrente continuasse com os golpes e consumasse o crime de homicídio.

RESULTADO

Aversão do réu no sentido de que não tinha nenhuma intenção de causar a morte da vítima Geovana, que queria apenas lhe lesionar, além de mostrar-se duvidosa, não pode ser colhida nestas fases e processual, por não estar comprovada de forma indene e de dúvidas. Destarte, quanto ao pleito de desclassificação do crime de tentativa de homicídio para o delito de lesões corporais, não havendo prova nos autos que ampare de forma segura a alegada ausência de animus necandi do réu WELLINGTON, inviável a desclassificação pretendida, tornando-se imperiosa a remessa do feito ao Tribunal do Júri, competente para o deslinde da causa (CF, art. 5º, XXXVIII). (...)

(...) Defensor do réu WELLINGTON pede a exclusão da qualificadora do feminicídio, ao argumentar de que "a causa primordial dos fatos não é a condição de mulher da vítima, mas sim uma série de entendimentos entre o casal que culminou com uma lesão corporal", motivo pelo qual a seu ver não incidiria a qualificadora. Neste aspecto, razão também não assiste à defesa. Com relação a qualificadora do feminicídio, para se justificar tal qualificadora, deve-se verificar se a razão da agressão é baseada no gênero e, no presente caso, a prova oral colacionada aos autos aponta indícios mínimos da condição do sexo feminino. Os depoimentos indicam que o delito ocorreu porque o réu praticou o crime contra sua companheira, Geovana, motivado por ciúmes, pois estava desconfiado que a mesma o estava traindo, fato inclusive confirmado por WELLINGTON em seu interrogatório em juízo. Não bastasse isso, cumprir registrar, conforme se extraído do conjunto probatório, que o recorrente realmente teria ido para a casa de Bruna perguntando da vítima, pois pretendia confirmar que ela estava lhe falando a verdade. Portanto, há nos autos indícios suficientes de que o réu cometeu feminicídio na forma tentada, já que agiu por motivos relacionados à condição do sexo feminino da vítima. Outrossim, qualificadoras só podem ser excluídas da pronúncia quando manifestamente improcedentes, sendo clara, nesse sentido, a jurisprudência da Suprema Corte: "As qualificadoras do crime de homicídio só podem ser afastadas pela sentença de pronúncia quando totalmente divorciadas do conjunto fático probatório dos autos, sob pena de usurpar-se a competência do juiz natural, qual seja, o Tribunal do Júri. Precedentes"

CONTAGEM REGRESSIVA PARA O 8 DE MARÇO | Machismo na mídia e feminicídio na prática – Eliza merece justiça!

A manchete de hoje nos jornais tratavam da soltura do goleiro Bruno, assassino confesso de Eliza Samúdio, mãe de seu filho. Eliza foi morta, teve seu corpo esquartejado e ocultado. Muitos apontam que entregaram seu corpo para ser alimento de cães de guarda. Essa morte cruel e chocante é tratada pela mídia machista, como a manchete do site de notícias UOL, como algo corriqueiro. Para o UOL, Eliza Samudio apenas sumiu!



Patrícia Galvão
Trabalhadora da USP e integrante da Secretaria de Mulheres do SINTUSP

sexta-feira 24 de fevereiro de 2017 | Edição do dia

Curir 206 Compartilhar

Mais lidas em Gênero e sexualidade

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO ABC. Lula e o PT: educação sexual nas escolas?



ETIMOLOGIA. Origem da palavra "puta"



10 ANOS DA LEI MARIA DA PENHA. Há 10 anos da Lei Maria da Penha, o que mudou para as mulheres no Brasil?



COMPROMISSO E ATITUDE LEI MARIA DA PENHA A LEI É MAIS FORTE

Busca Avançada | Cadastre-se

A CAMPANHA DADOS E FATOS LEI MARIA DA PENHA LEGISLAÇÃO/JURISPRUDÊNCIA SERVIÇOS E AÇÕES NOTÍCIAS

Imprimir página

ÚLTIMAS

Ministério celebra lei que obriga comparecimento de agressor de mulher a programa de recuperação

Carta de Mulheres: TJSP lança canal on-line para prestar informações a vítimas de violência doméstica

Coronavírus: Assembleia de Minas Gerais aprova projeto de prevenção à violência doméstica

NUDEM e EDEPAR lançam cartilha e chat de apoio a mulheres durante a quarentena

27
09
2017

Caso Eliza Samudio

Eliza Samudio desapareceu em junho de 2010. A jovem tinha 25 anos e pedia judicialmente o reconhecimento da paternidade do filho ao jogador Bruno Fernandes de Souza, na época goleiro e capitão do Flamengo.



