

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE SCHNEIDER

TRAJETÓRIAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA

Porto Alegre
2022

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

CRISTIANE SCHNEIDER

**TRAJETÓRIAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE MULHERES VÍTIMAS DE
VIOLÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Teorias e Culturas em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mónica de la Fare

Porto Alegre

2022

Ficha Catalográfica

S358t Schneider, Cristiane

Trajelórias sociais e educacionais de mulheres vítimas de
violência / Cristiane Schneider. – 2022.

114.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Mónica de la Fare.

1. Trajelórias. 2. Habitus feminino. 3. Mulheres. 4. Educação. 5.
Violência. I. Fare, Mónica de la. II. Título.

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

Biblioteca responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

CRISTIANE SCHNEIDER

**TRAJETÓRIAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE MULHERES VÍTIMAS DE
VIOLÊNCIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestra, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
Área de concentração: Teorias e Culturas em Educação.

Aprovada em: ____ de ____ de 2022

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Mónica de la Fare – PUCRS (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Simone Valdete dos Santos – UFRGS

Dr.^a Simone Ritta dos Santos - FASC

Dedicatória

Dedico este trabalho a todas as mulheres que participam do Projeto Borboleta. Que a força do feminino e do coletivo traga grandes transformações em suas trajetórias, reverberando na história de tantas outras mulheres.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 (This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001).

Ao finalizar esta dissertação, sinto o quanto tenho para agradecer. Agradeço aos meus mentores da espiritualidade que, através das energias de luz e amor, sempre me mostraram a melhor direção a seguir e foram trazendo para minha vida tantas pessoas especiais. Aliás, a gratidão pela vida e por todas as possibilidades, os aprendizados, os encontros e reencontros que ela tem me possibilitado é algo impossível de descrever através de palavras.

Realizar o Mestrado não é somente um momento importante de receber um título, mas sim, foi um momento de libertação. As pessoas que nesses dois anos estiveram comigo foram fundamentais não só para o momento de escrita, mas, auxiliando-me a enxergar tudo que estava dentro da minha alma durante quarenta e dois anos e só agora consigo perceber, principalmente relacionados à força, merecimento e capacidade.

Agradeço a todas as mulheres que de alguma maneira participaram da construção desta dissertação: aquelas que responderam à pesquisa, que participaram das entrevistas, aquelas que compartilharam suas histórias através do grupo de *WhatsApp*. A todas vocês, meu agradecimento especial.

Agradeço a minha mãe biológica Sueli e ao meu pai biológico Ademar (*in memoriam*), por terem me permitido vir a esse mundo e viver. Mesmo não tendo convivido com vocês, eu chego aqui através de vocês e isso já é muito grande. Agradeço aos meus pais de coração Lori (*in memoriam*) e Perci (*in memoriam*) e a Tata que ajudou na minha criação. A vocês agradeço por terem me permitido viver. Com todas as dificuldades que tiveram, me deram todo o amor, todas as possibilidades de educação, de moral, de ética para seguir e me tornar a mulher que sou hoje. Sei que me olham de outro plano e que sabem o quanto esse trabalho é para vocês, que sempre acreditaram em mim, mesmo quando muitos apontaram os dedos e disseram que eu não era capaz.

Agradeço ao meu amado companheiro Luiz. Foi com ele que aprendi que um relacionamento podia ser diferente e que, sim, existe um amor que não julga, mas que faz o outro crescer. Juntos estamos trilhando um caminho de tanta cura e transformação. Agradeço a cada dia por ter você na minha vida.

À querida professora Mônica! Eu não tenho como descrever todo o carinho e a gratidão que sinto. Ela mesmo diz que há pessoas que são pontes em nossas vidas e ela é uma ponte em minha vida. Com certeza, ela foi uma das mulheres que mais me inspirou e à qual tenho uma admiração tremenda, pela sua postura diante da vida, por praticar aquilo que ensina e acredita. Sou muito grata porque posso dizer que ela foi e é uma pessoa fundamental para que eu acreditasse em mim novamente.

Agradeço às professoras Simone Valdete e Simone Ritta por terem aceitado o convite de participar da banca como avaliadoras deste trabalho e pela leitura cuidadosa, atenta e sensível.

Agradeço ao Projeto Borboleta, em especial a Ivete e a Dr.^a Madgéli, por terem permitido a realização desta dissertação. Duas mulheres fortes, que muito admiro e que são inspiração e motivação para dar continuidade a este trabalho.

Agradeço a todos os colegas do grupo de pesquisa que me receberam de braços abertos e são pessoas muito especiais.

A minha gratidão aos meus amigos, presentes que a vida me deu, e estão em “todas” comigo:

Carol, minha irmã de alma, e Júnior pelo exemplo de pessoas e de casal que são e por terem me presenteado com os poemas e imagens que abrem três dos quatro capítulos desta dissertação.

Agradeço a Emília, minha terapeuta, por me encorajar sempre em cada um dos desafios que fui enfrentando nestes 4 anos de terapia e me “empurrar” toda a vez que eu achava que não conseguiria.

Agradeço ao meu grande amigo Gustavo, que também é meu advogado, e foi o primeiro homem, depois de sofrer a violência, que me ouviu, sem julgar ou criticar minha história, mas entendendo cada uma das minhas inquietações.

Agradeço ao Jefe e à Stella pelo reencontro, e mesmo distantes fisicamente, estão comigo em todos os momentos, me auxiliando a ser uma pessoa melhor.

Agradeço à Re e ao Marcelo que me abraçaram no momento mais difícil de todos e continuam me abraçando, sempre presentes de alguma maneira.

Agradeço aos amigos que participaram da minha cura de alma e de espírito até aqui. São grandes presentes nesta vida: Luli, Lívia, Nely, Pad, Letícia, vó Rosa, Fernanda e Sara.

RESUMO

Esta dissertação apresenta a reconstrução das trajetórias sociais e educacionais das mulheres vítimas de violência, que participam do Projeto Borboleta, pertencente ao Tribunal de Justiça da cidade de Porto Alegre, problematizando dimensões e manifestações do *habitus* feminino edificado durante suas vidas. A família e a educação fazem parte da trajetória destas mulheres, que ocuparam diferentes posições ao longo de suas vidas. Como justificativa para a realização desta pesquisa, além de realizar uma reflexão teórica sobre este tema, que exige um olhar ainda mais efetivo das esferas públicas, faz-se necessário que a academia também se posicione, buscando movimentos e conhecimentos que reverberem na redução dos altos índices de violência, bem como o papel da educação quando o assunto é a violência de gênero contra a mulher. O estudo foi realizado a partir do Estruturalismo Construtivista de Pierre Bourdieu, tendo como conceitos principais dessa teoria: a trajetória social e o *habitus* feminino, complementados por contrapontos teóricos elaborados por Bernard Lahire e Michael Apple em prolongamentos e discussões dessa teoria, principalmente quando é abordado o estudo da escolaridade nessas trajetórias. Também foram abordados os conceitos de rota crítica e contra pedagogias da crueldade, pesquisados pelas feministas latino-americanas Montserrat Sagot e Rita Segato, que versam sobre as questões relacionadas à violência contra a mulher. A pesquisa demonstrou que os espaços educacionais se constituem relevantes nessas trajetórias, sendo a educação formal e não formal um caminho importante para as mulheres que percorrem a rota crítica. Como contraponto, as questões relacionadas a políticas públicas eficientes, preparadas para realizar um trabalho efetivo e que realmente cumpra o propósito de auxiliar estas mulheres, ainda é muito deficitário.

Palavras-chave: trajetória, *habitus* feminino, educação, rota crítica, contra pedagogias da crueldade.

ABSTRACT

This dissertation presents the reconstruction of the social and educational trajectories of women victims of violence, who participate in the Borboleta Project, belonging to the Court of Justice of the city of Porto Alegre, questioning dimensions and manifestations of the female habitus built during their lives. The family education is part of the trajectory of these women, who have occupied different positions throughout their lives. As a justification for carrying out this research, in addition to carrying out a theoretical reflection on this topic that requires an even more effective look at the public spheres, it is necessary for the academy to also position itself, seeking movements and knowledge that reverberate in the reduction of high indices of violence, as well as the role of education when it comes to gender violence against women. The study was carried out from Pierre Bourdieu's Constructivist Structuralism, having as main concepts of this theory: the social trajectory and the female habitus, complemented by theoretical counterpoints elaborated by Bernard Lahire and Michael Apple in extensions and discussions of this theory, especially when in this research the study of schooling in these trajectories is addressed. The concepts of critical route and against pedagogies of cruelty were also addressed, researched by Latin American feminists Montserrat Sagot and Rita Segato, who deal with issues related to violence against women. The research showed that educational spaces constitute relevant areas in these trajectories, with formal and non formal education being an important path for women who travel the critical route, but that issues related to efficient public policies, prepared to carry out effective work and that really fulfill the purpose of helping these women, is still very deficient.

Keywords: trajectory, female habitus, education, critical route, against pedagogies of cruelty.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Faixa Etária.....	30
Gráfico 2 - Escolaridade.....	31
Gráfico 3 - Razões da violência.....	32
Gráfico 4 - A escola no momento da violência	32
Gráfico 5 - Representação da escola	32

LISTA DE SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional De Pesquisa Em Educação
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CEDAW** – Committee on the Elimination of Discrimination against Women
- CEJIL** – Center For Justice And International Law
- CIDH** – Comissão Interamericana De Direitos Humanos
- CIDH** – Comissão Interamericana De Direitos Humanos
- CLADEM** – Comité De América Latina Y El Caribe Para La Defensa De Los Derechos De La Mujer
- CNJ** – Conselho Nacional De Justiça
- CNPM** – Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres
- CSW** – Commission on the Status of Women
- LAI** – Lei de Acesso à Informação
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- OEA** – Organização Dos Estados Americanos
- ONG'S** – Organizações Não Governamentais
- ONU** – Organização Das Nações Unidas
- PNL** – Programação Neurolinguística
- PROEJA** – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
- PUC/RS** – Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul
- SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SUMÁRIO

1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	20
1.1. OS DESAFIOS DOS CAMINHOS TEÓRICOS.....	20
1.2. ESTADO DO CONHECIMENTO	22
1.3. CAMINHOS METODOLÓGICOS	24
1.4. CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO BORBOLETA	27
1.5. O CENÁRIO DA REALIDADE: OS DADOS QUANTITATIVOS	29
2. FAZ DE CONTA QUE NADA ACONTECEU!	34
2.1. A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PERCORRENDO TRAJETÓRIAS REAIS DE VIOLÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO	35
2.2. TRAJETÓRIAS DE MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA.....	38
2.2.1. Trajetória 1: Valentina.....	38
2.2.2. Trajetória 2: Ângela.....	40
2.2.3. Trajetória 3: Rita	43
2.2.4. Trajetória 4: Helen	44
2.2.5. Trajetória 5: Diana	45
2.3. AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS E O <i>HABITUS</i> FEMININO	49
2.4. A VIOLÊNCIA NA TRAJETÓRIA.....	53
3. SERÁ QUE SOU CULPADA?	58
3.1. CONCEITUANDO GÊNERO E VIOLÊNCIA	60
3.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA A MULHER	63
3.3. VISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: RETRATO DO REFORÇO DOS SISTEMAS DE DOMINAÇÃO.....	68
4. TENHO OS MESMOS DIREITOS QUE VOCÊ	76
4.1. UMA REFLEXÃO SOCIOLÓGICA SOBRE EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO.....	77
4.3. ENTRELAÇANCO VIOLÊNCIA EDUCAÇÃO.....	85
4.4. O PROJETO BORBOLETA NA VIDA DAS MULHERES	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE A	102
APÊNDICE B	106
APÊNDICE C	107
APÊNDICE D	110
APÊNDICE E	111

INTRODUÇÃO

O presente estudo se refere à pesquisa sobre as trajetórias sociais e educacionais de mulheres vítimas de violência, que participam do grupo de acolhimento denominado Projeto Borboleta, vinculado ao 1º e 2º Juizados de Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. O referido estudo foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Sou mulher. Criada em uma família alemã na cidade de Lajeado, de forte tradição e costumes muito característicos, voltados à moral, com uma preocupação latente com o olhar da sociedade sobre quem eu era. Meu pai, contador, e minha mãe, bordadeira, sempre deixaram muito claro que fariam de tudo para que eu pudesse estudar e “me tornar alguém”. E assim o fizeram com maestria. Estudei nas melhores escolas, frequentava os melhores lugares da sociedade lajeadense, mas algo me inquietava. Me sentia diferente e não concordava com muitas das normas sociais impostas e reproduzidas. Assim que pude, mudei-me para a capital para estudar Pedagogia – e por isso fui muito criticada, pelo fato de não ser uma profissão que trouxesse *status* e o devido reconhecimento financeiro, sendo quase uma afronta a amigos e conhecidos que me acompanhavam desde a tenra infância – buscando respostas às minhas inquietações, mas trazendo com força os ensinamentos da moral e dos bons costumes aprendidos desde cedo. A sensação era de que minha alma pulsava algo que meu corpo não compreendia. Ao cursar o Mestrado descobri, a partir das obras de Pierre Bourdieu, especialmente em “A dominação masculina” e “Esboço de autoanálise”, que havia um *habitus* que se fazia presente e se materializava em um corpo que buscava algo diferente. Mesmo com toda essa busca pelo diferente, pelo novo, me envolvi em relacionamentos tóxicos, nos quais me deparei com a violência e hoje compreendo que permiti que ela chegasse em minha vida a partir de crenças, medos, culpas, que foram sendo construídos e consolidados durante toda minha trajetória.

A motivação para a realização deste estudo deu-se principalmente pelo fato de ser mulher, que já vivenciou situações de violência. Durante minha participação no Projeto Borboleta, foi perceptível que várias situações relacionadas à violência contra a mulher se repetiam, principalmente no modo como ela acontecia, bem como nos desafios dessa mulher quando ela decide sair da rota da violência e buscar novas possibilidades para sua vida. Também, a força do grupo, do coletivo neste momento crítico, impulsionado por possibilidades de formação, trazendo novas perspectivas, motivaram a realização desta pesquisa.

O tema da violência de gênero contra a mulher, mesmo tendo ganhado muito mais notoriedade desde a aprovação da Lei Maria da Penha, ainda carrega muitos preconceitos e continua sendo um assunto invisibilizado pela sociedade. A construção social diante do papel do homem, que tem a força e à qual mulher precisa estar submissa, reflete os dados absurdos do abuso que tem aumentado dia após dia: o Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo. A cada minutos, 8 mulheres são agredidas no país, sendo que 1 em cada 4 afirma ter sofrido violência no último ano (2021)¹.

Em meio a resultados tão chocantes, ações de organizações não governamentais e grupos de apoio, como o Projeto Borboleta, têm sido criados e se fortalecido. Porém, a educação ainda é uma área que necessita de um olhar mais atento às questões relacionadas à violência de gênero contra a mulher. Além de realizar uma reflexão teórica sobre este tema, que exige um olhar ainda mais efetivo das esferas públicas, faz-se necessário que a academia também se posicione, buscando movimentos e conhecimentos que reverberem na redução desses altos índices de violência, sendo essa uma das justificativas para a realização da presente pesquisa.

Também, conforme será apresentado no próximo capítulo, pesquisas apontam ínfimos estudos relacionadas ao tema “trajetórias educacionais de mulheres vítimas de violência”. Este é um tópico que tem urgência de debate, principalmente no meio educacional. A educação pode ser uma alternativa importante para a construção de uma nova trajetória de vida, na medida em que

¹ Fonte: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acesso em: 05/01/2022.

possibilita reflexões, compreensão da realidade, socialização, bem como possibilidades de novas alternativas de trabalho e renda.

Meu primeiro contato com o Projeto Borboleta foi no ano de 2019. Na oportunidade, estava atuando profissionalmente como Coordenadora Pedagógica no Senac *Tech*. Através de uma parceria com o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul e Senac, foram desenvolvidas formações para mulheres vítimas de violência e para os homens os agressores. Tive a oportunidade de auxiliar na organização destes cursos, a partir de então iniciaram-se vários questionamentos e inquietações sobre a violência, a mulher e o papel da educação.

O problema de pesquisa para este estudo, foi o seguinte: como os espaços educacionais atravessam, e atravessaram, as trajetórias sociais das mulheres vítimas de violência que participam do Projeto Borboleta?

A partir da pergunta central, outros questionamentos convergem, conforme segue: como se configuram os *habitus* femininos dessas mulheres vítimas de violência? Entendendo como *habitus* as disposições duráveis, porém não estáticas nem eternas, dotadas de uma inércia incorporada, pois tende a produzir práticas moldadas depois das estruturas sociais que os geraram (WACQUANT, 2007, p. 67). Ou seja, as mulheres possuem crenças e costumes que foram herdados da família, por exemplo, reforçados socialmente, configurando-se como camadas sobrepostas que vão se reforçando ou não de acordo com sua trajetória.

- Como a escola contribuiu ou não com os deslocamentos das mulheres vítimas de violência no decorrer de suas trajetórias?
- Qual a contribuição dos espaços educacionais não formais nos deslocamentos dessas mulheres no decorrer de suas trajetórias?
- Há uma dimensão pedagógica transformadora e libertadora no grupo de mulheres do Projeto Borboleta?

Para responder a estas questões foi elaborado o seguinte objetivo geral:
Reconstruir² as trajetórias sociais e educacionais das mulheres vítimas de

² Utiliza-se o termo “reconstruir trajetórias” pois, segundo a teoria usada como base desta pesquisa, o estudo da trajetória social exige reconstruí-la, já que “toda trajetória social deve ser compreendida como uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso, um fechamento

violência que participam do Projeto Borboleta, a partir do *habitus* feminino incorporado e edificado durante suas vidas. Como objetivos específicos, foram listados os seguintes:

- Identificar como os espaços educacionais escolares e não escolares perpassam as trajetórias sociais dessas mulheres e qual sua influência na vida das mesmas;
- Reconhecer manifestações do *habitus* primário e secundário das mulheres priorizadas por esta pesquisa e estabelecer relações com as situações de violência contra a mulher e sua naturalização na sociedade contemporânea;
- Distinguir o papel desenvolvido pelo grupo de mulheres do Projeto Borboleta na trajetória de cada uma das mulheres entrevistadas.

Os pressupostos teórico-metodológicos estão alicerçados no estruturalismo construtivista fundado por Pierre Bourdieu. A pesquisa foi construída a partir de uma abordagem quali-quantitativa, através de dois instrumentos: uma pesquisa quantitativa e uma entrevista semiestruturada. Os títulos dos capítulos 2, 3 e 4 sugerem expressões ouvidas e utilizadas pelas mulheres vítimas de violência e alicerçadas na lógica da rota crítica desenvolvida pela pesquisadora Montserrat Sagot.

Essa rota passa por fases distintas: momento de romper o silêncio e buscar auxílio, onde surgem muitas dúvidas e sentimentos ambíguos, como a culpa. Após dar início à ruptura, começa um longo processo que evolui, retrocede; há momentos em que as mulheres acreditam que não vão conseguir continuar e entendem que precisam voltar ao agressor, podendo haver um convencimento de que foi tudo um grande engano. E, por fim, após passar por tudo isso, acontece a busca por um momento de transformação, de libertação, que representa um novo momento da trajetória (SAGOT, 2001). Durante o processo da violência, a mulher ouviu ou falou alguma frase, expressão igual ou semelhante às apresentadas nos capítulos. Também, a construção dos títulos remete a uma trajetória dessa mulher, que inicia com a invisibilidade e a

irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marca uma etapa de envelhecimento social que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representa a história de uma vida” (BOURDIEU, 1996, p. 292).

autoculpa, após a busca do auxílio às políticas públicas, o enfrentamento junto ao agressor e, enfim, a busca por uma vida de liberdade.

Para tanto, no primeiro capítulo é realizada a apresentação dos caminhos percorridos para a construção da pesquisa, considerando: conjecturas teórico-metodológicas, a apresentação do Projeto Borboleta enquanto campo empírico da pesquisa e, por fim, a caracterização das mulheres entrevistadas e dos resultados da pesquisa realizada.

Os três capítulos seguintes representam alguns dos momentos da rota crítica e, por isso, seus títulos foram organizados justamente para refletirmos de uma maneira mais realista sobre a situação da mulher vítima de violência. Nestes três capítulos, a abertura acontece com um pequeno poema de reflexão e uma ilustração que tem como objetivo aproximar-nos do tema de uma outra maneira, que não somente através da palavra, mas de uma imagem que muito representa. Tanto os poemas, quanto as imagens, foram especialmente pensadas e sentidas pela Carol e pelo Júnior³, amigos de verdade, irmãos de alma, que têm descoberto na arte um sentido para a vida. A escolha por eles para realizar esta construção tão sensível foi não somente pela arte que vem do coração, mas pela união que já dura 24 anos e mesmo com dificuldades, de ordem financeira, saúde, familiar, muito delicadas, nunca deixaram de acreditar na relação, sempre com muito respeito e reciprocidade.

O segundo capítulo, sob o título “*Finge que nada aconteceu*”, representa um momento da rota crítica desta mulher, que fica no limiar entre dar continuidade à denúncia de agressão ou recuar e voltar a conviver com o agressor, enfrentando as diferentes vozes que lhe assombram as decisões sobre qual o melhor caminho a seguir. Nesse momento, é feita uma análise do *habitus* feminino, das trajetórias sociais e das estratégias utilizadas por essa mulher, através das suas percepções compartilhadas durante as entrevistas, na tentativa de tomar alguma atitude decisiva com todas as consequências que ela pode acarretar.

No terceiro capítulo, intitulado “*Será que sou culpada?*”, é realizada uma apresentação sobre as rotas críticas da violência, atrelada às políticas públicas voltadas à violência de gênero contra as mulheres e à violência institucional,

³ Os nomes completos dos artistas são: Carlos Jr. Hartwig Pereira e Caroline D.H. Pereira.

infelizmente inerente junto aos processos judiciais e às instituições que têm como proposta a proteção da mulher. Junto a estas reflexões, as respostas das entrevistadas elucidam as fragilidades da rede de atendimento às mulheres vítimas de violência.

O quarto capítulo, denominado “*Tenho os mesmos direitos que você*”, reflete sobre um momento da rota crítica em que a mulher se percebe como pessoa de direitos e que busca seguir sua trajetória em um sentido diferente da violência, sendo uma das possibilidades a educação, a realização de cursos, participação em grupos, ou mesmo o retorno à escola. Também, todo o processo de empoderamento feminino e de reconhecimento⁴ da sua essência, após passar por toda a rota crítica da violência, revelado nos relatos das entrevistas.

Por fim, as considerações finais trazem reflexões e tensionamentos sobre estas trajetórias e sobre como a educação ainda tem um longo desafio em relação ao tema de violência de gênero contra a mulher.

⁴ “A palavra reconhecer tem origem etimológica do latim *recognoscere*, que no português significa tomar conhecimento, trazer à mente de novo, certificar”. Fonte: <https://vaipe.com.br/blog/reconhecimento/>. Acesso em: 02/01/2022.

1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

1. 1. OS DESAFIOS DOS CAMINHOS TEÓRICOS

A escolha pelo estruturalismo construtivista de Pierre Bourdieu para a escrita desta dissertação foi desafiadora e inquietante. A cada leitura realizada era exigida uma conexão com a práxis e com o objeto da pesquisa, que me desacomodava, trazendo clareza e muitas reflexões sobre as questões que acompanham as mulheres vítimas de violência, possíveis de vivenciar no grupo de acolhimento do Projeto Borboleta.

Os conceitos de *habitus* feminino e trajetória social são centrais nesta pesquisa. Segundo Bourdieu (1996, p. 292), trajetória social “define-se como a série das posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou por um mesmo grupo de agentes em espaços sucessivos”. Cada movimento das mulheres dentro do campo, cada mudança realizada, em que ela ocupa uma nova posição, pode mudar sua trajetória. Bourdieu faz uma observação importante quando analisa que mesmo que uma pessoa caminhe no sentido oposto à trajetória vivenciada pela sua família, grupo de amigos, ou outros grupos e espaços frequentados, ela pode estar marcada pelo destino da trajetória de origem (BOURDIEU, 1979). “A trajetória social do grupo como um todo e do indivíduo considerado e de sua família, que está na base da representação subjetiva da posição ocupada objetivamente”⁵ (BOURDIEU, 1979, p. 464, tradução nossa).

Já o conceito de *habitus* caracteriza-se como uma propriedade de atores que podem ser indivíduos, grupos compostos por uma estrutura estruturante e estruturada (BOURDIEU, 2004). Segundo ele, essa estrutura é organizada pelas situações do passado e circunstâncias atuais. Wacquant (2007) também traz uma definição importante de *habitus* no contexto deste estudo, quando o caracteriza enquanto história individual e grupal, sedimentada no corpo. O *habitus* é resultado das diversas disposições que ocupamos ao longo de nossas

⁵ No original: La trayectoria social del grupo en su conjunto y del individuo considerado y su familia, que está en la base de la representación subjetiva de la posición objetivamente ocupada.

vidas e é traduzido através de gestos, posturas, lugares que ocupamos nos diferentes campos sociais.

O *habitus* primário e, especificamente no contexto desta pesquisa, o *habitus* feminino, adquirido na família, nas experiências educacionais, é estruturante no sentido que ajuda a moldar as práticas atuais e futuras. É uma estrutura e por não ser aleatória, é ordenada sistematicamente, ou seja, segue padrões. As disposições do *habitus* secundário acontecem a partir do *habitus* primário, quando as mulheres passam a interagir e se movimentar por diferentes campos distintos daqueles de origem. Estes também estruturam suas vidas e trazem novas crenças, costumes que podem chocarem-se com o seu *habitus* primário, bem como podem trazer reflexões e provocações, podendo ressignificar o mesmo. Afinal, o *habitus* primário é durável, porém, não é estático; é passível de movimento.

