

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS DO CAMPUS DE
AQUIDAUANA

LEONARA FLORES MERGARENO

**MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA: QUEBRANDO BARREIRAS,
CONSTRUINDO IGUALDADE**

AQUIDAUANA
2025

**MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA: QUEBRANDO BARREIRAS,
CONSTRUINDO IGUALDADE**

LEONARA FLORES MERGARENO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais do *Campus* de Aquidauana da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, para a obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais, sob a orientação do Prof. Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes.

AQUIDAUANA
2025

LEONARA FLORES MERGARENO

**“MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA: QUEBRANDO BARREIRAS,
CONSTRUINDO IGUALDADE”**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Aquidauana
(UFMS/CPAQ) orientador

Prof. Dr. Miguel Rodrigues de Sousa Neto
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Aquidauana

Prof.^a. Profa. Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano
Universidade Federal de Rondonópolis

AQUIDAUANA
2025

O sucesso de cada mulher deveria ser uma
inspiração para outra mulher. Somos mais fortes
quando nos apoiamos.

Serena Williams

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha eterna gratidão. Por cada conquista até aqui, por cada força renovada nos dias difíceis e por me guiar mesmo quando eu não sabia o caminho. Que Ele continue me concedendo sabedoria e coragem para seguir conquistando meus sonhos.

À Universidade, meu mais profundo agradecimento. Vocês não abriram apenas portas — abriram horizontes. Mostraram-me que o conhecimento transforma, que aprender vai além das salas de aula e que a educação é um ato de esperança.

Ao professor doutor Aguinaldo, minha sincera gratidão. Sua orientação paciente, seu apoio constante e a confiança que sempre depositou em mim foram fundamentais nesta caminhada. Obrigada por acreditar no meu potencial.

Aos professores e professoras que me acompanharam ao longo do curso, minha admiração e respeito. Obrigada por cada aula, cada palavra de incentivo. O que vocês fazem é mais do que ensinar — é transformar vidas.

Aos meus pais, o meu amor eterno. Tudo o que sou e tudo o que conquistei carrega o amor, o exemplo, a força e os valores que vocês me ensinaram. Obrigada por nunca soltarem a minha mão.

Ao meu irmão, que sempre soube a hora certa de me fazer rir, mesmo nos momentos de maior tensão. Suas “besteiras” foram bálsamos, pequenas pausas cheias de carinho que tornaram tudo mais leve.

À minha esposa, Josiane, meu amor, meu porto seguro. Obrigada por estar ao meu lado em cada passo, por me dar forças quando pensei em desistir, por dividir comigo as angústias, as noites mal dormidas, os medos e os sonhos. Sem você, esse trabalho não seria possível. Todo o amor do meu coração é seu.

A todos que, de alguma forma, caminharam comigo — direta ou indiretamente — meu mais sincero e emocionado muito obrigada. Cada gesto, cada palavra, cada apoio, mora comigo nesta conquista.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise das ações desenvolvidas pelo programa Maria da Penha vai à Escola, realizado em unidades de ensino do município de Campo Grande (MS), com foco na prevenção da violência de gênero. Estruturado em três seções, o estudo inicia com a discussão teórica em torno dos conceitos de gênero, educação e estudos culturais, abordando as relações entre esses campos e os desafios enfrentados na luta contra o patriarcado e o machismo institucionalizado. A segunda seção analisa as políticas públicas brasileiras e regionais voltadas à proteção das mulheres, com ênfase nas ações promovidas no estado de Mato Grosso do Sul e na atuação da Subsecretaria de Políticas Públicas para a Mulher (SEMU), destacando suas estratégias educativas e intersetoriais. Na terceira seção, são apresentados dados qualitativos coletados pela equipe da Coordenadoria de Projetos e Ações Temáticas (COPAT), com base nas experiências vivenciadas em atividades realizadas com adolescentes em escolas da rede pública. As ações pedagógicas, como rodas de conversa, dinâmicas em grupo, encenações e produções artísticas, possibilitaram a expressão de percepções, valores e experiências relacionadas à violência de gênero, revelando tanto a potência transformadora do programa quanto os desafios impostos por contextos escolares marcados por desigualdades estruturais, ausência de formação continuada e resistências culturais. Observou-se que a abordagem direta com adolescentes é estratégica na construção de uma consciência crítica e na desconstrução de estereótipos de gênero, favorecendo a formação de sujeitos ativos na promoção de uma cultura de paz, respeito e equidade. Diante disso, o estudo recomenda a ampliação e a institucionalização do programa no currículo da educação básica, bem como o fortalecimento da rede de proteção e a oferta sistemática de formação para educadores. Reitera-se o papel fundamental da escola como espaço privilegiado de transformação social e a importância da educação para os direitos das mulheres e meninas como política pública permanente e transversal.

Palavras-chave: Lei Maria da Penha. Educação. Adolescente.

ABSTRACT

This study presents an analysis of the actions developed by the Maria da Penha Goes to School program, carried out in public schools in the municipality of Campo Grande (MS), focusing on the prevention of gender-based violence. Structured into three sections, the study begins with a theoretical discussion on the concepts of gender, education, and cultural studies, addressing the interrelations among these fields and the challenges faced in combating patriarchy and institutionalized machismo. The second section analyzes national and regional public policies aimed at protecting women, with emphasis on initiatives implemented in the state of Mato Grosso do Sul and the work of the Subsecretariat for Public Policies for Women (SEMU), highlighting its educational and intersectoral strategies. The third section presents qualitative data collected by the team from the Coordination of Thematic Projects and Actions (COPAT), based on experiences from activities conducted with adolescents in public schools. Pedagogical activities—such as discussion circles, group dynamics, dramatizations, and artistic productions—enabled students to express perceptions, values, and experiences related to gender-based violence, revealing both the program's transformative potential and the challenges posed by school environments marked by structural inequalities, lack of continuous teacher training, and cultural resistance. It was observed that direct engagement with adolescents is a strategic approach to fostering critical awareness and deconstructing gender stereotypes, promoting the development of active individuals committed to a culture of peace, respect, and equity. Based on these findings, the study recommends the expansion and institutionalization of the program within the basic education curriculum, the strengthening of protection networks, and the systematic provision of ongoing training for educators. The research reinforces the fundamental role of schools as privileged spaces for social transformation and emphasizes the importance of education on the rights of women and girls as a permanent and cross-cutting public policy.

Keywords: Maria da Penha Law. Education. Adolescent.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1.** Estrutura básica da Subsecretaria de Políticas para a Mulher
- Imagem 2.** Primeira apresentação da COPAT em formato de slides aos estudantes 2018.
- Imagem 3.** Primeira apresentação da COPAT em formato de slides aos estudantes 2018.
- Imagem 4.** Primeira apresentação da COPAT em formato de slides aos estudantes 2018.
- Imagem 5.** Primeira apresentação da COPAT em formato de slides aos estudantes 2018.
- Imagem 6.** Fotos de turma do primeiro ano do projeto 2018.
- Imagem 7.** Oficina das placas “sim ou não” no projeto em 2019.
- Imagem 8.** Oficina das placas “sim ou não” no projeto em 2020 começo do distanciamento social e uso de máscara
- Imagem 9.** Desenho da primeira atividade com criança de 06 a 10 anos.
- Imagem 10.** Desenho da primeira atividade com criança de 06 a 10 anos.
- Imagem 11.** Desenho da primeira atividade com criança de 06 a 10 anos.
- Imagem 12.** Encenação dos 5 tipos de violência contra a mulher da Lei nº 11.340/2006
- Imagem 13.** E. M. Leovegildo de Melo (Zona Rural)
- Imagem 14.** Produção de cartazes para fixar na escola
- Imagem 15.** Dinâmica Arvore dos sonhos
- Imagem 16.** Dinâmica "Como meus pais me veem..."

Lista de Quadros

Quadro 1. Relação das escolas que receberam o Programa Maria da Penha vai à escola em 2018.

Quadro 2. Relação das escolas que receberam o Programa Maria da Penha vai à escola em 2019.

Quadro 3. Relação das escolas que receberam o Programa Maria da Penha vai à escola em 2020

Quadro 4. Relação das escolas que receberam o Programa Maria da Penha vai à escola em 2022.

Quadro 5. Relação das escolas que receberam o Programa Maria da Penha vai à escola em 2023.

Lista de Abreviações

- CEAM** - Centro Especializado de Atendimento à Mulher em Situação de Violência
- CEDAW** - Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
- CEDM/MS** - Conselho Estadual dos Direitos da Mulher – Mato Grosso do Sul
- CICA** - Centro de Integração da Criança e Adolescente
- CJM** - Centro Judiciário da Mulher
- CNDM** - Conselho Nacional de Direitos das Mulheres
- CODAM** - Coordenadoria de Políticas para as Mulheres
- COPAT** - Coordenadoria de Projetos e Ações Temáticas
- COVID-19** - Corona Virus Disease 2019
- CPROSPAL** - Centro de Promoção Social Palotina
- CREAS** - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- FAVIP** - Faculdade do Vale do Ipojuca
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ONG** - Organização Não Governamental
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PEPM** - Plano Estadual de Políticas para as Mulheres
- PL** - Projeto de Lei
- PMPM** - Plano Municipal de Políticas para a Mulher
- PNE DH** - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- PNEVM** - Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação
- SEMMU** - Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres
- SEMU** - Subsecretaria Municipal de Políticas para a Mulher
- SNPM** - Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres
- SPM** - Secretaria de Políticas para as Mulheres
- TJDFT** - Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios
- USP** - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. GÊNERO, EDUCAÇÃO E ESTUDOS CULTURAIS NO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES	18
1.1 Gênero, educação e estudos culturais: conceitos e relações	18
1.2 Educar para transformar: os desafios na luta contra a violência de gênero.	22
1.3 Patriarcado: estruturas de poder e controle sobre as mulheres	26
1.4 Educação e cultura: desafios para superar o machismo	29
CAPÍTULO 2. VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES: ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO MATO GROSSO DO SUL	33
2.1 Políticas públicas brasileiras de proteção às mulheres	33
2.2 Políticas públicas para as mulheres no estado de Mato Grosso do Sul e sua capital	36
2.3 Subsecretaria de Políticas Públicas para a Mulher (SEMU): Promoção da igualdade de gênero através de ações educativas	41
CAPÍTULO 3. MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA – O PROGRAMA	48
3.1 De sobrevivente a ativista: quem é Maria da Penha	48
3.2 Programa Maria da Penha vai à escola - Brasil	50
3.3 Programa Maria da Penha vai à escola em Campo Grande - MS	52
3.4 Programa Maria da Penha vai à escola: educação, cultura e experiência	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

O objeto desta pesquisa surgiu a partir da experiência profissional como servidora pública/Assistente Social da Coordenadoria de Projetos e Ações Temática (COPAT) da Subsecretaria Municipal de Políticas para a Mulher (SEMU) no município de Campo Grande-MS. Nesse contexto, realizamos diversas ações educativas — como palestras, oficinas e workshops — em escolas, empresas e instituições da sociedade civil, abordando diferentes temas relacionados à promoção dos direitos das mulheres. Dentre essas ações, destaco meu interesse particular pelo “Programa Maria da Penha vai à Escola”, dada sua interlocução direta com o espaço escolar e com a formação cidadã de crianças e adolescentes.

As atividades desenvolvidas pela COPAT visam a prevenção de todas as formas de violência contra a mulher, que segue como uma grave e persistente realidade no Brasil. Em 2023, o país registrou 1.467 feminicídios, sendo que as agressões em contexto doméstico atingiram 258.941 mulheres. Além disso, 778.921 mulheres foram ameaçadas, enquanto os casos de violência psicológica subiram totalizaram 38.507 registros. O crime de perseguição (stalking) também apresentou crescimento expressivo, com 77.083 casos, conforme Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024.

Esses números alarmantes revelam não apenas o agravamento da violência de gênero, mas também expõem a insuficiência das respostas estatais diante da complexidade do problema. A elevação dos registros pode indicar maior conscientização e denúncia por parte das mulheres, mas também evidencia a permanência de uma cultura patriarcal que naturaliza a subjugação feminina e reforça dinâmicas de controle e dominação.

Assim, a inserção de discussão sobre a violência doméstica e suas formas de enfrentamento no interior da escola torna-se, portanto, uma ação crucial por parte tanto da sociedade civil, seja de modo espontâneo ou seja planejado, quanto do poder público, por meio de políticas. Desta forma, a escola tem como função social engajar e acolher debates e reflexões em torno de variados temas, por isso, manifesta-se como espaço privilegiado de socialização e formação de crianças e adolescentes.

Ao participar como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais no Campus de Aquidauana, a pesquisadora conseguiu relacionar a necessidade de incluir a interseccionalidade entre raça, gênero e classe social em sua atuação profissional e um tema central a ser discutido dentro do debate da interseccionalidade é o conceito de “mulher”, que deve levar em conta fatores econômicos, políticos, culturais, físicos, subjetivos e de experiência. Nessa perspectiva, intersecção quer dizer multiplicidade e, na abordagem do “ser

mulher”, por exemplo, é imprescindível a consideração de questões de raça, orientação sexual, identidade de gênero, dentre outras, a fim de refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes (Ribeiro, 2017).

Quando pensamos nas questões de gênero, raça e idade, as crianças e adolescentes negras são, de fato, as mais vulneráveis no acesso às políticas públicas de proteção integral, conforme estipulado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A vulnerabilidade dessas jovens se agrava ainda mais pelo processo de adultização que as invisibiliza em relação às violências que sofrem e à negação dos seus direitos (Teodoro, 2022; Sanchez et al., 2019). Assim, a interseccionalidade se torna uma ferramenta crucial para compreender como as políticas públicas e as normas culturais perpetuam opressões que atravessam múltiplos eixos de discriminação, resultando em formas diversas de subordinação dos sujeitos (Crenshaw, 2002).

O conceito de interseccionalidade surgiu nas décadas de 1970 e 1980, quando feministas negras americanas questionaram a universalidade das categorias “femininas”. Mais recentemente, a teórica afro-americana Kimberlé Crenshaw (2002) desenvolveu uma abordagem mais aprofundada do conceito, que se refere às maneiras pelas quais o racismo, o patriarcado, a opressão de classe e outros eixos de poder e discriminação criam desigualdades. Crenshaw destaca como a intersecção de raça, classe e gênero pode gerar opressão e desempoderamento.

No Brasil, a abordagem da “amefricanidade” proposta por Lélia Gonzalez, na década de 1980, e, posteriormente, a teoria decolonial, consolidada nos anos 2000 pela pensadora argentina Maria Lugones, criticam a postura missionária da civilização ocidental. Essas correntes interseccionam as estruturas de raça, gênero, sexualidade, nação e classe, formando um coro latino-americano contra o colonialismo, o imperialismo e o monopólio epistêmico ocidental. A perspectiva interseccional de Lélia Gonzalez, em particular, antecipa a construção conceitual da interseccionalidade ao articular, de forma militante e acadêmica, as questões do racismo, sexismo e exploração capitalista.

Cultura, embora possa ser definida de várias maneiras, refere-se aos diferentes modos de organização da vida social, abrangendo tanto a humanidade como um todo quanto as sociedades, grupos sociais e nações. Segundo Ferreira (1986), “cultura é o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e de outros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma sociedade” (p. 508).

No âmbito dos Estudos Culturais, interseccionalidade e gênero, o “Programa Maria da Penha vai à Escola” apresenta a Lei nº 11.340 de uma forma acessível e pedagógica, voltada para turmas escolares de jovens. O programa, desenvolvido pela SEMU, busca contar a história de Maria da Penha Maia Fernandes, explicando o que levou à criação da lei que leva seu nome. Ao abordar como o patriarcado e o machismo estão naturalizados na sociedade, o programa desafia os jovens a refletirem sobre certos pensamentos e comportamentos. Ao incorporar essa abordagem interseccional, o programa não apenas dissemina a legislação, mas também propõe um repensar cultural que pode contribuir para uma mudança de atitudes diante das questões de gênero e violência.

A equipe pedagógica de uma escola municipal, onde o Programa foi desenvolvido, observou um padrão de comportamento agressivo entre os alunos do sexto ano, ou seja, alunos com idade entre 10 e 13 anos, especialmente entre meninos e meninas. A escola, então, solicitou à COPAT a realização de uma oficina para abordar a questão da violência contra as meninas e promover a conscientização sobre o tema. Ao chegar à escola, a equipe da COPAT encontrou a sala de aula organizada com uma forma clara de divisão de gênero entre meninos e meninas.

A oficina começou com uma pergunta aberta dirigida aos estudantes: “O que vocês entendem por violência?” As primeiras respostas apontaram uma compreensão restrita e física do conceito, como: “Bater, dar soco, chutar.” Em seguida, houve o questionamento sobre o que pensavam a respeito da violência contra a mulher e um dos alunos prontamente respondeu: “Quem bate em mulher é covarde.” No entanto, ao aprofundarmos o diálogo e perguntarmos se já haviam agredido colegas do sexo feminino, alguns admitiram: “Sim, mas elas são meninas, não mulheres.”, ou seja, meninas podem ser agredidas.

A naturalização das desigualdades de gênero é o que consiste, de fato, em uma ideologia que oprime e subalterniza as mulheres e as crianças principalmente as meninas. Assim, é urgente que se fale de gênero não apenas nas escolas, mas em todos os lugares, que as vozes das mulheres e das crianças não sejam mais uma vez silenciadas. (Bonfanti; Gomes, 2018, p.120)

A oficina desenvolvida pela equipe da COPAT foi estruturada com uma metodologia participativa, na qual os estudantes são convidados a responder, por meio de placas com as palavras "sim" ou "não", a perguntas provocativas como: “Toda mulher merece apanhar?”, “Lugar de mulher é na cozinha?”, “A educação dos filhos é responsabilidade somente das mulheres?”, “Homens não choram?” e “Feminismo é o contrário do machismo?”. A cada resposta, há um espaço para debate coletivo, incentivando os alunos a justificarem suas

escolhas e refletirem criticamente sobre estereótipos e desigualdades de gênero, com o objetivo de promover a compreensão dos direitos iguais entre mulheres e homens.

A atividade dialoga com as reflexões de Boris e Cesídio (2007), que afirmam que a construção da subjetividade feminina é historicamente situada e moldada por fatores culturais, hábitos e costumes. Cada período histórico estabelece atribuições diferentes ao que se entende por “ser mulher”, o que impacta diretamente no modo como a subjetividade feminina se constitui e, conseqüentemente, nas percepções sociais sobre o papel da mulher. Essa construção se manifesta nas falas dos alunos: quando um estudante respondeu “sim” à pergunta “Toda mulher merece apanhar?” e justificou que seu pai dizia que sua mãe não apanhava porque “se comportava”, evidenciou-se como os discursos familiares, impregnados de naturalização da violência e da hierarquia de gênero, são internalizados pelas crianças e adolescentes, influenciando diretamente suas concepções sobre o feminino e a violência.

As atividades desenvolvidas pelo projeto contribuem para desconstruir esses imaginários naturalizados, proporcionando aos estudantes um espaço para refletir sobre desigualdades de gênero a partir de suas próprias vivências. Essa proposta se articula com os apontamentos de Kellner (2003), ao destacar que a diversidade cultural presente nas salas de aula traz consigo múltiplas identidades e sistemas de valores que precisam ser problematizados. O autor enfatiza que a cultura está imbricada com relações de poder, o que torna ainda mais relevante o papel da educação crítica na desconstrução de discursos que legitimam a violência de gênero.

Com a pandemia do COVID-19 e outros fatores analisados no capítulo 3, houve uma redução da participação do “Programa Maria da Penha vai à Escola”, fazendo a equipe optar pela metodologia etnográfica, pois permite uma imersão profunda no fenômeno investigado, especialmente por meio de observação prolongada

Os etnógrafos precisam prestar muita atenção aos processos de pesquisa de campo. É preciso estar sempre atento aos modos pelos quais se tem acesso ao campo, ao modo como se estabelecem afinidades com as pessoas que lá vivem, e se ele se torna um membro ativo daquele grupo. (ANGROSINO, 2009, p. 30).

A pesquisa etnográfica exige atenção especial na escolha dos instrumentos na coleta de dados, uma vez que o pesquisador não é um observador neutro. Sua presença influencia o contexto estudado, e a reflexão crítica sobre sua própria identidade e experiência é fundamental. Essa metodologia se destaca por sua flexibilidade, permitindo ajustes contínuos à medida que o pesquisador aprofunda sua compreensão do campo. Ao buscar uma

compreensão profunda das culturas, a etnografia aplicada tem o potencial de informar políticas e intervenções que respeitem as necessidades das comunidades (Angrosino, 2009)

Os dados coletados por meio desses métodos foram analisados qualitativamente, com o objetivo de identificar temas e padrões que pudessem fornecer insights sobre a ineficácia do sistema educacional na prevenção da violência contra as mulheres, especialmente entre crianças e adolescentes. Com base nessa análise, a pesquisa buscou propor soluções para melhorar o papel da educação na prevenção da violência contra crianças e adolescentes.

Além disso, utilizamos a pesquisa documental, pois, conforme Cellard (2008, p. 295),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Posteriormente, será realizado um levantamento bibliográfico de obras de autores que abordam violência, gênero, cultura e educação, e, ao final, será possível compreender a influência da cultura no comportamento da sociedade em relação à violência doméstica contra a mulher.

A pesquisa bibliográfica surge como um método que fornece a fundamentação teórica para todas as outras abordagens investigativas. Ela é indispensável em estudos exploratórios ou descritivos, pois oferece uma visão abrangente da problemática que orienta a pesquisa. Além disso, possibilita a construção de um quadro conceitual que engloba o objeto de estudo (Gil, 2008)

Em seguida, será feita a seleção da documentação gerada pelo programa. Gil (2008) afirma que, além dos registros estatísticos, os documentos escritos fornecidos por instituições governamentais são valiosos para pesquisas sociais. Entre esses documentos, incluem-se relatórios da equipe técnica, atas de reuniões, entre outros, bem como as observações da pesquisadora registradas em diários de campo.