Bruno, que conhecera Eliza em maio de 2009, foi indiciado e preso sob a acusação de ter planejado o assassinato da ex-modelo. Segundo a denúncia do Ministério Público de Minas Gerais, Eliza foi assassinada em 10 de junho de 2010, no interior de uma residência em Vespasiano, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. De acordo com um dos acusados pelo crime, Eliza teria sido morta por estrangulamento e depois esquartejada e concretada. Os restos mortais da jovem, entretanto, permanecem desaparecidos. O ex-goleiro e outros cinco envolvidos no crime já foram condenados pela justiça.

Denúncias de agressão e ameaça

No ano que antecedeu o crime, Eliza havia denunciado Bruno por sequestro, agressão e ameaça. Em agosto de 2009, a modelo procurou jornalistas para informar que estava grávida de três meses do atleta. Em outubro do mesmo ano, registrou boletim de ocorrência na Delegacia de Atendimento à Mulher de Jacarepaguá, zona oeste do Rio de Janeiro, acusando o atleta e dois amigos, Luiz Henrique Ferreira Romão, o Macarrão, e o ex-PM Marco Antônio Figueiredo, o Russo – que estaria armado, de terem ameaçado matá-la caso não fizesse um aborto. Na ocasião, Bruno a teria estapeado e, sob a mira de um revólver, a obrigou a ingerir substâncias abortivas.

Um laudo do Instituto Médico Legal da época da denúncia apontou que o corpo de Eliza apresentava “vestígios de agressão”. Eliza não compareceu às audiências por medo de represálias e o processo só avançou após seu desaparecimento. Em nota divulgada pela Associação dos Magistrados do Estado do Rio de Janeiro (Amaerj), a juíza titular do 3º Juizado de Violência Doméstica do Rio de Janeiro, Ana Paula Delduque Migueis Laviola de Freitas, justificou notícias divulgadas de que ela teria negado medida protetiva a Elisa Samudio. **De acordo com a juíza**, ao receber o pedido, em 19 de outubro de 2009, o encaminhou à Vara Criminal por entender que “a Lei Maria da Penha não se aplicava ao caso, visto que eles não mantinham relação afetiva estável”.

Na época, após o ocorrido, a modelo se mudou para a casa de amigas em Curitiba e depois de um tempo foi viver em São Paulo com outra amiga. Em fevereiro de 2010, ela deu à luz ao menino registrado com o nome de Bruno. Após o nascimento, Eliza acionou a Justiça para pedir o reconhecimento da paternidade.

Desaparecimento e assassinato

Segundo uma amiga de Eliza, em junho de 2010 ela teria viajado ao Rio de Janeiro a pedido de Bruno. Eliza ficou hospedada no hotel Transamérica, na Barra da Tijuca, cuja diária foi paga por Macarrão, segundo depoimento de um funcionário do estabelecimento.

A jovem deixou o hotel no dia 4 de junho de 2010 e seu último contato teria sido uma ligação feita para a amiga em 9 de junho.



No dia 24 de junho, a polícia recebeu uma denúncia anônima de que Eliza teria sido morta e suas roupas queimadas no sítio do goleiro no Condomínio Turmalina, em Esmeraldas, na região metropolitana de Belo Horizonte. A polícia realizou buscas no local no dia seguinte, mas sem sucesso. No dia 26 de junho, o filho de Eliza foi encontrado na casa de Dayanne de Souza, ex-mulher de Bruno, que afirmou estar com a criança a pedido do goleiro. Dayanne foi presa e depois liberada.

Testemunhas confirmaram que Bruno esteve em sítio do dia 6 ao dia 10 de junho. Já Macarrão teria chegado ao local com a criança no dia 7 de junho.

A versão de Sérgio Rosa



Segundo o depoimento prestado por Sérgio, Bruno não deixou o sítio, como informara Jorge, mas teria acompanhado todo o processo de execução de Eliza. O primo de Bruno afirma que permaneceu no sítio, mas que ouviu o relato do próprio goleiro sobre o que havia acontecido.