Também, a categoria violência é fundamental nesta pesquisa, e é importante refletirmos a respeito, levando em conta três conceitos que se interligam: violência, dominação e poder simbólicos. Nesse sentido, Bourdieu faz a análise de violência simbólica, explicando que “as relações mais brutais são, ao mesmo tempo, relações simbólicas e atos de submissão, de obediência” (BOURDIEU, 1996, p. 114). Atrelado a esta, está o conceito de dominação simbólica. A violência não acontece sem a colaboração de quem a sofre e é atingido por esse poder, onde o subordinado(a) reconhece o poder do outro, há uma afirmação do mesmo (BOURDIEU, 1996).

É preciso um cuidado teórico e conceitual quando é apresentado o conceito de dominação, pois em uma primeira aproximação há uma tendência de trazer essa definição a partir do senso comum, como algo consentido, que pode ser desconsiderado e naturalizado. Porém, é um controle que se torna quase inerente ao ser, de forma inconsciente, sendo resultado de um *habitus* socialmente construído. Bourdieu utiliza-se do termo simbólico justamente para contradizer esta ideia, para problematizar. Na sua escrita, ele reforça a crueldade instaurada na sutileza do termo, através da “objetividade da experiência subjetiva das relações de dominação” (BOURDIEU, 2012, p. 46). A dominação é resultado de um processo histórico e conta, além dos homens com suas armas de violência física e simbólica, com o “aval” de instituições como a família, a Igreja, o Estado e porque não citar, a escola (BOURDIEU, 2012). A força

simbólica, segundo Bourdieu (2012), se exerce diretamente sobre os corpos, expressando-se em diversas ações e sentimentos, que podem ser de culpa, vergonha, timidez, ansiedade, mas também, podem ser representados por amor e admiração.

A mesma mulher que ocupa diferentes posições na construção de sua trajetória social, é também aquela que após sofrer a violência, passará por uma nova posição no momento de enfrentamento da rota crítica, conforme destaca Montserrat Sagot (2001). O conceito de rota crítica caracteriza-se como um momento de tensão para a mulher após sofrer e reconhecer os atos praticados como violência, quando ela compreende que é momento de trilhar outro caminho, distante do agressor. Logo, representa as decisões, ações e reações das mulheres para o enfrentamento da violência.

Também, as reflexões de Rita Segato no que concerne à violência, ao que ela denomina de pedagogias da crueldade (SEGATO, 2018), são conceitos importantes nesta dissertação.

As trajetórias educacionais são analisadas a partir das perspectivas de Bernard Lahire (1997) e Pierre Bourdieu (1996), que possuem posturas teóricas diferenciadas, mas necessárias à essa análise, perpassando questões de produção e reprodução, o papel da escola na sociedade, o direito à educação.

1.2. ESTADO DO CONHECIMENTO

As pesquisas realizadas sobre violência de gênero e educação demonstram o quanto este tema ainda precisa de um olhar mais atento e com maior envolvimento de educadores, pesquisadores e comunidade escolar. Para elucidar este dado, foram pesquisadas as dissertações de Mestrado desenvolvidas entre os anos de 2017 e 2021 sobre o assunto no estado do Rio Grande do Sul, local onde residem as mulheres participantes desta pesquisa. Foram encontrados 28 estudos sobre violência, sendo que destes, três dizem respeito à violência de gênero e educação.

Correa (2019) realizou uma pesquisa sobre o controle dos corpos infantis, sob uma perspectiva de gênero. Para tanto, apoiou-se nos estudos culturais, estudando uma turma de crianças de cinco e seis anos de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. Seus estudos buscaram perceber como os scripts de

gênero são construídos e reverberam na infância, suas intersecções e atravessamentos.

Carvalho (2019), analisou como a mídia abordou o tema da violência contra a mulher no ano de 2016, ano em que a Lei Maria da Penha completou 10 anos de vigência. A autora destacou a importância da mídia nesta divulgação, evidenciando que ela mesma desenvolve uma importante função educativa apresentando-se como um agente de socialização, funcionando como construtora de comportamentos, valores e padrões.

Moraes (2019) em sua pesquisa intitulada "Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo: violências de gênero a partir do olhar das crianças", teve como objetivo compreender como as crianças percebem e interpretam as situações de violência, como estas reverberam na escola. O estudo foi realizado utilizando-se a literatura infantil e rodas de conversa com crianças da região metropolitana de Porto Alegre.

Além das dissertações de Mestrado pesquisadas, também foi verificado como o tema foi abordado nas reuniões nacionais e regionais da Associação Nacional De Pesquisa Em Educação – ANPED, no período de 2017 a 2021, sendo encontrados 19 artigos; doze deles foram apresentados nas Reuniões Nacionais e oito nas Reuniões Regionais. Para o levantamento deste dado, foram priorizados os trabalhos completos publicados em Anais nos Grupos de Trabalho (GTs) e Eixos Temáticos (ETs) vinculados aos temas: Gênero, Sexualidade e Educação, Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Sociologia da Educação.

Jorge (2015), a partir da teoria de Pierre Bourdieu, analisou os diferentes sentidos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA para pessoas egressas, tanto homens quanto mulheres. Para tanto, investigou como os processos culturais interferem nesses sentidos e quais as posições ocupadas pelas pessoas egressas nesse campo

Moraes e Silva (2019), trazem em sua pesquisa as questões de gênero a partir dos processos de institucionalidade das políticas públicas para as mulheres. As autoras trazem a institucionalidade como uma alternativa de superação da condição histórica de dominação masculina.

Em relação à categoria violência, foram encontrados três trabalhos sobre o tema. O primeiro apresenta uma pesquisa sobre violência sexual contra crianças e jovens no Estado de Roraima (LIRIO, 2019). Essa problemática foi analisada a partir de uma preocupação em averiguar o papel da educação nesse contexto, já que se verifica o baixo encaminhamento da escola no processo de identificação e direcionamento dos casos.

Do conjunto de trabalhos apresentados nas Reuniões Regionais, dois relacionam-se com as trajetórias femininas em diferentes esferas, tanto na educação, como em um grupo de mulheres, analisando quais os contextos do cotidiano influenciaram na escolha pela Educação de Jovens e Adultos, bem como a transgeracionalidade das vivências femininas (FONTELLA; LIMA, 2016; LESSA, 2020). A temática da mulher e a sua relação com as mídias sociais é apresentada em dois trabalhos, destacando o papel da rede social Facebook na vida de mulheres de comunidades rurais (PINHEIRO, 2016; PINHEIRO; SCHWENGBER, 2018).

Estudos específicos sobre trajetórias de mulheres vítimas de violência, quando considerada a área da Educação, não foram encontrados. Percebe-se que ainda há um longo e árduo caminho para que a violência de gênero contra a mulher alcance as esferas da pesquisa educacional. O tema da violência contra a mulher ainda é frágil, não sendo olhado com a merecida atenção. Fica evidente o quanto a naturalização e a invisibilidade do assunto também perpassam a educação.

1.3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Pesquisar as questões relacionadas à gênero e violência traz uma dimensão muito ampla, pois é um tema que possui muitos desdobramentos que perpassam de forma quase linear as trajetórias das mulheres, considerando todo o constructo social atrelado ao mesmo. Os instrumentos para a coleta de dados utilizados foram elaborados e utilizados com o máximo de cuidado, de forma a respeitar e considerar da forma mais sensível as trajetórias das mulheres que se dispuseram a participar da pesquisa, compartilhando momentos de muita dor, tristeza e que me tocam profundamente pois perpassam a minha trajetória enquanto mulher. Bourdieu (1993), destaca o quão delicado é esse momento da

coleta de dados e o quanto ela tem a função de lembrar as condições sociais, os condicionamentos através dos gestos, linguagens do corpo, olhares, silêncios e lágrimas que compõem o momento da entrevista. Cabe destacar aqui que essa percepção em um momento pandêmico, que impossibilitou o contato presencial, fez com que eu tivesse um olhar ainda mais especial, pois por trás de uma palavra existe uma infinidade de sentimentos que a tela e o fone de ouvido acabam por tolher nuances importantes em uma pesquisa qualitativa.

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a abordagem quali-quantitativa, a fim de analisar as categorias teóricas do *habitus*, trajetórias sociais, gênero e violência. Estes dois métodos combinados permitiram analisar o *ethos*⁶ das mulheres vítimas de violência, participantes da pesquisa e do Projeto Borboleta.

Para Archenti, Marradi e Piovani (2007), é preciso encontrar equilíbrio entre uma abordagem quantitativa e qualitativa, pois há diferentes posicionamentos que rechaçam ou que aceitam totalmente cada uma delas; os autores reforçam que infelizmente ainda há essa diferenciação e distanciamento pontuais entre uma e outra. Para tanto, é preciso avaliar o problema cognitivo de interesse, o desenho de investigação adequado e buscar instrumentos técnicos para responder à pergunta de pesquisa formulada como problema.

São várias as abordagens que podem ser utilizadas ao realizar uma pesquisa atualmente. Muitas delas são resultado de um mundo pós-moderno, múltiplo e fragmentado, não sendo possível generalizar os resultados encontrados. Eles estão em movimento e podem se modificar ao longo do tempo, dentro dos diferentes campos de interação dos pesquisados. Ambas as abordagens são eficientes e eficazes; mas o que define sua real importância e qual deve ser utilizada ou mesmo, se devem ocorrer de maneira síncrona, são os caminhos construídos durante a pesquisa. Segundo Lima (2019) fala-se em métodos de pesquisa e não em um método somente. Segundo a autora, o fenômeno da pesquisa se mostra, e não o pesquisador. Se no caos o pesquisador se mostra, demonstra que sua verdade é a absoluta e não dos fenômenos que a compõe.

⁶ Para Bourdieu, uma das maneiras de apresentação do *habitus* é o *ethos*, correspondente aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente (BOURDIEU, 1996).

A utilização de uma abordagem quali-quantitativa, traz a possibilidade de analisar os dados dessas trajetórias de tal forma que se configurem em subsídio para o Tribunal de Justiça, à Vara da Violência Doméstica, planejar e pensar novas ações formativas junto à essas mulheres.

Para fins de análise, foram utilizados dois instrumentos: o questionário e a entrevista semiestruturada. Com a elaboração do questionário, esperava-se construir dados sobre o grupo de mulheres em seu aspecto mais macro. Para tanto, foram propostas questões relacionadas a idade, moradia, trabalho, escolaridade e violência. Neste questionário, as questões relacionadas à família tiveram a intenção de abordar indagações relacionadas ao *habitus* e às trajetórias. As demais perguntas propostas foram voltadas à responder questionamentos sobre as outras categorias da pesquisa: gênero, educação e violência.

O questionário foi elaborado utilizando um formulário do Google, responsivo, compatível com desktop e dispositivos móveis, a fim de potencializar a participação das mulheres no mesmo. Ele foi compartilhado no grupo de *WhatsApp* do Projeto Borboleta, em virtude da pandemia do COVID-19⁷ que ainda estava ocorrendo quando ele foi disponibilizado. Toda a comunicação com as mulheres foi realizada através deste grupo de *WhatsApp*, já que os encontros do Projeto no ano de 2021 ainda não puderam ser realizados presencialmente em virtude da pandemia. A entrevista semiestruturada foi proposta a partir da realização de sete encontros, todos de forma on-line também. Porém, no momento de efetivar o convite, considerando que todo o contato ocorreu de forma virtual, em um primeiro contato via *WhatsApp*, somente 5 (cinco) mulheres demonstraram interesse e participaram das entrevistas.

Importante destacar aqui que desde o início da proposta do questionário e das entrevistas houve uma apreensão das mulheres na participação, em função da virtualidade, ou por não terem acesso às plataformas para realização da pesquisa, ou ainda a própria insegurança em participar de uma conversa

⁷ Em dezembro de 2019 foi identificado na China, na cidade de Wuhan pela primeira vez em humanos o vírus SARS-CoV-2. Desde esta data, se espalhou rapidamente pelo mundo, causando uma pandemia global. Popularmente conhecido como Covid-19, mudou o *modus operandi* mundial: máscaras e hábitos rígidos de higiene e cuidado passaram a fazer parte da rotina de todas as pessoas. Este período foi de escolas fechadas, empresas fechando e muitas pessoas tiveram de adaptar seus trabalhos ao *home office*, ou mesmo, aguardar o andamento da pandemia para voltar ou não aos seus empregos e atividades laborais de origem.

virtual, com uma pessoa desconhecida, mesmo sendo mulher, pesquisadora e, inclusive, vítima de violência. Nesse momento de realização da entrevista, também houve uma mulher que reiterou o quanto ela gostaria de participar, mas que não tinha nenhum acesso à internet, nem plataformas. Logo, propus a ela que realizássemos a conversa via celular, através de uma ligação telefônica e que eu estaria gravando a mesma em meu notebook, pois a pesquisa exigia essa ação. Ela compreendeu, aceitou e conseguimos realizar a entrevista.

Trabalhar com mulheres vítimas de violência exige um olhar muito atento, sensível e cuidadoso, principalmente quando propomos uma pesquisa como esta, que demanda o compartilhar de uma trajetória pessoal que traz muito sofrimento e dor física, mas, principalmente, psicológica e na alma.

1.4. CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO BORBOLETA

O Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher iniciou suas atividades em Porto Alegre no ano de 2008. Porém, somente no ano de 2011 o Juizado recebeu uma equipe própria, que na época contava com uma assistente social judiciária e uma psicóloga. Assim iniciam as atividades do Projeto Borboleta, que hoje conta com profissionais voluntários de diversas áreas, parcerias com universidades e organizações não governamentais. Desde o início do Projeto, a proposta é trabalhar com todos os envolvidos no processo da violência. Para tanto, acontece o Grupo Reflexivo de Gênero, que atende aos homens, os agressores. As estatísticas mostram que dos mais de 500 homens encaminhados ao grupo via medidas protetivas desde 2011, apenas 3% dos que completaram o ciclo de 12 encontros reincidiram.

O Projeto Borboleta “recebeu este nome em alusão ao processo de transformação (objetivo do projeto), não só de suas vidas, mas da sociedade” (VARGAS, 2021, p. 23). Dentre as ações do Projeto, é importante destacar:

layout diferenciado e espaços apropriados para atendimento humanizado; atendimento diferenciado das mulheres, visando uma escuta qualificada para melhor atender suas diversas demandas; convênio com universidades; convênio com instituições parcerias (como o SENAC, desde 2016); capacitação da equipe multidisciplinar

(servidores, estagiários e voluntários); capacitação dos servidores; reuniões de supervisão; grupo de acolhimento; grupo reflexivo de gênero; psicoterapia breve; arteterapia; contação de histórias; justiça restaurativa; palestras na comunidade e nas escolas (Maria na Comunidade e Maria na Escola); aplicativo PLP 2.0; curso de Formação de Facilitadores de Grupos Reflexivos de Gênero através de EAD (desde 2016); convênio com a delegacia e a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) para realização de avaliação de risco; reuniões de rede, entre outras ações; borboleta lilás; Semana da Justiça pela Paz em Casa; Formação de Servidores e Rede de Atendimento no Curso Formulário Nacional de Avaliação de Risco – Aplicação; Projeto Respeita as Gurias (VARGAS, 2021, p. 23).

Todas estas ações são muito importantes e são um diferencial para as mulheres que participam do Projeto. Infelizmente há uma falta de investimentos nas políticas públicas que trabalham com as mulheres vítimas de violência, reforçando ainda mais os fatores de desigualdade e invisibilidade de gênero. Vargas (2021) faz uma reflexão sobre as inúmeras dificuldades em manter projetos voltados à violência contra a mulher e reforça a necessidade urgente de incluir o “debate sobre violência contra mulheres e meninas nos currículos escolares e junto à imprensa; e a necessidade de uma reeducação para o agressor como forma de enfrentar à reincidência” (VARGAS, 2021, p. 11).

Segundo Vargas (2021, p. 10), enfrenta-se dificuldades em dar efetividade à Lei Maria da Penha, pois a mulher que entra na porta do Juizado necessita de “proteção, renda, moradia, alimento e atendimento às suas demandas emocionais e de saúde, pois a violência doméstica não se encerra nos trâmites legais e jurídicos”; há muitas variáveis envolvidas. Ela reforça que houve a intencionalidade de realização de uma pesquisa com as mulheres participantes do Projeto, a fim de coletar dados da efetividade da Lei Maria da Penha em tempos de pandemia. Porém, a dificuldade de contato com elas, já que se daria por telefone, foi um dos empecilhos.

Logo, para que houvesse uma análise de quem são essas mulheres, o recurso mais tangível foi realizar uma análise a partir das fichas dos atendimentos realizados pela equipe multidisciplinar de profissionais. Nesse levantamento foi constatado o atendimento à 719 mulheres no ano de 2019. Destas, 27% relataram que vivenciaram situações de violência na infância ou adolescência, caracterizando a transgeracionalidade da violência. Em relação à situação financeira das mulheres, 237 não possuía nenhum tipo de renda e 300 mulheres não constava a informação. Referente à escolaridade das mulheres:

52,5% possuíam o ensino fundamental completo, 4% eram semialfabetizadas, 2% não eram alfabetizadas, 13,1% com ensino médio completo e 4% com ensino superior; 24,2% não foi informado, 82,8% das vítimas eram brancas e 16,2% eram pretas, 1% não foi informado.

Estes números mais uma vez reforçam as desigualdades, pois como é possível observar, o número de mulheres negras atendidas é muito baixo. Vargas (2021) constata ainda que o acesso aos serviços por esse segmento foi ainda menor em tempos de pandemia, pois os mesmos

exigem acesso à internet, telefone celular, privacidade para poder realizar os atendimentos on-line, e identificação com o grupo, que é representado particularmente, em sua maioria, por mulheres brancas (as que terminam tendo mais recursos e acesso à internet) (VARGAS, 2021, p. 53).

Estes dados ficam ainda mais evidentes quando analisamos os resultados da pesquisa quantitativa apresentada abaixo, encaminhada através do grupo das mulheres, via *WhatsApp*.

1.5. O CENÁRIO DA REALIDADE: OS DADOS QUANTITATIVOS

Como um dos dados empíricos da pesquisa, foi proposto um questionário de cunho quantitativo com o objetivo de compreender o perfil do grupo de mulheres do Projeto Borboleta, trazendo questões como faixa etária, escolaridade, algumas percepções sobre a violência, a escola e a educação. Atualmente, fazem parte do grupo 224 (duzentas e vinte e quatro)⁸ mulheres. Destas, somente nove responderam ao questionário, ou seja, 4% de todas as mulheres que participam do grupo. O convite para participar da pesquisa foi feito 3 (três) vezes e reiterado em uma das reuniões que acontecem virtualmente todas as terças-feiras. Já era esperado que houvesse pouca participação pelo fato de ter sido um questionário proposto virtualmente e por não sabermos quantas mulheres possuem acesso a dispositivos e tecnologias que lhes permite responder e participar de uma pesquisa como essa. Foram realizadas dezenove perguntas, sendo 1 aberta e 18 delas fechadas. A pergunta aberta referiu-se à violência, justamente deixando aberta a possibilidade de a mulher expressar o que era importante para ela citar a respeito do tema. Das perguntas fechadas,

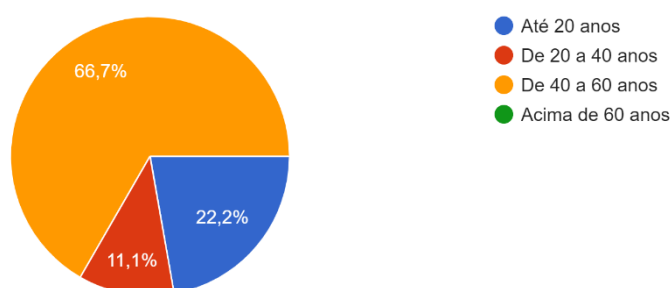
⁸ Dados referentes a janeiro de 2022.

observou-se que a única respondida por todas as nove participantes foi referente à idade.

Os gráficos abaixo representam o recorte de algumas das respostas que envolvem a violência de gênero contra as mulheres. Destacam-se aqui aspectos que indicam índices importantes a respeito dos temas desta pesquisa, como a faixa etária, a escolaridade, os tipos de violência sofrida, e o papel da educação em suas vidas.

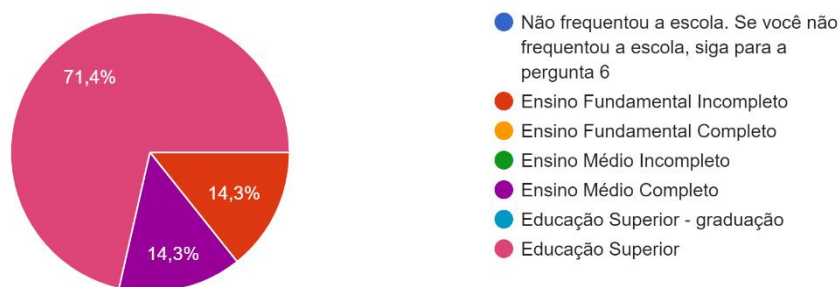
O primeiro gráfico mostra a predominância de mulheres na faixa etária dos 40 aos 60 anos de idade como respondentes do questionário.

Gráfico 1 - Faixa Etária



No gráfico abaixo, a elevada escolaridade das mulheres respondentes fica evidente. Esse dado nos mostra um limite de acesso aos recursos que possibilitam a um maior número de mulheres participar deste tipo de pesquisa. Essa estatística confirma os dados que apontam a diminuição de denúncias de violência desde o início da pandemia do coronavírus, que iniciou no ano de 2020. Fica a reflexão: qual mulher que tem acesso aos meios tecnológicos disponíveis para a denúncia? Podemos aqui mencionar que há um recorte de classe e de raça importante de ser analisado e considerado para fins de estatísticas e probabilidades de real acesso à informação.

Gráfico 2 - Escolaridade



Das mulheres que responderam ao questionário, todas elas trabalham, ou seja, possuem um meio de subsistência próprio, sem a necessidade de contar exclusivamente com uma pensão do ex-companheiro ou algum auxílio governamental. Muitas mulheres não denunciam a violência, permanecendo em relacionamentos abusivos, em virtude da dependência financeira⁹. O relatório “Visível e invisível”, publicado em 2021, aponta que das mulheres que admitem ter sofrido algum tipo de agressão, 44,9% não fizeram nada a respeito e apenas 24,7% buscaram ajuda nos órgãos oficiais.

Uma das perguntas convidava as mulheres que se sentiam à vontade a falar sobre o tipo de violência sofrida. Foi uma pergunta aberta, dissertativa e os resultados obtidos foram os seguintes:

Tipos de violência sofrida:

“Eu sofri violência psicológica e física

“Estupro”

“Sofri violência doméstica”

“Sofri violência física e psicológica”

“Todos os tipos descritos da Lei Maria da penha e outros que ainda não são tipificados como violência, como não me deixar dormir...”

“Sofri várias ameaças contra minha vida, de algumas fiz BO; tratamento de silêncio; violência psicológica; desvalorização do meu trabalho; controle financeiro; ciúme exagerado sem eu dar motivos; distorção da realidade pra eu me sentir culpada... tortura emocional”.

⁹ Segundo pesquisa do DataSenado de dezembro de 2021, 46% das mulheres ouvidas não denunciam a agressão pois dependem financeiramente do agressor e 43% não o fazem em virtude da preocupação com a criação dos filhos. Fonte: https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2021/12/09/pesquisa-violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher_relatorio-final.pdf. Acesso em: 15 de dezembro 2021.

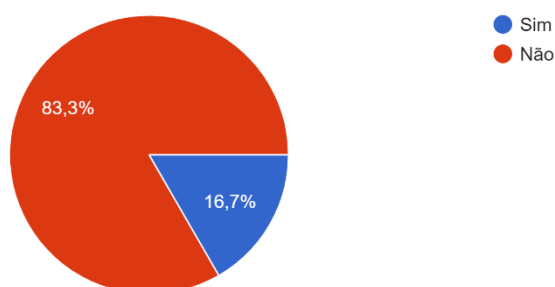
Quando perguntado sobre as razões que elas acreditam terem sofrido violência, 71,4% das respondentes assinalaram pelo fato de ser mulher. Ou seja, fica claro que há uma normalização da violência quando a vítima é uma mulher; é algo naturalizado pela sociedade.

Gráfico 3 - Razões da violência



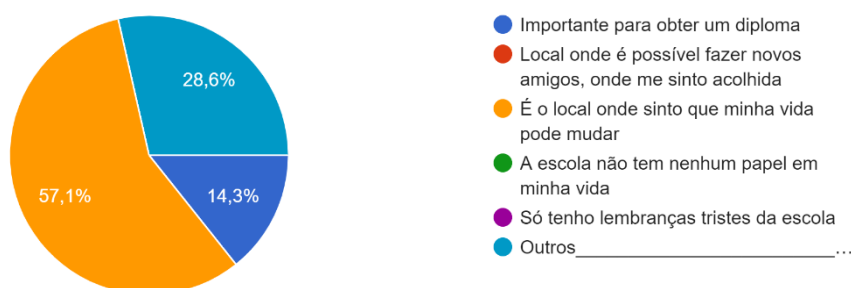
O gráfico seguinte demonstra que quando estas mulheres sofreram a violência, elas não estavam frequentando a escola.

Gráfico 4 - A escola no momento da violência



Quando questionadas sobre o papel da escola, 57,1% responderam que a percebem como o local onde suas vidas podem mudar. Essa constatação também é relatada nas entrevistas semiestruturadas realizadas.

Gráfico 5 - Representação da escola



Novamente, ficou claro o limite de realização desta pesquisa quantitativa, em virtude da impossibilidade de realizar a mesma presencialmente, através de um contato mais próximo com as mulheres, a fim de contemplar as diferentes realidades que circundam o grupo que tem mais de duzentas mulheres participantes.