A fim de preservar a identidade das escolas e dos alunos participantes, apenas os dados estatísticos incluirão os nomes das escolas onde o projeto foi desenvolvido, pois esse documento já foi divulgado. No entanto, os acontecimentos narrados neste trabalho não identificarão as instituições nem os adolescentes envolvidos.

A avaliação desta pesquisa busca analisar os elementos do programa 'Maria da Penha vai à escola', com o intuito de verificar sua efetividade na prevenção e combate à violência contra as mulheres no ambiente escolar. Mais especificamente, buscou-se compreender como o programa pode contribuir para a desnaturalização dessa prática e para a construção de relações mais igualitárias.

A presente pesquisa mostra que a inserção do programa "Maria da Penha vai à escola" no contexto educacional e cultural, por meio da promoção de atividades pedagógicas, contribui significativamente para a mudança de atitudes e comportamentos em relação à violência contra as mulheres, desnaturalizando essa prática e promovendo a igualdade de gênero.

A autora Scott (1989) já menciona a dificuldade das feministas contemporâneas em integrar o termo gênero em teorias pré-existentes e isso deve à necessidade de reivindicar um campo de definição que critique as teorias existentes, que muitas vezes não conseguem explicar as desigualdades persistentes entre mulheres e homens. Nesta direção, este projeto está organizado em três capítulos. A seguir, apresentamos uma breve descrição de cada um deles.

No capítulo 1 intitulado o Gênero, educação e estudos culturais no combate à violência contra a mulher, discutiremos a interseção entre gênero, educação e estudos culturais na luta contra a violência de gênero. Apresentaremos o conceito de gênero e a importância da educação e dos estudos culturais na transformação da trajetória do feminismo. Além disso, analisaremos o patriarcado como uma estrutura de poder que subjuga as mulheres e discutiremos os desafios da educação e da cultura na superação do machismo.

No capítulo 2, Violência contra as mulheres: análise das políticas públicas brasileiras, faremos uma análise do tema voltados para as mulheres, com um enfoque especial em Mato Grosso do Sul e sua capital. Apresentaremos a Subsecretaria de Políticas para Mulheres da capital e suas ações para promover a igualdade de gênero por meio de iniciativas educativas que garantem a efetivação das políticas públicas para as mulheres do município de Campo Grande.

O capítulo 3 é dedicado ao programa "Maria da Penha vai à escola". Dividiremos este capítulo em quatro partes: A história de Maria da Penha, com a apresentação da trajetória de Maria da Penha como sobrevivente, ativista e símbolo da luta contra a violência doméstica; o programa "Maria da Penha vai à escola" no Brasil, descrevendo a expansão do programa por diversas capitais e municípios brasileiros; o programa em Campo Grande, com análise da implementação do programa na capital de Mato Grosso do Sul, e Educação, cultura e

experiências, buscando a reflexão sobre a importância da educação e da cultura na prevenção e combate à violência contra a mulher, com base em experiências de pesquisas.

Nas considerações finais com os desafios quanto as potências do projeto “Maria da Penha vai à escola”, veremos que, entre os principais entraves observados, ressalta-se a permanência de uma mentalidade social que tem a tendência em julgar e responsabilizar a mulher por permanecer em situações de violência, desconsiderando as múltiplas dimensões — emocionais, econômicas e culturais — que envolvem tais contextos. Soma-se a isso um sistema educacional ainda marcado por limitações estruturais e orçamentárias, além da manutenção de práticas pedagógicas tradicionalistas que dificultam a incorporação efetiva de abordagens críticas e interseccionais sobre gênero.

Apesar desses desafios, o projeto revela importantes potenciais transformadores. O principal ponto forte é a possibilidade de formar futuros cidadãos e cidadãs conscientes, sensíveis às questões de gênero e comprometidos com a promoção dos direitos humanos. Ao provocar reflexões profundas nos estudantes sobre as desigualdades e violências naturalizadas no cotidiano, o projeto contribui para a construção de uma cultura de respeito, empatia e justiça social.

Nesse sentido, iniciativas como essa demonstram a urgência e a relevância de investir em uma educação emancipadora e comprometida com a equidade de gênero, capaz de transformar realidades individuais e coletivas, especialmente no enfrentamento à violência contra as mulheres.

CAPÍTULO 1. GÊNERO, EDUCAÇÃO E ESTUDOS CULTURAIS NO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

1.1 Gênero, educação e estudos culturais: conceitos e relações

A discussão sobre gênero, na atualidade, pode gerar conflitos, inclusive dentro das famílias. Essa tensão se intensifica quando o tema é abordado no contexto da educação. No entanto, a definição de 'gênero' no dicionário Aurélio é mais ampla, englobando conceitos como 'grupo de seres com características comuns', 'espécie' e 'categoria social'. A palavra também pode se referir a 'modo', 'maneira' ou 'qualidade'.

Para Scoot (1989) gênero é visto como uma forma de classificar as relações sociais e compreender as interações humanas complexas, destacando que as definições de masculinidade e feminilidade estão relacionadas, construídas e dependem do contexto social.

O gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as justificativas biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. (Scoot, 1989, p.14)

Bento (2017) diz que gênero está relacionado à performance, à prática e ao reconhecimento social. Falar sobre gênero é percorrer diversas concepções, teorias e explicações sobre o que é feminino e masculino. Logo para ser reconhecido como mulher é necessário desempenhar um conjunto de práticas, de performances, que a sociedade julga como mulher.

O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de 'masculino' e 'feminino' como construção social. (BRASIL, 1998, p. 321-322)

Ao buscar uma definição abrangente de gênero que permita analisar as relações entre educação e cultura, a socióloga australiana Raewyn Connell (2016), em sua obra 'Gênero em Termos Reais', propõe um conceito que

Gênero pode, claro, ser definido de muitas formas: como um papel, uma identidade, uma formação discursiva, uma classificação dos corpos e outras mais. Mas o que faz com que qualquer uma delas tenha importância para o mundo é o que podemos fazer coletivamente com essas identidades e classificações. O que conta são nossas práticas sociais – em instituições como escolas, fábricas ou prisões – em relacionamentos íntimos de nossa vida pessoal, na mídia de massas, na internet e em igrejas e mesquitas.[...] Tecnicamente, o gênero pode ser definido como a estrutura de práticas reflexivas do corpo por meio das quais corpos sexuais são posicionados na história.

O conceito de gênero, surgido no contexto do movimento feminista dos anos 1970, é uma categoria analítica que permite compreender as relações sociais de poder entre homens e mulheres. Este conceito não se restringe ao estudo das mulheres, mas sim às desigualdades e hierarquias de gênero presentes em todas as esferas da vida social. (Scoot, 1989)

O gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (Butler, 2015, p.20)

O encontro de gênero e estudos culturais reflete como as estruturas de poder afetam a construção de identidades de gênero e as culturas. Os Estudos Culturais fornecem uma lente crítica para examinar como a cultura molda as percepções de gênero e como essas percepções influenciam a violência de gênero, ressaltamos, contra as mulheres.

Verificando o conceito de Cultura em Estudos Culturais definido por Agger (1992, p.98)

conceito de cultura para que sejam incluídos dois temas adicionais. Primeiro: a cultura não é uma entidade monolítica ou homogênea, mas, ao contrário, manifesta-se de maneira diferenciada em qualquer formação social ou época histórica. Segundo: a cultura não significa simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um grande número de intervenções ativas — expressas mais notavelmente através do discurso e da representação — que podem tanto mudar a história quanto transmitir o passado.

Podemos perceber que a cultura molda as identidades de gênero e influencia as formas de violência contra as mulheres e a interseccionalidade entre gênero, raça e classe. Conforme aponta Ângela Davis (2016), produz desigualdades e exclusões sociais, sendo que a interseccionalidade nos permite percorrer a estrutura formada pelo racismo, pelo capitalismo e pelo cisheteropatriarcado, em seus múltiplos atravessamentos, identificando quais grupos sociais são de fato atingidos pelas diversas formas de opressão.

Como propôs Lélia Gonzalez, pensadora americana — conceito que reivindica uma identidade panamericana e africana, frente à tentativa de apropriação acadêmica da interseccionalidade — é fundamental reconhecer que o ponto de vista feminista negro não pode ser dominado pelos neocolonizadores acadêmicos. Em consonância com a reflexão epistemológica de Patrícia Hill Collins, feminista negra estadunidense, a interseccionalidade é compreendida como um "sistema de opressões interligadas".

Segundo Patrícia Hill Collins (1990), “o racismo, o sexismo, a opressão de classe e a homofobia operam juntos em muitas circunstâncias, tornando necessário um modelo que reflita

essa realidade”, o que torna a perspectiva interseccional imprescindível para a análise crítica das relações sociais.

Gonzalez aponta como os marcadores de raça e gênero, quando articulados, são muitas vezes desconsiderados, seja em movimentos feministas que ignoram o marcador racial, seja no movimento negro que negligencia o marcador de gênero (GONZALEZ, 2011). Dessa forma, o feminismo proposto pela autora emerge a partir dos grupos étnicos, numa perspectiva panamericana, africana e latina.

A autora desenvolve uma abordagem que relaciona raça, classe e gênero — posteriormente nomeada como interseccionalidade — trazendo reflexões sobre a sociedade brasileira e sobre o mito que a estrutura simboliza: o da democracia racial, especialmente a partir da figura da mulher negra.

Em sua análise, Gonzalez articula de forma interdisciplinar o marxismo e a psicanálise, dialogando com as ciências sociais e a história, para chegar à sua tese sobre o racismo enquanto sintoma que caracteriza a neurose cultural brasileira.

Desde o início, Gonzalez identifica que seu lugar de enunciação é o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Essa articulação, até então tratada de maneira fragmentada, é, para ela, fundamental: só é possível compreender o fenômeno de identificação do dominado com o dominador entendendo o racismo como a sintomatologia que marca a neurose cultural brasileira, articulada ao sexismo, que produz efeitos violentos sobre a mulher negra, em especial.

Portanto, a interseccionalidade é fundamental para compreender como múltiplas formas de opressão, como racismo e sexismo, se entrelaçam, agravando a vulnerabilidade das mulheres negras. (Crenshaw, 2002)

Considerando que a discriminação racial é frequentemente marcada pelo gênero, pois as mulheres podem às vezes vivenciar discriminações e outros abusos dos direitos humanos de uma maneira diferente dos homens, o imperativo de incorporação do gênero põe em destaque as formas pelas quais homens e mulheres são diferentemente afetados pela discriminação racial e por outras intolerâncias correlatas. Portanto, a incorporação do gênero, no contexto da análise do racismo, não apenas traz à tona a discriminação racial contra as mulheres, mas também permite um entendimento mais profundo das formas específicas pelas quais o gênero configura a discriminação também enfrentada pelos homens (CRENSHAW, 2002, p.173)

Kimberlé Crenshaw (2002), ao sistematizar o conceito de interseccionalidade, pondera que a identificação das injustiças sofridas pelas mulheres — ainda que muitas vezes derivadas

de uma opressão maior também vivenciada por alguns homens — encontra dificuldades em ser reconhecida como expressão de desigualdades de gênero e raça.

Guacira Louro (1997), ao sistematizar o conceito de interseccionalidade, faz uma reflexão sobre estarmos atentos às práticas cotidianas das instituições escolares e do que é estabelecido, dentro das mesmas, como natural. Percebe-se que essas desigualdades, muitas vezes, se manifestam de maneira silenciosa dentro das instituições educacionais, onde a violência e a opressão continuam a ser invisibilizadas.

Buscando entender os papéis de gênero, entende-se que seriam construções socioculturais onde homens e mulheres aprenderiam a desempenhar seus papéis através de processos de educação e socialização. Nesse contexto, a falta de diálogo entre a família e a escola dificulta ainda mais a identificação das situações de violência vividas por crianças e adolescentes. Essa falta de comunicação resulta na ocultação de eventos que poderiam ser prevenidos, impedindo que as marcas dessa violência se perpetuem no desenvolvimento dos jovens.

Além disso, a desvalorização da educação como ferramenta para a construção da consciência de direitos agrava essa situação, criando um ciclo de vulnerabilidade dentro das escolas e deixando marcas profundas na sociedade, o que reflete em uma crise maior na educação e na cultura.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade para garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei n.º 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 1º afirma “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (Brasil, 1996).

Como um componente educacional fundamental, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), criado em 2007, previu a inclusão de temáticas essenciais no currículo escolar, como gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual e pessoas com deficiência, além de todas as formas de discriminação e violações de direitos. O plano também destaca a importância da formação continuada dos/as trabalhadores/as da educação básica para tratar criticamente desses temas (Brasil, 2007, p. 33).

Uma educação que busca promover a igualdade de gênero deve garantir o respeito pelas diversas vivências e afetos. Silenciar as questões de gênero e sexualidade no ambiente escolar é perpetuar as desigualdades e ignorar a diversidade que constitui a sociedade (Louro, 2015).

1.2 Educar para transformar: os desafios na luta contra a violência de gênero.

A educação pode ser vista como um espaço privilegiado para o combate à violência de gênero. Neste sentido, Cortizo e Goyeneche (2010, p. 106) apontam que a violência de gênero

[...] (aqui englobando a violência contra a mulher) é parte das relações de poder desiguais estabelecidas ao longo dos séculos entre homens e mulheres. Historicamente, o espaço doméstico foi considerado o espaço da privacidade por excelência, em oposição às ruas, ao trabalho, à política etc. que se consideravam espaços públicos. Esta visão apoiava e reforçava a ideia de que o espaço privado não era de interesse geral e, portanto, não merecia ser discutido publicamente e tampouco, constituía objeto de intervenção estatal.

Na obra *Gênero, sexualidade e educação* de Louro (1997) o conceito de gênero e sua diferenciação entre sexo e sexualidade estão diretamente relacionadas a poder. A autora contextualiza o conceito de gênero diretamente correlacionado a história do movimento feminista contemporâneo. Este movimento social, refere-se no Ocidente, no século XIX, também conhecido como “sufragismo”, onde as mulheres buscavam o direito ao voto. (Louro, 1997)

O movimento social foi disseminado por diversos países ocidentais, assim posteriormente conhecido como primeira onda do feminismo, além da busca pelo direito do voto, foi adicionada outras causas como: reivindicações ligadas a família, oportunidade de estudo e acesso a determinadas profissões. Aqui destacamos, o movimento estava ligado ao interesse das mulheres ‘brancas’ e de classe média. (Louro, 1997)

Ao abordar a trajetória do feminismo e seus desafios na luta contra a violência de gênero, é imprescindível considerar o papel da pedagogia social como ferramenta estratégica de transformação. Diferentemente da pedagogia escolar, a pedagogia social se desenvolve em contextos não formais de educação — como comunidades, serviços de assistência social, espaços culturais e de saúde — promovendo processos de aprendizagem que dialogam com a realidade concreta das pessoas.

O feminismo pode ser definido por Garcia (2015, p. 2)

uma tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, da pressão, dominação e exploração de que foram e são objetos por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado sobre suas diferentes fases históricas, que as move em busca

de liberdade de seu sexo e de todas as transformações da sociedade que sejam necessárias para este fim.

No início da década de 60 – o feminismo começa a sua construção teórica através de livros, jornais e revistas. Algumas obras hoje clássicas como, por exemplo, *Le deuxième sexe*, de Simone Beauvoir (1949), *The feminine mystique*, de Betty Friedan (1963), *Sexual politics*, de Kate Millett (1969), marcaram esse novo momento.

Já a segunda onda — que em países como os Estados Unidos e a França ganhou força num contexto de contestação política e cultural — no Brasil ocorreu no período da ditadura militar iniciada em 1964, especialmente a partir de meados de 1970, em meio aos regimes militares autoritários que dominavam a América Latina. Neste período os movimentos feministas ganharam força, articulando suas demandas por direitos e igualdade em um contexto de repressão e restrição das liberdades democráticas. Bento (2017)

“[...] as marcas de gênero na experiência da tortura, dada a forma específica de violência a que foram submetidas as mulheres militantes pela repressão, não apenas sexualmente, mas, sobretudo, pela utilização da relação mãe e filhos como vulnerabilidade feminina.” (Sarti, 1998, p. 02)

A segunda reivindicaria mais direitos, inclusive políticos, no contexto da ditadura militar. Na década de 1980, marcando um novo momento para o feminismo, com a intensificação da luta por políticas públicas, com a promulgação da Constituição em 1988, um novo cenário para as feministas, sendo necessário novas discussões, as áreas de atuação e as relações com o Estado. E ainda uma

[...] reorganização partidária começou a descaracterizar as práticas autônomas dos movimentos, os grupos se dividiram e se desmancharam. Na divisão muitas feministas se concentraram nos partidos, outras permaneceram somente no movimento. Os discursos feministas invadiram os discursos partidários, mas as práticas autônomas se reduziram. (Lobo, 1987, p. 50)

O Brasil tem como marco jurídico de proteção aos direitos da mulher a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em 1987, teve uma participação efetiva e de grande importância na positivação de diversos direitos fundamentais das mulheres na Constituição Federal de 1988, uma vez que cerca de 80% das pautas reivindicadas foram positivadas no texto constitucional. (Costa, 2004)

A partir da década de 1990, o movimento feminista passou por um processo de diversificação e fragmentação, dando origem a novas vertentes e abordagens. Esse período, conhecido como terceira onda do feminismo, foi marcado pela valorização das diferenças e pela busca por uma maior representatividade das mulheres negras, lésbicas, trans e de outras

minorias. O feminismo popular, por exemplo, ganhou força, organizando mulheres em torno de suas experiências e identidades específicas, como raça, classe e orientação sexual. Ao mesmo tempo, o movimento feminista negro se fortaleceu, buscando construir uma agenda própria que interseccionasse as lutas contra o racismo e o sexismo. (Costa, 2004)

Para que as desigualdades de gênero sejam combatidas no contexto do conjunto das desigualdades sociais, considera-se práticas de cidadania ativa para a concretização da justiça de gênero, sobretudo pela responsabilidade do Estado de redistribuir riqueza, poder, entre regiões, classes, raças e etnias, entre mulheres e homens etc. (Silveira, 2004, p.66)

Como visto até aqui o movimento feminista é complexo e interseccional, que se adapta às mudanças sociais e culturais. As lutas das mulheres são diversas e se entrelaçam com outras questões como raça, classe e orientação sexual, tornando o movimento feminista um espaço de debates e transformações contínuas.

Assim, a partir dos anos 2000, o movimento feminista vivencia uma nova fase, marcada por uma profunda reorganização e fortalecimento. Essa 'quarta onda' se caracteriza pela crítica ao neoliberalismo e pela busca por uma justiça social mais ampla, que englobe diversas dimensões, além da econômica. Ao mesmo tempo, a horizontalização das ações e o diálogo com outros movimentos sociais são desafios cruciais nesse novo momento. (MATOS, 2010)

Em 2006, o movimento feminista conquistou uma importante vitória com a sanção da Lei n.º 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, símbolo da luta contra a violência doméstica.

No entanto, o movimento feminista atual, segundo a filósofa Nancy Fraser, em entrevista à BBC em 2023, parece distante da realidade da maioria das mulheres. Para Fraser, o feminismo contemporâneo se concentra nas questões de gênero de forma isolada, o que o torna mais relevante para mulheres com maior privilégio, que não precisam se preocupar com questões como classe, raça ou economia.

Nesse sentido, a pedagogia social se alia ao feminismo enquanto prática ética e política, ao priorizar saberes construídos coletivamente e centrados na experiência de mulheres historicamente silenciadas, sobretudo negras, indígenas e periféricas. Ao integrar a pedagogia social nas ações educativas voltadas à erradicação da violência de gênero, amplia-se a possibilidade de construção de uma consciência crítica, de redes de apoio e de ações concretas de resistência e enfrentamento. Trata-se de um convite à educação comprometida com a justiça social, conforme propõem Paulo Freire (1996) e Paulo Nosella (2002), que defendem a

educação como prática de liberdade, especialmente nos espaços onde o Estado e a escola formal muitas vezes não alcançam de maneira efetiva.

O campo – Pedagogia social - e a metodologia - educação não formal - relacionados a temática aqui apresentada – combate à violência contra a mulher – podem ser úteis por apresentar instrumentos teórico-práticos de conscientização dos sujeitos escolares quanto à necessidade de prevenção e repressão a toda forma de discriminação contra a mulher, trabalhando, ao mesmo tempo, a formação de cidadãos com potencial transformador da realidade social. (GOHN, 2006; CALIMAN, 2009).

De acordo com Caliman (2010, p. 352), Pedagogia Social

É uma ciência, normativa, descritiva, que orienta a prática sociopedagógica voltada para indivíduos ou grupos que precisam de apoio e cuidado em suas necessidades, ajudando-os a administrarem seus riscos através da produção de tecnologias e metodologias socioeducativas e do suporte de estruturas institucionais. (CALIMAN, 2010, p. 352).

Conforme Caliman (2009), a Pedagogia Social acabou por ficar conhecida como Educação não formal, por conter em sua essência práticas educativas aplicadas por movimentos sociais e programas e projetos sociais. E, no Brasil, a Pedagogia Social se caracteriza por preparar os cidadãos para lutar para melhorar as condições de vida. Caliman (2009, p. 343) ressalta que:

A Pedagogia Social no Brasil tende a ser concebida como uma ciência que pertence ao rol das Ciências da Educação, uma ciência sensível à dimensão da sociabilidade humana, ou seja, que se ocupa particularmente da educação social de indivíduos historicamente situados.