Bruno, Macarrão, Eliza e o bebê foram levados à propriedade de Bola. Ao descer do carro Eliza teria dito ao ex-policia que não queria mais apanhar e este teria respondido que ela não iria apanhar, mas sim morrer. Na sequência, amarrou as mãos da jovem, com a ajuda de Macarrão, e a estrangulou. Macarrão deu dois chutes em Eliza, já desacordada. Bola disse que esquartejaria o corpo e daria aos cães, mas Bruno e Macarrão não quiseram ver a cena e voltaram ao sítio com o bebê.

De acordo com Sérgio, a intenção inicial de Bruno era matar a criança, mas no local do crime teria mudado de ideia.

Sérgio Rosa recebeu a liberdade provisória em agosto de 2010 e aguardava o julgamento por sequestro, homicídio e ocultação de cadáver, marcado para o dia 19 de novembro de 2012. Entretanto, ele foi assassinado em agosto de 2012, por motivo passional, segundo apurou a polícia, que descartou qualquer ligação da morte de Sérgio com o caso Eliza Samudio.

Últimas decisões sobre o caso

Em **25 de abril de 2017** a Primeira Turma do Supremo Tribunal Federal determinou a prisão imediata do goleiro, que estava em liberdade desde fevereiro por decisão liminar expedida pelo ministro Marco Aurélio de Mello no dia 21 daquele mês. O ministro do STF havia aceito o argumento da defesa de Bruno de que havia transcorrido prazo excessivo da prisão cautelar tendo em vista que passados mais de três anos do julgamento a apelação original não havia sido julgada.

A Primeira Turma da Corte Suprema, no entanto, concordou com o posicionamento do procurador-geral da República, Rodrigo Janot, que havia se manifestado pela retomada da prisão. No julgamento no STF, o Ministério Público Federal destacou em seu site que o relator do caso, ministro Alexandre de Moraes, “Moraes lembrou que a conversão da prisão cautelar em execução provisória da pena aplicada pelo Tribunal do Júri de Contagem ao goleiro foi requisitada pela própria defesa”.

A liminar concedida por Marco Aurélio de Mello foi então cassada e em 27 de abril Bruno se apresentou à delegacia regional de Varginha (MG).

Em **27/09/2017**, o TJMG reduziu a pena do ex-goleiro. Por 2 votos a 1, os desembargadores diminuíram a pena de Bruno Fernandes, que passou de 22 anos e 3 meses para 20 anos e 9 meses. A pena do goleiro diminuiu, porque o crime de ocultação de cadáver foi prescrito.

10 ANOS DA LEI MARIA DA PENHA

Há 10 anos da Lei Maria da Penha, o que mudou para as mulheres no Brasil?



Iaci Maria

No último dia 7 a Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, completou 10 anos de vigência. Fizemos aqui um breve estudo sobre a violência contra a mulher no Brasil e os resultados e debilidades dessa lei de combate a violência contra a mulher.

[Ver online](#)



A introdução da lei é uma boa síntese de quais os objetivos atribuídos à lei quando foi criada:

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

Aqui buscamos entender um pouco mais da lei e da realidade da violência contra a mulher no Brasil.

Por que “Maria da Penha”?

Maria da Penha se casou na década de 70, quando o divórcio era um grande tabu. Seu marido, que desde o início era muito violento com ela e suas filhas, tentou assassiná-la com um tiro nas costas enquanto ela dormia. Mas ela não morreu. Ficou meses internada e perdeu os movimentos das pernas. Ele a convenceu de que haviam entrado na casa em que moravam para uma tentativa de assalto e assim ela foi atingida pelo tiro. Após sair no hospital, ele revelou que o plano dele era matá-la e a manteve em cárcere privado. Tentou eletrocutá-la no chuveiro. Ela percebeu antes e fugiu com as filhas. Denunciou o marido e ele não soube sustentar sua versão sobre o assalto. Mas foi apenas depois de 19 anos e apelações à órgãos internacionais que a justiça foi feita e ele foi preso. Após isso, foi criada 11.340, que leva o nome de Lei Maria da Penha, em homenagem à vítima desse emblemático caso, que não se calou e buscou justiça incansavelmente por duas décadas.