2. FAZ DE CONTA QUE NADA ACONTECEU!

*Faz de conta, sempre assim
Desculpe-me, perdão,
nunca ouvi nada assim.*

*Quem? Eu? Louca!
Monólogos nesta tortura, rotina
Neste meu tempo, dia após dia
De olhos abertos, não vejo saída.*

*Nada disse...
Como disse, não foi eu
Devaneios da loucura
Que em ti, bateu?!
Por Carlos Júnior Pereira*



Ilustração: Caroline D.H. Pereira

Quando a mulher inicia sua trajetória para sair da rota crítica, há quase um convencimento por parte dos agressores e da sociedade que a violência sofrida pela mulher não passa de um engano, algo não intencional ou mesmo que ela deve estar com algum problema emocional, psicológico, psiquiátrico que a fez tomar a atitude de sair do relacionamento e denunciar. Palavras como louca e dissimulada são comuns neste momento, e ainda mais: há uma tentativa de convencimento deste agressor e inclusive de pessoas próximas, de validar essa loucura como verdadeira, através da célebre frase, “faz de conta que nada aconteceu”, ou mesmo, “eu não sei de nada, não aconteceu nada, você que está surtando”.¹⁰

Neste capítulo, serão apresentadas as mulheres participantes da entrevista semiestruturada, bem como, reflexões a respeito do *habitus* feminino construído ao longo da história e sua reverberação no seio familiar e escolar das

¹⁰ Estas são frases comuns, contadas pelas mulheres no Projeto Borboleta, tanto no grupo de *whatsapp* criado para o compartilhamento de dúvidas e angústias, quanto nos próprios encontros virtuais que ocorreram nos últimos dois anos em que pude participar de vários encontros como pesquisador; os relatos sempre são os mesmos e compreendem o mesmo enredo que é o de fazer a mulher acreditar no seu desequilíbrio e loucura, estando o homem completamente isento de qualquer atitude suspeita de violência.

mulheres vítimas de violência. Também, será realizada uma análise da trajetória social e das estratégias utilizadas pelas mulheres no enfrentamento à violência.

2.1. A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PERCORRENDO TRAJETÓRIAS REAIS DE VIOLÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com cinco mulheres. Para a seleção das participantes, foi realizado um convite através do grupo de *WhatsApp* do Projeto Borboleta, que hoje é a forma mais próxima que há para alcançar todas as participantes. A princípio, seriam sete participantes. Porém, demonstraram interesse em participar somente cinco mulheres. Não houve resposta de outras duas mulheres ao convite para participar da pesquisa.

Para nomeá-las, foram utilizados nomes fictícios baseados em mulheres que fizeram a diferença na história:

NOME	FAIXA ETÁRIA	PROFISSÃO
1. Valentina	47 anos	Funcionária Pública
2. Ângela	58 anos	Professora
3. Rita	39 anos	Técnica de Enfermagem
4. Diana	47 anos	Auxiliar Administrativa
5. Helen	35 anos	Diarista

1. Valentina: inspirado no nome de Valentina Tereshkova¹¹ que foi a primeira mulher a ir ao espaço. O nome Valentina significa “valente”, “forte”, “vigorosa”, “cheia de saúde”, características intrínsecas a esta entrevistada. Ela tem 47 anos, dois filhos, cursou e concluiu o nível superior e viveu por quase dez anos com o agressor. Valentina é uma mulher que ainda sofre constantes ataques e ameaças, principalmente processuais de seu agressor. A luta judicial tem sido intensa, mas ela coloca na fé que tem em Deus uma das forças para continuar. Também tem o sonho de cursar Psiquiatria e sente um interesse em conhecer cada vez mais sobre a mente humana.

¹¹ Fonte: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/nome-mulher-poderosa/>. Acesso em: 10/01/2022.

2. Ângela: inspirado no nome de Ângela Davis¹², que foi uma das principais ativistas negras, é dona de uma personalidade forte e imponente. O nome Ângela significa “mensageira”, “anjo”, com origem no grego *Áγγελος*, que com certeza faz jus a esta mulher que foi e é um anjo na vida de todas as pessoas que passam e já passaram por ela. Ela tem 58 anos, duas filhas, cursou e concluiu o nível superior e viveu mais de dez anos com o agressor. Ângela é uma mulher forte, atuante e militante dos direitos das mulheres. Professora aposentada, é apaixonada pela sala de aula e na força da ancestralidade feminina conseguiu superar a violência e inspirar jovens a seguir suas vidas de uma forma mais livre.

3. Rita: inspirado no nome da cantora brasileira Rita Lee¹³, o nome significa pérola, criatura de luz, iluminada. As características de força, autenticidade e verdade da cantora, são marcas desta entrevistada, que tem 39 anos, 4 filhos e ensino superior incompleto. Rita trabalha na área da saúde e relata que tem vontade de dar continuidade aos estudos, mas após a violência, muitas coisas mudaram. Ela tem se interessado pelos estudos na área da Programação Neurolinguística (PNL) e sente que este pode ser um caminho interessante para seu desenvolvimento, uma área que pode lhe abrir novas perspectivas.

4. Diana: inspirado no nome da princesa Diana¹⁴, mais conhecida como a princesa do povo, desafiou diversas regras da realeza britânica e se tornou um símbolo de empoderamento para mulheres em todo o mundo. O nome Diana significa aquela que ilumina, divina. As características de empatia da entrevistada e a vontade de ajudar o outro fazem lembrar da referida princesa. Ela tem 49 anos, uma filha e possui curso superior incompleto. É uma mulher que além do Projeto Borboleta, se movimenta de forma intensa em Projetos como a Themis, Círculos de Pais e Mestres da escola da filha, auxilia outras mulheres vítimas de violência e tem um sonho de cursar Direito. Diana é uma mulher negra e relata situações de desconforto principalmente na escola da

¹² Fonte: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/nome-mulher-poderosa/>. Acesso em 10/01/2022.

¹³ Fonte: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/nome-mulher-poderosa/> Acesso em 10/01/2022.

¹⁴ Fonte: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/nome-mulher-poderosa/> Acesso em 10/01/2022.

infância, por ser filha adotiva, negra, de pais brancos. Seus pais eram funcionários públicos e ela estudou sempre em escolas de referência, relatando seu gosto pelos estudos.

5. Helen: inspirada no nome de Helen Keller¹⁵ que foi a primeira pessoa surda-cega a se graduar em Artes. Assim como Helen, a entrevistada representada por esse nome tem muita garra e força de vontade para vencer os desafios da vida. Ela tem 35 anos, 4 filhos, tem ensino fundamental incompleto e relacionou-se durante 1 ano com seu agressor. Helen ao finalizar o ensino fundamental conheceu o primeiro namorado e dele engravidou. Relata que desde aquele momento não voltou mais a estudar. Porém, tem um grande desejo de retomar seus estudos. Após este relacionamento, envolveu-se com o pai de sua filha, que é ainda seu agressor, já que o mesmo iniciou as agressões após a separação. Ele solicitou a guarda da menina, lhe foi concedida pois Helen não tinha condições financeiras de ficar com ela naquele momento. Ocorreu que o seu agressor acaba abusando sexualmente da enteada e tenta o abuso junto à filha de Helen que é encaminhada a um abrigo. Helen luta fervorosamente para ter a guarda da filha novamente, sem ter sucesso até o momento. Helen é uma mulher negra. Realiza serviços esporádicos como doméstica, mas relata que em muitos casos, por ser negra, não coloca sua foto no *WhatsApp* pois já vivenciou situações das pessoas recusarem seus serviços após terem visto sua foto.

As entrevistas foram analisadas a partir das categorias principais da pesquisa, considerando: violência, gênero, trajetórias, *habitus*, educação. Os resultados serão apresentados no decorrer do presente capítulo, bem como, nos capítulos 3 e 4. A escolha por apresentar os dados em cada um dos capítulos, de acordo com a temática a ser trabalhada, deu-se em virtude da riqueza e consistência destes, que sendo apresentados em consonância com os pressupostos teóricos, trazem uma compreensão mais clara e fiel de sua análise. Segundo Bourdieu (1989, p. 27-28), “é preciso pensar relacionalmente. Com efeito, poder-se-ia, dizer, deformando a expressão de Hegel: o real é relacional.”

¹⁵ Fonte: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/nome-mulher-poderosa/> Acesso em 10/01/2022.

2.2. TRAJETÓRIAS DE MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA

As trajetórias das cinco mulheres entrevistadas foram e continuam sendo atravessadas pela educação. Analisar estas trajetórias indica movimentos tanto relacionados à escola, como outros espaços educativos, grupos e organizações não governamentais. Também, representa, para algumas das mulheres, a busca individual por novos conhecimentos e interesses com os quais elas não tinham nenhuma proximidade, ou mesmo, não sabiam que tinham afinidade.

A seguir apresento estas trajetórias e seus atravessamentos com a educação.

2.2.1. Trajetória 1: Valentina

Valentina tem 47 anos, é funcionária pública, possui dois filhos: um menino e uma filha, já adulta. Ela reside na cidade de Porto Alegre. Valentina é uma mulher que desde muito cedo descobriu o gosto pela leitura. Ela relata que o tio vendia enciclopédias quando ela era criança, que eram fontes de importante informação para a época e ela adorava quando tinha contato com estes livros. Também, ela adorava ler fichas de receitas que a mãe escrevia. Tanto o seu pai, quanto sua mãe, deixavam claro que para eles o importante, o que era fundamental era terminar o Ensino Fundamental e Médio e trabalhar. Valentina sempre gostou de estudar e conta que foi na escola que ela aprendeu que poderia estudar mais, que ao terminar o Ensino Médio, ela poderia cursar uma graduação. E como sempre gostou de ler, ela contou ao pai que gostaria de continuar seus estudos, ele disse que não era necessário e se ela quisesse dar continuidade aos estudos, que buscasse a elevação de escolaridade sem o apoio dos pais.

Ela conta que uma prima na época em que estava finalizando o Ensino Médio, realizou a prova para ingressar na Marinha. Ela se identificou com a ideia e o fato de poder trabalhar na Marinha e para isso teria de se mudar de Porto Alegre. Ao contar à mãe sobre sua escolha e felicidade que isso representava, ela disse, não.

[...] “mas bem capaz que filha minha vai sair daqui, vai morar em outro estado”, eu tinha 14 para 15 anos.

Mesmo depois dessa reprovação familiar, ela estava decidida a cursar uma graduação e foi assim que ela procedeu. No momento em que o pai deixou clara sua indiferença na vontade que ela tinha de continuar os estudos, foi realizado um concurso de beleza na escola onde ela estudava e a ganhadora deste receberia uma bolsa integral para realizar um cursinho pré-vestibular. Ela não hesitou. Inscreveu-se no concurso, venceu e ganhou a referida bolsa. Porém, no mesmo período, ela conheceu o pai de sua filha que a pediu em casamento. Entretanto, para que ela se casasse, teria de mudar de estado em virtude do trabalho do então esposo. Ela então conversou com a avó na esperança de uma postura de apoio para que ela ficasse no estado, a fim de estudar, contudo a avó não a apoia, reforçando que ela, naquele momento, deveria ir com o marido para onde ele fosse.

Ela foi morar no norte do país, deixou os estudos do pré-vestibular, engravidou da primeira filha e algum tempo depois, voltou ao estado pois o casamento não deu certo. Valentina decidiu, então, realizar vários concursos públicos e aquele que melhor salário teria, ela decidiu assumir. Depois de 18 anos sem se relacionar com ninguém, no sentido marital, ela conheceu e se casou com o homem que veio a ser seu agressor.

Quando ela conheceu este homem, os dois estudavam. Ela foi orientada e tinha como uma convicção o fato de que primeiramente ele deveria estudar, para que então ela pudesse retomar os estudos. E assim o fez! Mais uma vez, mesmo tendo um apreço e uma vontade grande de aprender, ela se viu diante de um fato que a fez abrir mão novamente de suas escolhas e desejos em detrimento do outro. Durante esse relacionamento, ela retomou o seu curso de tecnóloga em Marketing, e mesmo com muita dificuldade, que aqui vou denominar de dificuldade emocional, ela o concluiu.

Na época em que ela finalizava o ensino superior, foi o momento em que se iniciou a violência doméstica. Valentina relata que foi uma luta, houve muita dificuldade, mas que ela não via tudo aquilo como violência doméstica. Logo, colegas, professores, não imaginavam o que acontecia em sua vida de fato. Com o aumento expressivo da violência, sofrida de muitas maneiras (tanto física, quanto moral e psicológica), ela buscou auxílio e rompeu o relacionamento. Porém, como possuía um filho com o agressor, o ex-companheiro passou a usar a criança para atingi-la, sua luta contra o agressor, as decisões judiciais, a sua

busca por advogados e advogadas que realmente a auxiliem foi intensa e incansável. Desde que rompeu o relacionamento, sua trajetória passou a ser descrita como uma tentativa quase diária por liberdade, no sentido de que a cada momento surgia uma novidade em seu processo, como de acusações das quais ela buscou defender-se. Ele também já tentou atropelá-la, já a perseguiu diversas vezes.

O sonho de Valentina é cursar Psiquiatria. Compreender a mente humana é uma das coisas que a desafia e que ela busca aprender cada vez mais. O grupo de acolhimento do Projeto Borboleta também a auxiliou na compreensão de vários fatos, bem como, a busca constante por profissionais terapeutas que a auxiliaram a perceber que a violência já acontecia sob outras formas desde criança, através da mãe. Essa percepção para ela foi libertadora, pois hoje ela consegue compreender o porquê passou por determinadas situações.

2.2.2. Trajetória 2: Ângela

Ângela tem 58 anos, é professora, tem duas filhas. Mulher guerreira e muito batalhadora, traz a marca da luta feminina em sua trajetória. Ela reside no interior do estado do Rio Grande do Sul. Ela sempre foi professora. Muito estudiosa e curiosa, estudou diferentes áreas, atualmente é estudante de doutorado. Mulher forte e muito autêntica, fala o que pensa, sem receio de ser criticada, mas com uma fala de muita verdade. Conversar com ela é uma experiência que traz o amor pela educação marcado o tempo inteiro, perpassada pela força da ancestralidade feminina.

Ângela vem de uma família humilde. Eram sete irmãos. O pai sempre muito rude, de pouca vivência, trabalhava muito e em um dado momento da vida acabou se entregando ao alcoolismo. Ângela contou que em determinada época a mãe tinha pensado em se separar do pai e a avó, mesmo com toda a sua visão diferenciada de mundo, questionou se ela estava preparada para ser uma mulher desquitada. A mãe de Ângela, também uma mulher trabalhadora, ainda que não tenha uma elevada escolaridade, é referida como uma mulher de visão. Ela fala com tristeza que a mãe diz, que se tivesse estudado, teria sido engenheira. Sempre orientou a Ângela que estudasse, para que não precisasse passar por todas as dificuldades que ela passou durante a vida.

A minha mãe sempre me dizia o seguinte: a única forma de fazer diferença na sua vida é estudando, senão vai ter o destino da maioria de nós. Ficar em casa lavar passar cozinhar e tal.

A entrevistada também lembra a avó, mulher analfabeta, mas visionária:

a minha avó, era uma mulher analfabeta, mas que sabia identificar dinheiro. Só pela cor das notas, ela ia na feira em outros lugares. Onde havia dinheiro e ela sabia quanto ela ia ter que pagar quanto que a pessoa tinha que dar de troco. Não era a ausência, não foi a ausência da escola que a deixou alheia ao mundo.

No Ensino Fundamental, Ângela estudou em uma escola particular como bolsista e o Ensino Médio cursou em escola pública. Complementou sua alfabetização lendo gibis e se denominava como um “rato” de biblioteca. Cursou Letras. Quando estava terminando o curso de Letras, fez o vestibular e ingressou em mais um curso de Graduação: Direito.

A escola, a escola sempre foi o lugar que me proporcionou enxergar, coisas pois o que me possibilitou é ver que o mundo pode ser diferente daquela relação daquela mulher e tal.

Ela conta com que quando terminou o curso de Letras, não era necessário realizar o trabalho de conclusão de curso, mas sim, era preciso realizar um estágio. Em um domingo, antes de iniciar seu estágio, sua irmã faleceu. Para buscar forças para realizar esta atividade tão importante, ela foi falar com seus professores, novamente incentivada pela mãe a não desistir. E esse relato a emocionou muito, pois é o retrato do quão forte e poderosa pode ser essa relação entre educador e educando:

Isso me emociona muito. E eu cheguei na FURG e falei para os meus orientadores que na época a gente tinha o orientador de Didática e um orientador de conteúdo.

E aí eu cheguei na sala deles e contei... a minha mãe foi comigo e contei o que tinha acontecido e essa minha professora ela perdeu um filho de uma forma muito trágica. Um motorista embriagado subiu uma calçada com o carro e esmagou o filho dela na parede da escola em que ela trabalhava, o menino morreu. Muito forte... e eu olhei para ela e disse assim “Professora qual é a coisa mais difícil da morte?” E ela me deu um abraço assim e disse: Manter-se vivo.

Ângela engravidou aos 22 anos da primeira filha e logo após conheceu o pai da segunda filha. Casou-se com ele e nesta relação conheceu a violência doméstica. Foram doze anos de convivência e muitas brigas, discussões.

Ângela, mesmo com todas as dificuldades relacionadas ao ex-marido e acusações de traições, ciúmes doentios, nunca deixou de estudar. Em determinado momento da vida, ela cursou a Escola de Juizes e esta era uma

formação que demandava viagens constantes, pois o mesmo não ocorria em sua cidade. Conta que já se preparava psicologicamente, pois sempre era a mesma coisa: durante o curso estudava muito, eram rotinas intensas de estudos, brincava, se divertia com os colegas e quando chegava em casa eram brigas e acusações constantes. O mesmo ocorreu quando realizou Mestrado e ocorriam constantes saídas de campo. Nestas saídas inclusive ela levava as filhas. Quando retornavam, sempre era recebida com palavras de baixo calão e acusações de traição.

Quando questionei Ângela se na escola onde ela trabalhava teve algum apoio em relação a essa questão da violência, ou mesmo se abordou o assunto com alguém, sua resposta foi:

eu sabia que era violência, entendeu? Mas na época eu não qualificava essa violência como a gente qualifica. Porque na verdade com o pai das minhas filhas eu sofri violência física e violência psicológica de forma intensa naquela época. Essas coisas aconteciam, mas as pessoas faziam de conta de que não viam... se hoje elas fazem... era muito pior. O que acontecia para todos os fins parecia uma família perfeita. A família de margarina... o pai das minhas filhas. Porque o pai das minhas filhas era um alcoólatra contumaz de forma muito intensa. Daquele tipo de pessoa para ter que ir ajuntar no meio da rua porque não tinha condições de entrar em casa. Mas então a situação do alcoolismo se repete na minha vida.

Meu pai. Depois comigo com o pai das minhas filhas. E aí ele saía para jogar sinuca e tal e voltava embriagado... aquelas coisas horrorosas. E ele chegava em casa e dizia assim... e eu sempre tive uma vida profissional muito intensa, porque eu fui eu e eu sou apaixonada por ensinar. Me encanta. Me enamora. Me agrada. Me deixa feliz. Então eu era professora.

Ele chegava em casa e me dizia assim 'hoje eu não vou te deixar dormir'. Chegava lá uma hora da manhã, duas ele ficava incomodando e reclamando e resmungando.

E nós em um quarto, minha mãe e minhas filhas no outro eu ia tentando minimizar aquela situação para não criar um desconforto e um constrangimento entendeu. E quando chegava lá pelas seis horas assim que estava na hora de começar a me organizar eu me levantava e ele dormia a manhã inteira.

Eu nunca deixei transparecer nada na minha sala de aula. A minha sala de aula era o meu lugar de catarse era o meu lugar sagrado. Lá eu interagia com as minhas alunas e eu nunca levei esse tipo de problema pra sala de aula.

Eu discutia o tema, mas nunca me coloquei como a pessoa que era a vítima. Eu não sei se porque na época a gente não tinha respaldo legal eu não sei... Tanto é que vários alunos depois me disseram que 'professora é verdade?' Mas a gente nunca notou'... eu tinha sido uma boa atriz e não deixava transparecer.

Depois de doze anos de convivência e violência, ela decidiu tomar a decisão de sair de casa. Chamou as filhas, elas concordaram em sair de casa e em uma manhã em que o ex-marido de Ângela estava trabalhando, elas

chamaram um carro de frete e literalmente jogaram as poucas coisas que podiam e saíram de casa praticamente fugidas. O medo que ela relata que teve de que ele chegasse enquanto faziam a mudança foi muito grande, mas deu tudo certo. Também, relata o medo da perseguição após a separação, que inclusive ela lembra que no grupo do Projeto Borboleta esse relato aparece com muita frequência. Ângela, as duas filhas e sua mãe, recomeçaram a vida praticamente do zero.

2.2.3. Trajetória 3: Rita

Rita tem 39 anos e é Técnica de Enfermagem. Conta que o pai, sempre muito atarefado, e a mãe, uma “narcisista” (termo usado pela entrevistada), nunca a estimularam ou a acompanharam nos estudos. Ela relata que sempre foi uma menina muito retraída e que o ambiente escolar era um local que lhe agradava. Desde pequena a orientação era terminar a educação básica e isso já estava bom, não havia incentivo.

Rita diz que atualmente, como tem filhos, é arrimo de família, percebe que poderia ter estudado mais e aproveitado mais no quesito educação. Esse incentivo que ela não teve, ela busca passar para os filhos; uma filha que inclusive está com dezoito anos, fazendo cursinho pré-vestibular. Ela conta que vê a educação como um investimento e não como uma obrigação.

Ela cursou seis meses de Enfermagem, mas o fato de ter passado pela violência, acabou mudando alguns interesses por temas a serem estudados e pelos quais tem curiosidade:

E eu fui, eu cursei seis semestres de Enfermagem agora eu quero voltar... eu já sou técnica, quero concluir, mas depois que eu passei pela violência doméstica a gente vai para uma maneira de nos fortalecer procurando assuntos, questões mentais de comportamento.

Um dos assuntos que tem chamado sua atenção é a Programação Neurolinguística (PNL):

E eu fiz alguns cursos comprei alguns livros e uma coisa que me interessa bastante, quem sabe em um futuro próximo.

Quando perguntada se ela acha que a educação é um caminho, ela responde que sim, principalmente pelo fato de trazer liberdade financeira.

Também conta que na escola ela não teve professores ou pessoas que a tenham marcado e incentivado de alguma maneira mais efetiva:

Então, a escola não tinha aquela questão de formar mulheres livres mulheres independentes, então eu não tenho muitas lembranças que me impactam e que diga bah, essa pessoa me influenciou, esse professor eu me espelhei... não tinha... era outro olhar. Era outra sociedade, eram outros problemas. Problemas sempre foram. Agora a gente pode falar sobre.

Rita conta que passar pela violência doméstica modificou muito o seu jeito de ser, sua forma de pensar. Também, falou sobre o quanto é importante que a escola se abra para assuntos relacionados à sexualidade, à violência, pois são temas que perpassam a vida e que devem ser parte da realidade educacional.

2.2.4. Trajetória 4: Helen

Helen tem 35 anos e é diarista. Foi criada pelos avós, que sempre a incentivaram a estudar. Ela relata que estudou somente até o 8º ano, mas não por falta de incentivo, mas sim, por achar que a escola tirava a liberdade. No 8º ano ela conheceu um rapaz e para ir em busca da sonhada liberdade, deixou a escola, viveu com ele, engravidou do primeiro filho e a partir daí, nunca mais voltou à escola.

Ao terminar o relacionamento com o pai de seu primeiro filho, um ano depois, ela conheceu o pai de sua filha, que veio a ser seu agressor até os dias atuais. Mesmo tendo sido um relacionamento breve, de um ano, ela até hoje sofre ameaças e violência das mais diversas. Inclusive a violência começou após o término do relacionamento.

A filha de Helen, hoje com 8 anos, atualmente está em um abrigo. A menina estava sob os cuidados do pai, mas uma situação de abuso para com a enteada e a tentativa de abuso junto à filha, fez com que a menina fosse entregue ao Conselho Tutelar; já faz mais de um ano que Helen não consegue ver a filha.

Em seu relato, ela conta o quanto gostaria de realizar um curso como Cuidadora de Idosos, já que cuidou do seu avô até os últimos dias de vida. Ele acabou falecendo em 2021, mas sente muita vontade de retomar os estudos. As dificuldades que ela relata para essa volta dizem respeito principalmente ao cuidado dos filhos, pois como os cursos de EJA são noturnos, ela não tem com quem deixar o filho de 4 anos e não pode levá-lo à escola. Perto de sua

residência, que é um local periférico e de alta periculosidade em Porto Alegre, há um curso de EJA, junto ao qual ela foi buscar informações para estudar, mas não conseguiu em virtude deste empecilho.

Quando perguntada sobre a importância da educação, ela diz que sim, é muito importante e que se soubesse de tudo que passaria, teria aproveitado mais as oportunidades. Também, frisa a importância da escolaridade para obter a independência financeira, não precisando depender de homens para seguir sua vida e pagar as contas da casa.

2.2.5. Trajetória 5: Diana

Diana tem 47 anos, é auxiliar administrativa e tem uma filha. Ela iniciou a entrevista contando que é filha adotiva, e sendo negra, passou por alguns desafios por sua mãe adotiva ser branca. Os pais, eram funcionários públicos. Ela sempre estudou em boas escolas, com bolsas de estudos e teve a oportunidade de cursar o Ensino Fundamental em escolas particulares. Ela gosta muito de estudar e reforça que sempre gostou, sempre foi boa aluna e que sua mãe e o seu pai sempre a incentivaram a continuar os estudos. Ela começou a ler com seis anos e o primeiro livro lido foi “A menina das caretas”.

Ao contar sobre experiência da escola, relembra a percepção que tinha da desigualdade e discriminação:

uma pessoa pobre de classe média, não tão baixa, mas a gente sabe que numa escola de ensino privado existe sim uma discriminação. Então eu sabia que eu não poderia ter uma comparação de questões de tênis e roupas de acordo com meus colegas. Meu material escolar, eu tinha, eu lembro, que eu encapava meus cadernos com um saco de lixo.