A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo, e a busca pelo poder sobre o outro. Nesse contexto, o patriarcado emerge como uma estrutura social que perpetua essas dinâmicas de dominação, estabelecendo um sistema de poder em que os homens ocupam posições de autoridade, subjugando as mulheres e limitando suas possibilidades de autonomia.

1.3 Patriarcado: estruturas de poder e controle sobre as mulheres

A palavra patriarcado vem das palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (origem, comando). Logo a expressão é o modo da organização familiar e social do homem perante os membros da família, ou seja, seu poder. (Dicionário crítico de gênero, 2019)

Historicamente construído, o patriarcado se mantém por meio de um sistema de poder que privilegia os homens. Instituições como a família, a religião, a escola e o Estado reforçam essa ordem social, difundindo valores e normas que naturalizam a desigualdade de gênero e a subordinação feminina. (Lerner, 2019)

O Estado arcaico, desde o princípio, reconheceu sua dependência da família patriarcal e igualou o funcionamento obediente da família à ordem do domínio público. A metáfora da família patriarcal como célula, o elemento fundamental do organismo saudável da comunidade pública. (LERNER, 2019, p. 161).

Com as teorias feministas, o conceito de patriarcado tornou-se cada vez mais complexo e polissêmico. Surpreendentemente, a própria discussão sobre o patriarcado, muitas vezes, reproduz as limitações do sistema que se pretende analisar. Como aponta Pateman (1993, p. 39), a dificuldade de desvencilhar o conceito de suas interpretações patriarcais faz com que até mesmo as análises feministas se vejam aprisionadas por um olhar masculino sobre o poder.

A filósofa Pateman (1993) descreve que no final dos anos 1960, o termo ‘patriarcado’ voltou a ser amplamente utilizado tanto no discurso popular quanto no acadêmico. As feministas, em particular, dedicaram-se a discutir o significado desse conceito, questionando se ele deve ser entendido em seu sentido literal, como ‘governo paterno’, ou se se trata de uma característica universal da condição humana, sujeita a variações históricas e culturais.

A materialização do patriarcado se dá pela manutenção de estruturas concretas, como a divisão sexual do trabalho e as vivências de gênero. O gênero, por sua vez, refere-se aos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade (Bandeira, 2014).

A autora Pateman apresenta uma discussão intensa sobre as ‘confusões patriarcais’. Ela argumenta que o patriarcado é, de certa forma, um símbolo, uma metáfora, uma linguagem. Nosso vocabulário político está repleto de termos cujo significado é extraído de nossa primeira relação social: a família. A contínua dominação dos homens adultos sobre as mulheres adultas torna-se invisível quando o patriarcado é reduzido a uma mera metáfora do poder paterno ou parental sobre crianças (Pateman, 1993)

Na sua obra *Contrato Sexual*, a autora (Pateman, 1993) propõe uma reflexão sobre a natureza e o alcance do patriarcado. Ela questiona se as relações de poder baseadas no gênero estão confinadas à esfera familiar ou se se estendem a toda a sociedade. Além disso, a autora

busca compreender as interconexões entre o patriarcado, a dominação sexual, o capitalismo e a dominação de classe. Ao analisar o contrato sexual, a autora demonstra que o patriarcado não é um fenômeno exclusivamente privado, mas sim uma estrutura social que permeia todas as esferas da vida, moldando as relações de poder e subordinação entre homens e mulheres.

A subordinação das filhas meninas e das esposas dura a vida inteira. As filhas só podem escapar tornando-se esposas sob a dominância/proteção de outro homem. A base do “paternalismo” é um contrato verbal de troca: sustento econômico e proteção do homem em troca de subordinação em todos os aspectos, servidão sexual e trabalho doméstico não remunerado da mulher. (Lerner, 2019, p.291)

As autoras Pateman (1993) e Lerner (2019) convergem ao afirmar que a subordinação feminina é um fenômeno arraigado na história da humanidade, anterior mesmo à formação das primeiras civilizações. O controle patriarcal sobre os corpos das mulheres, que se manifestava na apropriação da sexualidade e da reprodução, foi fundamental para a construção de relações de poder e dominação.

Para a autora Lerner (2019) sistema patriarcal se mantém graças à colaboração das mulheres, que são doutrinadas desde cedo pela privação da educação, pela invisibilização de suas histórias e pela desigualdade nas relações de trabalho e poder. Ao internalizarem a ideia de inferioridade, as mulheres se tornam cúmplices de sua própria subordinação.

O conceito de patriarcado tem sido utilizado na literatura feminista internacional para descrever as relações de poder entre homens e mulheres, nas quais as mulheres são subordinadas aos homens no sistema patriarcal. A combinação com a teoria marxista busca construir uma base material para explicar essas relações de poder. (Bandeira, 2000, p.374)

Para aprofundar essa análise, recorremos a Pateman (1993) a filósofa argumenta que a dominação masculina e o direito de acesso sexual às mulheres são elementos fundamentais do contrato social original. Enquanto o contrato social promete liberdade, o contrato sexual impõe a sujeição feminina. Essa dualidade revela como a liberdade civil, tal como a concebemos, está intrinsecamente ligada à subordinação da mulher, uma faceta frequentemente oculta da história.

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construídas entre os gêneros, principalmente, da divisão social do trabalho. (Bourdieu, 2012)

A autora Safiotti (2004) na obra *Gênero, patriarcado, violência* também aponta para a necessidade de analisar as dinâmicas internas entre as mulheres, destacando como o patriarcado pode fomentar a competição e a divisão entre elas.

Em *A Dominação Masculina* (2012), Bourdieu argumenta que a família, a Igreja e a escola foram as principais instituições responsáveis por reproduzir a dominação masculina, agindo de forma coordenada sobre as estruturas inconscientes. A família, em particular, desempenha um papel central nesse processo, impondo desde a infância a divisão sexual do trabalho e legitimando-a por meio do direito e da linguagem.

Para Bandeira (2014), a dominação simbólica masculina, por meio do patriarcado, é considerada um dos pilares da violência contra a mulher, ressaltando também a importância de estudar a história das mulheres para compreender a construção social das desigualdades de gênero e desnaturalizar o patriarcado.

No patriarcado, as mulheres são objetificadas como instrumentos de satisfação sexual masculina, reprodutoras de mão de obra e perpetuadoras do ciclo de submissão

Patriarcado, em sua definição mais ampla, significa a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral. A definição sugere que homens têm o poder em todas as instituições importantes da sociedade e que mulheres são privadas de acesso a esse poder. (Lerner, 2019, p. 290)

O patriarcado está inserido na cultura e faz parte da maioria das sociedades do mundo. O conceito de patriarcado consiste na divisão de papéis em que os homens ficam responsáveis pela questão alimentar, protegendo a família e exercendo todas as funções fora de casa. Enquanto as mulheres ficam destinadas a organização da casa e educação dos filhos (DEL PRIORI, 2020).

Meneguel (2015) argumenta que a violência contra a mulher não é um fenômeno individual ou resultado de características pessoais, mas sim um produto social e cultural. Essa violência é construída e perpetuada por padrões de gênero que atribuem papéis e expectativas diferentes para homens e mulheres.

A equipe da COPAT, durante as palestras, busca conscientizar a comunidade escolar sobre a violência contra a mulher promovendo debates com os alunos. Uma das perguntas que mais geram reflexão é: "Por que o homem agride a mulher em casa, mas não agride seus amigos?". Essa questão, muitas vezes, leva os jovens a refletir as normas sociais que naturalizam a violência contra a mulher e a refletir sobre o papel da masculinidade na perpetuação desse ciclo.

Lerner (2019), por sua vez, enfatiza a importância de estudar a história das mulheres para compreender a construção social das desigualdades de gênero e desnaturalizar o patriarcado, pois o patriarcado e machismo se reforçam mutuamente.

Segundo Saffioti (2004), a sociedade, de forma geral, não apenas legitima o adultocentrismo, mas também o androcentrismo — a supervalorização do homem — atribuindo, aos homens o direito de exercer poder sobre mulheres, crianças e adolescentes. Essas duas características, adultocentrismo e androcentrismo, estão interligadas e operam conjuntamente no espaço privado, alimentando-se das estruturas patriarcais para garantir sua reprodução. Além disso, um elemento essencial para compreender esse fenômeno é a perspectiva falocrática, que, conforme Azevedo (2001), abrange as relações desiguais de gênero no contexto familiar, configurando, entre outros aspectos, o que se entende por violência de gênero. Para Saffioti (2001, p. 108),

[...] violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio

Ao buscarmos entender o patriarcado e o machismo percebemos que os mesmos estão profundamente interligados, sendo o patriarcado a estrutura social que sustenta e perpetua o domínio masculino, enquanto o machismo é a ideologia que justifica essa supremacia. O patriarcado estabelece um sistema de poder em que os homens são vistos como superiores às mulheres, controlando não apenas os espaços públicos e políticos, mas também os espaços privados, como o lar e a família. Já o machismo se manifesta em atitudes, comportamentos e crenças que desvalorizam as mulheres e as mantêm em posição de subordinação.

1.4 Educação e cultura: desafios para superar o machismo

O machismo é uma ideologia que atribui superioridade aos homens e se baseia em crenças que sustentam essa desigualdade. Em outra explicação

O significado moderno da palavra “machismo”, assim como seu conceito, é, na verdade, uma invenção dos anglos. Para homens como meu pai, ser “macho” significava ser forte o bastante para proteger e sustentar minha mãe e nós, ainda sendo capaz de demonstrar amor. O macho de hoje tem dúvidas sobre sua capacidade de alimentar e proteger sua família. Seu “machismo” é uma adaptação à opressão, à pobreza e à baixa autoestima. É resultado da dominação masculina hierárquica. (Hollanda, 2019, p. 342)

O macho segundo Saffioti (1987) “é considerado o provedor das necessidades da família”. Isso não significa somente êxito econômico, mas está associado aos valores como força, razão e coragem, logo escondendo sua sensibilidade. Assim, reforçando a educação para

crianças e adolescentes que o homem será considerado macho quando a famosa “Homem (como H maiúsculo) não chora”.

Além do termo machismo, a cultura machista ainda está presente e contribui para

concepção de “cultura machista”, ou seja, modos e padrões comportamentais, assimilados e/ou reproduzidos pelos sujeitos, com o intuito de subjugar, silenciar, “desmoralizar”, impor uma determinada conduta, tendo como princípio norteador a ideia de superioridade do masculino em detrimento do feminino. (Oliveira, Lima e Gomes, 2018, p. 68).

Diante desta cultura, durante o Projeto, alguns alunos compartilharam histórias muito fortes. Um deles relatou: ‘Meu pai já apontou arma para a cabeça da minha mãe e disse que se ela reclamasse, levaria um tiro’. Outro aluno contou: ‘Meu padrasto ameaça minha mãe, dizendo que vai quebrar seus dentes se ela não parar de falar durante o jogo. Mas meu tio disse que vai matar meu padrasto se ele encostar um dedo nela’.

O machismo pode ser definido como um conjunto de crenças, atitudes e condutas que repousam sobre duas ideias básicas: por um lado, a polarização dos sexos, isto é, uma contraposição do masculino e do feminino segundo a qual são não apenas diferentes, mas mutuamente excludentes; por outro, a superioridade do masculino nas áreas que os homens consideram importantes. Assim, o machismo engloba uma série de definições sobre o que significa ser homem e ser mulher, bem como toda uma forma de vida baseada nele. (CASTAÑEDA, 2006, p. 16)

Ao analisar como os estudantes naturalizam a superioridade masculina, Louro (1997) nos mostra que as relações sociais são construídas e constantemente renegociadas. Os relatos dos alunos sobre violência doméstica exemplificam como o poder masculino se manifesta nas relações familiares de forma desigual.

Louro (1997) destaca o potencial transformador das relações sociais, afirmando que homens e mulheres negociam constantemente seus papéis. Trabalhar com crianças desde cedo, promovendo relações de igualdade e respeito, pode contribuir para a desconstrução de padrões machistas e a construção de uma sociedade mais justa.

Segundo Safiotti (1987), a ideologia machista que considera o homem superior à mulher, não se restringe aos homens. Muitas mulheres também internalizam esses valores e os transmitem aos filhos. Essa internalização se manifesta em práticas cotidianas, quando proibem os filhos de chorar, alegando que "homem não chora", e exigem que as filhas "se sentem como mocinhas". Ao reproduzirem esses padrões, contribuem para a perpetuação da desigualdade de gênero.

Ao analisar a educação diferenciada entre meninos e meninas, Gerhard (2014) revela como as mulheres são socializadas para papéis subalternos. A educação feminina,

historicamente, enfatiza a docilidade, a submissão e a preparação para o casamento e a maternidade. A sexualidade feminina é frequentemente censurada e a virgindade é valorizada como um símbolo de pureza. Essa imposição de papéis restringe a autonomia das mulheres e viola seus direitos fundamentais.

O machismo, conforme Martins e Bulla (2017), é um dos principais motivadores da violência contra a mulher. A partir da crença na superioridade masculina, surgem sentimentos como ciúmes, possessividade e o desejo de controlar a parceira, desencadeando comportamentos agressivos. A consequência direta dessa dinâmica são os altos índices de agressões e feminicídios.

A educação parte dela ocorre dentro das escolas, Silva e Mendes (2015) defendem que:

[...] configura-se como papel da escola refletir sobre as construções acerca do jeito de ser menina e menino e como essas construções se articulam nas escolas, tentando pensar em estratégias que visem diminuir os efeitos das discriminações nas relações de gênero e no processo de construção de novas relações entre homens e mulheres que possam gerar comportamentos e papéis que nos tornem pessoas melhores e mais felizes. (SILVA; MENDES, 2015, p.98)

Entretanto, para que isso ocorra, é fundamental que os docentes estejam preparados para abordar temas de gênero em sala de aula. Isso envolve acolher as experiências dos estudantes, questionar as práticas pedagógicas e sociais que reforçam o machismo e buscar alternativas para construir um ambiente escolar mais equitativo. Isso envolve identificar e questionar práticas pedagógicas que reforçam estereótipos de gênero, como a valorização de determinadas disciplinas para meninos e outras para meninas, ou a representação desigual de homens e mulheres nos materiais didáticos. (MEYER; SOARES, 2013)

Neste contexto, percebe-se que ainda temos docentes e profissionais da educação com falas que concordam com a “machocracia”, ou seja, um regime político em que seres humanos do gênero masculino dominam a cena política e transformam o machismo, a misoginia, a lgbtfobia e o repúdio às diferenças numa pauta política que visa a precarização e, muitas vezes, a eliminação de vidas que, na visão desse regime, não merecem serem vividas. (GOMES,2019,p.147)

O autor menciona ações como o corte de direitos sociais, a flexibilização das leis e a permissividade com o porte de armas, que são usadas como respostas a problemas sociais, mas que, na realidade, refletem uma abordagem autoritária e punitiva, onde não vemos resolutividade para as questões de fundo, porém contribuem para as desigualdades e injustiças sociais.

Bonfanti e Gomes (2018), neste trecho, estão criticando a censura e os limites impostos à discussão de gênero na educação, especialmente com crianças e adolescentes. Eles argumentam que, se não for possível: Falar sobre gênero nas escolas; Promover a igualdade de gênero; Questionar o poder do patriarca (ou seja, a figura masculina dominante na estrutura familiar tradicional); Problematizar os papéis sexuais que foram historicamente construídos de forma hierárquica (com o masculino em posição de superioridade e o feminino em posição de subordinação), então, perde-se a chance de formar sujeitos críticos, conscientes das desigualdades sociais e preparados para transformá-las.

Os autores estão, portanto, afirmando a importância da abordagem crítica de gênero na educação como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Silenciar esses temas é, segundo eles, uma forma de reproduzir e manter as estruturas de opressão existentes, como o patriarcado e o machismo.

CAPÍTULO 2. VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES: ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO MATO GROSSO DO SUL

2.1 Políticas públicas brasileiras de proteção às mulheres

Criar uma linha do tempo sobre as conquistas das mulheres no Brasil é uma tarefa complexa devido à diversidade de lutas, contextos históricos e atores envolvidos em cada conquista. Aqui, destacaremos algumas das mais significativas conquistas das mulheres.

A trajetória das feministas brasileiras, marcada por importantes marcos como a conquista do direito ao voto e a aprovação da Lei Maria da Penha, continua a garantir a conquista de direitos para as mulheres até os dias atuais.

Em 24 de fevereiro de 1932, o Decreto n.º 21.076 instituiu o Código Eleitoral, concedendo às mulheres brasileiras alfabetizadas, com mais de 21 anos, o direito de voto, independentemente do estado civil. Um ano após a conquista do voto feminino em São Paulo, em 15 de novembro de 1933, a médica Carlota Pereira de Queiroz tomou posse como a primeira deputada federal do Brasil. (Brasil, 2024)

A Constituição de 1934, promulgada em 16 de julho, representou um marco histórico ao garantir a igualdade de direitos políticos entre homens e mulheres brasileiros, desde que maiores de 18 anos e alfabetizados. Essa conquista, aprovada pela Assembleia Constituinte em 20 de maio, ampliou significativamente a participação política no país. (Brasil, 2024)

Em 27 de agosto de 1962, a Lei n.º 4.212 representou um marco na luta por direitos femininos ao permitir que mulheres casadas trabalhassem sem a necessidade de autorização marital. Essa conquista abriu caminho para outras, como o direito à herança e à guarda dos filhos em caso de separação. No mesmo ano, a chegada da pílula anticoncepcional ao Brasil, apesar das polêmicas sobre seus efeitos hormonais, conferiu às mulheres maior autonomia sobre seus corpos e impulsionou debates cruciais sobre direitos reprodutivos e liberdade sexual. (Brasil, 2024)

Desde 1970, o movimento feminista brasileiro tornou-se mais expressivos com sindicatos voltados à defesa de duas bandeiras: inclusão das mulheres no mundo do trabalho e liberdade política, ao mesmo tempo, a compreensão de gênero nas políticas públicas.

Assim entende-se que políticas públicas são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados que visam assegurar determinado direito de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico. Ou seja, correspondem a direitos assegurados na Constituição.

O movimento feminista, que continua gerando debates acalorados, tem raízes profundas na história. Ainda em 1982, a escritora Anísia Floresta desafiou os padrões sociais de sua época ao publicar 'Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens', obra que denunciava a superioridade dos homens e defendia os direitos das mulheres. O livro é considerado pioneiro por desafiar as noções tradicionais de gênero, ao defender que as mulheres podem e devem quebrar barreiras e alcançar a igualdade em todos os âmbitos da vida.

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), de 1979, é o primeiro tratado internacional abrangente sobre os direitos humanos das mulheres. Seu objetivo é duplo: promover a igualdade de gênero e eliminar todas as formas de discriminação contra as mulheres nos Estados Partes. O Brasil aderiu à CEDAW em 1984, por meio do Decreto n.º 89.460.

Art. 1º Para os fins da presente Convenção, a expressão "discriminação contra a mulher" significará toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no **sexo** e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. (Brasil, 1984)

Observa-se, neste caso, a utilização do termo *sexo*, o que revela uma abordagem ainda centrada em características biológicas, mesmo diante de um movimento crescente pela promoção da igualdade entre homens e mulheres em todas as esferas da sociedade.

No ano de 1985, pela Lei n.º 7.353, assinada em 29 de agosto de 1985, foi criado o Conselho Nacional de Direitos das Mulheres (CNDM) com competência de elaborar propostas de políticas públicas para os ministérios ligadas à violência, à educação, ao trabalho e à saúde.

Em 1994, aconteceu a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conhecida como Convenção de Belém do Pará. Nessa convenção, em seu artigo primeiro, fica claro que a violência contra a mulher é qualquer ato ou conduta, baseado no gênero, que cause morte, danos ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública quanto na privada.

O Brasil, por meio do Decreto n.º 1.976, de 1º de agosto de 1996, promulgou a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará em 9 de junho de 1994.

Art. 4 Toda mulher tem direito ao reconhecimento, desfrute, exercício e proteção de todos os direitos humanos e liberdades consagrados em todos os instrumentos regionais e internacionais relativos aos direitos humanos. Estes direitos abrangem, entre outros:

- a) direito a que se respeite sua vida;
- b) direitos a que se respeite sua integridade física, mental e moral;
- c) direito à liberdade e à segurança pessoais;
- d) direito a não ser submetida a tortura;
- e) direito a que se respeite a dignidade inerente à sua pessoa e a que se proteja sua família;
- f) direito a igual proteção perante a lei e da lei;
- g) direito a recesso simples e rápido perante tribunal competente que a proteja contra atos que violem seus direitos;
- h) direito de livre associação;
- i) direito à liberdade de professar a própria religião e as próprias crenças, de acordo com a lei; e
- j) direito a ter igualdade de acesso às funções públicas de seu país e a participar nos assuntos públicos, inclusive na tomada de decisões.

A violência contra a mulher é um problema sério, mas ainda não possui medidas específicas de proteção a essas mulheres. Em resposta às reivindicações dos movimentos feministas e aos compromissos internacionais, o Brasil criou, em 28 de maio em 2003, a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), sancionada pela Lei n.º 10.683.

No mesmo ano, em 24 de novembro, é sancionada a Lei n.º 10.778, que estabelece a notificação compulsória, no território nacional, de todo caso de violência contra a mulher que for atendida em serviços de saúde públicos ou privados. Em seu parágrafo 2º, define-se violência contra a mulher como qualquer ação ou omissão, baseada no gênero, que cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública como na privada.

- I – tenha ocorrido dentro da família ou unidade doméstica ou em qualquer outra relação interpessoal, em que o agressor conviva ou haja convivido no mesmo domicílio que a mulher e que compreende, entre outros, estupro, violação, maus-tratos e abuso sexual;
- II – tenha ocorrido na comunidade e seja perpetrada por qualquer pessoa e que compreende, entre outros, violação, abuso sexual, tortura, maus-tratos de pessoas, tráfico de mulheres, prostituição forçada, seqüestro e assédio sexual no lugar de trabalho, bem como em instituições educacionais, estabelecimentos de saúde ou qualquer outro lugar; e
- III – seja perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes, onde quer que ocorra.