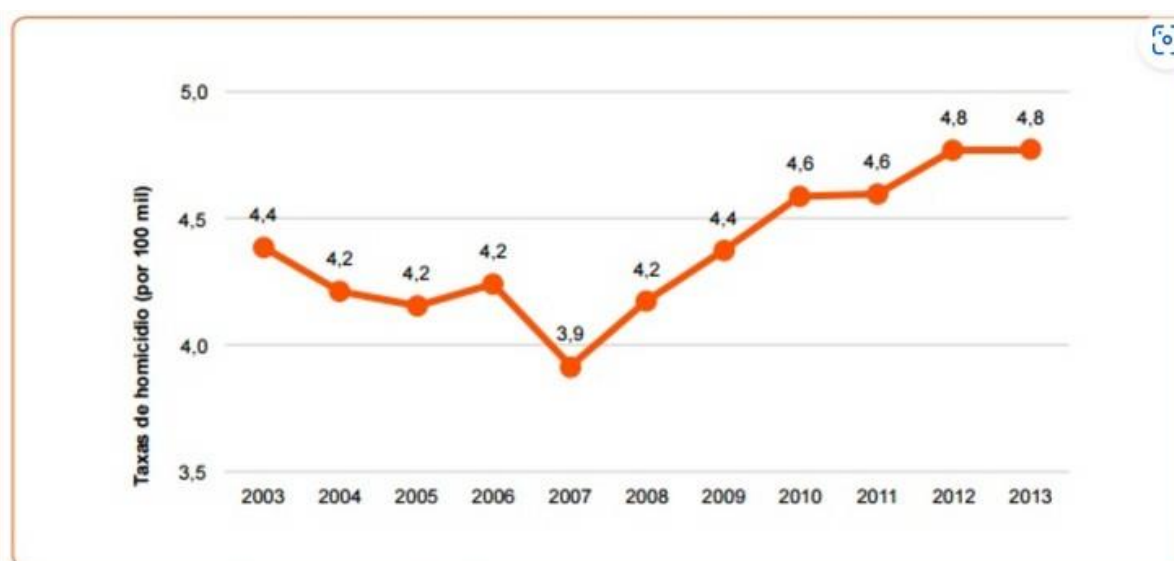
Qual a realidade da violência contra a mulher no Brasil?

O [Mapa da Violência de 2015](#) foi todo focado no debate sobre a violência contra a mulher. Isso já mostra como esse tema é urgente e é preciso falar sobre isso. Segundo o documento, é ainda muito difícil reunir informações completas, que estejam o mais próximo da realidade possível, pois as estatísticas da polícia e do judiciário a respeito de assassinatos não trazem o sexo da vítima. Além disso, sabemos que centenas de mulheres não denunciam a violência sofrida por medo do agressor e até mesmo, em muitas situações, são desencorajadas pela própria polícia a dar seguimento à denúncia.

O Brasil ocupa o 5º lugar no ranking de índice de violência contra a mulher, ficando atrás apenas de El Salvador, Colômbia, Guatemala e Rússia. Estimasse que aqui ocorrem 13 assassinatos de mulheres por dia. Também há pesquisas que apontam que 3 em cada 5 mulheres já sofreram violência doméstica. As denúncias feitas através do número 180, central de atendimento específica para receber denúncias de violência de gênero, giram em torno de uma a cada 7 minutos. Além disso, cerca de 50% das mortes violentas de mulheres são cometidas por familiares, sendo 33,2% por parceiros ou ex-parceiros.

Mas a violência contra a mulher não é de hoje. Pelos registros do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), entre 1980 e 2013 (as informações mais recentes constam deste ano), 106.093 mulheres morreram vítimas de homicídio. Infelizmente, esse número se deu em um contínuo crescente, sendo que foram 1.353 mulheres em 1980 e 4.762 em 2013, sendo esse um aumento de 252%. Em taxa de vítimas por 100 mil habitantes, em 1980 a média foi de 2,3 vítimas por 100 mil, passando para 4,8 em 2013, um aumento de 111,1%. Se fizer a divisão entre o período anterior a Lei e o período de 2006 à 2013, temos que de 1980 à 2006 a taxa de crescimento de homicídios de mulheres era de 7,6% ao ano. Já no período de 2006 à 2013, período de vigência da lei, essa mesma taxa cai para 2,6% ao ano. Ou seja, cai o índice de crescimento de feminicídios, mas não o índice de feminicídios em si, pois esse segue crescendo, mas em menor velocidade do que no período anterior à Lei.

A tabela abaixo mostra a evolução da taxa de feminicídio por 100 mil habitantes entre o período entre 2003 e 2013. Nota-se que logo após 2006, quando a Lei entra em vigor, houve uma queda significativa, mas que a partir de 2008 a taxa seguiu crescendo, superando o período anterior à Lei.