Ela sempre foi uma boa aluna e gostava da escola, dos professores e dos estudos e sempre teve muito medo de reprovar. Quando estava no sétimo ano aconteceu a sua reprovação. Ao contar, ela lembra que foi nesta mesma época que ela passou pela primeira situação de violência doméstica do padrasto para com sua mãe. O padrasto alcoólatra passou a agredir a mãe e aconteceu a primeira separação da mãe de Diana deste homem. Na ocasião, elas mudam de cidade e ela mudou também de escola. Toda a situação da violência ficou de tal forma insustentável, que Diana tentou suicídio e a partir dali passou a fazer terapia. Tempos depois, a mãe de Diana retoma o relacionamento abusivo, e

mais uma vez elas passam por humilhações, sendo inclusive expostas em uma madrugada em praça pública.

O fato da tentativa de suicídio na vida de Diana aconteceu em casa, mas se desenrolou na escola. Na ocasião, ela tomou 20 comprimidos e passou muito mal na escola. Nesta época, os professores e direção a apoiaram e ela foi então encaminhada para atendimento psicológico, passando a trabalhar, além dessa questão da violência, as outras questões que foram se desenrolando nesse aspecto, como a adoção, o preconceito.

Esse fato deixou a todos da escola surpresos, pois Diana não demonstrava esses sentimentos em sala de aula:

Ficaram todo mundo surpreso porque eu sempre fui uma pessoa muito espontânea muito divertida e eu ter apresentado aquele tipo que para eles foi considerado uma depressão na verdade só que ninguém sabia os fatos.

E complementa: “Até porque, para mim a escola era um refúgio”.

A mãe de Diana acabou se separando mais uma vez do padrasto e nessa fase ela contou que já não aguentava mais vivenciar tanta humilhação e presenciar as brigas, pois durante estas idas e vindas do relacionamento da mãe com o padrasto, elas perderam duas vezes a casa onde moravam; então ela estava no seu limite.

Foi quando então, ao final do Ensino Médio, ela conheceu um namorado, que veio a tornar-se seu marido e seu agressor. Iniciar esse relacionamento fez com que ela fosse expulsa de casa.

Até inclusive um evento feito comentários que eu estava tendo relação com meu namorado, noivo na época, e a minha mãe me expulsou de casa ela e meu padrasto, é a primeira vez que o meu padrasto encostou a mão em mim, que eu lembro que ele me deu dois tapas de mão cheia no meu peito. Eu fui corrida de casa com 19 anos e aí fiquei bem perdida tinha que ir à luta sim, procurar um canto. O meu ex-marido tava indo para o quartel. Então foi um momento assim um momento muito difícil.

Ela se refere a esse momento como o momento mais triste da sua trajetória.

E então eu estava pronta para iniciar a faculdade ali em meados de 1995, 1996 que até meus pais, tanto meu pai, quanto a minha mãe iriam me auxiliar. Aconteceu que eu o conheci, me apaixonei perdidamente e acabei assim... e eu abandonei o sonho de ingressar na Faculdade de Direito. Com 18 anos, 19 anos ali eu tinha 18 e 19 eu já estava casada. Então porque ele dizia que se eu fosse estudar que eu ia trair ele e que eu ia arrumar um amante. E eu era muito nova, muito imatura e aí, sim, eu abdiquei de um sonho que até um sonho que hoje ele está sem me realizar.

Diana fala então do sonho que abandonou de cursar Direito. Desde muito pequena ela se via atuando na área. Inclusive na escola, ela tinha o apelido de Justina, pois não achava nada justo, segundo suas palavras.

Ainda quando estava casada, ela trabalhou em uma escola pré-vestibular e lá conseguiu fazer o cursinho, mas com muita dificuldade, passando pela violência. Quando estava no processo de separação, ela começou a cursar o tão sonhado Direito. Foram dois semestres que ela conta que foram um divisor de águas em sua vida, como um grito de liberdade após o último fato de agressão que ela vivenciou.

Foi numa época que depois que eu tinha terminado meu relacionamento, tinha conseguido sair com vida depois da luta da última agressão física.

Era um prazer para mim assim. As aulas, sabe, todo aquele conhecimento e eu um momento de empoderamento mesmo, eu me sentia uma mulher empoderada pelo fato de estar dentro de uma universidade em busca de um sonho que eu tinha acabado deixando na gaveta por um longo tempo, por conta de um casamento, de uma relação.

Após esses dois semestres cursando Direito, ela se viu obrigada a trancar a faculdade em virtude de dificuldades financeiras, pois estava no processo de separação. Em 2014/2015, ela retomou novamente o curso, mas novamente teve de trancá-lo por questões financeiras e um problema de saúde que a acometeu. Ela conta que ficou muito tempo sem receber o auxílio-doença da Previdência, acabou atrasando prestações do imóvel onde reside e isso fez com que ela parasse o curso.

Ela lembra com carinho do incentivo do pai para ingressar na polícia, que veio ainda antes do seu gosto pelo Direito, mas que são áreas relacionadas:

Agora é bem antes da minha vontade de fazer o Direito era para ser Delegada de Polícia. Depois que eu tinha esse desejo ir para a Polícia Civil até influenciada por meu pai, que ele era inspetor, agora já aposentado há alguns anos.

Ele sempre me deu muito esse apoio também.

Diana também falou de seu incentivo à filha, que sonha em ser gestora ambiental, para estudar e ir além. Diana teve uma gestação difícil e a filha presenciou a violência doméstica até os seis anos de idade. Ela conta que a filha, desde muito cedo, presenciou o seu movimento de luta pela sobrevivência:

E aí ela tem ela tem muito isso em mim também, acende uma referência de saber que eu sempre fui, busquei a luta porque sempre tudo foi uma luta, luta pela conquista da Saúde para a conquista de um imóvel, pelos direitos, por pensão.

O senso de justiça, e a vontade de ajudar outras mulheres e famílias vítimas de violência, fez com que ela participasse de grupos de auxílio, dos mais diversos:

eu fiz o curso de promotora popular em 2017, pela Themis. Então tenho sim esse trabalho também voluntário com as mulheres vítimas de violência. Frequento a associação de clubes de mães que tem um trabalho social, totalmente social voltado para mulheres vítimas de violência. Tenho um grupo de apoio a mães e crianças autistas. Acabei agora de fazer um de Promotora Popular em Saúde, pela Fiocruz, e se falava muito de educação, muito de Paulo Freire também. E tem uma atuação no Conselho de Pais como o segmento dos pais que é uma tradição minha que vem desde quando a minha filha era pequena.

Ao ser questionada sobre a educação hoje, ela percebe uma evolução no olhar dos educadores para as crianças, citando que há um cuidado e uma maior preocupação.

Também acho que a equipe dentro da escola quer fazer as coisas diferentes... de querer estar investindo naquela criança, sabe, de estar acolhendo aquela família porque eu tenho como referência a Escola X e porque nós ali... eu estou agora no processo de guarda com o menino que ele tem o diagnóstico de autismo ali na escola onde ele está, tem sala de inclusão e recursos. Citei um acolhimento aos pais, mas no geral já se tinha deles a época da minha filha. Mas hoje parece que é uma preocupação. Sabe, de querer saber daquela família e aquele acolhimento aquele sentimento de amorosidade, preocupação, sabe. É claro que a pandemia também dificultou muito, muitos projetos que tinham andamento, mas agora aos poucos está se retomando. Então eu percebo que hoje existe sim uma preocupação maior das escolas em identificar aquele aluno que está trazendo alguma diferença de comportamento, de buscar. Na área da educação se tem essa parceria também com o Conselho Tutelar. Então acho que hoje, que a rede da educação está mais articulada em todos os sentidos.

Diana é uma mulher em constante movimento e que teve, após passar por uma trajetória de muito sofrimento e desafios, a coragem de olhar para sua missão e ter forças para ajudar a tantas outras mulheres que estão em busca de apoio.

As trajetórias destas cinco mulheres, além de serem exemplos de superação e de passarem pela rota crítica com muitas dificuldades, percebem na educação possibilidades. É utilizada a palavra educação, pois são vários os espaços educativos que perpassam suas vidas: a escola é um deles, mas também associações, ONG's, grupos de mulheres que através de leituras e vídeos fortalecem os temas de interesses para os quais elas têm buscado aperfeiçoamento.

É consenso que a educação traz uma espécie de liberdade, que vai desde uma libertação emocional relacionada a autoestima, até a liberdade financeira, a partir da qual a mulher consegue uma colocação no mundo do trabalho com mais facilidade, segundo as entrevistadas, conquistando bens, criando os filhos com o dinheiro oriundo de seu próprio trabalho.

2.3. AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS E O *HABITUS* FEMININO

A noção de *habitus* é muito antiga e é resgatada por Bourdieu que a caracteriza para a construção de uma “teoria disposicional da ação” (WACQUANT, 2017, p. 213). Segundo estudo desenvolvido por Wacquant (2017), o conceito de *habitus* tem suas origens na *hexis* de Aristóteles, significando um estado adquirido e estabelecido, que orienta nossas ações, atitudes no mundo. Pode-se dizer que ela é a forma como a sociedade é depositada nas pessoas, interiorizada determinando a forma como agimos e pensamos.

O *habitus* traz não uma dimensão natural, mas social, sendo sedimentado no corpo, podendo ser variável de acordo com o tempo e o local, mas principalmente, em função da distribuição de poder (WACQUANT, 2017). As disposições são duráveis, porém não estáticas, o que significa que podem sofrer variações, modificações e inclusive ser transferíveis a outras esferas da vida. Essas disposições integram as experiências do passado, “através do envolvimento de instrumentos incorporados de construção cognitiva” (WACQUANT, 2017, p. 215). O *habitus* “nunca é réplica de uma única estrutura social... é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas”, como sustenta Wacquant (2017, p. 215).

Logo, abordar o *habitus* feminino é trazer crenças que foram construídas e solidificadas durante muitos anos, sendo aceitas como verdades como, por exemplo, o fato de que a mulher deve ser submissa ao homem, da necessidade de casar-se, de ser mãe, cumprindo vários papéis e sujeitando-se a situações de pressão e violência, tanto física quanto psicológica. Também existe a crença e a fala da figura masculina, que desde muito cedo reforça a ideia de que a mulher precisa se casar, ser mãe e que não é necessário estudar, ter uma profissão, mas sim, ter um marido que a sustente e que ela, como uma boa esposa, deva servi-lo.

As manifestações deste *habitus* feminino construído socialmente ao longo de muito tempo, é fortemente percebido nas mulheres que participaram da entrevista – falas como a de Valentina deixam claro o quanto este *habitus* está presente, mas ao mesmo tempo o quanto, depois de passar por toda a rota crítica, ele se movimentou, não sendo estático, como já referenciado por Wacquant (2017). No relato abaixo, a entrevistada Valentina, 47 anos, funcionária pública, faz uma reflexão sobre o olhar que sua mãe sempre impôs sobre ela, reforçado por seu ex-marido agressor:

[..] Dizendo que eu tinha que cuidar de filho, tinha que cuidar da casa... que não tinha necessidade nenhuma de eu trabalhar.
Essas coisas assim que tu acaba aceitando... se ouviu desde pequena (VALENTINA, 47 anos, funcionária pública).

A ideia de que mulher precisa casar-se, saber cuidar da casa, dos filhos, do marido, desde muito cedo foi internalizada por Valentina. Em seu relato, ela conta sobre seu primeiro casamento, aos dezoito anos, cujo marido, por questões de trabalho, teve de sair do estado e ela queria muito ter ficado no Rio Grande do Sul para realizar seus estudos, pois tinha ganho uma bolsa de estudos para fazer o cursinho pré-vestibular:

Fui orientada a ter que casar cedo, ensinada...
E aí eu peguei e fui falar com a minha avó e minha avó disse que eu tinha que acompanhar o meu marido. Ah, mas vó eu queria estudar...
Não, mas agora tu casou tem que acompanhar o marido (VALENTINA, 47 anos, funcionária pública).

E após sofrer violência, passar por terapias, frequentar o Projeto Borboleta, ler sobre o assunto, ela tem a percepção, que ela mesmo relata, da dor de compreender esse condicionamento, vindo principalmente de sua mãe, mas que hoje é esclarecedora. Na fala de Valentina, esse *habitus* feminino de submissão é reproduzido pela figura feminina, com muito mais veemência do que pela figura masculina do pai:

Eu fui adestrada... eu fazia isso com amor, mas ela me adestrou isso por obrigação.
Eu fazia com amor, mas ela me adestrou por obrigação (VALENTINA, 47 anos, funcionária pública).

As trajetórias acontecem através das diferentes posições sucessivamente ocupadas pelas mulheres – mãe, esposa, dona de casa, profissional, estudante e mulher – a partir do campo social e de um *habitus*, que são as disposições adquiridas na infância, na família que contribuem para a construção de outros *habitus* particulares durante a vida. O *habitus* engendra práticas e atitudes

específicas nas mulheres, dependendo de como ele foi reproduzido durante cada uma das etapas de suas vidas. As mensagens advindas da família por exemplo, que constituem um *habitus* primário, podem ressoar durante anos, ou até uma vida inteira, dependendo das experiências e vivências desta mulher durante sua vida (BOURDIEU, 1992). É possível verificar o quanto este *habitus* tem força e exerce o poder sobre as atitudes das mulheres, considerando a construção do *habitus* feminino por exemplo.

A fala sobre o feminino de Ângela, 58 anos, professora aposentada, demonstra o quanto as mulheres da sua família desde a avó, até suas filhas, trazem uma força que transcende as falas de submissão ao masculino.

Então há uma... Relação muito forte... Sim, mas a minha mãe sempre foi e é ainda um grande modelo para as minhas filhas de força, de independência, de coragem e determinação. E dessa forma respondendo ao que tu me pergunta essa relação do feminino vai se reproduzindo entendeu. Vai se perpassando vai se transferindo entendeu... a palavra certa vai se transferindo (ÂNGELA, 58 anos, professora aposentada).

Em sua entrevista, ela relata o momento em que ela e a sua mãe, auxiliam a filha a realizar o parto da sua neta, fortalecendo ainda mais esse *habitus* feminino que remete à luta e força:

[...] talvez a história mais marcante das nossas vidas, da minha vida, da vida da minha mãe, foi ter feito parto da Maria¹⁶ porque Maria nasceu em casa não deu tempo de chegar, não deu tempo de sair de casa.
E não deu tempo, não teve. Foi uma coisa simbólica.
Nunca imaginei na minha vida viver uma experiência tão transcendental porque nós éramos quatro mulheres.
Quatro mulheres, quatro gerações.
A minha mãe, eu, a minha filha e a minha neta.
A força da ancestralidade.
Então, assim há essa reprodução dessa ancestralidade e dessa força assim. Então esse feminino parece que ele está tatuado em nós (ÂNGELA, 58 anos, professora aposentada).

Ângela ainda reforça a questão do quanto a sua mãe foi uma mulher além do seu tempo e distante do que a família paterna entendia ser correto como a postura ideal da mulher casada para a época:

Minha mãe também tinha essa postura de tomar decisões. Para a família do meu pai, uma mulher dessa natureza não era uma mulher interessante porque uma família em que via a relação da mulher como subalterna, como submissa, como dependente, como alguém que precisasse de tudo, para tudo de autorização desse homem... e a minha mãe não era essa mulher não!

¹⁶ Nome fictício utilizado para identificar a neta de Ângela.

Minha mãe trabalhava nas fábricas de pescado, trabalhou nas fábricas de tecelagem. Então ela era uma mulher diferente das irmãs do meu pai. Todas elas eram submetidas ao homem e minha mãe não (ÂNGELA, 58 anos, professora aposentada).

Bourdieu (2006) convida a uma reflexão muito profunda sobre a trajetória social das pessoas, explicitando que ela não é simplesmente uma história linear, mas sim, um emaranhado de questões, situações que compõem cada trajetória em si. No texto “A ilusão biográfica”, o autor realiza uma crítica a respeito da utilização de histórias de vida, biografias nas pesquisas que buscam trabalhar trajetórias de vida sob essa ótica (BOURDIEU, 2006). Para o teórico, o conceito de trajetória é muito mais amplo e engloba não somente uma cronologia e linearidade de fatos, mas sim, refere-se a um conjunto de questões e conceitos que efetivamente condicionam a mesma. Para ele, a história de vida é uma noção que está muito associada ao senso comum, referindo-se a um acontecimento linear, que remete a etapas, a um início, a meio e a um fim. Biografias que trazem esta ideia de etapas definidas para uma vida. Porém, é preciso olhar as trajetórias a partir de um olhar totalizante e não unitário, para que elas tenham significado, compreendendo a vida como uma sucessão de fatos entrelaçados a crenças e a ideias, enfim, através das muitas variáveis que a compõem.

A percurso social de Valentina, 47 anos, funcionária pública, revela o quão não linear é uma trajetória. Uma mulher que sempre gostou de estudar, ganhou um concurso de beleza, a partir do qual recebeu uma bolsa de estudos em um cursinho pré-vestibular; acreditando que daria continuidade aos estudos. Porém, nesse momento sua história muda, ela conhece o namorado, engravida e vai com ele para o norte do país. O relacionamento não dá certo, retorna ao estado, faz concurso, depois de doze anos, em um novo relacionamento, sofre a violência doméstica. Um novo capítulo se inicia com muitas questões judiciais, novas violências principalmente psicológicas e com tudo isso, um grande sonho de ser psiquiatra. Nesta história, perpassam não somente os fatos em si, mas questões sociais, culturais e crenças, traçando diferentes caminhos.

As estratégias encontradas por essas mulheres para seguir suas trajetórias, estão atreladas às ações sociais, fruto do *habitus* e não das regras impostas, segundo Bourdieu (1996); elas surgem como algo prático, que ocorre não através de uma reflexão ou pensamento específico. O conceito de trajetória

permite analisar como as mulheres se movem no espaço social. Segundo De La Fare (2020, p. 145, tradução nossa), “a estratégia é o sentido prático do jogo social historicamente definido, significado que se adquire na infância e na posterior participação na vida social, ou seja, em diferentes campos”¹⁷.

2.4. A VIOLÊNCIA NA TRAJETÓRIA

Segato (2003), em suas pesquisas, faz alusões a algumas estruturas que ela denomina como elementares quando o aspecto é a violência. Para tanto, refere que o fenômeno da violência inicia a partir de dois eixos conectados: um horizontal e um vertical. O eixo horizontal representa as relações entre os iguais, rege as relações entre as categorias sociais e os indivíduos, que se classificam como pares ou semelhantes; o eixo vertical representa as divisões, os estamentos e castas, ordenando as relações entre categorias que representam status diferenciado.

Ambos os eixos se interrelacionam, denominando-se como “economias simbólicas articuladas” (SEGATO, 2003, p. 254), que se configuram em economias simbólicas de status. Essa articulação entre os eixos só acontece quando há uma imposição, característica desta economia, que forma a ordem entre os pares. Para tanto, é necessário que haja um outro, que a autora denomina de ser menos “o *minusvalia*”, sendo resultado de uma imposição de “*plusvalia* simbólica – onde o status, ao contrário de uma classe baseada em uma lógica puramente econômica, é fixado na cultura como uma categoria hierárquica e adquire marcas percebidas para sempre” (SEGATO, 2003, p. 255, tradução nossa)¹⁸. Este será percebido como vítima sacrificial, onde a recompensa é a própria vida do outro como imagem de status. “O contrato e o status contaminam-se mutuamente e precisam de um reforço, de uma entrada

¹⁷ No original: La estrategia es sentido práctico el juego social históricamente definido, sentido que se adquiere en la infancia y en las participaciones posteriores en la vida social, es decir, en distintos campos.

¹⁸ No original: [...]donde el status, a diferencia de una clase basada en una logica puramente economica, se fija en la cultura como categoria jerarquica e adquiere marcas percibidas como indelebes.

violenta, de um investimento agressivo para manter a ordem dentro deles.” (SEGATO, 2003, p. 256, tradução nossa).¹⁹

Rita Segato (2018) utiliza um termo impactante para falar da crueldade e da violência: contra pedagogias da crueldade: *contra-pedagogias de la crueldade*. Para compreender esse termo de forma mais completa, vamos primeiramente compreender o que é uma pedagogia e quais os seus fundamentos. Porém, falar em pedagogia demanda muitos significados, dependendo da postura teórica e da intencionalidade abordada. No contexto desta pesquisa e dos conceitos trabalhados por Rita Segato, é importante situar o que é a pedagogia decolonial.

Para compreender esse conceito, vamos retomar o conceito de Quijano sobre colonialidade:

[...] a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que mais tarde foram codificadas como "raciais", étnicas, "antropológicas" ou nacionais", dependendo dos momentos, dos agentes e das populações envolvidas, construções intersubjetivas, produto da dominação colonial pelos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão "científica" e "objetiva") de significação a-histórica, ou seja, como fenômenos naturais e não da história do poder²⁰ (QUIJANO, 1992, p. 12, tradução nossa).

A construção de um olhar decolonial implica desconstruir questões de dominação que se reproduzem nos diferentes espaços sociais, inclusive na educação, nas famílias, e no que diz respeito à violência. Conforme Mendonça (2021, p. 88), “a descolonização conduz e necessita de um novo homem, uma nova linguagem, nesta trajetória ‘a coisa’ colonizada se transforma em Ser Humano em constante desenvolvimento de libertação”. A autora complementa que a “descolonização é um processo de desaprendizagem do que foi imposto pelo sistema colonial, para que seja possível reaprender a ser humano” (MENDONÇA, 2021, p. 88).

Segundo Mendonça (2021, p. 87),

[...] a pedagogia se expressa como um conjunto de práticas e esquemas metodológicos que podem tanto fortalecer os sistemas

¹⁹ No original: El contrato y el status se contaminan mutuamente y necesitan de un esfuerzo, de un input violento, de una inversion agresiva para mantener el orden en su interior.

²⁰No original: [...] la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como ‘raciales’, étnicas, ‘antropológicas’ ‘nacionales’, según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión ‘científica’ y ‘objetiva’) de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder.

opressores na manutenção de suas ideias, quanto promover a criatividade, a criticidade.

E a renovação das estruturas. Sendo assim, a pedagogia de(s)colonial é aquela que busca a partir de suas práticas o posicionamento crítico frente à colonialidade.

Realizada esta breve explicação sobre os preceitos básicos de uma pedagogia decolonial, Rita Segato, ao referir-se à violência de gênero contra a mulher, registra que há uma contra-pedagogia, uma pedagogia da crueldade que ela classifica como “todos os atos e práticas que pedagogias da crueldade ensinam, habitam e programam matérias para transmutar o que está vivo e sua vitalidade nas coisas”²¹ (SEGATO, 2018, p. 11, tradução nossa).

Para a autora, a pedagogia da crueldade afasta toda e qualquer possibilidade de empatia, prevalecendo uma lógica perversa de dominação e coisificação do outro. A autora também reforça que o masculino está mais disponível para a crueldade, já que o ser masculino, no constructo social, está relacionado à força, ao poder, à guerra, à crueldade e sob este aspecto, é natural o homem ser violento. Nesse sentido, ao feminino cabe o papel de objeto, disponível e descartável, uma vez que a “organização corporativa da masculinidade” leva os homens à obediência incondicional dos sistemas de dominação (SEGATO, 2003).

Infelizmente, é possível perceber essa crueldade quando uma das entrevistadas, Valentina, 47 anos, funcionária pública, conta duas situações em que o agressor a atacou quando ela estava distraída, ou de costas, sem a possibilidade de ela poder se defender ou tomar alguma atitude:

Eu não estava esperando. Caminhando atrás dele. Ele me deu coice porque contrariei uma coisa que ele falou. Então ali eu já aprendi que eu não podia falar não para ele.

Só sei que ele tentou me atropelar... na frente do meu trabalho... Parou o carro atrás de mim e eu estava de costas, sempre de costas. Todas as vezes que ele me agrediu estava distraída ou eu estava de costas (VALENTINA, 47 anos, funcionária pública).

Segato (2018) propõe três temas fundamentais para trabalhar maneiras de combater estas pedagogias da crueldade. A primeira, se refere à questão de que uma contra pedagogia da crueldade terá de ser uma contra pedagogia da

²¹ No original: [...] todos los actos y prácticas que pedagogías de la crueldad enseñan, habitan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas.

dominação exercida pelo poder e do patriarcado. O patriarcado, configura-se como a primeira pedagogia de poder e expropriação de valor.

Como segundo tema fundamental, a autora convida a pensar o movimento histórico das mulheres como uma outra forma de pensar e atuar coletivamente. Afinal, uma *politicidad*, como exposto por Segato (2018), em mãos femininas, traz a possibilidade de uma visão pragmática, não orientada somente pela moralidade, mas próxima, focada muito mais no processo e solucionadora de problemas de situações do cotidiano.

O terceiro ponto fundamental, traz a reflexão de que as mulheres têm a possibilidade de falar sobre seu sofrimento, social e culturalmente falando, sobre suas questões mais internas, de conflitos. Os homens, por todas os condicionamentos sociais, e por terem de dar conta do mandato de masculinidade, não o fazem. Uma das chaves da mudança seria que ambos, homens e mulheres, pudessem falar sobre estes processos de vitimização, podendo olhar para tudo que há por trás das violências. O mandato de masculinidade

exige que um homem prove ser um homem todo o tempo; porque a masculinidade, ao contrário da feminilidade, é um status, uma hierarquia de prestígio, é adquirido como um título e deve ser renovado e sua validade verificada como tal²² (SEGATO, 2018, p. 40, tradução nossa).