Em 2004, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres publicou o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que se estrutura em cinco eixos principais: 1) Autonomia, igualdade no mundo do trabalho e cidadania; 2) Educação inclusiva e não sexista; 3) Saúde das mulheres, direitos sexuais e reprodutivos; 4) Enfrentamento à violência contra as mulheres; e 5) Gestão e monitoramento do Plano.

Antes de 2006, como apresentado anteriormente, o Brasil já dispunha de legislação que abordava a violência doméstica, tanto no âmbito privado quanto público. Contudo, foi com a promulgação da Lei Maria da Penha que o país consolidou um marco legal abrangente para a proteção das mulheres, tornando-se referência internacional na área.

A Lei Maria da Penha recebeu reconhecimento internacional, sendo elogiada pela ONU como uma das legislações mais avançadas para a proteção das mulheres. No entanto, a aplicação da lei ainda enfrenta desafios, como a falta de formação adequada das autoridades e a dificuldade de acesso das vítimas aos serviços de proteção.

Nos últimos anos, o Brasil tem tentado integrar suas políticas públicas para criar uma rede de proteção mais eficaz. Iniciativas como o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres, lançado em 2007, procuraram articular ações entre os diferentes níveis de governo.

A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (PNEVM) possui a finalidade de estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações de prevenção e combate à violência contra as mulheres, assim como de assistência e garantia de direitos às mulheres em situação de violência, conforme normas e instrumentos internacionais de direitos humanos e legislação nacional. (Brasil, 2011)

Em 2015, o Brasil avançou na luta contra a violência de gênero com a tipificação do feminicídio como crime hediondo, inserido no Código Penal brasileiro. Essa conquista visou dar visibilidade às mortes violentas de mulheres em razão de seu gênero, ampliando a compreensão social sobre a gravidade do problema.

Após apresentarmos um panorama das conquistas das mulheres brasileiras, aprofundaremos a análise, concentrando-nos nas conquistas específicas das mulheres sul-mato-grossenses, com destaque para a capital, Campo Grande.

2.2 Políticas públicas para as mulheres no estado de Mato Grosso do Sul e sua capital

No estado de Mato Grosso do Sul, as políticas públicas para as mulheres iniciam em 1º de janeiro de 1999, sendo criada a Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para a Mulher pela Lei n.º 1.940. Na mesma data, por meio do Decreto n.º 9.310, foi instituído o Programa de Políticas Públicas para a Mulher, que inovou ao introduzir a perspectiva de gênero nas políticas públicas estaduais, propondo uma análise das desigualdades entre homens e mulheres como base para a formulação de ações específicas.

Art 1º Ficam secretários de estado e dirigentes de autarquia, Fundações empresas públicas incumbidos de imperar na implementação de suas respectivas políticas públicas aspectos relativos a **gênero**.

Art 2. cada uma dessas políticas deverá se adequar no sentido de dispensar especial atenção às necessidades específicas da **mulher**, em particular aquelas que se encontram em condições desfavoráveis que limitem seu acesso aos bens e serviços essenciais a uma vida digna. (MS, 1999)

No mesmo ano, o Governo Sul-mato-grossense criou, por meio do Decreto n.º 9.673 de 22 de outubro, o Centro de Atendimento à Mulher em Situação de Violência. O objetivo do Centro é oferecer atendimento e orientação psicossocial às mulheres em situação de violência, além de articular ações com a Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher e a Defensoria Pública para garantir um atendimento integral às vítimas.

Podemos observar que o governo do estado já demonstrava preocupação com a inclusão do termo "gênero" em suas políticas públicas, mesmo antes da promulgação da Lei n.º 11.340. Isso indica um compromisso com o atendimento às mulheres vítimas de violência, que se tornou ainda mais evidente a partir da sanção da lei.

Já no ano seguinte tivemos o Decreto n.º 9.984, de 17 de julho de 2000, que dispõe sobre a competência, composição e o funcionamento do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher (CEDM/MS), onde, em seu art. 2º, define suas competências: “**elaborar a política estadual**, visando eliminar as discriminações que atingem a mulher, possibilitando sua integração e promoção como cidadã, em todos os aspectos da vida econômica, social, política e cultural do Estado”.

Após a promulgação da Lei n.º 11.340, houve a criação do Fórum Permanente de Políticas para as Mulheres, por meio do Decreto n.º 12.202, de 30 de novembro de 2006. Essa iniciativa visa integrar as ações do Estado à Política Nacional para as Mulheres, garantindo a implementação de políticas públicas mais eficazes para as mulheres sul-mato-grossenses.

Foi somente em 2013 que o Governo Estadual de Mato Grosso do Sul criou o Plano Estadual de Políticas para as Mulheres (PEPM), com eixos temáticos e subtemas como:

Eixo 1. Enfrentamento a todas as formas de violência contra a mulher e a lei Maria da Penha.

Da prevenção e combate à violência contra a mulher;

Do enfrentamento à violência contra a mulher;

Da operacionalização da Lei Maria da Penha.

Eixo 2. Autonomia e economia e equidade no mundo do trabalho com inclusão social.

Da qualificação profissional, geração de renda e empreendedorismo;

Da promoção dos direitos da mulher trabalhadora;

Das iniciativas para a trabalhadora rural.

Eixo 3. Saúde da mulheres e direitos sexuais e reprodutivos.

Da saúde integral da mulher;

Da educação em saúde;

Dos direitos sexuais e reprodutivos;

Das doenças crônicas não transmissíveis;

Dos segmentos especiais da população.

Eixo 4. Educação inclusiva, não sexista e cultura.

Das ações de formação e campanhas educativas;

Das ações de cultura, comunicação e mídia.

Eixo 5. Participação e fortalecimento das mulheres nos espaços de poder e decisão.

Dos organismos governamentais;

Da formação e capacitação;

Do processo eleitoral;
Do controle social.

Este plano está em vigor até a data de escrita deste projeto. Após 16 anos, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio do Decreto n.º 14.270 de 5 de outubro de 2015, reorganiza o Centro Especializado de Atendimento à Mulher em Situação de Violência (CEAM). Essa reestruturação levou em consideração a implementação do Plano Nacional e do Plano Estadual de Políticas para as Mulheres, visando fortalecer a rede de atendimento e promover a efetivação dos direitos das mulheres.

O CEAM reafirma seu compromisso em oferecer acolhimento, acompanhamento psicossocial e orientação jurídica às mulheres em situação de violência, bem como em atuar no enfrentamento à violência de gênero e promover a autonomia das mulheres, conforme estabelecido em 1999.

O Governo de Mato Grosso do Sul, também foi pioneiro sobre o Programa Maria da Penha vai à Escola, pois em 29 de dezembro de 2016, por Lei n.º 4.969, institui a campanha Agosto Lilás e o Programa Maria da Penha vai à Escola visando a sensibilizar a sociedade sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher e a divulgar a Lei Maria da Penha.

Em seu artigo 4º, o programa define seu público-alvo e as ações a serem desenvolvidas

O Programa Maria da Penha vai à Escola, consiste em ações educativas voltadas ao público escolar, contemplando prioritariamente alunos do **ensino médio** das escolas estaduais, podendo, entretanto, ser realizado em escolas municipais e estabelecimentos particulares de ensino. (MS, 2016)

Conforme grifo, o governo estadual de Mato Grosso do Sul, fica responsável pelo desenvolvimento do Programa Maria da Penha vai à Escola em instituições de ensino médio, conforme parágrafo 3º do art. 211 da constituição federal.

Já na capital do estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, a cronologia das políticas para as mulheres começa 15 de julho de 1997 em pela Lei n.º 3.352, por meio da sanção do então prefeito. No art. 1º o objetivo principal é o de “promover políticas de eliminação da discriminação da mulher, assegurando-lhe o pleno exercício de seus direitos bem como sua participação e integração no desenvolvimento econômico, social, político e cultural do município.”

Em 2003, há criação da Coordenadoria Municipal de Políticas para as Mulheres de Campo Grande, por meio do Decreto n.º 8.625, de 07 de março, tendo como objetivo:

Art. 1º [...] objetivo primordial promover políticas de eliminação da discriminação da mulher, assegurando-lhe o pleno exercício de seus direitos bem como sua

participação e integração no desenvolvimento econômico, social, política e cultural do município.

No mesmo ano, é sancionada a Lei n.º 4.346 de 14 de dezembro, dispõe sobre a realização de campanhas educativas contra violência a mulher, que apresenta em seu art. 3º que as campanhas educativas terão como finalidade:

I - coibir todas as formas de violência contra a mulher; II - informar as mulheres vítimas de violência doméstica, sexual e de demais atos de violência, os diversos serviços de atendimento médico, ambulatorial, assistencial, psicológico e jurídico disponibilizados no âmbito do município; III - constranger o agressor de atos de violência contra a mulher incentivando a denúncia e a consequente punibilidade do mesmo.

O município de Campo Grande implementava ações de prevenção à violência contra a mulher, como campanhas de conscientização nas escolas, criação de centros de referência para mulheres em situação de violência e capacitação de profissionais da rede de atendimento.

Em uma nova gestão de governante municipal, ocorre uma reorganização da estrutura básica das secretarias de governo, criando-se assim a Coordenadoria de Políticas para as Mulheres (CODAM), criada em 2005 e ligada à Secretaria de Governo à partir do Decreto n.º 9.111 de 3 de janeiro de 2005. O destaque neste período foi o I Plano Municipal de Políticas para a Mulher (PMPM), um dos frutos da CODAM - que explicita:

Qual é a necessidade da criação de um Plano Municipal de Políticas para as Mulheres? Diferença sim, Desigualdade não. [...] Política de Gênero ou Políticas para as Mulheres? Nos últimos anos tem sido comum adoção da expressão “perspectiva de gênero” ou “política de gênero” a parte d@s gestor@s públic@s e por de integrantes de movimentos sociais.

Este documento representa a primeira vez que a Prefeitura de Campo Grande utiliza o termo 'gênero' de forma oficial, demonstrando um compromisso com a promoção da igualdade de gênero.

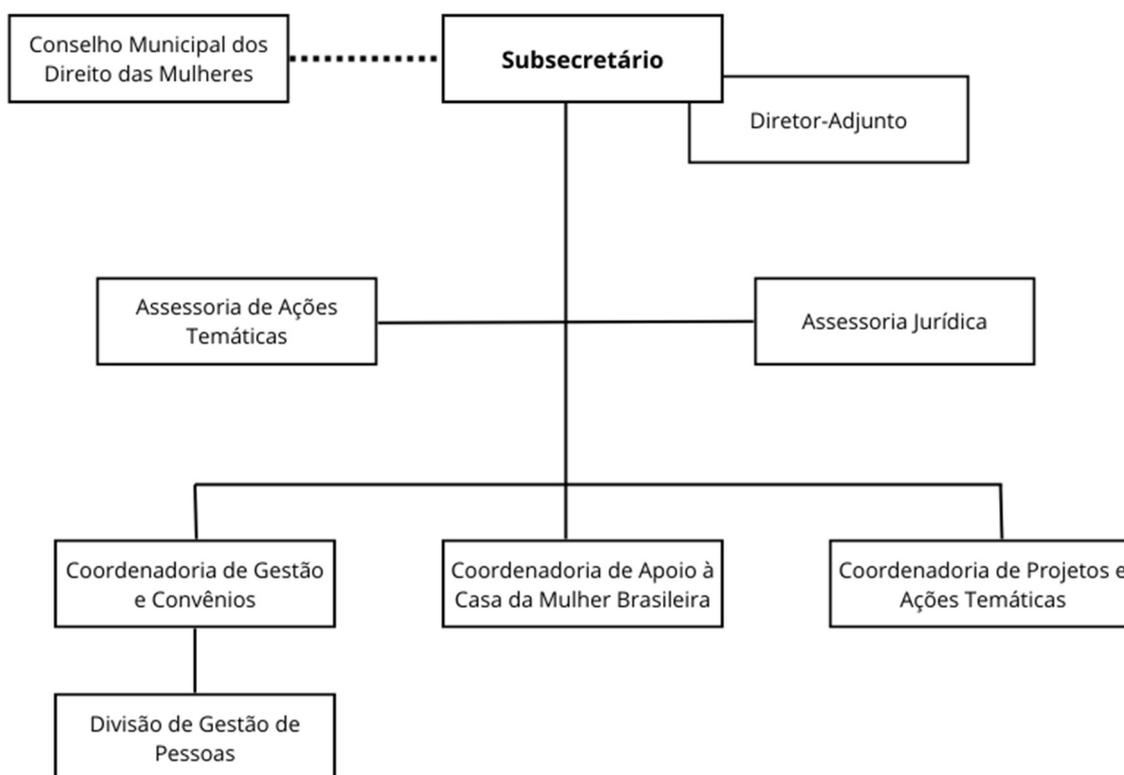
No ano de 2007, em 15 de março, é sancionada a Lei n.º 4.449, implantação do “Disque Mulher”, onde destina um número telefônico para prestar atendimento destinada a informação e orientação sobre os Direitos da Mulher, bem como recolhimento de denúncias.

Em 20 de junho de 2013, em outra gestão m Campo Grande, o prefeito reorganizou a estrutura básica da Prefeitura Municipal de Campo Grande e criou na Administração Direta, por meio da Lei n.º 5.193, a Secretaria Municipal de Políticas para as Mulheres (SEMMU), com os seguintes princípios: Cidadania e melhoria da qualidade de vida para as mulheres campograndenses; Igualdade e respeito à diversidade; Equidade; Autonomia das mulheres; Justiça social; Transparência dos atos públicos; Participação do controle social; Participação e controle social; Ampliação da mulher no mercado de trabalho; Incentivo à criação de programas

municipais voltados para as mulheres vivendo em contexto de vulnerabilidade social notadamente na periferia urbana. (Campo Grande, 2013).

A atual estrutura da Subsecretaria Municipal de Políticas para a Mulher (SEMU), foi implantada em outra organização administrativa do poder executivo de Campo Grande. A Lei n.º 5.793, de 03 de janeiro de 2017, definiu nova estrutura de gestão do Poder Executivo e suas competências da Administração Direta, (Campo Grande, 2017).

Imagem 1. Estrutura básica da Subsecretaria de Políticas para a Mulher



Fonte: Campo Grande, 2017

A SEMU está localizada na Rua 15 de Novembro, número 1373, no Centro do município, conforme verificado na imagem 1. Estrutura básica da Subsecretaria de Políticas para a Mulher: órgão colegiado: Conselho Municipal dos Direitos da Mulher. Unidades organizacionais de assessoramento: Assessoria de Ações Temáticas e Assessoria Jurídica. Unidades organizacionais de atividades operacionais: Coordenadoria de Gestão e Convênios: Divisão de Gestão de Pessoas, Convênios Coordenadoria de Apoio à Casa da Mulher Brasileira e Coordenadoria de Projetos e Ações Temáticas.

Nesta Lei n.º 5.793, foram definidas como competências da SEMU

[...] **B) a proposição de ações voltadas para a eliminação da discriminação e da violência que atinge a mulher, possibilitando a promoção da sua integração como cidadã em todos os aspectos da vida econômica, social, política e cultural do Município;** C) o desenvolvimento de estudos e elaboração de diagnósticos sobre a situação da mulher no Município e o apoio à mobilização feminina; D) a recepção e o encaminhamento aos órgãos competentes de denúncias relativas à discriminação da mulher, requerendo providências efetivas e acompanhando a adoção de solução; E) a promoção da assistência e proteção integral a mulheres em situação de violência e risco. (Campo Grande, 2017, grifo nosso).

A SEMU é também a gestora administrativa da Casa da Mulher Brasileira, sendo esta responsável pelo atendimento psicossocial às mulheres, alojamento de passagem e brinquedoteca. A Casa da Mulher Brasileira de Campo Grande-MS foi a primeira a ser instalada no Brasil e visa atender, de forma integral, a mulher vítima de violência, contribuindo para o empoderamento da mulher e para o rompimento do ciclo de violência. Assim sendo, oferece no mesmo espaço físico, os seguintes serviços: Recepção, Acolhimento e Triagem, Apoio Psicossocial, Delegacia Especializada, Juizado Especializado em Violência Doméstica e Familiar contra as Mulheres, Promotoria Especializada, Defensoria Pública, Serviço de Promoção da Autonomia Econômica, Brinquedoteca, Alojamento e Central de Transportes.

Deste modo, a SEMU possui a responsabilidade e o compromisso de sensibilizar a população sobre os serviços prestados e promover o adequado acesso a todas as mulheres que deles necessitarem. Isso é possível por meio das parcerias que a Subsecretaria desenvolve, divulgando os serviços e primando pela sua qualidade e manutenção.

2.3 Subsecretaria de Políticas Públicas para a Mulher (SEMU): Promoção da igualdade de gênero através de ações educativas

A SEMU possui a Coordenadoria de Projetos e Ações Temáticas (COPAT), cuja função principal é “Planejar as ações da SEMU para o desenvolvimento das políticas públicas para as mulheres no município”. Além disso, a COPAT também é responsável por:

Elaborar projetos especiais e temáticos desenvolvendo mecanismos de garantia de direitos e combate à violência contra a mulher; Coordenar a execução das ações e atividades relativas a projetos e ações temáticas; Apoiar, orientar, acompanhar e monitorar a execução das ações relativas às políticas públicas para as mulheres no âmbito municipal; Elaborar pareceres, planilhas, mapas e relatórios técnicos e temáticos dentro de suas competências e Representar a SEMU em grupos de trabalho, conselhos, simpósios e fóruns nacionais, nos temas de sua área de ação. (Campo Grande, 2017).

A COPAT atua em consonância com o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2013), e com as legislações atuais do município de Campo Grande, sendo um dele Plano Municipal de Políticas Públicas para as Mulheres de Campo Grande-MS. Esse plano

impulsiona a reflexão e o debate sobre estratégias para combater a violência contra a mulher, onde a SEMU organiza oficinas, palestras e debates de acordo com a necessidade e a solicitação oficial da sociedade. Para tanto, são agrupados materiais que contêm informativos, cartilhas e avaliações referentes ao tema proposto, financiadas pela Prefeitura Municipal de Campo Grande - MS.

Ainda nesse contexto, é escolhido uma ou mais técnicas capacitadas para elaboração do material digital de apresentação do tema e elaboração de dinâmicas que darão suporte à execução. Por fim, a técnica responsável pela elaboração do material e execução da oficina é encaminhada com a equipe composta por um motorista e/ou outra técnica ao local de execução.

Neste mesmo contexto, há temas desenvolvidos durante o ano inteiro sendo eles: Violência Contra a Mulher; Assédio Sexual e Moral; Lideranças Femininas; Pornografia de Vingança e Lei Maria da Penha.

Violência Contra a Mulher - é o foco central das ações da SEMU. Em cada projeto e ação, são realizadas pesquisas e discussões sobre as consequências sociais, jurídicas e psicológicas da violação dos direitos de mulheres, meninas e adolescentes. É fundamental apresentar dados sobre a violência contra a mulher, com foco na realidade de Campo Grande, para subsidiar a definição de medidas e ações efetivas.

Teles e Melo (2017, p. 90) esclarecem que

[...] a violência em seu significado mais frequente, quer dizer o uso da força física, psicológica ou intelectual para obrigar outra pessoa a fazer algo que não está com vontade; é constranger, é tolher a liberdade, é incomodar, é impedir a outra pessoa de manifestar seu desejo e sua vontade, sob pena de viver gravemente ameaçada ou até mesmo ser espancada, lesionada ou morta.

A Casa da Mulher Brasileira desempenha um papel crucial nesse contexto, oferecendo serviços especializados e acolhendo mulheres em situação de violência. A divulgação dos serviços ofertados são um recurso importante para a sensibilização e a conscientização da população sobre a violência contra a mulher, pois permitem transmitir informações de forma clara e objetiva, promovendo o debate e a reflexão sobre o tema, divulgando os materiais informativos e o uso de plataformas digitais ampliando o alcance das ações de prevenção e combate à violência.

Para conquistar a atenção do público, é fundamental adaptar o vocabulário ao perfil do público-alvo. Durante as palestras, é importante utilizar a linguagem fática, como perguntas simples ou expressões como "entenderam?", para verificar se o público está acompanhando a apresentação e se a mensagem está sendo compreendida. (Nicola, 2004)

Assédio sexual e moral - tal tema é apresentado a população do setor público e privado. São apresentados tópicos de discussão sobre assédio sexual feminino. Faz-se necessário falar sobre o tema, haja vista que o assédio explícito é decorrente nas empresas causando constrangimento e opressão psicológica na vítima.

Neste caso, é de suma importância que se conheça os direitos e as consequências jurídicas que envolvem este ato de violação. Por isso, são apresentados pela equipe, os dados jurídicos e estatísticos, bem como as consequências psicológicas e jurídicas, empoderando, assim, a mulher vítima para que realize denúncias e debates a favor do combate ao assédio.

Vale ressaltar que o assédio é praticado quando se acede ao emprego ou no próprio local de trabalho, com o intuito de afetar a dignidade da pessoa ou criar um ambiente de intimidação e humilhação na própria vítima, o que se repercutirá no ambiente vivido no seio da empresa. (Graça, 2004)

Segundo (Botão, 1989) assédio sexual, podemos dizer que é todo comportamento ou manifestação indesejada de caráter sexual, sob forma verbal, gestual ou física, não desejado pela vítima.