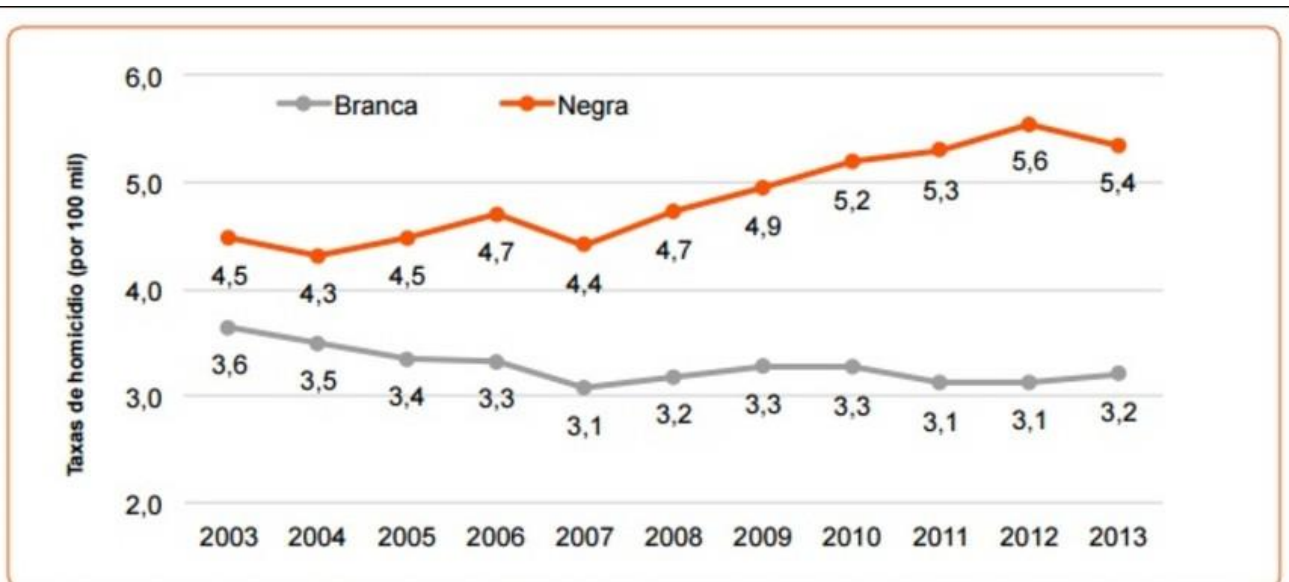
Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

A violência que tem gênero também tem cor

A população negra é a principal vítima de homicídios no país, sendo que a taxa de homicídios de brancos tende a cair, enquanto de negros tende a aumentar. Se tratarmos especificamente do feminicídio, o número de assassinatos de mulheres brancas caiu de 1.747 vítimas em 2003, para 1.576 em 2013, uma queda de 9,8%. Já o assassinato de mulheres negras aumentou 54,2% no mesmo período, passando de 1.864 para 2.875 vítimas. No período de vigência da Lei, entre 2006 e 2013, a realidade é a mesma: o número de vítimas brancas cai 2,1% e aumenta 35% entre as negras.

Se buscamos esse índice em feminicídios a cada 100 mil habitantes, as taxas entre mulheres brancas caíram 11,9%, passando de 3,6 por 100 mil brancas em 2003, para 3,2 em 2013. Fazendo o movimento no sentido contrário, as taxas das mulheres negras cresceram 19,5%, passando de 4,5 em 2003 para 5,4 por 100 mil em 2013. Vendo de outra maneira, temos que em 2003 morriam assassinadas 22,9% mais negras do que brancas e, em 2013, esse número chegou a 66,7%.

Ou seja, se buscamos ver a evolução da taxa de feminicídio por 100 mil habitantes separando os assassinatos de mulheres brancas e negras, nota-se que a Lei Maria da Penha alcançou sim alguns resultados para as mulheres brancas – um fraco resultado, apenas a estabilização do índice, sem nenhuma queda significativa – mas, para a população feminina negra, o índice de violência só aumentou.



Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

Para além desses números de feminicídios, uma análise das denúncias de violência contra a mulher nos primeiros dez meses de 2015 mostram que 49,82% corresponderam a denúncias de violência física, 30,4% de violência psicológica, 7,33% de violência moral, 2,19% de violência patrimonial, 4,86% de violência sexual, 1,76% de cárcere privado e 0,53% envolvendo tráfico. Além disso, um estudo realizado pelos institutos Vladimir Herzog e Patrícia Galvão chegaram a que 90% das mulheres entre 14 e 24 anos deixaram de fazer alguma coisa por medo da violência, como usar determinadas roupas e frequentar espaços públicos; e 77% acham que o machismo afetou seu desenvolvimento.