A história de Ângela, 58 anos, professora aposentada, retrata esse mandato quando o agressor lhe incita a denunciar e profere a frase “*Vamos ver em quem eles vão acreditar!*”, reforçando o estereótipo da mulher louca, surtada e do homem que finge não saber o que aconteceu:

O relacionamento foi muito difícil, muito complexo, de posse, de controle.
De domínio, de uma violência... é o que eu te digo na época em que eu sofri essas violências, a gente não tinha uma legislação que nos ampara como hoje.
Então eu fui ameaçada com uma arma e eu tive uma pistola apontada para o meu rosto.
Fecho os olhos. Meu Deus vai apertar, não vai apertar, pavoroso...
Houve uma tentativa de estrangulamento. Houve uma tentativa de estrangulamento e quando eu disse pra ele assim eu vou te denunciar, ele disse a frase clássica: vai lá... No bairro em que nós morávamos tinha uma delegacia de polícia em um posto da Brigada um ao lado do outro e ele me disse “Vai lá, vai lá e conta... vamos ver em quem eles vão acreditar!” (ÂNGELA, 58 anos, professora aposentada).

²² No original: El mandato de masculinidad exige al hombre probarse hombre todo el tiempo; porque la masculinidad, a diferencia de la femineidad, es un estatus, una jerarquía de prestigio, se adquiere como un título y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal.

Essa descrença na palavra da mulher e essa ameaça como se fosse garantido que ninguém acreditará na mulher, mas sim, no homem, infelizmente é muito comum e reforça ainda mais poder enraizado no masculino, daquele que tudo pode, pois é invencível.

Segato (2018) identifica a existência de dois projetos históricos no mundo: um projeto das coisas e o projeto histórico dos vínculos. Ambos são guiados a fim de trazer a felicidade e o bem-estar às pessoas; porém, partem de princípios e valores muito divergentes entre si. O primeiro projeto diz respeito ao capital, às pessoas que tem se transformado em coisas. O outro projeto está relacionado à reciprocidade, produz algo em comum, para o bem comum. Portanto, “uma contra pedagogia da crueldade trabalha com a consciência de que só um mundo de conexão e comunidade estabelece limites para a objetivação da vida” (SEGATO, 2018, p.16).

3. SERÁ QUE SOU CULPADA?

*Nada nada, meu mundo!
Não me vejo, não me vê
No espelho, só você
Por favor, me olha
Como olho você.
Por quê? Porque isso tudo.
Procuro entender, o meu eu
No teu perfeito mundo
Não há igual, o certo é teu
Neste mar, me afogo
E você vê tudo, menos eu.*

Por Carlos Jr. Hartwig Pereira

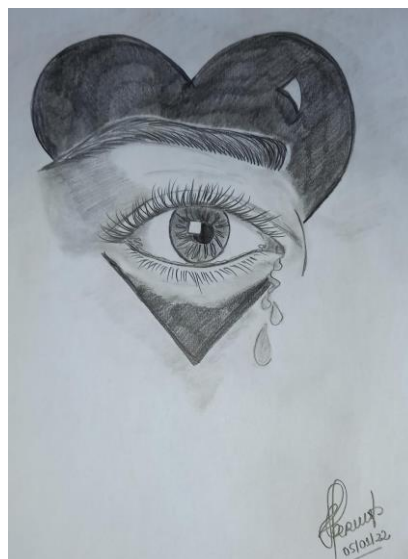


Ilustração: Caroline D.H. Pereira

A pergunta que abre este capítulo percorre a mente da grande maioria das mulheres quando sofrem algum tipo de violência e decidem buscar ajuda, seja no núcleo familiar, seja nos órgãos públicos responsáveis. A culpabilização da vítima é um dos fatores que faz com que ela, mesmo sofrendo violência durante muitos anos, em muitos casos, decida não denunciar ou ainda retire-a quando realizada. O agressor, as políticas públicas fragilizadas, a reprodução social que culpabiliza a mulher faz com que muitas das violências sejam silenciadas.

Segundo Sagot (2000), a rota crítica é “um processo que se constrói a partir da sequência de decisões e ações realizadas pelas mulheres atingidas pela violência doméstica e das respostas encontradas na busca de soluções”²³ (SAGOT, 2000, p. 89, tradução nossa). É um movimento de ações e reações, de fatores inibidores e propulsores para enfrentar a violência que vão desde as questões e motivos pessoais de cada mulher na busca por ajuda, em confronto com a resposta social à sua atitude. Enfrentar a rota crítica é um processo complexo, onde a mulher se

²³ No original: La ruta crítica es un proceso que se construye a partir de la secuencia de decisiones tomadas y acciones ejecutadas por las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar y las respuestas encontradas en su búsqueda de soluciones.

depara com muitos caminhos, dúvidas em continuar a sua busca por auxílio, sair da relação abusiva, denunciar ou, por medo e todo o julgamento social, mesmo sabendo da dor e do sofrimento, voltar a se relacionar com o agressor. “A dinâmica de um relacionamento violento é tão complexa e opressora que o impulso das mulheres em direção à vida, à sobrevivência, não é construído tão facilmente” (SAGOT, 2000, p. 91, tradução nossa)²⁴.

A busca pelo auxílio inicia quando a mulher se percebe em uma relação violenta; o que antes era considerado “normal”, como um xingamento, um empurrão, uma briga de casal, como muitas pessoas insistem em classificar, passa a ser percebido como violência. Neste momento, são acionados os fatores impulsionadores, tanto internos, quanto externos. Os fatores internos dizem respeito aos sentimentos e às razões que fazem com que a mulher busque ajuda para sair deste relacionamento: “uma mulher envolvida em um relacionamento violento desenvolve múltiplas estratégias para sobreviver. Algumas dessas estratégias são ficar calada, permanecer passiva e ‘tentar não provocar’”²⁵ (SAGOT, 2000, p. 91 tradução nossa).

Os fatores externos estão relacionados às influências do meio, como informação, assistência de qualidade e recursos materiais. Ou seja, de acordo com Sagot (2000) “é a força do contexto”. Este é o momento de romper o silêncio: quando a mulher busca o auxílio de alguma pessoa fora do círculo familiar ou instituição, que possa lhe amparar para tomar alguma atitude que leve à denúncia ou mesmo de desabafo da violência (SAGOT, 2000). As respostas encontradas nesse sentido partem tanto do âmbito familiar como institucional, sendo que todos “esses fatores estão interrelacionados e atuam na subjetividade das mulheres para fortalecê-las ou fragilizá-las em sua decisão de iniciar e continuar a busca por ajuda e soluções.” (SAGOT, 2000, p. 89, tradução nossa)²⁶. E a autora complementa: “a subjetividade acaba sendo a dimensão em que se constrói o sentido do processo do caminho crítico e que explica como um

²⁴ No original: Las dinámicas de una relación violenta son tan complejas y opresivas que el impulso de las mujeres hacia la vida, hacia la sobrevivencia, no se construye tan facilmente.

²⁵ No original: [...]una mujer involucrada en una relación de violencia desarrolla múltiples estrategias para sobrevivir. Algunas de estas estrategias son callar, mantenerse pasiva y ‘tratar de no provocar’.

²⁶ No original: Todos estos factores se interrelacionan entre sí y actúan sobre la subjetividad de las mujeres para fortalecerlas o debilitarlas en su decisión de iniciar y continuar una ruta de búsqueda de ayuda y soluciones.

mesmo elemento pode se tornar um fator impulsionador ou inibidor” (SAGOT, 2000, p. 89, tradução nossa)²⁷.

A rota crítica se configura em um processo complexo, não linear, com avanços e retrocessos a todo o momento; dentro de uma mesma rota, abrem-se outras tantas até que a mulher consiga realmente encontrar um sentido para retomar a sua vida. Sagot identifica em sua pesquisa que um dos grandes diferenciais para que a mulher consiga enxergar que sofre violência se dá quando a informação, o acesso a ela, é difundida de tal maneira que ela perceba que realmente está em um relacionamento violento.

Em cada uma dessas fases, a mulher pode percorrer um longo período de dúvidas, incertezas de todas as ordens e julgamentos de todos os âmbitos, que podem fazer com que ela continue enfrentando muito preconceito, discriminação, descaso ou retome sua relação para não passar por todo esse processo que também é muito doloroso.

3.1. CONCEITUANDO GÊNERO E VIOLÊNCIA

O conceito de gênero traz muitas definições e significados que compreendem desde questões relacionadas à sexo, até debates e diferentes relações com as questões de classe e raça. No sentido histórico, muitas destas definições surgem a partir dos anos 70, onde é iniciada uma reflexão sobre gênero, mas ainda muito voltada somente à mulher. Segundo Scott, nessa perspectiva, o “gênero” inclui as mulheres sem as nomear e parece, assim, não se constituir em uma ameaça crítica” (SCOTT, 1990, p. 3).

Segundo Scott (1990, p. 7), gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre o sexo; o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. Para a pesquisadora, impregna a ideia da organização social das relações entre os sexos. Neste mesmo viés, Safiotti (2004) classifica o poder como o núcleo central do conceito de gênero.

²⁷ No original: La subjetividad termina siendo la dimensión en la que se construye el sentido del proceso de la ruta crítica y la que explica cómo un mismo elemento puede convertirse en factor impulsor o inibidor.

Sob outro olhar, para Bourdieu, gênero é um conceito relacional e uma estrutura de dominação simbólica: “os gêneros são um par de opostos que constituem uma relação e as relações de gênero são relações de poder em que ‘o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas’” (BOURDIEU, 2012, p. 23). Ou seja, o conceito de gênero vai muito além do biológico, da divisão sexual entre homens e mulheres.

A construção histórico/social das relações de poder é condição para conceituar gênero. As questões de gênero estão relacionadas a uma construção social e não simplesmente ao sexo feminino ou masculino. Portanto, “gênero está associado à maneira de ser dos homens e das mulheres na sociedade e às relações que estabelecem entre si em todos os campos da vida” (CHAI et al, 2018, p. 644). Segundo Segato (2003, p. 15, tradução nossa), “as relações de gênero, não são nem corpos de homens, nem corpos de mulheres, mas sim, posições em relações hierarquicamente dispostas”²⁸.

De acordo com Bourdieu (2012, p. 16), as diferenças de sexo e gênero integram um conjunto de oposições – “um sistema de relações homólogas e interconectadas: fora/dentro, alto/baixo, aberto/fechado, vazio/cheio, branco/negro, dia/noite, sol/lua, masculino/feminino” (BOURDIEU, 2012, p. 16) – tendo significado antropológico e cosmológico. Essas oposições se apresentam

em estado objetivado nas coisas, em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (BOURDIEU, 2012, p. 17).

A experiência do mundo social atesta estas divisões como naturais, evidentes, ou seja, legitimando-as. Gênero está associado à maneira de ser dos homens e das mulheres na sociedade e às relações que estabelecem entre si em todos os campos da vida. Nesse sentido, gênero “pode ser percebido como um conceito sociopolítico válido para a análise das sociedades e para detectar a realidade das mulheres” (CHAI et al 2018, p. 644). Portanto, quando são determinados os lugares de força e masculinidade aos homens, é como se estes não fossem permitidos às mulheres. Às mulheres, de acordo com as regras sociais, é permitida a imagem da fragilidade, da mãe, da cuidadora. Logo,

²⁸No original: [...] las relacionaes de género, que no son ni cuerpos de hombres ni cuerpos de mujeres, sino posicines em relación jerárquicamente dispuestas.

através destes símbolos e estereótipos, são criadas formas de exclusão que marcam profundamente sua cidadania.

Segundo Almeida (2007), as desigualdades de gênero se configuram a partir de disputas simbólicas que são reproduzidas dentro da escola, igreja, família, meios de comunicação e materializadas na política e no trabalho, entre tantos outros espaços sociais. Segundo a autora, nesses espaços, a desigualdade de gênero vai se naturalizando e se transformando em mecanismos de subordinação e na diferenciação de acesso às fontes de poder e de acesso a bens materiais e simbólicos.

Para Bourdieu (2012), toda essa dominação ocorre de forma mais explícita no ambiente doméstico e não necessariamente sob a forma de violência física, mas de forma muito simbólica, sendo reproduzida nas diferentes esferas sociais como já citado acima por Almeida.

Ao abordar o tema de violência de gênero, surgem várias denominações diferentes, mas que são erroneamente utilizadas de forma similar. As expressões violência doméstica, violência familiar e violência contra a mulher são utilizadas para denominar violência de gênero. De acordo com (CHAI et al 2018, p. 645), violência contra a mulher enfatiza o alvo contra o qual a violência é dirigida, sendo que “o termo não indica um sujeito, mas apenas um objeto, demonstrando o lugar da vítima e sugerindo unilateralidade do ato, evidenciando a mulher como vítima preferencial dessa modalidade de violência”. Já a violência familiar “envolve membros de uma mesma família extensa ou nuclear, levando-se em conta a consanguinidade e a afinidade” (CHAI et al, 2018, p. 646). A violência familiar pode ocorrer dentro ou fora do domicílio. A violência doméstica é própria da esfera privada. Atinge também pessoas que, “não pertencendo à família, vivem, parcial ou integralmente, no domicílio do agressor, como é o caso de agregadas(os) e empregadas(os) domésticas(os)” (CHAI et al, 2018, p. 646).

Segundo a Recomendação Geral n. 35 sobre violência de gênero contra as mulheres do Comitê para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), define a violência contra a mulher através de um conceito mais amplo, denominando-o como violência de gênero contra a mulher.

O conceito de “violência contra as mulheres”, como definido na Recomendação Geral n. 19 e em outros instrumentos e documentos internacionais, enfatiza o fato de que tal violência é baseada no gênero. Adequadamente, na presente recomendação, a expressão “violência de gênero contra as mulheres” é usada como um termo mais preciso,

que torna explícitas as causas que se baseiam no gênero e os impactos da violência. Essa expressão fortalece a compreensão dessa violência como um problema social e não individual, requerendo respostas abrangentes, para além de eventos específicos, agressores individuais e vítimas/sobreviventes (CEDAW, 2019).

Esse conceito traz uma maior amplitude, estando em maior consonância com a complexidade e a multiplicidade de interpretações e reflexões sobre o tema.

3.2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA A MULHER

O acesso às informações públicas de interesse dos cidadãos é um direito garantido tanto no âmbito nacional, como sendo fundamental, como também internacional, defendido em tratados e cortes internacionais. O direito de acesso à informação é visto como “ferramenta essencial à boa governança, ao combate à corrupção, ao controle social e a participação” (MARTINS, 2019, p. 28) e os Estados têm obrigação de cumprir esse direito. Por isso, em 2011, o Brasil criou a Lei de Acesso à Informações Públicas (LAI), que consolida as questões relacionadas à transparência, tendo o cidadão direito de acesso a dados e informações de interesse público. A LAI foi uma conquista de muitos anos de luta pela transparência na informação, estabelecendo que agora a abertura e a transparência passam a ser regra, e o sigilo, exceção. Porém, a Lei apresenta várias lacunas, principalmente pelo fato de muitas pessoas não a conhecerem, mas também, por ser um sistema burocrático de acesso às informações essenciais. Logo, essa disparidade entre uma Lei que deveria servir ao cidadão e a violência contra a mulher, torna-se uma questão importante a ser analisada, pois já aponta para discrepâncias no acesso às informações relativas a sua participação social e política, às ações de promoção da igualdade, às políticas de combate à violência e aos direitos sexuais e reprodutivos (MARTINS, 2019)

Segundo Martins (2019), o cenário que se cria é um ciclo vicioso: a mulher precisa da informação para participar mais, quebrando práticas públicas discriminatórias que afetam seus direitos. Porém, elas acabam tendo menos facilidade de acesso a essas informações, perpetuando a triste realidade da desigualdade e desrespeito de gênero.

No âmbito internacional, os documentos normativos que regem as políticas para as mulheres apresentam diversas e importantes alternativas que visam justamente o empoderamento, a participação social e o seu acesso aos direitos básicos. Abaixo, algumas destas ações:

- **1979** – Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (CEDAW): primeiro tratado internacional que dispõe de forma ampla sobre os direitos das mulheres, sendo parâmetro mínimo para que os Estados criem suas leis específicas;
- **1985** – 3ª Conferência Mundial das Mulheres em Nairobi: o relatório deste encontro solicita aos Estados que se desenvolvam políticas que disseminem as informações relacionadas a direitos, incluindo saúde, educação, mercados e conflitos para as mulheres;
- **1995** – 4ª Conferência Mundial das Mulheres – Declaração e Plataforma de Beijing: estabelece um mapa progressivo com 12 áreas de especial preocupação e atenção para as mulheres;
- **1994** – Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher: dispõe que os Estados devem criar medidas que demonstrem causas, consequências e frequência da violência contra a mulher;
- **1999** – Comissão sobre a Situação da Mulher (CSW)²⁹: ressalta-se o dever dos Estados de ter dados efetivos sobre as questões de gênero, considerando estatísticas, orçamentos, auditoria, estudos de impacto específicos de gênero, com a produção constante de relatórios;
- **2002** – A CSW ressalta a importância de dados sobre a pobreza e o empoderamento da mulher;
- **2006** – CSW determina que a perspectiva de gênero deve ser incluída em todo o planejamento.

Dentro das orientações das ações internacionais, o Brasil elabora suas normativas conforme segue:

- **2003 – Lei 10.778**: definia a obrigatoriedade de informar aos órgãos competentes o atendimento a mulheres vítimas de violência nos serviços de saúde públicos;

²⁹ CSW = Commission on the Status of Women.

- **2006 – Lei Maria da Penha (11.340):** possui 46 artigos, distribuídos em 7 títulos, a fim de criar “mecanismos para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher em conformidade com a Constituição Federal (art. 226, § 8º) e os tratados internacionais ratificados pelo Estado brasileiro” (Instituto Maria da Penha, 2018). A Lei Maria da Penha, segundo a ONU, é considerada uma das leis mais avançadas a nível mundial no que diz respeito à violência doméstica contra mulheres. Um dos grandes avanços que ela trouxe foi a possibilidade de solicitar medidas protetivas de urgência para mulheres vítimas de violência. Também, classifica as características da violência doméstica e familiar que pode ser: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral.

A Lei Maria da Penha foi uma vitória na luta por direitos, na agenda sobre a violência contra a mulher em nosso país. Ela foi sancionada no dia 07 de agosto de 2006, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Essa normativa surge a partir da história de violência sofrida por Maria da Penha Maia Fernandes.

O ex-marido de Maria sempre se mostrou um homem muito gentil, amoroso e agradável com todas as pessoas. Após o nascimento das filhas, seu comportamento começou a mudar, passando a ser intolerante; as agressões verbais eram constantes e só aumentavam. Porém, após estes “ataques”, arrependia-se, pedia desculpas e nesse momento, instaurava-se o ciclo da violência, que cumpria sempre os mesmos caminhos: primeiro a agressão, depois o arrependimento e então a conciliação. Esse jogo de horrores sempre se repetia. Importante frisar aqui que esse processo de tortura, com atitudes violentas, arrependimento e perdão, perpassam a grande maioria das mulheres vítimas de violência, até que haja uma percepção e consciência que o ato do outro, é um ato de violência.

Após duas audiências realizadas sem sucesso, as quais o agressor de Maria saiu ileso das acusações, ela juntamente com o Centro para a Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM), denunciou o caso à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (CIDH/OEA). Mesmo com essas ações internacionais, o Estado brasileiro permaneceu omissos ao caso e não se posicionou a respeito. Em 2001, após receber quatro ofícios da CIDH/OEA (1998 a 2001), o Estado foi responsabilizado por negligência, omissão e tolerância em relação à violência

doméstica praticada contra as mulheres brasileiras. A partir desse fato, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos fez quatro recomendações ao Estado Brasileiro, referentes aos direitos humanos e da mulher, formando-se então um consórcio de ONG's feministas que juntas elaboraram a Lei Maria da Penha, que foi aprovada por unanimidade pelo Poder Executivo e Legislativo;

- **2010 – Central de atendimento à mulher (Decreto 7.393, de 15 de dezembro de 2010):** estabeleceu a Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, que oferece, através de serviço telefônico, atendimento gratuito à mulher vítima de violência. Com o intuito de receber e registrar relatos de violência, bem como orientar e encaminhar as mulheres aos devidos serviços específicos de atendimento;

- **2015 – Lei do Feminicídio (Lei 13.104, de 9 de março de 2015):** inclui o feminicídio na categoria de crimes hediondos;

- **2021 – Crime de violência psicológica contra a mulher (Lei nº 14.188, de 29 de julho de 2021):** tipificar a violência psicológica na forma de lei e de forma detalhada é um avanço muito importante a partir da Lei Maria da Penha, pois em muitos processos são citados os ataques psicológicos. Porém, até o momento não havia subsídios legais para argumentá-los. A nova lei determina que a violência psicológica consiste em

causar dano emocional à mulher que prejudique e perturbe seu pleno desenvolvimento ou que vise a degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir, ou qualquer outro meio que cause prejuízo à sua saúde psicológica e autodeterminação (BRASIL, 2021).

Importante ressaltar que esta é uma Lei também proposta por uma deputada e tendo como relatora uma senadora. Ou seja, duas mulheres novamente lutando por uma questão tão comum nos relatos de mulheres vítimas de violência e tão necessária pela dificuldade de provar até o momento a ocorrência da violência psicológica.

- **2021 – Lei 14.164 de 10 de junho de 2021:** em 2021, foi aprovada a Lei 14.164, que altera a LDB a fim de incluir conteúdos sobre a violência contra a mulher no currículo e instituir a semana escolar de combate à violência contra a mulher. A referida lei será aprofundada no capítulo 4, pois representa um avanço importante no tratamento deste tema na área da educação.

Todos estes movimentos na luta pelos direitos das mulheres impulsionam, em 1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a criação da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, também chamada de Secretaria Especial de Direitos Humanos. Mesmo sendo denominada como secretaria, esta tinha estatuto de Ministério. Em 2015, no governo de Dilma Rousseff, são unificadas as pastas das Políticas de Promoção da Igualdade Racial e Políticas para as Mulheres, formando o Ministério das Mulheres da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH). No atual governo, essa pasta se transformou em Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, tendo como foco principal a elaboração de políticas de cidadania e direitos humanos.

Não há como abordar o tema das políticas públicas, sem evidenciar um histórico e uma breve análise, que renderia outra dissertação, sobre as ações e documentos normativos das políticas públicas anteriores a este momento, 2022, que estamos vivenciando enquanto políticas para as mulheres.

Em 2006 foi criado o Plano Nacional de Políticas para as mulheres, sendo um marco na história das lutas pela igualdade de gênero. Tal documento foi refletido coletivamente na I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (I CNPM), que ocorreu em julho de 2004. A Conferência foi um símbolo na afirmação dos direitos da mulher e mobilizou, por todo o Brasil, cerca de 120 mil mulheres que participaram diretamente dos debates e apresentaram as propostas para a elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Com 199 ações propostas, esta política tinha como pressupostos as seguintes questões: igualdade e respeito à diversidade, equidade, autonomia das mulheres, laicidade do estado, universalidade das políticas, justiça social, transparência dos atos públicos, participação e controle social (BRASIL, 2004). Em 2008 esse plano ganhou um documento com notas técnicas e teóricas, objetivos e metas a serem alcançadas. Percebe-se uma continuidade do trabalho iniciado em 2004.

Em 2012 foi emitido um novo documento, intitulado Políticas Públicas para Mulheres (BRASIL, 2012), porém com um caráter mais teórico e trazendo reflexões sobre conceitos de gênero, políticas públicas para mulheres e seus desafios, sendo um documento com características mais técnicas e sem os aspectos de ação e efetividade do documento anterior.

Em 2021 não há um documento norteador próprio referente às políticas públicas para mulheres, mas, sim, ações específicas que visam minimizar a violência. Chama a atenção programas como o Qualifica Mulher, que realiza convênios com instituições públicas e tem ações, até o momento, somente nas regiões norte e nordeste do país, bem como a campanha “Violência contra a mulher: sua evolução leva ao feminicídio”, que não representa a realidade continental de nosso país, com tantas raças e realidades distintas. Essas ações deixam claro a intenção de participação no desenvolvimento econômico do país, em uma perspectiva muito individual, sem reiterar ou fortalecer as lutas coletivas de tantas mulheres brasileiras.

3.3. VISIBILIDADE DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: RETRATO DO REFORÇO DOS SISTEMAS DE DOMINAÇÃO

Todas as leis e políticas públicas referenciadas na seção anterior trazem a ideia de que a mulher está protegida e, diante do fato da violência, terá todo o subsídio para retomar sua vida de forma digna, usufruindo dos direitos como cidadã. Porém, a realidade mostra exatamente o contrário.

Nesse sentido é preciso abordar a violência institucional. Esta ainda tem sido pouco divulgada e pouco tem se falado a respeito, mesmo sendo um tema urgente e emergente quando o assunto é violência contra a mulher. Segundo Taquette (2007, p. 94), violência institucional “é aquela praticada, por ação e/ou omissão, nas instituições prestadoras de serviços públicos tais como hospitais, postos de saúde, escolas, delegacias, Judiciário, dentre outras.” Ela ocorre pelos profissionais que deveriam garantir um atendimento humanizado e sensível à causa a que atendem nas delegacias, postos de saúde, enfim, nos espaços públicos e privados nos quais as mulheres buscam auxílio em casos de violência.