Para que haja assédio moral, a conduta deve ser reiterada e prolongada no tempo, com a intenção de desestabilizar emocionalmente a vítima. Episódios isolados podem até caracterizar dano moral, mas não necessariamente configuram assédio moral. O assédio pode se manifestar por meio de palavras, comportamentos ou ações que visam prejudicar a dignidade ou a integridade física ou psicológica de alguém, podendo levar à perda do emprego ou à deterioração do ambiente de trabalho. (Brasil, 2024)

Lideranças femininas - a SEMU desenvolve e elabora o Projeto Lideranças Participativa. Este projeto tem como objetivo criar, formar, desenvolver sete grupos regionais, nas sete regiões de Campo Grande, com a finalidade de fomentar a participação das mulheres na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas para as mulheres.

Nos encontros, serão desenvolvidas atividades como: dinâmica, jogo, debate, teatro, apresentações, palestra, colagem, redação, nos temas: I - Relações sociais de gênero e políticas públicas para as mulheres; II – Violência contra a mulher e Lei Maria da Penha; III – Participação política e exercício de poder das mulheres; IV – Direitos sexuais e direitos reprodutivos; V – Mundo do trabalho: principais desigualdades de gênero; VI – A mulher na mídia: da objetificação da mulher à cultura do estupro; VII – Rede de atendimento à violência contra as mulheres de Campo Grande e VIII – Empoderamento das mulheres como estratégia

de transformação social e encerramento com avaliação dos encontros anteriores e confraternização.

Este projeto foi criado por ser uma das competências da SEMU: formulação das políticas públicas para assegurar à mulher o exercício pleno de seus direitos e a sua participação no desenvolvimento econômico, social e cultural do Município. Para isso, as mulheres precisam adquirir conhecimento sobre seus direitos, sobre o controle social e sobre o papel do Estado no desenvolvimento de políticas públicas para as mulheres. (Lei n.º 5.793, de 3 de janeiro de 2017)

Seguindo o mesmo pensamento sobre a aquisição de conhecimento, temos o tema *Pornografia de vingança, que* é desenvolvido com jovens nas escolas e voltado para a discussão de políticas nacionais que envolvem a exposição pornográfica do adolescente através de fotos enviadas para a internet. São discutidas a necessidade de prevenção, cuidados e medidas referentes a não exposição de fotos e conteúdo; sobretudo, por meio das redes de relacionamento da web.

As oficinas acontecem com jovens de 12 a 17 anos, mas é mais interessante que o grupo concentre pessoas com idades próximas, já que a profundidade das discussões sobre gênero varia bastante dependendo do momento de vida dos/as jovens.

Para Davidov (1988), a aprendizagem e a educação escolar são momentos de mudança essenciais na vida dos estudantes, pois nesse processo vivenciam obrigações que influenciam diretamente seu desenvolvimento. No processo de escolarização, o estudante assimila os fundamentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, que estão ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas.

Seguindo este pensamento, temos o uso de dinâmica de grupo que é uma ferramenta imprescindível e necessita ter um planejamento do que se pretende trabalhar em aula com os estudantes (modalidade de dinâmica que se utilizará), considerando o conhecimento que se tem intenção de que o estudante aprenda. Além de ter presente no planejamento intenção, organização e sistematização dos conceitos, as atividades de estudo com dinâmica de grupo devem levar o estudante a expressar-se socialmente, dialogando com os demais integrantes, ouvindo seus pontos de vista, compartilhando ideias e administrando conflitos que fazem parte desse processo.

O tema mais trabalhado pela SEMU - *Lei Maria da Penha / Lei n.º 11.340 de 07 de agosto de 2006* é apresentada e discutida pelas palestrantes em subtemas que ela contém

proporcionando ao público-alvo o conhecimento dos tipos de violência categorizadas na lei; como a violência física, patrimonial, psicológica, moral e sexual.

Sendo assim, a discussão sobre o tema não significa apenas obtenção de informação ou mensagem, mas um tema comum entre as pessoas envolvidas. Para que haja sensibilização, é preciso que o destinatário da informação a receba e a compreenda. Comunicar significa tornar comum a uma ou mais pessoas determinadas informação ou mensagem (CATAPAN, 1996).

É importante ressaltarmos, que a mulher está dentro de um contexto social e político, em que precisa desenvolver papéis sociais de acordo com a necessidade. Uma mulher que transforma e atua em seu contexto e é modificada por este tornando-se protagonista, em muitos casos são mulheres que já enfrentaram situações de violências.

Nesse sentido, o nosso trabalho busca a análise e a reflexão acerca dos comportamentos históricos e contemporâneos de opressão, bem como a promoção da saúde e do bem-estar psíquico e físico da mulher, onde são organizadas oficinas, palestras e debates de acordo com a necessidade e a solicitação oficial do público. Para tanto, são agrupados os materiais pertinentes à discussão sobre o assunto e técnicas capacitadas para elaboração do material digital de apresentação do tema com dinâmicas que darão suporte à execução.

A Lei n.º 11.340, a Lei Maria da Penha, é o tema mais desenvolvido pela SEMU. A lei traz no capítulo I, que trata das medidas integradas de prevenção, o artigo 8º que estabelece a política pública para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, que deve ser implementada por meio de um conjunto articulado de ações de União, Estados, Distrito Federal, Municípios e de organizações não governamentais.

I - a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação;

II - a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, concernentes às causas, às consequências e à frequência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas;

III - o respeito, nos meios de comunicação social, dos valores éticos e sociais da pessoa e da família, de forma a coibir os papéis estereotipados que legitimem ou exacerbem a violência doméstica e familiar, de acordo com o estabelecido no inciso III do art. 1º, no inciso IV do art. 3º e no inciso IV do art. 221 da Constituição Federal;

IV - a implementação de atendimento policial especializado para as mulheres, em particular nas Delegacias de Atendimento à Mulher;

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

VI - a celebração de convênios, protocolos, ajustes, termos ou outros instrumentos de promoção de parceria entre órgãos governamentais ou entre estes e entidades não-

governamentais, tendo por objetivo a implementação de programas de erradicação da violência doméstica e familiar contra a mulher;

VII - a capacitação permanente das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros e dos profissionais pertencentes aos órgãos e às áreas enunciados no inciso I quanto às questões de gênero e de raça ou etnia;

VIII - **a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;**

IX - **o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.** (Brasil, 2006 grifo nosso)

Ao relacionar o Plano Municipal de Políticas Públicas para as Mulheres, a capital de Mato Grosso do Sul reafirma a importância dos profissionais da educação na promoção de uma sociedade sem discriminações. O Plano prevê, ainda, a capacitação de profissionais nas temáticas de gênero, raça, diversidade e violência, e a implementação de legislações municipais como a Lei Maria da Penha vai à Escola (Lei n.º 6.402/20), a Lei que dispõe sobre o combate ao machismo e o enfrentamento a todas as formas de discriminação e violência contra as meninas e mulheres nas unidades escolares (Lei n.º 6.126/18) e a Lei Municipal n.º 6.093/18, que visa prevenir a gravidez na adolescência e as Infecções Sexualmente Transmissíveis. Essas leis garantem o desenvolvimento de políticas públicas para as mulheres, promovendo ações de prevenção em escolas e demais espaços públicos e privados, quando convidados.

A Lei Municipal nº 5.957, de 2017, do município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, institui medidas voltadas à prevenção e ao enfrentamento da violência contra as mulheres no ambiente escolar, assegurando a promoção dos direitos humanos e da igualdade de gênero em todos os espaços das instituições de ensino — incluindo salas de aula, áreas administrativas e eventos escolares. Ao reconhecer o papel estratégico da escola na formação cidadã, a legislação impõe às redes públicas de ensino o compromisso com uma prática pedagógica transformadora, capaz de identificar, problematizar e desconstruir as diversas expressões da violência de gênero ainda presentes no cotidiano educacional. Trata-se de um avanço normativo que vincula a educação formal à construção de uma cultura de paz, equidade e respeito às diferenças.

A legislação vigente no município de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, busca assegurar os direitos das mulheres e estabelece medidas específicas para a prevenção e o enfrentamento da violência de gênero em todos os contextos escolares. Tais medidas abrangem não apenas as salas de aula, mas também os espaços administrativos, atividades extracurriculares e eventos institucionais, reafirmando o compromisso com a

construção de ambientes educativos seguros, inclusivos e pautados no respeito à igualdade de gênero

CAPÍTULO 3. MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA – O PROGRAMA

3.1 De sobrevivente a ativista: quem é Maria da Penha

Maria da Penha Maia Fernandes, natural de Fortaleza, nasceu no 1º de fevereiro de 1945, filha José da Penha Fernandes, cirurgião-dentista e Maria Lery Maia Fernandes, professora, primogênita de cinco irmãs, farmacêutica-bioquímica formada pela Universidade do Ceará.

Entre os anos 1973 e 1977, a fim de realizar seu curso de mestrado na Universidade de São Paulo (USP), conforme o livro autobiográfico “Sobrevivi”, ela decide ir para essa metrópole após estar definitivamente separada de um casamento que durou cinco anos, apoiada pelos pais. Já na faculdade, passa a residir na cidade universitária dividindo alojamento com outras duas colegas.

Em 1974, Maria Maia conheceu o colombiano Marco Antônio Heredia Viveros em uma festa de aniversário de amigos em comum, ele ainda não falava o português, pois acabava de chegar no Brasil e o achou bem interessante, porém, não sentiu amor à primeira vista.

Marco Antônio e Maria Maia foram se conhecendo pausadamente como amigos e só depois foi consolidado o namoro, sendo que ele a visitava todas as noites depois da faculdade. Nos finais de semana, realizava reparos no apartamento que ela dividia com as amigas, sempre de maneira educada e suas habilidades angariavam a simpatia das pessoas com quem convivia.

E após 2 anos de relacionamento, o casal decide casar-se no consulado da Bolívia, apesar de ser colombiano, pois Maria Maia era desquitada, casando-se por meio de procuração, sem festividade e sem lua de mel, comunicando aos familiares por meio de carta.

A notícia da gravidez da primeira filha, trouxe muita felicidade ao casal. Após o nascimento, Marco conseguiu sua documentação para sua naturalização no Brasil, pois agora tinha constituído família. Entretanto, a família agora começa a ter dificuldades financeira, pois somente Maria Maia trabalhava, uma vez que a família iria novamente aumentar. Marco não conseguia emprego, por ser estrangeiro, e após muitas conversas, decidem residir em Fortaleza.

Em Fortaleza, Marco consegue emprego por meio de indicações e logo em seguida ele é naturalizado brasileiro. A partir deste momento, o companheiro simpático transformou-se em uma pessoa agressiva e intolerante. Maria da Penha e as filhas passaram a viver um medo diário devido às constantes agressões do marido (Fernandes, 2012)

Em sua autobiografia Maria Maia narra “Marco tomou o prato com o qual eu dava refeição a minha segunda filha e o jogou contra a parede, como ele costuma fazer nos momentos em que se sentia contrariado”. Outro fato descrito em seu livro “Eu sofria tanto,

sentia-me tão perdida, que apelei para psicólogos e para a religiosidade, participando, inclusive, do Movimento Familiar Cristão. Mas tudo foi em vão”.

As práticas de violência culminaram na tentativa de assassinato à Maria da Penha. Em 1983, ela levou um tiro nas costas enquanto dormia, o que a deixou paraplégica. Contudo, para a polícia Marco Antônio contou que havia sido uma tentativa de assalto. Mas Maria Maia escreveu em seu livro que “o silêncio era total e absoluto. Nem nossa cadela dava o menor sinal. Nenhum grunhido, nenhum latido”

No hospital em fortaleza, após duas cirurgias e quase dois meses, era chegada o momento da alta, Maria Maia agora ansiosa por uma vaga no hospital Sarah Kubistcheck, o melhor centro de reabilitação da América Latina.

Após um tratamento de 4 meses, em Brasília, Maria da Penha voltou a residir com seu marido em Fortaleza, porém no dia antes do retorno, Marcos “proibiu-me terminantemente de avisar, a quem quer que fosse, o dia da minha chegada a fortaleza. Ainda mais, ameaçou-me de que se, encontrasse alguém da minha família no aeroporto, ele saberia como ‘trata’”. (Fernandes, 2012)

Nesse período, ele a manteve 15 dias em cárcere privado e tentou novamente matá-la, dessa vez, eletrocutada no banho. Após esta nova tentativa de assassinato, Maria da Penha conseguiu apoio jurídico para que ela saísse de casa sem que isso configurasse abandono do lar e corresse o risco de perder a guarda de suas filhas.

Somente em 1991, após 8 anos do atentado, ocorreu o primeiro julgamento de Marco Antônio, ele foi condenado por 15 anos de prisão, mas devido aos recursos da defesa, saiu do fórum em liberdade. Em seguida, Maria da Penha escreveu o livro “Sobrevivi... Posso contar”. Em 1996, foi realizado o segundo julgamento de Marco Antônio (tentativa de eletrocutá-la), ele mais uma vez foi condenado por 10 anos e 6 meses de prisão, entretanto sua defesa alegou irregularidades processuais e novamente a sentença não foi cumprida.

No ano de 1998, o caso de Maria da Penha ganhou repercussão internacional indo para Comissão Interamericana dos Estados Americanos. Em 2001, o Estado foi responsabilizado por negligência, omissão e tolerância em relação à violência praticada contra as mulheres. No ano seguinte, foi criado um consórcio de ONG’s feministas que elaboraram um Projeto de lei de combate à violência doméstica e familiar contra mulher.

Após muitos debates, o Projeto de Lei n.º 4.559/2004 da Câmara de Deputados chegou ao Senado como PL 37/2006 aprovado por unanimidade pelas casas. Assim, em 7 de agosto de 2006, foi sancionada a lei n.º 11.340, que ficou conhecida como Lei Maria da Penha. Maria da

Penha Maia Fernandes se tornou um símbolo de luta contra a violência contra a mulher e o estado do Ceará foi obrigado a lhe pagar uma indenização.

Para olharmos para frente e enxergarmos um mundo livre da indiferença e da desigualdade, uma sociedade em que as mulheres possam decidir por uma vida de paz, é necessário realizar mudanças sociais e uma forma de alcançar estes propósitos é através da educação.

3.2 Programa Maria da Penha vai à escola - Brasil

No Brasil, diversos estados e municípios possuem programas denominados "Maria da Penha vai à escola". Realizamos uma pesquisa abrangente sobre iniciativas semelhantes em todo o país, a fim de identificar o primeiro programa piloto a ser implementado.

Conforme a pesquisa realizada, Caruaru, em Pernambuco, foi o primeiro município a implementar o projeto "Maria da Penha vai à escola" em 2009. A equipe de formação inicial do projeto era composta por três profissionais da Secretaria Especial da Mulher e uma professora da Faculdade do Vale do Ipojuca (FAVIP), e seguia o planejamento estabelecido pela própria secretaria, que tinha como objetivo principal a disseminação da Lei Maria da Penha nas escolas. (de Oliveira, 2019)

No ano de 2012, o poder executivo do estado de Minas Gerais, lançou o "Projeto Maria da Penha Vai às Escolas", ou seja, uma cartilha de "Sugestões de Atividades Pedagógicas". O projeto foi lançado em agosto de 2012, criado pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e tem por objetivo despertar nos estudantes o interesse sobre as questões ligadas aos direitos humanos, especialmente as que envolvam o combate à violência contra a mulher (Cruz e Silveira, 2020)

Em 2012, o Núcleo das Promotorias de Justiça de Defesa da Mulher Vítima de Violência Doméstica e Familiar de Teresina, Piauí, implementou o projeto "A Lei Maria Penha nas Escolas: desconstruindo a violência, construindo diálogos". Composto por uma equipe multidisciplinar (assistentes sociais, psicólogas e estagiárias), o projeto tinha como objetivo desenvolver ações de prevenção e enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher nas escolas municipais e estaduais da capital. O público-alvo era composto por docentes e estudantes com idades entre 12 e 18 anos.

O próximo projeto encontrado, foi o Projeto de Lei n.º 3.289/2014 a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro que aprovou em outubro de 2016 e foi sancionada em

novembro do mesmo ano pelo governador do estado, para o seu funcionamento nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro.

A pesquisa revelou que diversos municípios e estados brasileiros desenvolveram projetos semelhantes, com o objetivo de inserir no currículo escolar discussões sobre direitos humanos, igualdade de gênero, etnia e violência doméstica contra a mulher. Estados como Rio Grande do Sul e Roraima iniciaram essas iniciativas em maio de 2015. Divididos em 10 aulas, esses projetos buscam desconstruir a cultura da violência, promovendo a resolução pacífica de conflitos.

Em seguida, na pesquisa, localizamos o estado de Pernambuco, na cidade de Ipojuca, onde ocorreu, em maio de 2016, o primeiro evento do Programa Maria da Penha Vai à Escola do Ipojuca e contou com a presença de mais de 400 alunos das escolas municipais. Na semana de março de 2017, as atitudes igualitárias de gênero e valorização de uma cultura de paz voltaram a ser assunto em provas nas salas de aula da Rede Municipal de Ensino do Ipojuca. (Cruz e Silveira, 2020)

Em 31 de março de 2017, o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios (TJDFT), por meio de seu Centro Judiciário da Mulher (CJM), lançou o e-book "Maria da Penha vai à Escola".

Com o tema educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar, o livro estabelece, de modo prático e acessível, um diálogo entre o mundo real, o acadêmico e o jurídico. A obra reúne relatos, experiências, observações e estudos de situações corriqueiras de diversos profissionais (magistrados, jornalistas, psicólogos, professores, defensores públicos, promotores, assistentes sociais, mestres, doutores), engajados no combate à violência doméstica. (TJDFT, 2017)

O programa “Maria da Penha vai à Escola: educar para prevenir e coibir a violência contra a mulher” é um programa que teve início no Distrito Federal e foi se expandindo para o resto do Brasil. Constitui uma parceria firmada entre a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres (SNPM) e as redes estaduais de enfrentamento à violência contra as mulheres, visando à divulgação e promoção da Lei Maria da Penha entre os profissionais da educação, de forma a alcançar crianças e adolescentes em ambiente escolar. (TJDFT, 2017)

O programa é destinado à comunidade de escolas públicas e privadas: profissionais da educação e estudantes. A parceria é feita entre a SNPM, a Secretaria de Educação e demais organismos do Estado que componham a rede de atendimento. Dentre as ações do programa, podem ser citadas: cursos de capacitação, oficinas de sensibilização para os profissionais da educação, palestras nas escolas para os estudantes e distribuição de material informativo sobre a Lei Maria da Penha e seus impactos na vida das mulheres, das famílias e da sociedade

A Lei Maria da Penha e os direitos das mulheres em situação de violência doméstica e familiar para a comunidade escolar, tem o objetivo de capacitar os profissionais da educação para um olhar mais atento às crianças e aos adolescentes vítimas diretas ou indiretas da violência doméstica.

3.3 Programa Maria da Penha vai à escola em Campo Grande - MS

Em Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul, há duas leis para trabalhar práticas educativas contra a violência contra a mulher, são elas: a Lei n.º 5.957, de 04 de janeiro de 2018, institui o Programa Maria da Penha vai à Escola e a Campanha Agosto Lilás, a serem realizadas anualmente durante o mês de agosto. (Campo Grande, 2018a).

O artigo 3º da lei prevê a realização de diversas ações de mobilização durante o mês de agosto, como palestras, debates e eventos, com o objetivo de divulgar a Lei Maria da Penha para a população em geral. Já o artigo 4º concentra-se em ações educativas direcionadas aos alunos da rede municipal de ensino, como parte do Programa Maria da Penha vai à Escola. (Campo Grande, 2018a).

Além disso, em 20 de novembro de 2018, Lei n.º 6.126 estabeleceu o ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha nas escolas municipais de Campo Grande, de forma transversal ou extracurricular. (Campo Grande, 2018b)

A lei determina a inclusão de conteúdos sobre igualdade de gênero, prevenção e combate à violência contra mulheres e meninas nos currículos escolares municipais de todos os níveis de ensino, com o objetivo de transformar padrões de comportamento e erradicar a violência e a discriminação. (Campo Grande, 2018b).

Já em nível nacional, em 2021, a Lei n.º 14.164, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reforça a importância de abordar a prevenção da violência contra a mulher no ambiente escolar.

Parágrafo 9º - conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais nos currículos de que trata o caput desse artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. Art. 2º – Fica instituída a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, com os seguintes objetivos: I – contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha); II – Impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher; III – integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência notadamente contra a mulher; IV – abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias; V – capacitar

educadores e conscientizar a comunidade sobre a violência nas relações afetivas; VI – promover a igualdade entre homens e mulheres de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e VII – promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino (Brasil, 2021, p. 01).

Assim, a Lei n.º 6.126, de Campo Grande, encontra um amparo legal federal para a inclusão desses conteúdos nos currículos municipais, alinhando-se com a finalidade da educação de formar cidadãos críticos e conscientes dos direitos humanos.

A autora Lima (2022), indica recomendações voltadas ao enfrentamento da violência contra a mulher, as quais podem ser incorporadas ao currículo e implementadas de acordo com as orientações descritas abaixo.

- Trabalhar a interdisciplinaridade como prática necessária de integração;
- Produzir materiais especializados com linguagem adequada para cada etapa e contexto social;
- Trazer temáticas de desconstrução da sexualidade e do gênero como forma de atender à dimensão do respeito;
- Tratar de forma efetiva as ações que se fundam no planejamento do professor;
- A Semana de Combate à Violência contra a Mulher precisa ser preventiva e lúdica, contendo peças de teatro, oficinas, palestras mobilizadoras, etc;
- Firmar parcerias com segmentos que defendem a mulher, como espaços públicos de promoção e garantia do direito;
- Criar espaços favoráveis no currículo e na escola para a escuta e recepção dialógica sobre a violência (Lima, 2022, p. 17-18).