Como dar uma saída real para a luta contra a violência de gênero?

O homicídio, junto com o estupro, é o “último elo” de uma enorme cadeia de violência contra as mulheres que se legitima e reproduz desde o Estado e suas instituições. A Lei Maria da Penha, como mostramos nos dados acima, foi insuficiente para lidar com o problema da violência de gênero no país. Agora estamos em meio a um governo golpista de Temer, que teve como uma das primeiras ações extinguir a Secretaria de Igualdade de Gênero, o que só deve piorar a situação de violência a qual as mulheres estão sujeitas diariamente, já que um efeito imediato é extinguir também os recursos destinados a este tema. Vemos agora frente ao caso de Feliciano que essa direita golpista não apenas não tem interesse em combater a violência, como ela própria é perpetuadora da violência, culpabilizando e processando a vítima da violência e protegendo o agressor.

Dentro da esquerda diversas organizações limitam seu combate à violência às mulheres incentivando apenas que as mulheres não se calem e denunciem discando 180. Mas as mulheres que sofrem agressões sabem que a polícia não tem interesse em ajudá-las. Uma pesquisa feita pelo próprio Senado mostra a consciência dessa impunidade: 30% das mulheres disseram acreditar que as leis do país não são capazes de protegê-las da violência doméstica. Para 23,3%, muitas vítimas não denunciam os companheiros à polícia por prever que não será feita justiça. Então, frequentemente a denúncia apenas piora sua situação, pois a mulher denuncia e volta para casa e, o agressor ao saber que está sendo indiciados, se tornará ainda mais agressivo. E assim o Estado burguês lava as mãos e deixa essas mulheres à mercê de seus agressores, o que frequentemente leva ao feminicídio.

Como desenvolveu Diana Assunção [aqui](#), para levar a luta adiante, é necessária uma forte mobilização das mulheres, trabalhadoras e trabalhadores e de toda juventude. É preciso ter um plano de emergência que responda a situação imediata das mulheres e que essa questão seja tomada pelos sindicatos, entidades estudantis, de direitos humanos, associações populares etc., para construirmos campanhas e ações concretas de luta contra a violência às mulheres. O Estado capitalista é responsável por perpetuar essa situação, e a luta para acabar com a violência contra as mulheres passa por lutar pelo seu fim. Esse plano emergencial passa por exigir a construção imediata de casas-abrigo emergenciais para mulheres em situação de violência, e um plano de moradias a curto prazo para que não sejam obrigadas a viver com seus agressores; por subsídio estatal e licenças trabalhistas para as mulheres vítimas de violência; pela criação e coordenação de equipes interdisciplinares para prevenção, atendimento e assistência a mulheres vítimas de violência. Tudo isso baseado na criação de impostos progressivos às grandes fortunas e fim do pagamento da dívida pública para custeio dessas medidas.

Publicado originalmente em 10 de agosto de 2016.

REFERÊNCIA:

ESTAÇÃO 1:

CERQUEIRA, Daniel; et al. **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes>. Acesso em agosto de 2021.

ESTAÇÃO 2:

Tribunal de Justiça do Paraná TJ-PR - Recurso em Sentido Estrito: Rse Xxxxx Pr Xxxxx-3 (acórdão) | Jurisprudência (jusbrasil.com.br)

ESTACAO 3:

BRANDINO, Gésica. **Caso Eliza Samudio**. Compromisso e Atitude, 2016/2017. Disponível em: <http://www.compromissoeatitude.org.br/caso-eliza-samudio/>

GALVÃO, Patrícia. **Machismo na mídia e feminicídio na prática - Eliza merece justiça!** Esquerda e Diário, 2017. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Machismo-na-midia-e-femicidio-na-pratica-Eliza-merece-justica>

ESTAÇÃO 4:

MARIA, Iaci. **Há 10 anos da Lei Maria da Penha, o que mudou para as mulheres no Brasil?** Esquerda Diário, 2016. Disponível em: [Há 10 anos da Lei Maria da Penha, o que mudou para as mulheres no Brasil? \(esquerdadiario.com.br\)](https://www.esquerdadiario.com.br/Ha-10-anos-da-Lei-Maria-da-Penha-o-que-mudou-para-as-mulheres-no-Brasil/)