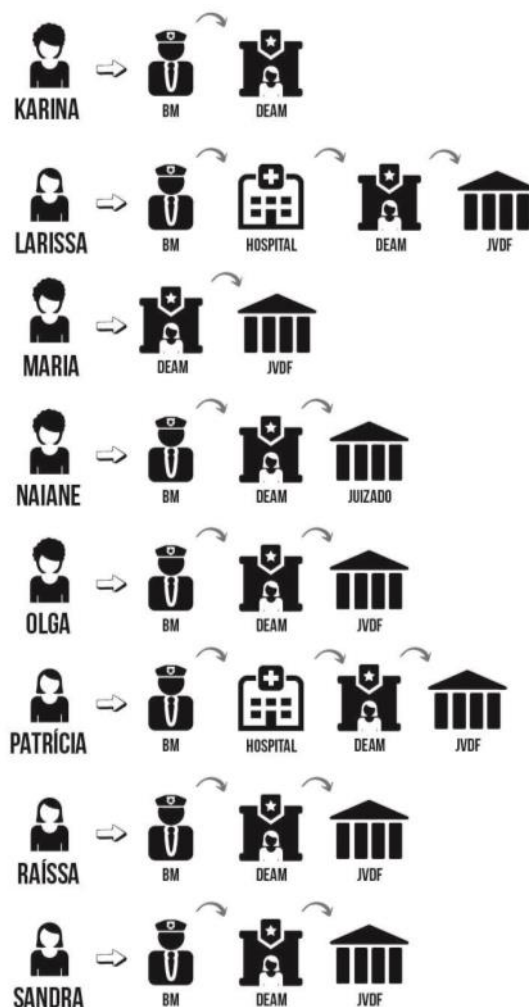
Logo, o momento que deveria ser de bem-estar e portador de um certo alento, caracteriza-se como mais um passo de reforço à essa violência.

Também, normalmente não é no primeiro local em que buscam auxílio que elas o conseguem, como podemos observar nos dados abaixo. Esta imagem apresenta os caminhos percorridos pelas mulheres até que as fosse concedida a medida protetiva. Segundo Silva (2017), ao entrevistar dezessete mulheres vítimas de violência, constatou-se que muitas delas não sabiam e não conheciam

a Rede de Proteção contra a mulher, que envolve desde a Patrulha Maria da Penha ao Juizado de Violência contra a Mulher. De acordo com Silva (2017, p.81), “elas reconhecem a importância da política, mas não se sentem efetivamente protegidas de uma nova experiência de violência”.

Abaixo seguem os resultados da pesquisa de Silva, realizada no ano de 2017, na cidade de Porto Alegre, demonstrando algumas rotas que essa mulher percorre, até conseguir uma medida protetiva ou algum retorno positivo dos órgãos responsáveis para que possa, de alguma maneira, ter algum respaldo em caso de reincidência da violência.

Figura 1 – Rota da mulher que sofreu violência



Fonte: SILVA, Camila da Costa. Mulheres e uma política de proteção em meio à violência: olhares sobre a rede lilás na cidade de Porto Alegre – RS.2017. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, PUCRS. 2017.

Quando a mulher passa pela situação de violência, ela percorre uma rota crítica, sofrendo diversas formas de agressão nos diferentes locais onde busca auxílio. Aliás, a Figura 1 nos mostra que são várias as instâncias que essa mulher precisa percorrer para chegar ao espaço ou pessoa que realmente lhe preste o auxílio de forma esclarecida.

A luta por institucionalizar as políticas públicas para as mulheres acontece há muito tempo, mas ganha força a partir dos anos 90, quando se inicia um discurso para perceber a mulher como sujeito de direitos igualitários, passando “pela decisão política de criar as condições materiais necessárias para transformar um direito legal, em um direito legítimo” (MORAES e SILVA, 2019, p. 4). Para tanto, faz-se necessária uma mudança drástica nas estruturas rígidas, conservadoras e arcaicas que o Estado ainda perpetua e que estabelece como “natural e universal o discurso social masculino na formulação, execução, gestão e avaliação das ações e programas de políticas públicas, desvalorizando o pensamento das mulheres” (MORAES e SILVA, 2019, p. 4).

Em consonância com isto, ainda temos um sistema judiciário que se mostra muito “masculino, inflexível e patriarcal” (CHAI et al, 2018, p. 652). Este pensamento decorre das relações sociais de poder institucionalizadas, que geram desigualdades. Segundo Chai (2018), mesmo que ocorram mudanças de ordem físico estrutural nos tribunais, se não houver uma cultura jurídica feminista, essa diferença vai persistir, assim como toda a humilhação, violência e consequente revitimização da mulher que já sofreu violência no ambiente doméstico e acaba se repetindo também nos outros espaços institucionais. Essa violência institucional pode ser identificada de várias formas:

- peregrinação por diversos serviços até receber atendimento;
- falta de escuta, tempo, privacidade para os usuários(as);
- frieza, rispidez, falta de atenção, negligência;
- maus-tratos dos profissionais para com os usuários, motivados por discriminação, abrangendo as questões de raça, idade, opção sexual, gênero, deficiência física, doença mental;
- violação dos direitos reprodutivos (discriminação das mulheres em processo de abortamento, aceleração do parto para liberar leitos, preconceitos acerca dos papéis sexuais e em relação às mulheres soro positivas (HIV), quando estão grávidas (ou desejam engravidar);
- desqualificação do saber prático, da experiência de vida, diante do saber científico;
- tortura e violência física;
- banalização das necessidades e direitos dos usuários(as);
- críticas ou agressões a quem expressa desespero, diante da ausência de serviços que atenda a sua necessidade, ao invés de se

promover uma aproximação e escuta atenciosa visando acalmar a pessoa e fornecer informações necessárias. (CHAI et al, 2018, p. 651)

Os espaços que deveriam ser de acolhimento, acabam banalizando os casos de violência, utilizando práticas que culpam a mulher e reproduzem estereótipos machistas. Esse tipo de violência pode passar despercebida, tratada como natural, apresentando-se de forma muito sutil e simbólica. Segundo Bourdieu, essa violência é simbólica quando se mostra de forma “suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas de comunicação e do conhecimento” (BOURDIEU, 2012, p. 7). O autor completa sua análise com a reflexão sobre os ritos do homem que, de forma viril, precisa realizá-los de maneira quase mística, usufruindo dos prazeres questionáveis do poder e da dominação e enquanto isso, as mulheres buscam recolhimento ou alguma proteção, pois não lhe é dada o direito ao direito.

Nesse sentido, as políticas públicas que na teoria são eficientes, eficazes e trazem palavras de conforto às mulheres, na prática, são reproduzidas por órgãos públicos despreparados e que reforçam a violência. Segundo Bourdieu (1989, p. 124) “os agentes empenham interesses poderosos, vitais por vezes, na medida em que é o valor da pessoa enquanto reduzida socialmente à sua identidade social que está em jogo”. O mesmo autor reforça que quando as dominadas entram em força simbólica de forma individual, isolada, não há outra escolha senão aceitar a dominação, a humilhação, pois o que está em jogo é o poder de se apropriar de vantagens simbólicas “à posse de uma identidade legítima suscetível de ser publicamente e oficialmente afirmada e reconhecida” (BOURDIEU, 1989, p. 125). Logo, há uma aceitação inconsciente da condição de violência e discriminação, sendo reiterados discursos de naturalidade, para os quais nada pode ser feito no intuito de modificar a situação, como veremos nos depoimentos das mulheres entrevistadas.

Um estudo realizado por Pereira (2006) aponta, através de entrevistas realizadas com profissionais que atuam nos serviços especializados de atendimento às mulheres vítimas de violência, o quão sério e grave é esta situação, conforme é possível verificar abaixo:

Durante o registro da queixa muitas vezes as policiais adotavam uma notável inversão de “lógicas”: a mulher que sofreu violência transformava-se em culpada e responsável pela ação violenta, por ter

“provocado” o agressor, com roupas e atitudes que fogem ao comportamento esperado de uma “mulher que se dá ao respeito” (o que você aprontou para ele lhe bater desse jeito?). Outras vezes, havia um sentimento de indignação da policial que registrava a queixa contra a violência sofrida pela mulher, mas muitas vezes o que estava em questionamento não era a violência praticada, mas a “violência não merecida” (se ele lhe bate dizendo que você namora, namore para apanhar com razão) (PEREIRA, 2006, p. 187).

Infelizmente, atitudes como estas não são raras nas delegacias e espaços de atendimento à mulher. A mulher quando sofre violência, traz marcas que às vezes são físicas, mas que sempre são psicológicas, emocionais, durante toda a sua vida. Mesmo que haja um acompanhamento, as lembranças não se apagam. Muitas mulheres, quando resolvem denunciar ou buscar auxílio em espaços públicos a fim de mitigar sua dor ou mesmo, buscar algum conforto, alguma palavra para que se sinta acolhida e sinta que não está sozinha, acabam se deparando com mais uma situação de violência. Locais sem estrutura física para receber esta mulher, profissionais despreparados e indiferença à violência de gênero, são relatos comuns das mulheres.

Segundo Sagot (2000, p. 101),

muitas mulheres desenvolvem grande desconfiança no sistema institucional, o que as desencoraja a continuar na rota crítica. Elas sentem que as leis não as protegem, que existe corrupção, que a polícia se alia aos agressores e que as penas, se aplicadas, não são suficientes (Tradução nossa).³⁰

A violência institucional reproduz a invisibilidade e naturalização da violência de gênero, especialmente quando a mulher passa por todos esses constrangimentos e humilhações ao buscar ajuda. Essa violência fica evidente nas entrevistas realizadas quando são relatadas situações como a demonstrada por Helen, 35 anos, diarista, no momento em que chamou a Brigada Militar pedindo auxílio em uma das muitas situações de agressão que ela passou, no dia em que ela tentou buscar a filha na casa do pai e que ele não permitiu:

Quando fui tentar pegar a minha filha na casa do meu agressor, o ano passado, eu chamei a brigada e aí veio a brigada e ele me humilhou na frente dos brigadianos. E os brigadianos não fizeram nada. Eu fui humilhada, humilhada e eles não fizeram nada. Não pediram para ele sair de perto, ficar quieto, nada... ele continuou me humilhando.

³⁰ No original: [...]muchas mujeres desarrollan una gran desconfianza en el sistema institucional, lo que las desestimula a continuar la ruta crítica. Las afectadas sienten que las leyes no las protegen, que hay corrupción, que la policía se alía con los agresores y que las penas, si es que son impuestas, no son suficientes.

Eu acho que esse policial que atende Maria da Penha essas coisas, tinham que ser mais preparados... porque nessa situação que ocorreu, ele me humilhou e os brigadianos ficaram com medo dele. Era visível que eles não iam fazer nada porque era visível o medo deles... (HELEN, 35 anos, diarista).

E ela complementa:

várias vezes eu deixei de chamar a brigada por decepção, por medo... deveria ser na verdade um serviço que iria te atender bem quando precisa é assim que tu deve se sentir segura e não com mais medo ainda né (HELEN, 35 anos, diarista).

E o resultado foi ainda mais trágico e delicado:

acabei não levando a minha filha e o que aconteceu...minha filha ficou, ele ganhou a guarda, disse que eu abandonei, enfiou mil e uma coisas na cabeça da criança. Fez a criança falar que tinha acontecido coisas que não aconteceram. E aí o que aconteceu? A justiça deu a guarda para ele e ele tentou abusar da enteada e da minha filha. Minha filha agora está em um abrigo! (HELEN, 35 anos, diarista)

A história de Helen não é a única, demonstrando que o machismo ainda é muito presente em grande parte das instâncias do poder público. Podemos perceber essa questão também no seguinte trecho da entrevista de Valentina, de 47 anos de idade e funcionária pública:

ano passado. Ele tirou o meu filho de mim fez uma petição dizendo que estava colocando em risco a vida do meu filho porque eu sabia que eu estava com Covid. O juiz tirou meu filho por 21 dias e ele não deixava falar nem por telefone...E eu pedindo socorro para todo mundo. Para Deus e o mundo... eu fui pedir socorro, ninguém fez nada Tava em recesso. Aquele juiz... que Deus tenha misericórdia dele... Aquele juiz.... Dele e.... De todos esses juizes aí machistas. Que eles têm aquele poder e eles têm além do poder que eles têm prazer e prazer. Eu vejo prazer em alguns juizes, não só homens... juizes que eu falo... Prazer em humilhar mais a mulher. Em assinar algo contra a mulher, que vai prejudicar a mulher. Esse juiz só não fez nada contra mim... que olha é uma luta. O que eu já peguei de advogado machista! A gente vai aprendendo (VALENTINA, 47 anos, funcionária pública).

Infelizmente essas falas não são isoladas e retratam uma triste realidade que ainda necessita de muitas mudanças estruturais e sociais profundas, desconstruindo crenças e relações de poder consolidados durante muito tempo em nossa sociedade.

O recorte racial, quando o assunto é violência de gênero, é ainda mais invisível e os dados estatísticos acabam não alcançando da forma como deveria essa perspectiva. Há uma dificuldade em dimensionar toda essa desigualdade, já que as pesquisas voltadas ao tema ainda são muito incipientes. A literatura sobre violência de gênero contra a mulher tem crescido, mas lançar esse olhar

específico sobre a questão racial ainda representa a perversidade da discriminação que necessita ser superada.

Para reflexão da questão racial e de gênero, trago o termo interseccionalidade, tão bem empregado por Kimberly Crenshaw (2002). Após passar por uma situação de discriminação racial e de gênero, a pesquisadora se dedicou a compreender como estas duas formas de discriminação andam juntas, limitando oportunidades às mulheres negras. A autora defende que a discriminação racial e a discriminação de gênero não podem ser analisadas separadamente, já que elas se entrelaçam na medida em que diferentes situações relacionadas acontecem, prevendo uma ponte entre como as políticas públicas lidam com essas questões e como elas operam na prática.

O conceito de interseccionalidade “sugere que, na verdade, nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (CRENSHAW, 2002, p. 10). A visão de discriminação que prevalece é aquela que desconsidera essas sobreposições e leva em conta os problemas de raça e gênero de forma exclusiva e separada, causando muitas distorções e reforçando ainda mais a intolerância.

A autora explica de forma muito didática o significado e as consequências de olhar estes conceitos de maneira separada e exclusiva, quando traz a situação de mulheres negras americanas que não foram contratadas em uma empresa automobilística internacional. Estas mulheres entraram com um processo judicial contra a referida empresa, alegando discriminação de raça e gênero como motivos para a não contratação. Porém, no momento da sentença, que foi desfavorável a elas, indicando que não havia ocorrido discriminação nem de raça, nem de gênero, a explicação é a seguinte: a empresa contrata homens negros. Logo, não houve discriminação de raça, e por contratar mulheres, nem mesmo de gênero. Neste caso, as mulheres negras sofreram uma discriminação racial baseada unicamente nas experiências de homens afro-americanos e uma discriminação de gênero baseada unicamente nas experiências de mulheres brancas. O tribunal afirmou que não poderia analisar o caso a partir de uma decisão combinada de raça e gênero, pois isso denotaria privilégios às mulheres negras, configurando como uma preferência a elas em relação aos homens negros e mulheres brancas que trabalhavam na companhia. “Precisamos, portanto, identificar melhor o que acontece quando diversas formas de

discriminação se combinam e afetam as vidas de determinadas pessoas” (CRENSHAW, 2002, p. 11). São situações como essas, que nos remetem à invisibilidade da discriminação de raça, bem como a sutileza da violência simbólica e estrutura que a acometem.

4. TENHO OS MESMOS DIREITOS QUE VOCÊ

*Meu tempo, suas horas
Neste tempo, no agora
Por justiça, é meu
Não te joga mais fora!*

*Na coragem, me formei
É, pelos tempos aprendi, como andei...
Morri, outras vezes, no tempo que
desperdicei.*

*Então, acordei
No ontem, dor, escola
No hoje, alento
Do calvário, argumentos
Sustentam, minha Luz, minha glória*

*Plantei a esperança
Colhi realidade
Num tempo por verdade
Ganhei marcar sem entender
Pela mão do carinho
A mesma tal, que mata a flor
E te entrega ramos de espinho*

*Entendi, estes tempos
Então me permiti
Ser feliz, não possui termos
E sim, escolhas
Por isso, me escolhi!
Por Carlos Júnior Pereira*



Ilustração: Caroline D.H. Pereira

Após percorrer longos caminhos, rotas de estradas tortuosas, com decisões e sentenças nem sempre favoráveis, muitas mulheres conseguem sair do círculo da violência e, aos poucos, ir retomando suas vidas novamente com liberdade de ir, vir e realizar suas escolhas.

Nesse momento, um dos caminhos possíveis é voltar a buscar a escola ou diferentes espaços educativos que possibilitem cursos, participação em grupos de apoio que auxiliam nesse momento de transformação das trajetórias; a educação volta a ser um dos caminhos. Educação aqui compreende-se não somente como o retorno à escola formal, mas também, diferentes espaços

sociais de aprendizagem e construção de conhecimentos. Essa questão aparece nas falas das mulheres entrevistadas, o quanto a busca por novos assuntos de interesse, das mais diversas áreas, acabam se tornando importantes nas suas vidas.

Em consonância com essas falas, podemos realizar reflexões a respeito do papel da educação para essas mulheres, elaborando uma conexão próxima das teorias que vão ao encontro da Sociologia da Educação, para tentar compreender, um pouco, como a educação opera nas trajetórias sociais das mulheres priorizadas nesta pesquisa através de diferentes mecanismos na vida das pessoas.

4.1. UMA REFLEXÃO SOCIOLÓGICA SOBRE EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO

Apple (2001), quando conceitua educação, lembra que ela é muito mais ampla que um belo texto, mas que há um mundo dentro e fora que a compõe. Ela se constitui de realidades poderosas, baseadas em relações estruturadas de poder, não reproduzindo somente construções sociais. Não se pode esquecer dessas realidades, lançando um olhar redutor e essencialista para a educação. Apple (2001), em sua teoria, defende que a educação tem sim um papel de reprodução, assim como Bourdieu em *A Reprodução* (1992), mas complementa que ela também tem um papel importante de produção no sentido de que “as escolas funcionam também como um dos modos principais de produção de mercadorias culturais exigidas pela sociedade capitalista” (APPLE, 2001, p. 95).

O campo da educação está profundamente imbricado nas relações políticas e culturais de poder (APPLE, 2001). Nesse sentido, o autor chama a atenção de que alguns problemas escolares, como o baixo desempenho de estudantes nos meios periféricos, por exemplo, quando vistos sob a ótica dos interesses do mercado, acarretam consequências menos graves para a economia do que a própria geração do conhecimento, pois o conhecimento produzido nas escolas não é um conhecimento que ele denomina de “estatuto elevado”, ou seja, não abrange a população geral e conseqüentemente os interesses econômicos e políticos vigentes. As escolas acabam sendo locais de maximização da produção dos conhecimentos técnicos; haja visto as propostas

de conteúdos e reestruturação do currículo proposto pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A produção de uma 'mercadoria' específica (neste caso concreto, o conhecimento de estatuto elevado) é mais importante que a distribuição dessa mercadoria específica. Desde que não interfiram com a produção de conhecimento técnico, podem também ser toleradas preocupações com a sua distribuição mais igualitária neutra inserida numa economia capitalista (APPLE, 2001, p. 96).

Apple (2001), faz uma reflexão importante frisando que as mulheres professoras ainda são controladas, mas não mais somente pelas leis do patriarcado, pois este tem perdido espaço em virtude de todos os movimentos feministas e de gênero que tem crescido. Porém, como forma de mascarar este, o controle passa a ser realizado através currículo e da intensificação do trabalho.

O processo de retirada da capacidade de decisão sobre o que deve ser trabalhado nas escolas somado a práticas que agregam, cada vez mais elementos ao trabalho docente cotidiano são fatores de controle sobre as professoras (GANDIN, 2011, p. 21).

Assim, muitas professoras, sem tempo para as trocas tão fundamentais, acolhem os currículos como verdadeiros roteiros para serem seguidos em sala de aula. Quando elas buscam modificar suas práticas, trazendo temas transversais como a violência, elas também são julgadas, como podemos comprovar na fala de Ângela, de 58 anos, que foi professora durante toda sua vida, trabalhou com formação de professoras e sempre atuou com adolescentes.

Eu dava aula pro Magistério. Nessa turma do magistério era uma turma mista eram as alunas do Ensino Médio como o de hoje e 80% das meninas eram da turma do Magistério. Eu não sei o que foi que surgiu na aula e um dia eu disse que... gurias, vocês assim quero dizer uma coisa para vocês. Não se iludam que vocês vão fazer estágio aqui... gurias, eu acredito que vocês vão fazer estágio nas escolas da periferia. Nos bairros mais afastados e lá vocês vão encontrar as crianças que não tomam banho, sujas, que têm piolho, que a meleca escorre pelo nariz. Essa criança vai vir abraçar, essa criança vai pedir beijo e vocês não podem ter nojo desta criança.

Professora!!! Sim, é verdade o XXX não vai comportar todas as estagiárias que ele vai formar... vocês vão cair na vida.

E é lá que vocês vão entender o que é fome, o que é uma criança agredida, o que é a violência, o que é alguém morar no meio de umas tabuinhas numa fresta deste tamanho que chove dentro de casa, que é frio que as pessoas usam a mesma cama todas porque se elas não dormirem juntas elas vão morrer congelada.

No final do ano tinha uma coisa que a gente chamava que era o confessionário da irmã. Tinha uma fila no corredor e ela conversava um por um e dizia quem ficava e quem ia ser demitido. No final do meu primeiro ano de trabalho... Era um momento tenso... era o início das férias ou a demissão.

Aí ela me chamou, eu entrei na sala dela, e ela disse: "professora, a senhora é uma ótima profissional. A senhora cumpre com seus deveres", mas... Já sei o que a senhora vai dizer que eu tenho a língua

muito cumprida! Exatamente... e aí eu digo para ela a senhora não queria que eu mentisse né, porque se eu precisar mentir... eu não vou enganar as meninas dizendo que o magistério é uma maravilha. A senhora sabe que não é!

Aqui eu estou no ideal por um lado porque eles têm condições financeiras, mas a maioria deles não tem condições afetivas... Sim, eu sei que eu falei e eu vou continuar falando. A não ser que me demita. Porque eu parto do princípio de que a verdade está acima de tudo e eu como, profissional, não posso mentir para não falar que era verdadeiro. Ela parou, olhou e falou, a senhora tem razão! (ÂNGELA, 58 anos, professora aposentada).

O conhecimento escolar é, na verdade, um recorte, uma seleção dentre a inúmera variedade de conhecimentos produzidos por diferentes culturas em diferentes períodos históricos. Apple (2001) faz referência a Bourdieu, enfatizando que o que a escola chama de conhecimento, é na verdade um recorte e os assuntos que realmente podem transformar e movimentar algo de efetivo na vida do estudante, é deixado de para segundo plano, ou mesmo, “esquecido”, conforme relato de Ângela:

Então essa falha na formação faz com que não leve esses temas para dentro da escola e às vezes o troço está ali caindo de maduro sem tratamento, aliás, o troço não está caindo, já caiu no teu pé e o professor se nega porque ele vem com aquele argumento lastimável infeliz: Eu preciso cumprir os conteúdos do programa.

Eu não cumpro... Assumidamente que não cumpro não vou cumprir. Pretendo voltar para a sala de aula e não cumprirei... Porque os assuntos da atualidade são muito mais importantes (ÂNGELA, 58 anos, professora aposentada).

Percebe-se no discurso da entrevistada o quanto o conhecimento é importante, o quanto a educação é libertadora, ainda que não necessariamente a escola.

Eu acredito que a educação é a chave para, eu não vou te dizer todos, que seria demais, mas para a grande maioria dos problemas sociais que a gente tem. É claro que para que essa escola. E aí vamos pensar eu vou trocar a palavra escola por espaços educativos que é mais ampla.

Essa é a grande questão é que esses espaços educativos eles precisam ser mais cuidados. O que a gente tem. A gente tem uma sociedade que não valoriza a educação e a gente está vivendo o governo.

A gente vem num processo de desmonte intenso, severo, com objetivos, porque não é de graça, porque não existe de graça.

A intencionalidade nesse processo é outro ponto assim é que para que a educação seja realmente essa, vou usar uma palavra que também não gosto, alavanca.

A gente teria que repensar o processo de formação do professor, porque tem problema na formação e tem problema na base da pirâmide social. Tem uma disparidade entre quem está na base e quem está no topo e os que estão no meio.

Eu tenho uma coisa muito complexa. Aí quando a gente pensa assim, tem uma imensa população que não está na escola que não irá para a

escola que ficará nesses bolsões paralelos e marginais. Nesta margem. E aí eu vou trazer um pensador que eu uso que é o Foucault.

Fala na relação do transbordar, o quanto a nossa pirâmide social faz a sua base transbordar na miséria, na fome, na falta de acesso à saúde, à educação, à cultura, lazer, na falta de acesso a tudo (ÂNGELA, 58 anos, professora aposentada).

Nesse trecho da entrevista, Ângela traz à tona questões estruturais que ocorrem na grande maioria dos espaços educacionais: nos espaços privados, os interesses das famílias sendo postos como um primeiro objetivo e as questões de desigualdade e uma formação mais cidadã, acaba sendo deixada de lado para trabalhar um currículo voltado para as tecnologias e a formação profissional. Já na escola pública, mais aberta aos debates e as questões sociais, temos professores desmotivados, sem uma formação que dê conta destes desafios da maneira como poderiam e deveriam ocorrer.

Apple (2001) reforça que a lógica do consenso que opera nas escolas ajuda a produzir um discurso dominante de impossibilidades de mudança, sendo que qualquer resposta que não apresente o consenso como estruturador do social não aparecerá natural, reforçando que a escolarização tem um papel fundamental de reprodução, mas fundamentalmente de produção também.

Então, assim, a escola sempre foi um elemento porque depois que eu vou para ela como professora eu levo essas minhas histórias, eu levo essa minha bagagem, entendeu, para mostrar para as minhas meninas que a gente precisa fazer por nós, e somos nós que temos que fazer por nós, né (ÂNGELA, 58 anos, professora aposentada).

Segundo Bourdieu (2003, p. 41-42) “cada família transmite um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados para definir as atitudes frente ao capital cultural” e ao papel da escola naquele contexto em específico. Essa questão é ainda mais reforçada quando ele expõe que independente da escolaridade dos pais, o que mais impacta no êxito da criança na escola, é a questão do capital cultural transmitido pela família. Essa constatação é clara quando Valentina, entrevistada de 47 anos, funcionária pública, ao ser perguntada se os pais incentivavam a elevação de escolaridade, responde que para os pais o importante era ter o ensino básico e que não era necessário dar continuidade aos estudos. Reforça ainda, que aprendeu que havia outros níveis de escolaridade, na escola.