A inserção da temática da violência contra a mulher no ambiente escolar é compreendida como uma estratégia de política pública estatal voltada à prevenção de novos casos de violência. Essa abordagem também contribui para minimizar os impactos vivenciados por crianças e adolescentes expostos a situações de violência doméstica em seus lares. Nessa perspectiva, apoiamo-nos nas reflexões de Fortunato (2019), que destaca o papel crucial da escola na construção de uma educação social básica, especialmente quando os espaços familiares se mostram disfuncionais — realidade que atravessa todas as classes sociais. Segundo o autor, quando a educação esperada do ambiente doméstico falha, recai sobre a escola a responsabilidade de abordar temas como a violência contra a mulher, esclarecendo o que ela é e como pode ser combatida. Assim, a erradicação da violência doméstica e da violência contra a mulher torna-se inviável sem o engajamento efetivo da instituição escolar (Fortunato, 2019, p. 1).

3.4 Programa Maria da Penha vai à escola: educação, cultura e experiência

No primeiro ano, 2018, o programa 'Maria da Penha vai à escola', foram oferecidas oficinas e palestras, dinâmicas para professores e alunos de escolas municipais de Campo

Grande. As palestras, por conta da limitação do tempo em sala de aula, geralmente aconteciam entre 40 e 50 minutos. No entanto, quando a escola trabalhava projetos específicos ou enfrenta situações de violência, há um tempo maior.

A metodologia utilizada de aproximação com as escolas em 2018 aconteceu por meio de contato telefônico, apresentou-se o programa, informando a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o que não garantiu que a escola aceitaria marcar a palestra. Houveram escolas que não estavam abertas ao Programa, alegando falta de espaço no calendário escolar. Por isso, a SEMU reforçou com a SEMED para oficializar àquelas que se mostraram reticentes à palestra. Por outro lado, houveram escolas interessadas e satisfeitas em receber o programa da SEMU.

No Quadro 1, observa-se que 14 escolas sob a gestão do município de Campo Grande aceitaram receber o projeto.

Quadro 1. Relação das escolas que receberam o Programa Maria da Penha vai à escola em 2018.

Escolas onde foram realizadas atividades do programa “Maria da Penha vai à escola”.	Público presente 2018
E.M. Prof. Plínio Barbosa Martins	96
E.M. Maria Tereza Rodrigues	81
E.M. Pe. Tomaz Ghirardelli	72
E.M. Prof. Arlene Marques Almeida	113
E.M. Valdete Rosa da Silva	200
E.M. Isauro Bento Nogueira (Anhanduí)	43
E.M. Agrícola Governador Arnaldo Estevão	51
E.M. Licurgo de Oliveira Bastos	211
E.M. Consuela Margarida Maksoud Trad	220
E.M. José Mauro Messias da Silva	130
E.M. Carlos Vilhalva Cristaldo	170
E.M. Oswaldo Cruz	74
E.M. Oliva Enciso	106
E.M. Prof. ^a Danda Nunes	22
Total de público nos anos	1.589

Fonte: Campo Grande (2024). Adaptado por Leonara Mergareno.

As palestras são realizadas de forma interativa. Tentamos organizar os alunos em semicírculo ou em formato de U para facilitar a participação. Em algumas escolas o espaço foi limitado, ou ainda, tivemos que unir mais de uma turma para garantir a participação de todos.

No ano da publicação Lei nº 5.957, a equipe COPAT adotou uma abordagem visual para apresentar a Lei nº 11.340 aos alunos. As apresentações, que podem ser visualizadas na Imagem 2, 3, 4 e 5 combinavam poucos slides com textos concisos e diversas ilustrações, visando facilitar a compreensão do tema por parte dos estudantes.

Imagem 2. Primeira apresentação da COPAT em formato de slides aos estudantes 2018.



Fonte: Acervo COPAT.

Estes slides buscam complementar a formação tanto da criança como do adolescente e adultos, pois favorece a socialização, por meio do convívio em diferentes contextos e com pessoas distintas, auxiliando também no processo de ensino-aprendizagem, o qual acontece com a prática social, o compartilhamento das vivências, trabalhos coletivos e saberes construídos.

Imagem 3. Primeira apresentação da COPAT em formato de slides aos estudantes 2018.



Fonte: Acervo COPAT.

Na preparação do material audiovisual utilizado nas palestras voltadas ao público jovem, foi realizada uma pesquisa prévia com o objetivo de identificar as formas mais eficazes de linguagem e de uso de imagens, de modo a captar a atenção dos estudantes. Durante a explanação sobre as cinco formas de violência previstas na Lei Maria da Penha, optou-se por apresentar exemplos cotidianos e recorrentes, os quais refletem situações vivenciadas pelas vítimas de violência doméstica. Essa abordagem buscou não apenas facilitar a compreensão conceitual, mas também promover a identificação e a reflexão crítica sobre comportamentos naturalizados no contexto social e familiar.

Imagem 4. Primeira apresentação da COPAT em formato de slides aos estudantes 2018.



Fonte: Acervo COPAT.

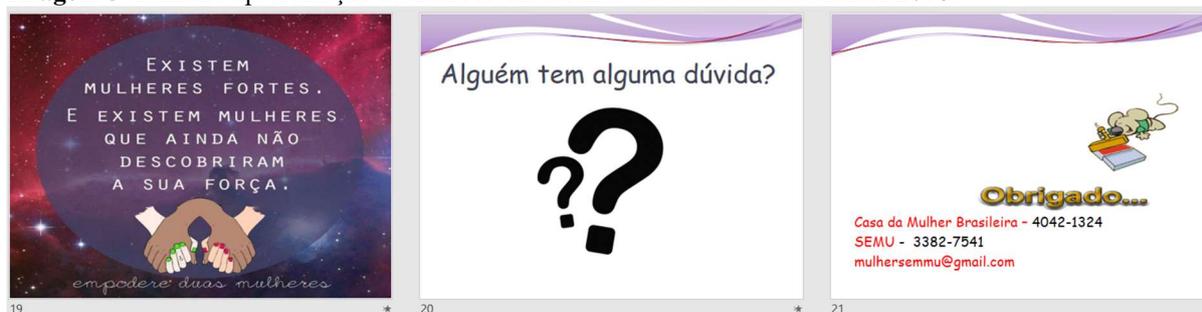
A abordagem do ciclo da violência junto ao público adolescente revela-se de fundamental importância, especialmente considerando a presença de concepções equivocadas amplamente disseminadas entre os jovens. É recorrente, por exemplo, a ideia de que mulheres em situação de violência permanecem nesses relacionamentos por gosto ou por uma suposta "afinidade" com o sofrimento. Tais percepções, impregnadas por valores patriarcais e pela cultura do julgamento, demandam um trabalho pedagógico que desconstrua estigmas e promova empatia.

Durante as atividades realizadas, foi apresentada a Lei nº 11.340/2006 — a Lei Maria da Penha —, contextualizando sua aplicação específica à proteção das mulheres. Ressaltamos que naquele momento foi o único em que utilizamos explicitamente o termo "gênero feminino", o que nos permitiu introduzir, de forma cuidadosa, reflexões sobre as desigualdades de gênero e os marcadores sociais que atravessam a experiência de ser mulher em uma sociedade estruturalmente violenta.

Além disso, enfatizamos a importância de uma postura não julgadora diante das situações de violência doméstica e familiar, incentivando os(as) estudantes a desenvolverem uma escuta sensível e respeitosa. Por fim, apresentamos a Casa da Mulher Brasileira como um espaço de acolhimento, proteção e acesso a direitos, destacando sua relevância como política pública de enfrentamento à violência contra as mulheres.

A aprendizagem é realizada por meio do desenvolvimento de habilidades e competências que ocorrem na forma prática e não somente com um currículo organizado, como no ensino formal. Dentro desse contexto, as escolas podem ser incentivadoras dos métodos não formais, pois é uma maneira de engajar os alunos e protegê-los nos momentos em que se encontram fora da instituição.

Imagem 5. Primeira apresentação da COPAT em formato de slides aos estudantes 2018.



Fonte: Acervo COPAT.

Entretanto, ao analisar os relatórios produzidos pelas ações do programa, observamos que a metodologia que fazia uso de recursos audiovisuais, embora reconhecida como eficaz para captar a atenção do público jovem, enfrentou diversas intercorrências durante sua aplicação. Em determinados momentos, a indisponibilidade de salas equipadas ou falhas técnicas nos dispositivos utilizados comprometeram a visualização adequada das apresentações pelos alunos, prejudicando o pleno desenvolvimento das atividades propostas.

Essas limitações estruturais, somadas a aspectos relacionados à organização das escolas, também impactaram a qualidade do processo formativo. Um dos relatórios da COPAT, por exemplo, descreve uma situação em que duas turmas foram reunidas para participar de uma atividade conduzida exclusivamente pela equipe do projeto, sem a presença de professores ou da coordenação da escola. A ausência de mediação pedagógica por parte dos profissionais da educação, somada ao agrupamento excessivo de alunos, resultou em um ambiente menos propício à aprendizagem. Nesse contexto, alguns estudantes demonstraram desinteresse e, em certos casos, até mesmo desrespeito, questionando a relevância do conteúdo apresentado em relação às suas próprias vivências.

Montserrat Moreno (1998) a escola o primeiro ensaio para a vida em sociedade, é de fundamental importância que esses valores sejam vivenciados em plenitude dentro de cada instituição, que seus professores estejam preparados e conscientes de seu papel na construção da personalidade de seus alunos e que a gestão escolar prime pela convivência democrática em seu cotidiano.

Essa situação revela a importância de fortalecer a corresponsabilidade entre os diversos agentes envolvidos no processo educativo — escola, projeto e comunidade — para que ações voltadas à prevenção da violência de gênero possam alcançar maior efetividade. O engajamento da equipe escolar é essencial para a legitimação da proposta pedagógica e para a criação de um ambiente acolhedor e reflexivo, capaz de promover a escuta e o diálogo crítico com os estudantes. (Lima & Santos, 2004)

Outro episódio marcante ocorreu em uma escola onde a diretora informou à COPAT sobre uma professora que era vítima de violência doméstica. Apesar de sofrer agressões, a professora negava os fatos, atribuindo suas lesões a acidentes domésticos. Durante a apresentação do projeto, ela se emocionou ao ouvir os relatos de alguns alunos que mencionaram casos de mulheres conhecidas que sofriam violência doméstica e não buscavam ajuda, muitas vezes por amor ou medo.

Em outra escola, um professor, desde o início das oficinas, fazia perguntas provocativas, em vez de estimular a reflexão, nitidamente buscando ridicularizar o tema da violência contra a mulher. Uma dessas perguntas foi: 'Vocês fazem palestras sobre os homens que apanham?'. Essa atitude contribuiu para um ambiente desrespeitoso e dificultou a abordagem do tema de forma séria e profunda.

Há comportamentos preconceituosos que continuam enraizados em nossa cultura devido à naturalização e, conseqüentemente, refletidos na práxis educativa. Felipe e Guizzo (2004) apontam sobre a formação dos professores, os quais não tiveram preparo adequado para tratar a temática em questão.

Neste primeiro ano de implementação do programa, além dos desafios estruturais e pedagógicos mencionados, também foram observadas situações de resistência explícita por parte de profissionais da educação, como no caso descrito a seguir: a organização da escola como um todo (ocorrência de eventos no mesmo dia da palestra sem comunicação prévia à equipe da SEMU), a falta de espaços adequados para acomodar várias turmas simultaneamente, a ausência de equipamentos de amplificação sonora e a desmotivação do público-alvo (manifestada por meio de deboches, uso de celulares durante as atividades e desatenção). Também se observou resistência, tanto de professores quanto de alunos, incluindo manifestações de falas machistas.

A Imagem 6 ilustra os desafios enfrentados pela equipe do projeto e pela comunidade escolar ao abordar uma temática que tensiona estruturas sociais historicamente enraizadas no machismo e no patriarcado.

Imagem 6. Fotos de turma do primeiro ano do projeto 2018.



Fonte: Relatório de Gestão 2018.

Em 2019, manteve-se o procedimento adotado no ano anterior para a divulgação e o agendamento do projeto nas escolas da Rede Municipal de Ensino. Observou-se, entretanto, um aumento nas solicitações, especialmente por parte das direções escolares, refletindo o reconhecimento da relevância do tema abordado.

Nesse contexto, seis unidades escolares requisitaram a realização das palestras em ambos os turnos — matutino e vespertino —, argumentando que a discussão sobre a temática da violência contra a mulher deveria alcançar o maior número possível de estudantes, e não apenas uma parcela restrita da comunidade escolar definida por faixa etária.

Dentre essas escolas, duas relataram o desenvolvimento de projetos internos voltados à temática dos direitos das mulheres, informando, ainda, que as palestras ministradas pela equipe

da SEMU/COPAT serviriam de subsídio para a ampliação e aprofundamento das atividades pedagógicas realizadas com os alunos.

Quadro 2. Relação das escolas que receberam o Programa Maria da Penha vai à escola em 2019.

Escolas onde foram realizadas atividades do programa “Maria da Penha vai à escola”.	Público presente 2019
E. M. Carlos Vilhalba Cristaldo	24
E. M. Nerone Maiolino	82
E. M. Alcídio Pimentel	23
E. M. Prof. ^a Eulália Neto Lessa	42
E. M. Irene Szukala	19
E. M. Antônio José Paniago	17
E. M. Darthesy Novaes (Zona Rural)	16
E. M. João Candido de Souza	44
E. M. Prof. Vanderley Rosa de Oliveira	44
E.M. Isauro Bento Nogueira (Anhanduí - Zona Rural)	116
E.M. Oliva Enciso	97
E.M. Prof. ^a Danda Nunes	83
E.M. Irmã Edith Coelho Netto	51
E.M. Arlindo Lima	79
E.M. Plínio Mendes dos Santos	26
E.M. Doutor Tertuliano Meirelles	43
E.M. Prof. ^a Iracema de Souza Mendonça	62
E.M. Etalivio P. Martins	59
Total de público nos anos	927

Fonte: Campo Grande (2024). Adaptado por Leonara Mergareno.

No ano de 2019, observou-se uma ampliação do engajamento das unidades escolares em relação ao projeto Maria da Penha vai à Escola, com a solicitação de temas correlatos à violência de gênero, além da proposição de novos formatos de abordagem, como rodas de conversa e mesas-redondas. Essa ampliação de interesse revela uma abertura institucional para práticas pedagógicas mais dialógicas e contextualizadas. Nesse sentido, a filosofia da educação proposta por Freire (1996) oferece uma base sólida, ao destacar a relevância de uma educação problematizadora e conscientizadora, capaz de fomentar uma cultura de respeito, diálogo e paz nos ambientes escolares.

Também se observa a pertinência das contribuições de Noddings (1984), ao propor uma abordagem ética do cuidado na educação. Tal perspectiva orienta-se pelo reconhecimento das necessidades do outro e pela construção de vínculos pedagógicos baseados na escuta, na empatia e na corresponsabilidade. Ao considerar essas dimensões no desenvolvimento das

atividades, o projeto reafirma seu compromisso com uma prática educativa humanizadora, voltada para a formação cidadã e para o enfrentamento das desigualdades de gênero que atravessam a realidade escolar.

Diante desse novo cenário, a equipe da COPAT reestruturou suas estratégias metodológicas, abandonando a apresentação tradicional em slides e adotando práticas mais interativas e colaborativas com os estudantes. Um exemplo dessa reformulação foi a implementação da oficina “Placas Sim ou Não” conforme a imagem 7, que incentivava a participação ativa dos alunos por meio de dinâmicas de posicionamento e argumentação. Tal abordagem promoveu maior envolvimento do público-alvo e favoreceu a construção coletiva de sentidos sobre a violência de gênero, a partir de experiências e reflexões situadas no cotidiano escolar.

Iniciamos com uma breve introdução sobre a Lei Maria da Penha, perguntando aos alunos o que sabem sobre o tema, com o objetivo de identificar seus conhecimentos prévios e estimular a discussão. Questões norteadoras para equipe COPAT:

O que vocês já ouviram falar sobre a Lei Maria da Penha?
Ela é importante? Por quê?
Quais são as cinco formas de violências segundo a Lei Maria da Penha?
Citem exemplos de cada uma?

Neste espaço escolar, portanto, torna-se um campo fértil para a articulação de ações normativas, pedagógicas e sociais voltadas ao enfrentamento da violência contra a mulher, uma vez que nele coexistem diversos pensamentos, valores e práticas culturais próprios da comunidade em que a escola está inserida.

A escola é um espaço significativo para a formação das pessoas. Nela se constroem e se firmam compreensões de culturas, de epistemologias, de comportamentos, de mundos. Ou se projetam mundos solidários, participativos, democráticos, possibilitando às pessoas o direito de pensar, refletir e decidir, ou se educa projetando mundos, nos quais as pessoas são educadas para manter a hegemonia cultural de uma classe econômica abastada, branca, masculina, eurocêntrica. (GUADAMIN, 2021, p. 100).

Considerando que a escola está profundamente conectada às características e experiências de seus sujeitos, torna-se essencial promover debates que desafiem essas perspectivas.

Nesse sentido, durante as atividades, foi apresentado aos alunos o conceito de “namoro legal” — um relacionamento fundamentado no respeito mútuo — e discutida a provocadora questão: “Ciúmes é prova de amor?” Um dos alunos respondeu: “Cuidar do que é meu. Não é

posse, é amor.” Prosseguiu-se, então, com a pergunta: “E quando a menina não quer mais o namoro?” O aluno respondeu: “Vamos para a próxima, mas depois não chora.” Esses relatos ilustram como as ideias de posse, controle e responsabilização da mulher pelas dinâmicas afetivas ainda estão naturalizadas, reforçando a importância de abordagens educativas críticas e reflexivas para desconstruir tais concepções e promover relações mais igualitárias.

Os autores Santa Fé; Silva; Cunha (2021, p. 09), afirmam “[...] visando contribuir na desconstrução de uma cultura preconceituosa, incentivar na reconstrução de uma sociedade mais justa e igualitária, sobretudo na equidade de gêneros dentro do ambiente escolar e nas comunidades”.

Em outra turma, no debate sobre relacionamentos, os alunos trouxeram à equipe técnica a expressão "talarica careca ninguém pega". Pedimos que explicassem melhor essa situação. Os alunos relataram que, quando uma mulher trai o parceiro, ela é chamada de "talarica" e penalizada ficando careca, para que todos saibam o que ela fez.

Assim, o homem não tem a necessidade de ser penalizado quando comete a mesma situação que mulher, pois tem que garantir sua honra. Logo, o homem desfruta de uma posição de privilégio e poder social, econômico e político, enquanto a mulher é relegada à submissão e invisibilização. (Teles, 2022)

No contexto masculino, a construção social do que significa ser “um homem de verdade” está fortemente associada a uma lógica centrada na virilidade e na afirmação do poder, expressa tanto por meio da atividade sexual constante — marcada pela imagem do conquistador — quanto pela produtividade e sucesso no trabalho (ZANELLO; GOMES, 2010). Enquanto às mulheres é frequentemente imposto um lugar de silêncio e submissão, a masculinidade opera sob uma lógica diferente: não basta alcançar um padrão considerado viril e dominante, é necessário continuamente evidenciá-lo, projetando publicamente essa identidade (AZIZE; ARAÚJO, 2003, p. 141). Assim, a performance e o reconhecimento social tornam-se elementos-chave, já que, para o homem, importa não apenas ser, mas sobretudo parecer e demonstrar (WELZER-LANG, 2004). Como observa Badinter (1992), a identidade masculina é forjada sob um constante estado de exigência, em que o homem deve reafirmar repetidamente sua masculinidade para ser reconhecido como tal, tornando essa virilidade uma construção que precisa ser reiterada em diferentes esferas da vida social.

Na dinâmica do "sim ou não", foi narrada a frase: "Mulher precisa se dar valor." Uma aluna comentou: "Sim, a mulher precisa se dar valor, usando roupas adequadas. Tenho amigas que usam um short que mais parece uma calcinha, e ainda querem respeito, andando quase

pelada na rua. Concordo que elas estão querendo ser notadas. Então, sim, estão procurando problemas."

A fala da aluna expõe uma internalização preocupante de valores machistas, nos quais o respeito à mulher é condicionado à sua vestimenta ou ao seu comportamento. Esse tipo de pensamento perpetua a culpabilização das vítimas e naturaliza a violência de gênero. Zanello (2018 p, 36) afirma

É o retrato da prescrição socialmente destinada ao “ser mulher”: devem ser dóceis, amorosas, devotadas, recatadas e, sobretudo, amantes. A exigência social para que cumpram este padrão preestabelecido aprisiona as mulheres ao desejo do outro, silenciando-as em uma vivência de impotência, apagada

No projeto Maria da Penha Vai à Escola, torna-se fundamental enfrentar essas narrativas, reafirmando que nenhuma mulher "procura problemas" por sua forma de se vestir e que o respeito não deve jamais ser condicionado a padrões morais impostos pela sociedade.

Imagem 7. Oficina das placas “sim ou não” no projeto em 2019.



Fonte: Acervo COPAT.

Em 2020, as atividades do programa “Maria da Penha vai à Escola” foram significativamente impactadas pela pandemia de COVID-19, o que exigiu adaptações metodológicas para garantir a continuidade das ações educativas. Conforme os dados apresentados no quadro, as atividades realizadas nesse ano ocorreram exclusivamente de forma remota, com transmissões online que possibilitaram o alcance de 642 participantes em diferentes unidades escolares da capital sul-mato-grossense. A impossibilidade de realizar

encontros presenciais levou a equipe a investir em ferramentas digitais para a realização de palestras, rodas de conversa e interações pedagógicas, respeitando os protocolos de segurança sanitária.

Quadro 3. Relação das escolas que receberam o Programa Maria da Penha vai à escola em 2020.

Escolas onde foram realizadas atividades do programa “Maria da Penha vai à escola”.	Público presente 2020*
E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad	180
E.M. Arlindo Lima	126
E.M. Prof. ^a Elizabel Maria Gomes Salles	68
E.E. Maria Constança de Barros Machado	46
E.M. Maestro João Correa Ribeiro	100
Colégio Vida Feliz	79
Cidade dos Meninos	43
Total de público nos anos	642

Fonte: Campo Grande (2024). Adaptado por Leonara Mergareno. * Atividades presenciais e virtuais.

O Decreto Municipal nº 14.189, de 15 de março de 2020, estabeleceu medidas emergenciais de enfrentamento à pandemia, incluindo a suspensão das aulas presenciais e a proibição de aglomerações em espaços escolares. Diante desse cenário, tornou-se inviável a realização de atividades nos moldes tradicionais, o que exigiu inovação na forma de abordagem e sensibilização sobre a temática da violência de gênero. A equipe do projeto, em parceria com as escolas, estruturou apresentações online que pudessem manter o engajamento dos estudantes e educadores, mesmo diante das limitações tecnológicas enfrentadas por algumas comunidades escolares.

Apesar dos desafios impostos pelo distanciamento social, a experiência de 2020 evidenciou a capacidade de resiliência e reinvenção das práticas educativas voltadas à promoção da igualdade de gênero e ao enfrentamento da violência contra as mulheres. Oliveira, Silva e Maio (2020, p. 14): “é essencial que sejam pensadas e executadas Políticas Públicas voltadas à qualificação dos/as agentes escolares para que contribuam para o combate a essa forma de violência, como prevenção.”.

As atividades remotas mantiveram a proposta do programa de sensibilizar e informar a comunidade escolar, ainda que à distância, demonstrando que a educação para os direitos humanos pode e deve se adaptar a diferentes contextos históricos e sociais sem perder de vista seus princípios fundamentais de transformação social.

Imagem 8. Oficina das placas “sim ou não” no projeto em 2020 começo do distanciamento social e uso de máscara.



Fonte: Acervo COPAT.

No ano de 2021, conforme regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande por meio da publicação oficial Resolução SEMED N. 223, de 13 de julho de 2021, regulamenta retorno presencial das aulas nas escolas da Rede Municipal de Ensino passaram por um processo gradual de retomada das atividades presenciais. Esse retorno ocorreu após um longo período de ensino remoto, motivado pela pandemia de COVID-19, e foi marcado por inúmeros desafios, tanto estruturais quanto pedagógicos, enfrentados por toda a comunidade escolar.

Durante esse período de transição, professores, estudantes, gestores escolares e famílias lidaram com as consequências do distanciamento social, como lacunas na aprendizagem, abalos emocionais, sobrecarga de trabalho docente e dificuldades na reorganização dos conteúdos escolares. Nesse cenário de readaptação, a prioridade das unidades de ensino foi reestruturar os processos pedagógicos internos e responder às demandas emergenciais da comunidade escolar. Assim, mesmo com a relevância do projeto “Maria da Penha vai à Escola”, a equipe da COPAT encontrou obstáculos para reintegrar suas atividades no ambiente escolar durante o ano de 2021.

A ausência de ações presenciais da COPAT naquele ano não significou o esvaziamento do compromisso com a pauta dos direitos humanos e da prevenção à violência de gênero, mas refletiu uma conjuntura excepcional que impôs limites operacionais à implementação de projetos externos nas escolas. O momento exigia cautela, escuta sensível e respeito ao ritmo de retomada de cada instituição. Em vista disso, a não realização das atividades do projeto em

2021 deve ser compreendida dentro desse contexto mais amplo de crise sanitária e reestruturação educacional.

Nesse cenário de reestruturação, muitos docentes e gestores priorizaram a recuperação da aprendizagem e o acolhimento socioemocional dos estudantes, frente aos danos causados pelo isolamento social, à defasagem de conteúdo e ao adoecimento mental de parte da comunidade escolar. Em razão disso, o ambiente escolar estava sobrecarregado por novas demandas e por uma reorganização curricular emergencial. Como aponta Dourado (2021), a pandemia não apenas agravou desigualdades pré-existentes no sistema educacional, mas também sobrecarregou o cotidiano escolar, limitando a inclusão de projetos externos, mesmo aqueles com temáticas fundamentais, como os de enfrentamento à violência de gênero.

Como defende Freire (1996), é preciso sensibilidade para ler os contextos históricos e sociais em que se insere a prática educativa. Assim, a continuidade de programas de educação para os direitos humanos deve considerar os tempos e os espaços possíveis, articulando cuidado, escuta e planejamento estratégico para garantir sua eficácia e permanência.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas escolas em 2021 no processo de reorganização do retorno às aulas presenciais, os dados alarmantes sobre a violência contra crianças e mulheres durante a pandemia reforçaram a urgência da retomada de projetos educativos voltados à prevenção da violência de gênero. Matérias jornalísticas como a do G1, publicada em 6 de agosto de 2021, destacaram que, em apenas dez dias de retorno das aulas presenciais, nove crianças relataram abusos sexuais em Campo Grande - MS. Esses casos, revelados após o retorno ao ambiente escolar, evidenciam o papel fundamental da escola como espaço de escuta, acolhimento e denúncia, especialmente em contextos de vulnerabilidade intensificados pela crise sanitária.

Além disso, o feminicídio de Carla, ocorrido durante o período pandêmico, conforme reportado pelo G1 em 26 de agosto de 2021, tornou-se um marco simbólico do agravamento da violência doméstica em Mato Grosso do Sul. A repercussão pública desse caso foi chave para sensibilizar os profissionais da educação e gestores escolares sobre a gravidade do problema e a necessidade de retomada das ações de conscientização. Esses episódios serviram como argumentos concretos para dialogar com as unidades escolares sobre a importância da retomada do projeto Maria da Penha vai à Escola, mesmo diante das dificuldades apontadas por Dourado (2021), que destacava a sobrecarga das escolas no pós-pandemia.

Dessa forma, o retorno do projeto não foi apenas uma decisão institucional, mas uma resposta ética e pedagógica à realidade vivida por muitos estudantes e famílias durante a

pandemia. Como defende Paulo Freire (1996), a educação deve estar comprometida com a leitura crítica do mundo e com a transformação das estruturas opressoras. Nesse sentido, retomar as ações de enfrentamento à violência de gênero nas escolas foi uma estratégia necessária para fortalecer uma cultura de paz, de respeito aos direitos humanos e de promoção da equidade de gênero, sobretudo em um contexto de reconstrução social e emocional das comunidades escolares.

No ano 2022, a equipe da COPAT, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), decidiu direcionar as ações do projeto Maria da Penha vai à Escola para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme quadro 4. A escolha teve como base o reconhecimento da diversidade etária e das vivências específicas desse público, frequentemente negligenciado em políticas públicas voltadas à promoção de direitos e à prevenção da violência de gênero. A EJA, por sua natureza, reúne sujeitos com trajetórias educacionais interrompidas, marcadas por contextos de vulnerabilidade social, o que torna ainda mais relevante o desenvolvimento de ações educativas voltadas à conscientização e à garantia de direitos.

Quadro 4. Relação das escolas que receberam o Programa Maria da Penha vai à escola em 2022.

Escolas onde foram realizadas atividades do programa “Maria da Penha vai à escola”.	Público presente 2022
E.M. Pe. Tomaz Ghirardelli*	95
E.M. Consuela Margarida Maksoud Trad*	45
E.M. Oswaldo Cruz*	27
E.M. Prof. ^a Oliva Enciso	42
E.M. Doutor Tertuliano Meirelles*	23
E.M. Prof. ^a Elizabel Maria Gomes Salles*	27
E.M. Prof. ^a Adair de Oliveira*	27
Cidade dos Meninos	187
Instituto Mirim	126
E. M. Antônio José Paniago	22
E. E. Antônio Delfino	11
E. E. Waldemir Barros da Silva	69
E. M. José Mauro Messias da Silva*	32
Projeto Amigos de Maria	36
E. M. João Evangelista Vieira de Almeida (PROJETO)	-
Total de público nos anos	769

Fonte: Campo Grande (2024). Adaptado por Leonara Mergareno. * Turmas de EJA.

Diante disso, foi necessária a adaptação metodológica do projeto para contemplar uma abordagem intergeracional, considerando a ampla faixa etária dos participantes, que variava

entre 16 e 78 anos. As atividades propostas buscaram valorizar as experiências de vida dos estudantes, promovendo o diálogo horizontal e a escuta ativa como ferramentas pedagógicas fundamentais. Além de informações sobre a Lei Maria da Penha, foram incluídos debates sobre desigualdade de gênero, direitos humanos e formas de enfrentamento à violência doméstica, com linguagem acessível e contextualizada. A proposta metodológica teve como inspiração os princípios da pedagogia freiriana, que defende a educação como prática de liberdade e como instrumento de transformação social.

Arroyo (2001) que a realidade do aluno deve estar presente nos conteúdos de sala de aula, para que se faça uma análise crítica desta. E ainda, educando também deve ser preparado para participar ativamente no processo democrático social.

Essa experiência com a EJA evidenciou a importância de políticas públicas educacionais sensíveis à diversidade dos sujeitos escolares. Ao promover o debate sobre violência de gênero nesse espaço, a COPAT contribuiu não apenas para o fortalecimento da rede de proteção, mas também para a valorização da EJA como ambiente legítimo de formação cidadã. O engajamento dos estudantes demonstrou que, independentemente da idade, há disposição para refletir criticamente sobre as opressões estruturais que afetam a vida das mulheres, consolidando a escola como espaço de resistência e transformação social

Louro (2010, p. 11) que se dedica a trabalhar com esse tema, principalmente na esfera escolar:

A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade – das formas de expressar os desejos e prazeres – também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Nos relatórios da COPAT, em todas as atividades realizadas com turmas da EJA, houve pelo menos uma aluna que relatou ter sido vítima de violência, além de muitos casos mencionando mães vítimas e pais agressores. Em contrapartida, todas as participantes ressaltaram a importância da Lei Maria da Penha. Em um dos relatórios, o técnico descreveu que uma aluna relatou ter sido vítima até que sua quinta filha completasse 18 anos, pois não queria “manchar sua honra”. Ela afirmou nunca ter falado mal do pai de seus filhos para eles, mas sempre reforçava: “Não façam o mesmo que sua mãe fez, e muito menos o que seu pai faz.”

Zanello e Romero (2012) o comportamento machista entre os jovens não nasce apenas da influência dos pais ou de homens mais velhos, mas também é reforçado pelos próprios

colegas (os pares) e, inclusive, pelas mães. Isso ocorre porque, culturalmente, muitas mães ainda mantêm o papel social tradicional de serem as principais responsáveis pela formação emocional e social dos filhos — inclusive dos meninos — e, muitas vezes, acabam, consciente ou inconscientemente, transmitindo e reforçando os valores e normas machistas com os quais elas mesmas foram criadas. Ou seja, elas participam da construção da ideia de masculinidade que esses filhos vão carregar.

Podemos destacar que a COPAT deu um passo importante neste período com o Projeto Amigos de Maria que solicitou a realização de uma atividade voltada para crianças de 6 a 10 anos, abordando o tema da violência doméstica, uma vez que a região onde o projeto está localizado apresentava um número significativo de mulheres vítimas e sob medidas protetivas.

A atividade escolhida consistiu em verificar o conhecimento das crianças por meio de desenhos. Em um primeiro momento, reunimo-nos com elas e fizemos perguntas como: “O que é violência contra a mulher?”, “O que vocês já ouviram falar sobre a Lei Maria da Penha?”, e “Quais são as cinco formas de violência previstas na Lei Maria da Penha?”. Após essa conversa introdutória, foi solicitado que cada criança fizesse um desenho representando o que entendia por violência contra a mulher.

Desta atividade, selecionamos alguns desenhos nas imagens 9, 10 e 11. A autora Arantes (2007) afirma que entender o conceito de valores — ou seja, aquilo que consideramos importante, correto, bom ou desejável — e compreender como cada pessoa os assimila e se posiciona eticamente no mundo é uma preocupação central para quem estuda a relação entre educação e valores. Ela questiona a origem desses valores: seriam eles algo inato, herdado biologicamente? Ou seriam aprendidos e transmitidos pela cultura? Ou ainda, surgiriam das interações complexas entre os indivíduos e o meio cultural em que estão inseridos?

Ou seja, Arantes (2007) chama atenção para o debate sobre a natureza dos valores humanos e como esses valores são formados, ressaltando que essa reflexão é essencial para pensar a educação, já que ela é um espaço privilegiado de formação ética.

Imagem 9. Desenho da primeira atividade com criança de 06 a 10 anos.



Fonte: Acervo COPAT.

No desenho da imagem 9, observa-se que ambas as mulheres estão dentro de casa, com a porta fechada, o que pode simbolizar isolamento, restrição ou a ideia de confinamento no espaço doméstico. Esse detalhe pode refletir a associação entre violência de gênero e o ambiente privado, mostrando como muitas mulheres vivem situações de violência “dentro de casa”, longe do olhar público, reforçando a invisibilidade dessas experiências e a dificuldade de romper com o ciclo de violência.

Imagem 10. Desenho da primeira atividade com criança de 06 a 10 anos.

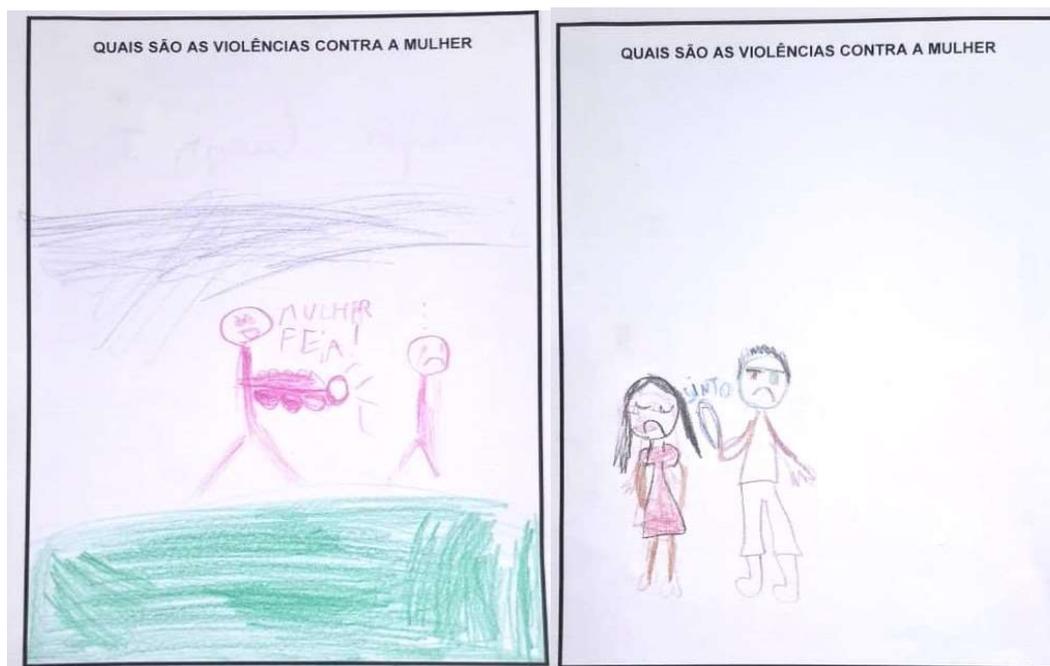


Fonte: Acervo COPAT.

Na imagem 10, ambas as mulheres estão utilizando vestido e apresentam o rosto marcado. No desenho à esquerda, observa-se que o agressor está sorrindo, e sua mão se assemelha a uma faca. Já no desenho à direita, a mulher possui uma mancha vermelha na região correspondente ao seu órgão genital.

Cardia (1997, p. 32), realizado com alunos de três escolas públicas, mostrou que "crianças que testemunham a violência dentro de casa, e que são agredidas pelos pais, tendem a ser agressivas e a ter comportamentos antissociais fora de casa, principalmente na escola".

Imagem 11. Desenho da primeira atividade com criança de 06 a 10 anos.



Fonte: Acervo COPAT.

Já na imagem 11, no desenho à esquerda, pode-se notar que o agressor, além de utilizar uma arma de fogo, escreveu a frase “Mulher feia”. No desenho à direita, a mulher aparece triste, pois o agressor está com um cinto nas mãos.

Ressalta-se que nenhum exemplo foi fornecido pela equipe às crianças; realizamos apenas a leitura do título da folha: “Quais são as violências contra a mulher?”. E elas produziram o desenho.

Em 2023, o programa não ficou restrito apenas às escolas municipais e estaduais — incluiu também centros sociais como o CPROSPAL e o CICA, ampliando o alcance para além do ambiente escolar formal e atingindo diversas faixas etárias. Nota-se também que algumas escolas como: Oswaldo Cruz, Waldemir Barros da Silva e Cidade dos Meninos solicitaram novamente a oficina com novos alunos.

Quadro 5. Relação das escolas que receberam o Programa Maria da Penha vai à escola em 2023.

Escolas onde foram realizadas atividades do programa “Maria da Penha vai à escola”.	Público presente 2023
E.M. Oswaldo Cruz	103
E.M. Prof. ^a Danda Nunes	40
E.M. Plínio Mendes dos Santos	106
E.M. Prof. ^a Iracema de Souza Mendonça	58
E.E. Maria de Lourdes Toletto	56
E.E. Waldemir Barros da Silva	45

E.M. Nagem Jorge Saad	17
E.M. Nerone Maiolino	160
E.E. Amando de Oliveira	30
E. M. Prof. Antônio Lopes Lins	37
E. M. Leovegildo de Melo (Zona Rural)	47
E. M Bernardo Franco Bais	78
E.M. Prof. Licurgo de Oliveira Bastos	97
Centro de Promoção Social Palotinas / CPROSPAL	62
Centro de Integração da Criança e Adolescente / CICA	46
Cidade dos Meninos	122
Total de público nos anos	1.104

Fonte: Campo Grande (2024). Adaptado por Leonara Mergareno.

Na imagem 12, observa-se aproximadamente 106 alunos reunidos no pátio, correspondendo a cerca de três salas de aula, participando da atividade de encenação sobre os cinco tipos de violência contra a mulher, conforme a Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha): psicológica, moral, patrimonial, física e sexual. Solicita-se que dez alunos “corajosos”, podendo ser meninas ou meninos, participem da atividade.

Eles são orientados a formar duplas, recebendo cada uma um tipo específico de violência, e devem preparar uma pequena encenação para que os demais colegas descubram de qual violência se trata. Dessa forma, a equipe da COPAT consegue captar a atenção de todos para os diferentes tipos de violência. Após o término dessa espécie de gincana, é feita uma explicação sobre o ciclo da violência e apresentado o atendimento prestado pela Casa da Mulher Brasileira.

Imagem 12. Encenação dos 5 tipos de violência contra a mulher da Lei nº 11.340/2006



Fonte: Acervo COPAT.

Na atividade apresentada na imagem 12, duas encenações chamaram especialmente a atenção da equipe. A primeira retratava de um neto pedindo à avó que emprestasse seu nome para a realização de um empréstimo, justificando que, como ele estava sem limite, o benefício dela possibilitaria a aprovação do crédito. Ele prometia pagar tudo corretamente. Diante da recusa da avó, o neto passou a ameaçá-la emocionalmente, dizendo que o mundo dá voltas, que ela ainda precisaria da ajuda dele e que acabaria sozinha. A turma identificou corretamente as violências encenadas: patrimonial e psicológica.

Na segunda cena, a dupla representou um homem que chegava em casa embriagado, quebrava os objetos da residência e ordenava que a mulher fosse para a cama com ele. A turma conseguiu identificar apenas a violência patrimonial. Quanto à violência sexual, parte dos alunos afirmou que mulheres casadas têm obrigações com seus maridos, revelando, assim, a permanência de uma visão patriarcal na qual as mulheres são vistas como sujeitas de deveres e não de direitos, especialmente no âmbito conjugal. Tal percepção reforça a urgência de debates mais aprofundados sobre o consentimento e a autonomia das mulheres, inclusive dentro das relações formalizadas.

A Educação não formal deve possibilitar o respeito à igualdade e à diferença, fomentar valores éticos e cívicos, além de contribuir para o combate ao racismo, à discriminação, à intolerância e à xenofobia, paralelo aos direitos humanos e articulado com o conhecimento popular. (GOHN, 2004)

Na imagem 13, na E.M. Leovegildo de Melo (Zona Rural), não havia espaço suficiente para acomodar todos os alunos durante a atividade proposta, devido ao grande número de participantes. Assim, a direção optou por realizar a atividade ao ar livre, "embaixo da árvore", proporcionando um momento de conversa entre todos. Durante a conversa, surgiram questões que evidenciavam as complexidades dos debates sobre gênero. Em determinado momento, um aluno questionou os técnicos: "Sou machista por ser contra o aborto?"

Hooks (2019) afirma que os homens são socializados para aceitar a exploração e a desumanização no trabalho porque são ensinados a acreditar que, em casa, poderão recuperar sua autoridade e reafirmar sua masculinidade dominando mulheres e filhos. Esse arranjo ajuda os capitalistas a manterem a ordem: ao permitir que os homens exerçam poder em casa, neutraliza-se uma possível revolta masculina contra as injustiças no mundo do trabalho. Ou seja, a violência e o domínio masculino no espaço doméstico não são apenas questões

individuais, mas cumprem uma função estrutural, útil para a manutenção de um sistema econômico e social desigual.

Imagem 13. E. M. Leovegildo de Melo (Zona Rural)



Fonte: Acervo COPAT.