Meus pais não tinham muito estudo. Eles não... eles achavam que estudar o básico era o suficiente, o exigido pela lei. Fundamental e Ensino Médio. Hoje de Ensino Médio. Era o primeiro grau e no segundo

grau já. Já era... Então para eles o ensino básico é suficiente. E tinha que trabalhar.
...[...] eles achavam que não precisava estudar... até hoje eu não sei se acham.

O mesmo acontece quando Ângela, 58 anos, professora aposentada, é questionada a respeito e responde que o pai igualmente faz esse reforço. Porém, o conselho da mãe já vem com outra conotação, e nesse sentido essa mulher traz o *habitus* de sua mãe, no sentido de que a mulher precisa buscar seu espaço e não depender dos homens.

Então a minha mãe sempre foi uma grande incentivadora, entendeu. Para estudar eu tive a oportunidade de estudar numa escola particular no Ensino Fundamental... e numa relação de bolsa né.
O meu pai doava o tempo e a saúde dele na empresa e a empresa nos dava uma bolsa que agora a gente faz uma leitura sabe que aquilo era para abater no Imposto de Renda. Mas eu tive o privilégio de estudar numa escola particular até na época até a oitava série. Depois eu fui para o Ensino Médio numa escola pública.
E a minha mãe sempre foi a minha grande incentivadora. O meu pai nunca foi um grande incentivador de estudar não... teve uma fase da minha vida que um dia ele me disse assim: Eu não sei porque não faz igual as tuas primas e vai trabalhar no comércio... que tanto tem que estudar. Olha essa é uma frase dolorosa entendeu dolorosa e dolorida porque enquanto a minha mãe disse não, vai, tem que estudar... Sei que para meu pai não era assim (ÂNGELA, 58 anos, professora aposentada).

Rita, 39 anos, Técnica de Enfermagem, também relata esse distanciamento da família em relação à importância do estudo e o papel da escola, deixando claro que era um espaço “legal”, sendo sua fala muito pautada na entrega das tarefas, no que era obrigatório ser realizado naquele momento. Ao contrário de Ângela, também reforça o posicionamento tanto do pai, quanto da mãe, reiterando a não importância da escola.

Eles não me apoiavam muito na escola. Não faziam os temas comigo além de... Não me ajudavam nas tarefas, não me perguntavam sobre... meu pai sempre muito atarefado trabalhando para a família e a minha mãe como um narcisista então... (RITA, 39 anos, Técnica de Enfermagem).

Nos discursos de Diana e Helen, o posicionamento da família em relação à educação é diferente, incentivando-as a estudar e fortalecendo a importância da escolaridade. Porém, ambas acabaram não dando continuidade aos seus estudos: Diana, iniciou o curso de Direito, mas não deu continuidade; Helen, finalizou o 8º ano do Ensino Fundamental e não retornou mais à escola por vários motivos, mas tem um grande desejo de elevar a escolaridade.

Eu poderia perder tudo, menos a dignidade, o conhecimento, a educação e o estudo. Então isso é uma coisa que eu até transmito hoje

para minha filha, inclusive ela está estudando da prova do Enem (DIANA, 47 anos, auxiliar administrativa).

Eu não cheguei a terminar o Ensino Fundamental, estudei até a oitava série. Mas eu sempre tive incentivo assim... tanto os meus avós... meus avós me criaram, eu fui criada por eles... sempre me incentivaram a estudar. Só que eu fui crescendo, não ouvi, achando que não tinha a liberdade... Aí no fim, quando estava na oitava série, acabei conhecendo um namorado, acabei engravidando. Foi ali que eu parei de estudar e tenho vontade (HELEN, 35 anos, diarista).

Até os anos 60, o conceito de educação estava muito relacionado com justiça social, meritocracia, sendo construída através de uma visão muito positiva onde haveria a inclusão de todos de forma justa e igualitária. Porém, a partir dos anos 60, Bourdieu lança uma nova reflexão a respeito deste papel e “onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais” (NOGUEIRA, 2002, p. 17). A escola passa a ser vista por ele como uma instância que legitima os privilégios sociais, deixando de lado o olhar democrático e transformador que lhe era conferido (NOGUEIRA, 2002).

Bourdieu acredita que o capital cultural não acontece somente no meio escolar, mas também na família e no meio social em que a pessoa vive. Ele apresenta três tipos de disposições e estratégias de investimento escolar que seriam adotadas pelas famílias das classes populares, médias e pelas elites.

A primeira disposição refere-se ao grupo carente de capital econômico e cultural, não realizando um grande investimento e incentivo ao estudo. A partir dos exemplos já construídos, o investimento teria de ser muito alto, a espera grande para obter os resultados e estes serem incertos, sendo as chances de sucesso muito reduzidas. Aqui, poderíamos dizer que as falas das entrevistadas Valentina e Rita elucidam bem esta questão, já que as famílias não tiveram este capital cultural e não havia uma preocupação ou incentivo para que elas continuassem estudando, mas, sim, uma pressão para que logo ingressassem no mercado de trabalho.

Já a segunda disposição, características das classes médias, há um investimento pesado na escolarização dos filhos. São famílias, em sua maioria, que vieram de uma origem mais humilde, mas ascenderam através da educação e esse *habitus* é repassado às próximas gerações.

Já a terceira disposição, referente às elites, o investimento em educação também é alto, mas há quase uma certeza de sucesso, fazendo com que haja

um relaxamento sobre esse investimento. Estas famílias não dependem que a escolarização dos filhos seja fator de ascensão social.

Porém, há críticas em relação a esse posicionamento de Bourdieu, já que há alguns limites importantes a serem considerados. O primeiro deles refere-se ao fato de que estas questões e disposições, não podem ser analisadas simplesmente pela questão de classe, há outros fatores que envolvem uma dinâmica familiar.

A outra crítica se dá pelo fato de que ele considera que o *habitus* familiar é transmitido de forma automática. Lahire considera que é necessário conhecer e estudar toda a dinâmica familiar, envolvendo não somente os pais, mas tios, avôs e pessoas que interagem, sendo necessário um contato prolongado no meio para que se verifique estas questões. Segundo o autor, é difícil compreender uma disposição sem entender completamente como ela começou, o que deu origem a ela (LAHIRE, 2005). Lahire sugere que a questão da transferibilidade das disposições, seja trabalhada em “pesquisas empíricas, que visassem comparar sistematicamente as disposições sociais postas em prática segundo o contexto de ação” (LAHIRE, 2005, p.13).

Estudar o social individualizado, ou seja, o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada. Como é que a realidade exterior, mais ou menos heterogênea, se faz corpo? Como é que as experiências socializadoras múltiplas podem (co)habitar (n)o mesmo corpo? Como é que tais experiências se instalam de modo mais ou menos duradouro em cada corpo e como é que elas intervêm nos diferentes momentos da vida social ou da biografia de um indivíduo? (LAHIRE, 2005, p.14).

Lahire (1997) em suas pesquisas, traz à lembrança que quando fala-se em escola, há referência a pessoas e conseqüentemente a seres sociais, humanos que não podem ser comparados com coisas. Isso significa que mesmo havendo fatores sociais coletivos que interferem nas dinâmicas familiares e nos diferentes grupos sociais, não podem ser esquecidas as dimensões e motivações singulares que fazem com que as pessoas tenham atitudes que extrapolam essas dimensões. Para Lahire (1997), fracassar ou ter sucesso escolar, depende de vários fatores e do momento em que a pessoa está atravessando. Por exemplo, há momentos em que se faz necessário a elevação da escolaridade em virtude de alguma questão de trabalho, mas também, outro

momento em que é necessário deixar a escola em virtude de questões pessoais muito particulares, como no caso desta pesquisa, a questão da violência, ou seja são muitas as variáveis presentes em uma trajetória educacional, impossíveis de serem contempladas em uma única pesquisa.

Fundamentalmente, o que Lahire (1997) salienta é que os modelos macrossociológicos são uma simplificação da realidade social tal como vivida no plano individual. O teórico deixa muito explícita sua preocupação em considerar a realidade particular de cada indivíduo, observando que o “social se apresenta no plano individual de uma forma mais complexa, heterogênea, plural do que aquela em que é captado quando se investigam realidades coletivas” (NOGUEIRA, 2013, p. 4). As vivências e experiências de cada pessoa individualmente dependem de fatores internos e externos que vão além das análises sociológicas. A realidade individual é caracterizada pela combinação de “múltiplas propriedades, mais ou menos coerentes, constituídas em função da participação do indivíduo, simultaneamente ou não, em diferentes universos sociais” (NOGUEIRA, 2013, p. 4).

Não se pode reduzir as realidades individuais a regras gerais. Podem, sim, haver consonâncias, porém, cada ser reproduz suas regras e aprendizados de acordo com o somatório de todas as questões que envolvem família, escola, amigos, parentes, bairro, trabalho, entre tantos outros constructos sociais que possam interagir com sua trajetória.

As mulheres entrevistadas, por exemplo, que relatam a baixa escolaridade dos pais e a falta de apoio deles para dar continuidade aos estudos, continuaram a estudar ou têm muita vontade de voltar à escola, à universidade, realizar diferentes cursos. O que as impede de realizar esse movimento formativo, são principalmente questões relacionadas a organização do tempo com os filhos e financeiras. Lahire (1997) explica que as trajetórias das famílias são uma pista para compreensão de alguns comportamentos, mas para compreender com efetividade, é necessário realizar uma análise muito mais complexa.

O autor observa que em algumas famílias, mesmo com baixo capital cultural, há um reforço da importância da escolarização de forma indireta, quando, por exemplo, repassam valores de respeito aos educadores, a

importância de realizar as tarefas de forma organizada, cumprindo prazos, horários e combinados específicos.

4.3. ENTRELAÇANCO VIOLÊNCIA EDUCAÇÃO

Não há como abordar o feminino sem abordar a questão dos direitos. Ao mesmo tempo que o direito à educação é afirmado em todos os documentos oficiais relacionados à tal temática, nega-se esse direito ao restringir e limitar os debates sobre gênero no currículo. Não se aceita a discriminação, mas também não se aceitam mudanças e outros movimentos no caminho.

Um dos grandes desafios da escola, ainda em pleno século XXI, é abordar as questões relacionadas às desigualdades, gênero e violência. A tensão frente a estes temas ainda incide “sob a alegação de que gênero nas escolas é a porta de entrada para interferir na orientação sexual e sexualidade” (LEAO, 2019, p. 56), temas que dizem respeito à família, segundo os preceitos morais e sociais ainda vigentes em nossa sociedade patriarcal, é melhor que não sejam abordados, de acordo com essas crenças limitantes, pois contribuem para um olhar mais reflexivo e crítico sobre a sociedade e as desigualdades.

Essa invisibilidade do tema na educação reforça o que historicamente foi sendo construído, que nas relações de marido e mulher “não se mete a colher”, assim já dizia o ditado. Ou seja, a violência contra a mulher, era algo de interesse das relações privadas, “caminho que ratifica a dominação masculina sobre a mulher” (LEÃO, 2019, p. 57). No momento em que a violência deixa de ser assunto privado e passa a ser considerado um problema público, qual o local ideal para poder falar de todas as formas de violência contra a mulher?

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) quando se pronunciou sobre o caso de Maria da Penha, elenca entre as medidas que precisam ser adotadas pelo Brasil na abordagem da violência doméstica “incluir em seus planos pedagógicos unidades destinadas à compreensão da importância do respeito à mulher e seus direitos” (CIDH, 2011, par 64, item 4, alínea e).

O artigo 8º da Lei Maria da Penha, alíneas VIII e IX, aborda a importância do trabalho da violência de gênero nos meios educacionais:

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.

A Lei deixa clara a perspectiva da violência de gênero, não limitando-se somente à mulher, ou as questões relacionadas à sexo biológico, e indo além do fato do agressor ser um homem. A lei também se aplica aos casos de violência em uniões de pessoas do mesmo sexo e transsexuais, bem como, no âmbito familiar, envolvendo não só a união matrimonial, mas também entre irmãos, pais, mães.

A CEDAW na Recomendação 35, expõe a importância de trabalhar as questões de gênero e violência no meio educacional, fazendo inclusive alusão à deficiência de informações e de ações voltadas à educação, quando o assunto é violência de gênero.

A integração de conteúdos sobre igualdade de gênero nos currículos de todos os níveis de ensino, público e privado, desde a primeira infância, e em programas de educação com enfoque nos direitos humanos. O conteúdo deve se concentrar em papéis de gênero estereotipados e promover os valores de igualdade de gênero e não discriminação, incluindo masculinidade não violenta, e garantir educação sexual abrangente e adequada à idade para meninas e meninos, com base empírica e cientificamente precisa³¹. (CEDAW, 2019, p. 15 tradução nossa)

O Estado brasileiro, infelizmente, ainda está no hall daqueles que fortalecem o que foi explicitado na Convenção de Belém do Pará, no artigo 2º, que “reconhece os espaços educacionais como vulneráveis à violência”, bem como, no artigo 6º, que referencia outras questões fundamentais quando o tema é violência de gênero e sua incipiente inserção nos espaços educacionais: “o direito da mulher a ser valorizada e educada livre de padrões estereotipados de comportamento e costumes sociais e culturais baseados em conceitos de inferioridade ou subordinação”. Também, a mesma Convenção traz a questão

³¹ No original: La integración de contenidos sobre la igualdad de género en los planes de estudios a todos los niveles de la enseñanza, tanto públicos como privados, desde la primera infancia, y en los programas de educación con un enfoque basado en los derechos humanos. El contenido debería centrarse en los papeles estereotipados asignados a cada género y promover los valores de la igualdad de género y la no discriminación, en particular la masculinidad no violenta, y garantizar una educación sexual integral para niñas y niños, apropiada en función de la edad, con base empírica y científicamente exacta.

de fortalecer ainda mais programas educacionais como medidas de prevenção à violência, quando em seu artigo 8º, alínea b, reforça que é preciso,

[...] modificar os padrões sociais e culturais de conduta de homens e mulheres, inclusive a formulação de programas formais e não formais adequados a todos os níveis do processo educacional, a fim de combater preconceitos e costumes e todas as outras práticas baseadas na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher, que legitimem ou exacerbem a violência contra a mulher.

As desigualdades criadas socialmente entre os gêneros têm sido uma das causas das violências.

No Brasil, cada estado tem atuado de diferentes maneiras em relação à abordagem da violência nas escolas. Algumas ações, como é o caso do Estado do Paraná, por exemplo, que desde o ano de 2015 possui uma Lei que institui o trabalho da Lei Maria da Penha e da violência nas escolas. Porém, as ações ainda são muito incipientes e pontuais para todo o problema social gerado pela violência. As propostas de legislação para esta temática, trazem o intuito de trabalhar durante uma semana, algumas aulas o tema da violência de gênero, sendo que esta, é mais que necessária que seja inclusa no currículo como tema transversal.

Porém, infelizmente, quando o tema é violência, muitas escolas ainda fingem que ele não chegou em seus espaços, ou demonstram que através de uma ou outra atividade pontual este tema é abordado. Na entrevista realizada com Ângela, ela faz uma reflexão muito importante sobre o papel do educador como fundamental no combate à violência e na conscientização de crianças e jovens sobre o que é violência, quais os sinais da violência. Ângela é professora aposentada e disse amar a sala de aula e que quer voltar à mesma, pois sabe que sua fala faz diferença e ela não poupa esforços para abordar os temas que muitos educadores não se sentem seguros, preparados ou até mesmo acreditam que não sejam relevantes como sexualidade e violência, por exemplo.

A formação escolar é fundamental. Mas quem está na frente desse processo, quem está na frente da sala de aula, também precisa passar por um processo de transformação. E eu não sou contra que se discutam noções teóricas, porque cada área de formação precisa das suas relações teóricas. Mas a gente precisa trazer para dentro da escola, da escola não, da escola também, mas para dentro dos processos de formação estes temas. Eu preciso.

Discutir gênero e sexualidade dentro do processo de formação. Para quê? Para sonhar. E aí vou usar de Galliano para sonhar na utopia de que um dia eu vou encontrar o horizonte dele. Por quê? Porque não adianta eu vou pegar as duas áreas tenho a formação em Letras e a

formação em Pedagogia é falar dos grandes teóricos dessas duas áreas. Se eu não conseguir transpor ao meu estudante o que é a realidade da escola, a escola é a coisa mais imutável e mais mutante que existe.

Cada dia na escola é um dia não existe rotina, não existe igual. Por mais que se saiba que tem horário, o horário de ir para a merenda, o horário são estratégias que também não funcionam. Porque quando o professor quer ele burla.

Eu burlei muito, muito.

É assim desde sempre. Eu falei dos temas relacionados ao feminino desde sempre, numa fase inicial, sem conhecimento e nos últimos seis anos envolvidas no grupo de pesquisa (ÂNGELA, 58 anos, professora aposentada).

No dia 10 de junho de 2021, foi promulgada a Lei 14164, que institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Esta modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI 9394/1996 – LDB) e este parágrafo é incluso no artigo 26 que promulga que os currículos dos diferentes níveis de ensino devem seguir uma base nacional comum e diversificada conforme as características locais de cada lugar.

§ 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 deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (BRASIL, 2021).

Este parágrafo, substitui o anterior que incluía somente a prevenção de formas de violência contra à criança e ao adolescente, não especificando a mulher nesta análise. No momento em que esta alínea passa a fazer parte da Lei de Diretrizes da educação do país, espera-se que haja uma mobilização e um movimento de apropriação deste tema por iniciativa de gestores municipais, seguido por gestores escolares e por uma conseqüente preocupação na formação de professores a respeito.

Porém, no texto seguinte, na mesma lei, ela deixa bem claro que a proposta é a realização de uma semana no mês de março que faça jus à discussão sobre a violência.

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 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.

Na alínea descrita acima, há uma tentativa, e porque não dizer, uma esperança de que neste momento a violência de gênero passe a ser parte do currículo. Porém, essa temática não se encerra em uma semana de trabalho, abordagem e reflexão. As situações de violência acontecem o tempo todo e não em um momento em específico. Infelizmente, mais uma vez, é aprovada uma lei na educação tão importante e fundamental, mas que não se esgota em uma aula, ou uma semana.

Aqui é muito importante frisar que o movimento para criação da Semana de Combate à violência à Mulher foi iniciativa da bancada feminina da Câmara dos Deputados. Tal fato, não surpreende no momento em que continuamos vivendo em uma sociedade patriarcal, na qual os poderes do masculino ainda são reverenciados e colocados como absolutos e como verdades. Mais uma vez, fica claro de que a busca pela igualdade de gênero ainda é do feminino, tendo muito pouco, ou praticamente nenhum, eco nos homens, que também são vítimas desta violência, e que a sociedade insiste em fingir demência, invisibilizar e naturalizar.

4.4. O PROJETO BORBOLETA NA VIDA DAS MULHERES

O Projeto Borboleta representa muito mais que um grupo de acolhimento para as mulheres vítimas de violência. É muito importante destacar que todos os encontros realizados com estas mulheres através do grupo estimulam reflexões que vão desde questões jurídicas até reflexões sobre gênero, dominação simbólica, direitos da mulher. É um grupo que, acima de tudo, traz força para atravessar o momento da violência que carrega muito medo e insegurança.

No grupo, e isso elas deixam claro, elas sentem que não estão sozinhas, que a luta não é somente de uma, mas de todas elas e isso fica claro nos depoimentos a seguir:

O apoio da borboleta lilás foi muito importante... Que ninguém te escuta. Acha que é mimimi que tu é louca e aperta gatilhos (VALENTINA, 47 anos, funcionária pública).

O grupo de acolhimento representa um momento de escuta necessária à mulher vítima de violência. A voz, depois de muito tempo convivendo com a agressão e com a não escuta do outro, passa a ser ouvida por mulheres que passaram pela mesma situação e que têm o auxílio de profissionais dispostas e preparadas para esta. Ser taxada como louca, como diz a entrevistada acima, é um dos relatos que mais aparecem no grupo e quando é desconstruída essa ideia, e a mulher se percebe novamente como ser social que tem direitos, é uma libertação muito grande, como os depoimentos abaixo:

[...] saindo daquele, do seu casulo e tá podendo voar como uma borboleta (DIANA, 47 anos, auxiliar administrativa).

Porque o grupo fez eu vê, que achava que eu era a única que me sentia culpada eu que sofria violência psicológica essas coisas assim. Muito... só por falar assim eu poder falar já é uma grande ajuda (HELEN, 35 anos, diarista).

O Projeto Borboleta tem para essas mulheres um sentido de libertação, assim como a educação, que ganha um significado voltado ao empoderamento feminino. Isso se dá a partir do reconhecimento de que o conhecimento liberta e que, após participarem do Projeto Borboleta, elas têm tido muitos “*insights*”, até então não percebidos, que vão desde a compreensão e reflexão sobre a violência a que foram acometidas, até temas pelos quais elas têm interesse em aprender mais e que antes nem sabiam que tinham afinidade.

Segundo Freire, o empoderamento só é real quando há uma intenção coletiva, um olhar macro sobre ele. Isso é muito perceptível nas mulheres que participam do Projeto Borboleta, onde mesmo não se conhecendo pessoalmente, há um encorajamento e força coletiva que transcende barreiras e que traz esperança e transformação, como por exemplo quando a mulher recebe o incentivo de outra mulher para tomar uma atitude sobre seu processo de agressão em específico, e esta consegue transformar alguma realidade. Esse movimento configura-se como um real empoderamento desta mulher.

Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar

sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do empowerment ou da liberdade (FREIRE, 1986, p. 135).

O desafio de trabalhar com mulheres vítima de violência é diário, e são muitas as manifestações de tristeza que são compartilhadas. A fala de Diana, 47 anos, auxiliar administrativa, demonstra bem essa situação.

Então eu percebo que até no nosso grupo, ali, eu percebo que eu vejo tanta mágoa tanto ressentimento tanta frustração e é muito difícil essa questão de superação. E sabe é muito difícil e nós temos que ser. Olha eu aprendi a ter resiliência de todas as situações que já passei na minha vida (DIANA, 47 anos, auxiliar administrativa).

O Projeto Borboleta representa muito mais do que o atendimento psicológico em si. É sim, um espaço de solidariedade e empatia, onde uma vê a outra como realmente é. Não há receio em compartilhar, sendo um local seguro de troca de todas as dores e experiências vivenciadas com a violência.

O Projeto se configura como um espaço educativo no qual, além de novas aprendizagens, elas podem exercitar seus direitos. Quando as mulheres passam a participar do Grupo, elas têm acesso às informações relacionadas aos seus processos, à números de telefones importantes através dos quais podem obter informações, conversar com as psicólogas que prontamente as atendem.

Há, sim, muitos limites ainda neste sentido já que, como elucidado anteriormente, muitas destas mulheres ainda não possuem o acesso a uma internet que lhes permite uma maior interação, e que a pandemia fortaleceu ainda mais as distâncias. Também há uma preocupação da equipe do Projeto que sejam atendidas e realizadas todas as ações possíveis para auxiliar ao máximo as mulheres, mesmo com limites financeiros, por exemplo, que o poder público enfrenta.

Mesmo com todas as dificuldades, o Projeto Borboleta é um diferencial na vida das mulheres participantes, possibilitando novos olhares e possibilidades sobre a vida. Há um brilho no olhar que mesmo entre a tela, ou a fala cansada e triste que vem pelo telefone, se renova quando a palavra falada é educação. Soa esperança, mudança, movimento e liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou as trajetórias sociais e educacionais de mulheres vítimas de violência que participam do grupo de acolhimento que integra o Projeto Borboleta – no âmbito do Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de Porto Alegre.

Buscou-se nesta pesquisa reconstruir as trajetórias sociais e educacionais destas mulheres, compreendendo como os espaços educacionais e não educacionais perpassaram suas trajetórias, bem como, reconhecer como o *habitus* feminino perpassou suas trajetórias e a importância do Projeto Borboleta em suas vidas.

Através da aplicação de um questionário e da realização das entrevistas, foi possível verificar que a educação é um caminho importante para essas mulheres. Educação aqui compreendida em um nível mais macro, não abrangendo somente a escola, mas os diferentes espaços educativos, leituras realizadas, temas que foram despertando o interesse das mulheres após sofrer a violência.

Realizar esta pesquisa com as mulheres vítimas de violência foi um grande desafio, especialmente porque as trajetórias das mulheres, conforme iam se movimentando, demonstraram o quanto há consonância entre elas e o quanto há uma repetição de situações e sentimentos entre elas. Porém, mesmo que haja uma interrelação de experiências e vivências a forma como ela se dá, se diferencia. É preciso levar em consideração, quando abordamos o tema violência de gênero contra a mulher, as muitas dimensões que a atravessam; não há como abordá-lo sem pensar nas questões de raça e classe também.

Ficou claro que no acesso das mulheres às políticas públicas, e aqui não somente a respeito de espaços como delegacias, hospitais, casas-abrigo, mas iniciando pela informação básica de identificar o que é a violência, já há um processo de muita desigualdade. Enquanto algumas mulheres possuem a informação, acesso aos recursos de terapias, advogados, outras tantas não possuem nem acesso à internet e a um celular para realizar a denúncia. Intrigou-me, me incomodou e ainda continua incomodando saber onde estão as outras mulheres do Projeto Borboleta, que não participam das reuniões semanais, que não respondem às mensagens do grupo, que não atendem aos telefonemas,

conforme relatado pela psicóloga do projeto quando o próprio Juizado foi buscar a realização de uma pesquisa sobre o atendimento às mulheres durante a pandemia. Esse retrato da realidade é muito delicado e preocupante, e mostra o quanto as políticas públicas e o acesso a direitos, infelizmente, ainda precisa de um longo caminho para ter efetividade e se tornar um propósito real de transformação social.