Na imagem 13, a atividade desenvolvida consistiu em uma conversa sobre a violência doméstica e familiar. Ao citar exemplos, como o ato de quebrar presentes dados às mulheres, os meninos afirmaram que tinham esse direito, justificando que os objetos foram comprados por eles. A fala gerou muitas risadas entre os alunos, que eram do 6º ao 9º ano. Os mais novos apenas concordaram, dizendo que “o dinheiro gasto é nosso”. Esse episódio evidencia como os alunos mais novos reproduzem comportamentos e discursos dos mais velhos, demonstrando a influência entre pares na reprodução de valores machistas.

Ao retornar para a COPAT, a equipe registrou em relatório que apenas os meninos participaram da roda de conversa. Apesar de haver um número menor de meninas na turma, nenhuma delas se manifestou durante a atividade, o que pode indicar silenciamento diante de um ambiente dominado por falas masculinas ou uma possível insegurança em expressar suas opiniões sobre o tema

Após a atividade realizada com uma turma, conforme a imagem 14, uma aluna pediu para conversar com a equipe em particular. Durante o atendimento, relatou: "Eu durmo com uma faca debaixo do meu travesseiro, pois às vezes minha mãe leva seus namorados para nossa casa, e alguns deles já tentaram mexer comigo durante a madrugada." Questionada se já havia conversado com a mãe sobre a situação, a adolescente respondeu que sim, mas que a mãe minimizou os fatos, alegando que eles apenas haviam errado a porta do banheiro.

O relato da aluna expõe uma situação alarmante de violência sexual intrafamiliar, na qual a falta de apoio e a minimização dos fatos pela mãe contribuem para a perpetuação do ciclo de abuso. Casos como o dela revelam a importância urgente de fortalecer a rede de proteção à criança e ao adolescente, como o Conselho Tutelar e os Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

No contexto do Maria da Penha Vai à Escola, é essencial não apenas sensibilizar a sociedade sobre a violência doméstica, mas também garantir que as vítimas recebam o suporte necessário para romper o ciclo de violência. A escuta atenta e a atuação imediata das instituições de proteção são fundamentais para assegurar que todas as crianças e adolescentes possam viver com dignidade e segurança, livres de abusos.

Imagem 14. Produção de cartazes para fixar na escola



Fonte: Acervo COPAT.

Na atividade representada na imagem 14, ao produzirem cartazes sobre machismo e bullying, ambos os grupos trouxeram exemplos semelhantes. Os meninos mencionaram comentários ofensivos relacionados à aparência das meninas, como cabelos crespos ou o corpo fora do padrão estético, relatando que meninas gordas, por exemplo, são chamadas de “baleia”. Durante a discussão, os grupos questionaram a diferença entre os significados de machismo e

bullying. Diante disso, a equipe explicou à turma que o machismo está relacionado à ideia de superioridade dos homens sobre as mulheres, sendo uma manifestação estrutural de desigualdade de gênero.

Já o bullying refere-se à superioridade de uma pessoa sobre outra, podendo ocorrer entre indivíduos de qualquer gênero, como de homem para homem, mulher para mulher ou entre grupos distintos. Essa diferenciação ajudou os alunos a compreenderem que embora ambos envolvam práticas de opressão, o machismo tem um viés histórico e cultural diretamente vinculado à desigualdade de gênero.

Durante a dinâmica da "árvore dos sonhos", imagem 15, uma aluna relatou à equipe técnica que sonha em ser caminhoneira. Contudo, contou que sente vergonha de compartilhar esse desejo com as colegas, pois, segundo ela, as meninas frequentemente afirmam que essa é uma profissão "de homem".

Imagem 15. Dinâmica Arvore dos sonhos



Fonte: Acervo COPAT.

O relato da aluna evidencia como as construções sociais de gênero continuam a limitar os sonhos e as possibilidades de atuação profissional das meninas. A percepção de que determinadas carreiras são "de homem" ou "de mulher" revela a persistência de estereótipos que naturalizam a divisão sexual do trabalho e reforçam desigualdades. Ao trazer esses relatos para o espaço escolar, o projeto Maria da Penha Vai à Escola contribui para a desconstrução desses preconceitos, encorajando as alunas a ampliarem suas aspirações profissionais e a reconhecerem seu direito à livre escolha, sem as amarras impostas pelos papéis de gênero tradicionais.

Ainda sobre a atividade descrita na imagem 15, referente à dinâmica “Árvore dos Sonhos”, observou-se que a grande maioria das meninas expressou o desejo de se casar e ter filhos, o que reforça o chamado *dispositivo materno* e *dispositivo amoroso*, conforme analisado por Zanello (2018). Esses dispositivos estão relacionados à forma como as mulheres são subjetivadas na sociedade, especialmente no que diz respeito às relações afetivas e ao papel do cuidado. O *dispositivo amoroso* diz respeito à maneira como o amor é construído e vivenciado pelas mulheres, frequentemente a partir da ideia de serem escolhidas por um homem, o que passa a ocupar um lugar central em sua identidade. Já o *dispositivo materno* refere-se à naturalização do cuidado e da maternidade como uma vocação feminina, moldando as expectativas sociais e influenciando diretamente a forma como as mulheres são reconhecidas e valorizadas. A atividade revelou, portanto, como essas construções simbólicas seguem fortemente presentes no imaginário das adolescentes, refletindo a persistência de padrões de gênero tradicionalmente impostos.

A atividade propôs "Como meus pais me veem...", imagem 16, se inspira diretamente em dinâmicas muito comuns hoje, principalmente no TikTok e em oficinas pedagógicas com adolescentes, focadas em autoimagem e percepção social.

Durante a dinâmica do trend "Como meus pais me veem, como minha família me vê, como meus amigos me veem, como meus professores me veem e como eu me vejo", uma aluna relatou que seus pais a veem como histérica: "Ou estou chorando por estar triste ou chorando por estar sorrindo." Ela acrescentou que sua família também a enxerga dessa forma, pois seus pais costumam comentar sobre isso rindo da situação.

Imagem 16. Dinâmica "Como meus pais me veem..."



Fonte: Acervo COPAT.

O relato da aluna revela como os estereótipos emocionais ainda são utilizados para rotular negativamente as meninas, desqualificando suas expressões legítimas de sentimentos. Quando emoções como tristeza, alegria ou entusiasmo são interpretadas de forma caricata — como "histeria" — e tratadas com desprezo ou ironia, reforça-se uma cultura que invalida a vivência emocional das mulheres desde a infância. No contexto do projeto Maria da Penha Vai à Escola, é essencial problematizar essas narrativas, promovendo a compreensão de que a livre expressão das emoções é um direito e que o respeito deve se estender também às manifestações emocionais, sem estigmatizações.

Em outro relato, uma aluna se vê como uma possível "fugitiva do CAPS", ao afirmar: "Não sou normal, não gosto de ser vaidosa, e minha família e amigas vivem dizendo que eu preciso cuidar mais de mim." A fala evidencia a cobrança em torno da feminilidade e dos padrões estéticos impostos às mulheres, especialmente no grupo de adolescentes com idades entre 13 e 17 anos. Essa pressão para aderir a um ideal de feminilidade normativo — vaidosa, delicada, arrumada.

Para Zanello (2018), os dispositivos de gênero operam como mecanismos de subjetivação que associam o valor da mulher à sua aparência e à sua capacidade de agradar, o que, muitas vezes, gera sofrimento psíquico. Assim, meninas que não se enquadram nesses moldes passam a se perceber como "anormais", o que pode impactar sua autoestima e saúde mental, além de reproduzir uma lógica de silenciamento e exclusão de identidades diversas.

Diante disso, torna-se evidente a urgência de incluir nas ações educativas a desconstrução de estereótipos de gênero que, ainda na infância, condicionam a maneira como meninas e meninos são percebidos e tratados. O relato analisado revela como essas ideias preconcebidas moldam negativamente a experiência emocional das meninas, limitando sua expressão e subjetividade. O programa "Maria da Penha vai à Escola" assume, assim, um papel estratégico ao abrir espaço para essas reflexões no ambiente escolar. Ao acolher e validar diferentes formas de ser e sentir, a iniciativa contribui para uma educação mais inclusiva, democrática e sensível às desigualdades históricas entre os gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das ações desenvolvidas pelo programa “Maria da Penha vai à Escola” evidencia não apenas sua eficácia como estratégia de prevenção à violência de gênero, mas também sua importância no processo de formação cidadã dos adolescentes. Ao levar para o espaço escolar discussões sobre direitos, equidade, respeito e empatia, o programa contribui diretamente para a construção de sujeitos críticos, conscientes de seus deveres e direitos, capazes de identificar e reagir a situações de violência – seja como vítimas, seja como agentes de transformação social.

A adolescência é um período crucial na formação de valores e comportamentos. Ao intervir nesse estágio da vida, o projeto rompe com ciclos de naturalização da violência e possibilita que jovens reflitam sobre práticas discriminatórias enraizadas culturalmente, muitas vezes reproduzidas de forma inconsciente. A sensibilização precoce, mediada por informações confiáveis e por espaços seguros de escuta e diálogo, contribui para o desenvolvimento de vínculos mais saudáveis, com base no respeito mútuo e na não violência. Isso se reflete, futuramente, em relações afetivas e sociais mais justas e igualitárias.

Além disso, os dados coletados revelam que o ambiente escolar ainda carece de estrutura e preparo para lidar com questões relacionadas à violência de gênero. Muitos profissionais relataram dificuldade em abordar o tema por falta de formação específica, e algumas escolas demonstraram resistência à entrada do programa, evidenciando a urgência de políticas públicas que garantam a institucionalização dessas ações no currículo escolar, assegurando continuidade e abrangência. É necessário que o Estado amplie seus investimentos em políticas de proteção voltadas à infância e adolescência, com especial atenção à formação dos profissionais da educação e à articulação com a rede de proteção existente.

A implementação do programa confirmou sua eficácia como instrumento de educação em direitos humanos e prevenção da violência de gênero. Os dados e relatos analisados demonstram que, apesar das limitações estruturais e da resistência pontual de parte do corpo docente, o programa foi capaz de sensibilizar estudantes, promover reflexões críticas sobre os papéis de gênero e estimular o debate sobre direitos e igualdade.

Entre os principais desafios enfrentados, destacam-se a escassez de recursos didáticos e humanos para a execução contínua das ações; a dificuldade de alguns profissionais em abordar o tema de forma qualificada; e os entraves logísticos, especialmente em escolas com

estruturas físicas precárias ou situadas em áreas rurais. Torna-se evidente, portanto, a necessidade de capacitações permanentes e sistematizadas para o corpo docente, de modo a garantir maior adesão e profundidade às propostas do programa.

Diante dos achados, recomenda-se o fortalecimento de políticas públicas que consolidem a presença da temática de gênero e direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica. Sugere-se, ainda, o investimento em formações interdisciplinares para os profissionais da educação, bem como a ampliação de parcerias entre instituições públicas – como secretarias de educação, direitos humanos e justiça – para garantir a sustentabilidade das ações.

Futuras pesquisas poderão aprofundar a análise do impacto a médio e longo prazo dessas intervenções, especialmente no que diz respeito à mudança de atitudes entre os estudantes e à construção de uma cultura de paz e equidade no ambiente escolar. É fundamental compreender como as ações educativas influenciam a percepção sobre violência e contribuem para a prevenção de práticas discriminatórias, reafirmando o papel da escola como espaço estratégico de transformação social.

Assim, garantir a permanência e o fortalecimento do programa “Maria da Penha vai à Escola” significa investir em uma sociedade menos desigual, mais justa e livre de todas as formas de violência – um compromisso inadiável do poder público, da comunidade escolar e da sociedade civil.

REFERÊNCIAS

AGGER, Ben. *Cultural studies as critical theory*. London/Washington DC: The Falmer Press, 1992.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ASSÉDIO moral e sexual — Controladoria-Geral da União. Disponível em: <https://www.gov.br/cgu/pt-br>. Acesso em: 26 maio 2025.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 15, n. 2, p. 367–389, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922000000200006>.

BIANCHINI, Alice; BAZZO, Mariana; CHAKIAN, Silvia. *Crimes contra mulheres*. 2. ed. Salvador: JusPodivm, 2020.

BONFANTI, A. L.; GOMES, A. R. A quem protegemos quando não falamos de gênero na escola? *Revista Periódicos*, Salvador, v. 1, n. 9, p. 105–121, 2018. DOI: 10.9771/peri.v1i9.25681. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicos/article/view/25681>. Acesso em: 3 out. 2024.

BOTÃO, Maria Alice. *Assédio sexual no local de trabalho*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina, 1989.

BRASIL. Lei n. 5.793, de 3 de janeiro de 2017. Disponível em: https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2016/encontro_internacional_saude/documentos/textos_referencia/00_palavra_dos_organizadores.pdf. Acesso em: 2 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília: SPM, 2013.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Veja a cronologia do voto feminino no Brasil. Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/704228-veja-a-cronologia-do-voto-feminino-no-brasil/>. Acesso em: 13 out. 2024.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CALIMAN, Geraldo. Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia social na Europa (Itália). In: MOURA, R.; NETO, J. C. S.; SILVA, R. (Orgs). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2009. p. 51 – 60. CALIMAN, Geraldo. *Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador*. *Revista de Ciências da Educação - UNISAL - Americana/SP* – n. 23, p.341-368, 2010. Disponível em:

<<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142>>. Acesso em 02 de maio de 2025.

CAMPO GRANDE. Lei Nº 5.193, 20 de junho de 2013. Reorganiza a estrutura básica da prefeitura municipal de Campo Grande e cria na administração direta a secretaria Municipal da juventude, a Secretaria Municipal de políticas para as mulheres e dá outras providências. Campo Grande, MS: 2013.

CAMPO GRANDE. Lei Nº 5.793, 03 de janeiro de 2017. Dispõe sobre a organização administrativa, do poder Executivo do município de Campo Grande, e dá outras providências. Campo Grande, MS: 2017.

CAMPO GRANDE. Lei n.º 5.957, de 04 de janeiro de 2018. Dispõe sobre Institui a Campanha Agosto Lilás e o “Programa Maria da Penha vai à Escola”. Campo Grande, MS: 2018a.

CAMPO GRANDE. Lei n.º 6.126, de 20 de novembro de 2018. Dispõe sobre o ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha nas escolas municipais do município de Campo Grande - MS, de forma transversal ou extracurricular e dá outras providências. Campo Grande, MS: 2018b.

CAMPO GRANDE. Relatório Anual de Gestão – janeiro a dezembro de 2018. Subsecretaria de Políticas para Mulher/SEGOV/PMCG. Campo Grande, MS: 2018c.

CAMPO GRANDE. Relatório Anual de Gestão – janeiro a dezembro de 2019. Subsecretaria de Políticas para Mulher/SEGOV/PMCG. Campo Grande, MS: 2019a.

CAMPO GRANDE. Relatórios de Eventos da SEMU. Subsecretaria de Políticas para Mulher/SEGOV/PMCG. Campo Grande, MS: 2019b. CASTAÑEDA, Marina. O machismo invisível. São Paulo: A Girafa, 2006.

Cardia, N. (1997) A Violência Urbana e a Escola. Contemporaneidade e Educação, 2(2), 26-69.

CASTAÑEDA, Marina. O machismo invisível. São Paulo: A Girafa, 2006. 304 p.

CATAPAN, A. Hack. O processo do trabalho escolar. Revista Perspectiva, jul./dez. 1996.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (org.). Dicionário crítico de gênero. 2. ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment. Boston: Unwin Hyman, 1990.

CONNELL, Raewyn. Gênero em termos reais. São Paulo: nVersos, 2016.

CORTIZO, Maria Del Carmen; GOYENECHE, Priscila Larratea. Judicialização do privado e violência contra a mulher. Revista Katàlysis. Florianópolis v. 13 n. 1 p. 102-109 jan/jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v13n1/12>. Acesso em: 02 out. 2024

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, p. 171–188, 2002.

DA SILVEIRA, C. R.; CRUZ, V. B. Pensando no futuro: a educação escolar no enfrentamento à violência doméstica contra a mulher. *Ensaio USF*, v. 4, n. 1, p. 75–83, 2020. DOI: 10.24933/eusf.v4i1.121. Disponível em: <https://ensaios.usf.edu.br/ensaios/article/view/121>. Acesso em: 10 jul. 2024.

DAVIDOV, Vasili. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Progresom, 1988.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE OLIVEIRA, K. L. Projeto Maria da Penha vai à escola: discursos de equidade de gênero nas escolas de Caruaru. *Educação*, 2019. DOI: 10.22533/AT.ED.12519030421. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/AT.ED.12519030421>. Acesso em: 26 maio 2025.

DEL PRIORI, Mary. *Sobreviventes e guerreiras: uma breve história das mulheres no Brasil de 1500 a 2000*. São Paulo: Planeta, 2020.

Dicionário crítico de gênero / Ana Maria Colling, Losandro Antônio Tedeschi, org.; prefácio [de] Michelle Perrot. – 2.ed. – Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019, p. P748 Dicionário crítico de gênero | Portal de Livros Abertos da Editora da UFGD

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Uma introdução aos estudos culturais. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 87–97, 2008. DOI: 10.15448/1980-3729.1998.9.3014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3014>. Acesso em: 20 set. 2024.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31–40.

FORTUNATO, Tammy. A educação como ferramenta e combate à violência doméstica. IASC – Instituto dos Advogados de Santa Catarina, 08 e abril de 2019. Disponível em: <https://iasc.org.br/2019/04/a-educacaocomoferramenta-de-combate-a-violencia-domestica>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERHARD, Nádia. *Patrulha Maria da Penha: o impacto da ação da Polícia Militar no enfrentamento da violência doméstica*. Porto Alegre: AGE; EdIPUCRS, 2014.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: *Caderno de formação política do Círculo Palmarino n.01 Batalha de Ideias*. (2011). 2011. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acessado em 07.04.2025

GRAÇA, Luís. Factores de risco psicossocial no trabalho: assédio moral e outras formas de violência. 2004. Disponível em: <http://www.ensp.unl.pt/lgraca/textos188.html>. Acesso em: 2 nov. 2018.

GUADAMIN, I. L. O movimento de mulheres camponesas na serra catarinense: um espaço de formação e de militância. Dissertação de Mestrado – UNIPLAC- Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, 2021.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 103–129.

Lei Ordinária n. 7477/2016 de Rio de Janeiro RJ. (n.d.). Com.br. Retrieved October 14, 2024, from <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-7477-2016-rio-de-janeiro-dispoe-sobre-o-ensino-de-nocoes-basicas-da-lei-maria-da-penha-no-ambito-das-escolas-estaduais-do-estado-do-rio-de-janeiro>

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

LIMA, Alana Nascimento de. A educação escolar no enfrentamento à violência doméstica contra adolescentes. 2022. 21 f. Monografia (Pós-Graduação em Garantia dos Direitos e Política de Cuidados à Criança e ao Adolescente). Universidade de Brasília – UNB, Faculdade de Educação - FE. Brasília, 2022.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. “O coordenador pedagógico na educação básica – desafios e perspectivas”. In.: Revista de Educação Educere et Educare; vol. 2, nº 4, p. 77-90, jul./dez., 2004

LOBO, Elizabete Souza. Mulheres, feminismo e novas práticas sociais. Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARIA da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. BEN-HUR, Viza; SARTORI, Myrian Caldeira; ZANELLO, Valeska (org.); KAMANCIHEK, Amanda et al. Brasília: TJDFT, 2017.

MARTINS, Luisa Bittencourt; BULLA, Gabriela da Silva. Encontro com o machismo na sala de aula: aprendizagens a partir de experiências de professoras. In: Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women’s Worlds Congress, Florianópolis, 2017. ISSN 2179-510X.

MATOS, M. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul global? Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67–92, 2010.

MENEGUEL, Stela Nazareth; LIMA, Claudia Araújo de. Como utilizar os conceitos de gênero em estudos epidemiológicos. In: MENEGUEL, Stela Nazareth. Epidemiologia: exercícios indisciplinados. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2015. cap. 10.

MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: _____. (org.). Corpo, gênero e sexualidade. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 5–16.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

MORENO, Montserrat. Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. São Paulo: Ática, 1998.

NICOLA, Ernani. De olho no mundo do trabalho: volume único para ensino médio. São Paulo: Sapiene, 2004. p. 30–32.

NODDINGS, N. Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. University of California Press, 1984.

OLIVEIRA, Rosane Cristina; LIMA, Jacqueline de Cássia Pinheiro; GOMES, Raphael Fernandes. Machismo e discurso de ódio nas redes sociais. Revista Feminismos, v. 6, n. 1, jan.–abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30363>. Acesso em: 3 out. 2024.

PATEMAN, Carole. O contrato sexual. São Paulo; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

LORDE, Audre et al. Pensamento feminista: conceitos fundamentais. Organização de Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 440 p.

Pensamento feminista: conceitos fundamentais / Audre Lorde... [et al.]; organização Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. 440 p. ISBN 978-85-69924-51-7

PORTAL da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: 26 maio 2025.

PROJETO Maria Vai à Escola. Disponível em: <https://www.tjrr.jus.br>. Acesso em: 26 maio 2025.

SÃO PAULO (Município). Coordenadoria Especial da Mulher. Políticas públicas e igualdade de gênero. Organização: Tatau Godinho, Maria Lúcia da Silveira. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004. 188 p. (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, 8).

SAFFIOTI, Heleieth I. B. O poder do macho. São Paulo: Moderna, 1987.

SCOTT, Joan. Gender: a useful category of historical analysis. In: Gender and the politics of history. New York: Columbia University Press, 1989. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Revisão: Marcela Heráclio Bezerra.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. O que é violência contra a mulher. São Paulo: Brasiliense, 2017.

ZANELLO, Valeska. A patologização dos afetos das mulheres: a violência da lógica diagnóstica. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 27, n. 2, e48483, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1483>.