A sociedade na qual vivemos, que ainda reproduz as relações de poder do macho, como sendo imperativo, infelizmente, ainda reverbera nos tribunais, nos acessos das mulheres aos diferentes recursos. Afinal, a lei em seu teor resolveria muitos dos problemas estruturais que a mídia e os meios de comunicação fazem questão de mostrar e superdimensionar diariamente.

Os relatos das mulheres entrevistadas, demonstrado no *habitus* feminino de submissão, resignação e silêncio, foi construído e internalizado desde muito cedo em algumas famílias, cujo grande objetivo para as filhas era que cursassem o necessário no ensino básico para logo trabalhar ou casar e cuidar da casa e dos filhos. Todas essas crenças perpassam, muitas vezes, gerações. Seria muito interessante compreender como os avós e bisavós concebiam o que é ser mulher, a violência e a importância da educação, pois a ancestralidade traz algumas respostas importantes para atitudes da atualidade e para a clássica resposta: sempre foi assim.

Estas mesmas mulheres, quando se deparam com a violência, acabam tendo vivência voltadas também a essa ideia de feminino que merece apanhar e ser violentada, pois afinal, estar na escola, na faculdade, configurava motivo de ciúmes, de traição, onde a culpa sempre era das mulheres. A ideia de que com certeza no espaço educacional haveria “safadezas” com outros homens, que mulher casada não sai à noite, que se sair de casa com uma roupa mais curta é sinônimo de promiscuidade, foram reproduzidas por todas as participantes da pesquisa. Igualmente situações de humilhação e de desvalorização da mulher são comuns nos casos de violência doméstica.

As pesquisas na área da educação têm sido cada vez mais expressivas quando o assunto é violência de gênero. Porém, a escola ainda é um espaço onde estes assuntos são vistos como tabus. É urgente que debates sobre gênero, violência e raça sejam cada vez mais difundidos nas escolas, já que as

crianças e os jovens trazem esses problemas para a sala de aula e eles devem ser parte do currículo, nos diferentes componentes curriculares.

A lei que obriga a realização de uma semana para debate sobre a violência de gênero contra a mulher com certeza não é suficiente para realizar o debate e a conscientização necessários para mudar a mentalidade sobre o problema. Estas crianças e jovens que estão hoje nas escolas podem mudar muito desta mentalidade excludente e patriarcal que ainda domina e separa masculino e feminino, homem e mulher, branco e preto, rico e pobre. Até quando a escola vai fingir que essas questões são alheias a ela?

No mesmo sentido, ações voltadas ao empoderamento das mulheres são fundamentais para mudar a realidade. Porém, esse empoderamento precisa resgatar a proposta inicial da palavra que denota luta, coletividade e direitos efetivos. No momento de desespero, em que a mulher está saindo da rota crítica e precisa buscar atividades remuneradas que lhe deem condições de subsistência, acabam por buscar qualquer atividade, sem critérios, pois as responsabilidades pessoais e com os filhos é ainda maior. Também, sem as condições financeiras suficientes para suprir as necessidades básicas destes, o grande receio é de que o agressor alegue uma série de razões para ter a guarda dos filhos, com o intuito de agredir essa mulher novamente, principalmente de forma psicológica e moral; há uma tortura constante.

Isso reforça ainda mais a importância de criar programas de elevação de escolaridade para mulheres vítimas de violência, realizar formações específicas em espaços formativos que não precisem necessariamente ser a escola. Grupos de mulheres, associações, grupos de acolhimento como o Projeto Borboleta, são fundamentais, de acordo com a pesquisa realizada, na busca por uma vida com melhores condições não só financeiras, mas de cunho psicológico na restauração da autoestima, autorrealização e, sim, empoderamento.

Não é mais momento de negar os fatos ou fingir que não estamos vendo a realidade. Durante a realização do Mestrado e desta pesquisa, muitos homens a quem foi relatado o objetivo da pesquisa, questionaram como eu conseguia trabalhar com um tema tão difícil e pesado. Essa pergunta foi feita por homens com uma posição social privilegiada, casados, com filhos, brancos e que têm a violência de gênero contra a mulher como algo alheio à sua realidade, que não

faz parte do seu cotidiano e por isso não precisa de atenção. Como escreve Rita Segato, fica clara a falta de empatia.

Minha resposta a esses questionamentos sempre foi de muito desconforto, pois me incomodava o quanto eles não enxergavam a violência, ficando sempre muito intrigada com o fato de não conseguir responder à pergunta. Em uma das entrevistas realizadas, uma das mulheres me ajudou a responder esse questionamento como mulher e pesquisadora, e me empoderar de todos os conceitos e teorias trabalhadas nesta pesquisa: “tu só está ali porque tu é afetada”. Essa fala me tocou e me empoderou a falar ainda mais sobre esse tema. Aquilo que me afeta, que me mobiliza enquanto alma, faz com que eu me movimente.

Espero como mulher e pesquisadora que este tema também toque você, mas não que você passe por alguma violência, nada disso, de forma alguma. Mas que você possa perceber nos seus estudantes, meninos e meninas quando tem alguma atitude suspeita, problemas de aprendizagem, que pode não ser simplesmente um problema biológico da infância ou adolescência; nos seus colegas de trabalho, quando uma delas não conversa, não participa das comemorações, não julgando e apontando como se fosse alguém antissocial; na fila do supermercado quando você encontra uma mulher nervosa, chorando, com pressa, pode não ser um “surto” qualquer. Poderia citar aqui uma diversidade de atitudes e ações, que como seres humanos nos achamos no direito de julgar sob a nossa ótica simplista e que reduz uma ação aquele momento.

Que a partir de hoje você tenha mais empatia, possa olhar para os lados e compreender que as trajetórias individuais de cada um são parte e compõem uma história muito mais ampla, que afeta a todos, que reverbera em todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Suely Souza de. (Org.). **Violência de gênero e políticas públicas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lília Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARCHENTI, Nélica; MARRADI, Alberto; PIOVANI, Juan Ignacio. **Metodología de las ciencias sociales**. 1.ed. Buenos Aires: Emecé Editores, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, 160p.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-79.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaina & FERREIRA, Marieta M. (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006, p.183-191.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

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

BOURDIEU, Pierre. **La distinción**: critérios y bases sociales del gusto. Traducción de Maria del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, 2.ed.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Correa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. **Diário Oficial da União**: 11 de junho de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 14.188, de 28 de julho de 2021 (Cria o programa Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica e Familiar. **Diário Oficial da União**: 29 de julho de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14188.htm .Acesso em 10 de novembro de 2021.

BRASIL. Pesquisa Data Senado: Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. Brasília: Senado Federal, novembro/2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2021/12/09/pesquisa-violencia-domestica-e-familiar-contr-a-mulher_relatorio-final.pdf. Acesso em 04 de janeiro de 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpm_compacta.pdf. Acesso em 04 de janeiro de 2022.

BRASIL. Políticas públicas para as mulheres. Secretaria de políticas para as mulheres, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/sobre/publicacoes/publicacoes/2012/politicas_publicas_mulheres. Acesso em 20 de dezembro de 2021.

BRASIL. II Plano Nacional de Políticas para as mulheres. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres.2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/planonacional_politicamulheres.pdf. Acesso em 15 de dezembro de 2021.

BRASIL. Decreto Nº 7.393, de 15 de dezembro de 2010. Dispõe sobre a Central de Atendimento à Mulher - Ligue 180. Diário Oficial da União: 16 de dezembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/D7393.htm. Acesso em 05 de janeiro de 2022.

CARVALHO, Iris de. **Violência contra as mulheres**: o educativo – formativo das matérias jornalísticas do website G1. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusa>

[o/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7626727](#) .Acesso em: 06 de janeiro de 2022.

CHAI, Cassius Guimarães; CHAVES, Denisson Gonçalves; SANTOS, Jéssica Pereira dos. Violência institucional contra a mulher: o poder judiciário, de pretensão protetora a efetivo agressor. **Revista Eletrônica do Curso de Direito**. UFSM, v.13, n.2, 2018, p.640-665.

CORREA, Michele Lopes Leguica. **“Atira no coração dela”**: corpos e scripts de gênero na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7716435. Acesso em: 06 de janeiro de 2022.

CRENSHAW, Kimberly. A Interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. 2002. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>

DE LA FARE, Monica. Los estudios sobre trayectorias en el campo de la investigación educativa: discusiones necesarias. In: DE LA FARE, M; ROVELLI, L.; SILVA, M. O; ATAÍRO, D. (Org.). **Bastidores da Pesquisa em instituições educativas**. 1ed.Porto Alegre; La Plata: EDIPUCRS; Editora da Universidade Nacional de La Plata, 2020, v. 1, p. 128-149.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FONTELLA, Caren Rejane de Freitas; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Um estudo de caso sobre trajetórias femininas na Educação Profissional de Jovens e Adultos**. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11, 2016, Curitiba. **Anais**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo13_CAREN-REJANE-DE-FREITAS-FONTELLA-VALDEREZ-MARINA-DO-ROS%C3%81RIO-LIMA.pdf. Acesso em 05 out. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. 3.ed. 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf> Acesso em 10 nov 2021.

JORGE, Céuli Mariano. **Sentidos do proeja para homens e mulheres egressos dos cursos técnicos**. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em:

<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4312.pdf>. Acesso em: 02 out. 2021.

GANDIN, Luis Armando. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In: REGO, T. C. (org.). **Currículo e política educacional**. Vozes: São Paulo, 2011.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Violência doméstica**. Disponível em: <https://www.institutomariadapenha.org.br/>. Acesso em 16 de outubro de 2020.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios Individuais de Disposições – Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 49, 2005, pp. 11-42.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução: Ramon Américo Vasques, Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LEÃO, Ingrid Viana. Igualdade de gênero no currículo escolar: os significados na Lei Maria da Penha até a judicialização da política educacional. In: PASINATO, Wania; MACHADO, Bruno Amaral; ÁVILA, Thiago Pierobom de. **Políticas Públicas de prevenção à violência contra a mulher**. São Paulo: Marcial Pons; Brasília: Fundação Escola, 2019. P.27-45

LIMA, Valderéz Marina do Rosário; RAMOS, Maurivan Güntzel; PAULA, Marlúbia Corrêa de. **Métodos de Análise em Pesquisa qualitativa**: releituras atuais. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2019.

LESSA, Adriana da Silva. Maria, Marias.. narrativas das aprendizagens de um grupo de idosas gaúchas no processo do tornar-se mulher. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 13, 2020, Blumenau. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6149-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em 06 out. 2021.

LIRIO, Flávio Corsini. Educação e violência sexual: fragilidades da rede de proteção. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39, 2019, Niterói. Anais. Niterói: UFF, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/4434-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 06 out. 2021.

MARTINS, Paula. O acesso a informações públicas sobre violência contra mulheres no Brasil. In: PASINATO, Wania; MACHADO, Bruno Amaral; ÁVILA, Thiago Pierobom de. Políticas Públicas de prevenção à violência contra a mulher. Brasília: Fundação Escola, 2019 p.27-45.

MENDONÇA, Ana Otero de Oliveira. Aproximações entre Paulo Freire e Aníbal Quijano: por uma educação crítica e de(s)colonial. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, v. 02, n.10, 2021.

MORAES, Eunice Léa de; SILVA, Lucia Isabel Conceição da. Políticas para mulheres e os desafios da institucionalidade. UFPA GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação – Trabalho 433 – ANPED Nacional. Anais. 38 Reunião Nacional da ANPED, 2019.

MORAES, Jessica Tairane de. “**Minha mãe não pode falar nada que meu pai fica brabo**”: violências de gênero a partir do olhar das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Disponível

em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8207113. Acesso em: 06 de janeiro de 2022.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. **Anais**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

ONU. Comitê CEDAW. Recomendação geral n. 35 sobre violência de gênero contra as mulheres. Série Tratados Internacionais de Direitos Humanos. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2019.

PEREIRA, Maria Teresa Lisboa Nobre. **Resistências femininas e ação policial**: (re) pensando a função social das delegacias da mulher. 2006. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, 2006.

PINHEIRO, Naira Leticia Giongo Mendes; SCHWENGBER, Maria Simone Vione A construção social da imagem da mulher rural: publicações na rede social Facebook. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 12, 2018, Porto Alegre.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, 1992.

SAFIOTTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.

SAGOT, Montserrat. **La ruta crítica de las mujeres afectadas por la violencia intrafamiliar em América Latina**. Organización panamericana de la salud programa mujer, salud y desarrollo, 2000.

SEGATO, Rita Laura. **Las estructuras elementales de la violencia**. 1.ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003.

SEGATO, Rita Laura. **Contra-pedagogias de la crueldade**. 1.ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria sutil de análise histórica. 1990. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html.

SILVA, Camila da Costa. **Mulheres e uma política de proteção em meio à violência**: olhares sobre a rede lilás na cidade de Porto Alegre – RS.2017. Dissertação Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, PUCRS. 2017.

TAQUETTE, Stella R. (org.). **Mulher Adolescente/Jovem em Situação de Violência**: propostas de intervenção para o setor saúde módulo de autoaprendizagem. Brasília, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2007.

VARGAS, Ivete. **Projeto Borboleta**: uma iniciativa do 1º Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, da comarca de Porto Alegre. 2021. Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Sistema de Justiça: conciliação, mediação e justiça restaurativa, da Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/15292/1/IVETE_MACHADO_VARGAS_MONOGRAFIA_FINAL_TCC_UNISUL.pos%20defesa.pdf. Acesso em: 03 de janeiro de 2022.

WACQUANT, Loic. Esclarecer o habitus. **Educação e linguagem**, ano 10, n.16, p.63-71, jul-dez. 2007.

WACQUANT, Loic. Habitus. In: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, p.213-218.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

PESQUISA: TRAJETÓRIAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS DE MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA

Questionário

Este questionário está vinculado à Pesquisa intitulada Trajetórias sociais e educacionais de mulheres vítimas de violência, vinculada à Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC/RS. Esta pesquisa pretende reconstruir as trajetórias de vida das mulheres vítimas de violência que participam do Projeto Borboleta, a partir das crenças estruturadas no passado sobre o feminino, vindas da família, da escola, do meio onde viviam, bem como, as condições atuais e que foram incorporadas na vida.

Acreditamos que ela seja importante porque ajudará a compreender como os espaços educacionais influenciaram antes e após a violência doméstica, e se estes são ou não um meio de transformação na vida das mulheres.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h, bem como, com as responsáveis pela pesquisa, mestrandas Cristiane Schneider no telefone (51)991733557, e-mail: cristiane.schneider@edu.pucrs.br a qualquer hora e com a Orientadora da Pesquisa, prof. Dra. Mônica de la Fare, telefone (51)997880167, e-mail monica.fare@pucrs.br. a qualquer hora, sob garantia de obter os devidos esclarecimentos.

A resposta a esse questionário implica a expressão do consentimento em participar da pesquisa apresentada.

1. Município que você mora:

- () Porto Alegre
- () Canoas
- () Litoral
- () Outros municípios do interior

2. Qual a sua idade?

3. Você tem Filhos?

- () Sim
- () Não

4. Qual sua escolaridade?

- Não frequentou a escola.
- Se você não frequentou a escola, siga para a pergunta
- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental Completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Educação Superior

5. Quantos anos de escolaridade você tem?

- 1 ano
- 4 anos
- 8 anos
- 10 anos ou mais

6. Você trabalha fora ou tem algum tipo de atividade remunerada?

- Sim Não

7. Caso tenha respondido sim, qual sua ocupação?

- Autônoma (Artesanato, Salão de Beleza, Doces e salgados para venda, venda decosméticos, entre outros)
- Trabalha em Indústria
- Trabalha no Comércio
- Trabalha na área de Serviços
- Funcionária Pública
- Outros: _____

8. Em algum momento da sua vida, você interrompeu os estudos?

- Sim Não

Se você respondeu sim para a pergunta 8, responda à pergunta abaixo. Se você respondeu não, siga para a pergunta 10.

9. Caso sim, interrupção temporária ou definitiva da escolaridade

- Interrupção temporária Interrupção definitiva (evasão escolar)

10. A sua decisão foi por algum destes motivos?

- Teve de trabalhar muito cedo.
- Para você o estudo não era importante.
- Casamento
- Filhos
- Algum desconforto ou tristeza com o ambiente escola
- Outras, quais? _____

11. Quando ocorreu essa interrupção, sua família lhe apoiou?

- Sim Não

12. Até que ano seus pais estudaram?

- Nunca estudaram.
 Estudaram somente até Primeiro Grau (ou antigo primário) incompleto
 Terminaram o Primeiro Grau
 Começaram a cursar o Segundo Grau, mas não terminaram
 Completaram o Segundo Grau
 Possuem diploma da faculdade.

13. Qual é ou era a ocupação do seu pai?

- Autônomo (vendedor, construção civil, marcenaria, jardineiro, carpinteiro, entre outros)
 Trabalha em Indústria
 Trabalha no Comércio
 Trabalha na área de Serviços
 Funcionária Pública

14. Qual é ou era a ocupação da sua mãe?

- Autônomo (Artesanato, Salão de Beleza, Doces e salgados para venda, venda de cosméticos, entre outros)
 Trabalha em Indústria
 Trabalha no Comércio
 Trabalha na área de Serviços
 Funcionária Pública

15. Qual o papel da escola e dos estudos em sua vida?

- Importante para obter um diploma
 Local onde é possível fazer novos amigos, onde me sinto acolhida
 É o local onde sinto que minha vida pode mudar
 A escola não tem nenhum papel em minha vida
 Só tenho lembranças tristes da escola
 Outros:

16. Falar de violência não é fácil, mas, só assim podemos combatê-la. Você gostaria de falar sobre algum tipo de violência sofrido?

17. Quais as razões que você acha que ocorreu esta violência:

- Por ser mulher
 Por outro motivo específico como brigas, desentendimentos, ciúmes, que sai totalmente do fato de ser mulher

18. Nesse período que você sofreu esta violência, você estava

frequentando a escola?

Sim Não

Se você respondeu sim à pergunta anterior, responda à questão 19. Se você respondeu não, siga para a pergunta 20.

**19. Caso sim, houve algum auxílio da escola para conduzir esta situação?
Se sim, quem lhe auxiliou?**

Direção da escola Professores Colegas

20. Você gostaria e teria disponibilidade para participar de uma entrevista individual sobre o tema? Lembrando que a participação nesta entrevista, todos seus dados ficam em sigilo, sendo utilizados nomes fictícios para identificar as respostas na dissertação de Mestrado.

Sim Não

Agradeço imensamente sua participação nesta pesquisa. Suas respostas contribuirão para o desenvolvimento da dissertação de Mestrado, bem como, serão mais um subsídio para o Projeto Borboleta na sua atuação junto às mulheres.

Grande abraço
Cristiane
Schneider

Mestranda em Educação

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Me conte um pouco da sua história, onde nasceu, como foi sua infância, adolescência até chegar na sua vida atualmente.
2. Quando criança, como seus pais/responsáveis percebiam a educação? Ela era considerada importante em sua família?
3. Qual a idade que você começou a frequentar a escola?
4. Como era a escola na sua infância?
5. Em algum momento você interrompeu ou abandonou a escola? Caso sim, qual foi o motivo?
6. Você tem filhos? Caso sim, eles frequentam ou já frequentaram a escola?
7. Atualmente, você frequenta algum curso, algum grupo de mulheres? Você frequentava outros espaços educativos (clube, associação, entre outros)
8. Caso sim, existe alguma semelhança do mesmo com a escola que você frequentou na infância?
9. Quando a violência aconteceu em sua vida, você estava frequentando algum curso, escola, grupo?
10. Caso sim, este espaço auxiliou você de alguma maneira?
11. Você acha que a educação é um caminho de mudança, enquanto mulher vítima de violência? Fale um pouco a respeito.
12. Faça uma reflexão: como você via a escola antes e como ela influenciava sua vida? Como você a vê hoje? O que mudou?

APÊNDICE C

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CLE)

Nós, Mestranda Cristiane Schneider e Dra. Mônica de la Fare, responsáveis pela pesquisa “Trajetória sociais e educacionais de mulheres vítimas de violência”, estamos fazendo um convite para você participar como voluntária nesse estudo.

Esta pesquisa pretende reconstruir as trajetórias de vida das mulheres vítimas de violência que participam do Projeto Borboleta, a partir das crenças construídas no passado sobre o feminino, vindas da família, da escola, do meio onde viviam, bem como, as condições atuais e que foram incorporadas na vida. Acreditamos que ela seja importante porque ajudará a compreender como os espaços educacionais influenciaram antes e após a violência doméstica, e se estes são ou não um meio de transformação na vida das mulheres vítimas de violência.

Para sua realização será feito o seguinte: realização de um questionário que será disponibilizado às mulheres participantes do Projeto Borboleta, onde será perguntado se há interesse em participar de uma entrevista. Após a indicação de interesse, serão selecionadas 7 mulheres para participar de uma entrevista semiestruturada.

Sua participação constará de forma voluntária.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: Os riscos inerentes ao projeto, ou desconfortos, podem estar relacionados com alguma pergunta ou questionamento realizado durante a entrevista. Caso ocorra alguma situação assim, imediatamente não será dada continuidade a entrevista. Caso haja algum desconforto, você poderá acionar a equipe técnica do Projeto Borboleta. Você tem o direito de pedir uma indenização por qualquer dano que, comprovadamente, resulte da sua participação no estudo.

Podem haver desconfortos em relação a realização da entrevista em ambiente virtual, pela insegurança, instabilidade do sistema que pode ocorrer e pouca familiaridade que algumas pessoas possuem deste ambiente. Caso aconteça e você não se sentir confortável em participar da entrevista, será respeitado o seu posicionamento não ocorrendo a mesma.

Os benefícios que esperamos do estudo são: esperamos que este

estudo seja mais um subsídio para reflexão deste tema tão importante, necessário e urgente que diz respeito à violência contra a mulher, bem como, para o Tribunal de Justiça, na construção de novas propostas educacionais para as mulheres participantes do Projeto Borboleta.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de esclarecer qualquer dúvida ou pedir qualquer informação sobre o estudo, bastando para isso entrar em contato com Cristiane Schneider, no telefone (51)991733557, e-mail: cristiane.schneider@edu.pucrs.br a qualquer hora e com a Orientadora da Pesquisa, prof. Dra. Mônica de la Fare, telefone (51)997880167, e-mail monica.fare@pucrs.br. a qualquer hora, sob garantia de obter os devidos esclarecimentos.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa você terá direito à assistência gratuita que será prestada pela equipe do Projeto Borboleta – grupo de acolhimento, situado no 1º Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a mulher sob a coordenação da magistrada Madgeli Frantz Machado e da Servidora Psicóloga Ivete Machado Vargas.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão (voluntariedade).

Se por algum motivo você tiver despesas decorrentes da sua participação neste estudo com transporte e/ou alimentação, você será reembolsado adequadamente pelos pesquisadores (ressarcimento de despesas com transporte e alimentação do participante e de seu acompanhante se for o caso).

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Suas informações pessoais serão mantidas em sigilo, sendo utilizados nomes fictícios para identificação de suas respostas às perguntas realizadas. Não serão utilizados nomes de nenhum familiar e caso voce cite algum deles durante a entrevista, será meramente identificado como pai, mãe, avó. Também, em caso de realizar comentários sobre espaços educacionais freqüentados, não serão citados os nomes deste locais, sendo identificados como escola, ONG, faculdade, projeto, conforme denominação

pertinente.

Caso você tenha qualquer dúvida quanto aos seus direitos como participante de pesquisa, entre em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (CEP-PUCRS) em (51) 33203345, Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS, e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30 às 17h. O Comitê de Ética é um órgão independente constituído de profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

APÊNDICE D



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Porto Alegre, 04 de outubro de 2021.

Ao

Comitê de Ética em Pesquisa

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Ilma. Coordenadora do Comitê de Ética

Dra. Denise Cantarelli Machado

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a realização do projeto de Pesquisa intitulado "Trajetórias sociais e educacionais de mulheres vítimas de violência", proposto pelo(s) pesquisador(es) Cristiane Schneider e Mônica de la Fare.

O referido projeto será realizado no(a) Grupo de Acolhimento que integra o Projeto Borboleta - no âmbito dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de Porto Alegre, e só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,

Ivete J. Vargas

Ivete Machado Vargas

Coordenadora Técnica do Projeto Borboleta

1º e 2º Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher

APÊNDICE E



CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitamos que (o) a pesquisador (a) **Cristiane Schneider**, desenvolva seu projeto de pesquisa, **Trajetórias** sociais e educacionais de mulheres vítimas de violência, que está sob a coordenação/orientação do (a) Prof. (a) **Dra. Monica de La Fare**, cujo objetivo é reconstruir, partir do **habitus feminino, as trajetórias de vida das mulheres vítimas de violência que participam Grupo de Acolhimento que integra o Projeto Borboleta** - no âmbito dos **Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher de Porto Alegre, sob a coordenação da magistrada Madp•éli Frantz Machado e da servidora Psicóloga Ivete Machado Vargas.**

Esta autorização está condicionada ao cumprimento, pelo (a) pesquisador (a), dos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se em utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

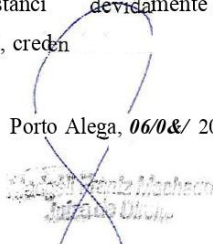
Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer os subsídios que estiverem ao meu alcance, e que sejam necessários para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS N° 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;

4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minhaamência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanci devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, creden

Porto Alega, 06/0&/ 202 T

A faded stamp and a handwritten signature in blue ink are visible. The stamp appears to be from the 'Comitê de Ética em Pesquisa' and includes the name 'Francisco Machado' and the date '20/06/2014'. The signature is written over the stamp.

Nome/assinatura e **carimbo** do responsável onde a pesquisa será realizada



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br