



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL – PROFSOCIO

MARIANA GOMES DE MENEZES

**“O QUE SE CALA”: A ESCRIVIVÊNCIA COMO FERRAMENTA DE
RESISTÊNCIA AO SILENCIAMENTO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA
COMUNIDADE ESCOLAR WALDIR LEOPÉRCIO**

SOBRAL-CE
SETEMBRO/ 2025

MARIANA GOMES DE MENEZES

**“O QUE SE CALA”: A ESCRIVIVÊNCIA COMO FERRAMENTA DE
RESISTÊNCIA AO SILENCIAMENTO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA
COMUNIDADE ESCOLAR WALDIR LEOPÉRCIO**

Trabalho submetido ao Programa de Mestrado
Profissional de Sociologia em Rede Nacional –
PROFSOCIO da Universidade Estadual Vale do Acaraú
– UVA, como requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre em Sociologia.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Marina Leitão Mesquita.

SOBRAL-CE
SETEMBRO/ 2025

MARIANA GOMES DE MENEZES

**“O QUE SE CALA”: A ESCRIVIVÊNCIA COMO FERRAMENTA DE
RESISTÊNCIA AO SILENCIAMENTO DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA
COMUNIDADE ESCOLAR WALDIR LEOPÉRCIO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em Sociologia pelo
Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional
– PROFSOCIO da Universidade Estadual Vale do
Acarau – UVA, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Marina Leitão Mesquita (Orientadora)
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

Prof.^a Dr.^a Vinícius Limaverde Forte (Examinadora interna)
Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

Prof.^a Dr.^a Lara Denise Oliveira Silva (Examinadora externa)

SOBRAL-CE

SETEMBRO/ 2025

AGRADECIMENTOS

Desnaturalizar algo que recorrentemente é tão familiar na vida de minha comunidade, resistir ao meio conservador e às diversas violências às quais estamos expostos(as) como educadores(as), tem sido uma tarefa árdua — e para os(as) que têm coragem. Em tempos de retrocessos e silenciamentos, falar sobre violência de gênero é um ato de resistência.

Agradeço, primeiramente, a Deus, que me sustentou até aqui; à minha amada filha, Maria Antônia, que sempre foi minha maior incentivadora; ao meu querido Gilmarques Moura Almeida (*in memoriam*), que foi luz em meio à escuridão e apoio constante quando pensei em desistir, e que, infelizmente, não verá essa vitória, pois partiu em meio a essa teia de violência.

Agradeço à minha mãe, Antônia Gomes Menezes, e ao meu pai, Expedito Edmilson de Menezes (ambos *in memoriam*), pelo amor que ainda sinto constantemente em cada passo da minha vida. Sou imensamente grata por tudo o que construíram ao longo do caminho e que possibilitou a filha de agricultores chegar até aqui. Onde quer que estejam, sei que estão orgulhosos e felizes pela minha conquista.

Minha gratidão à Diocleide Lima Ferreira (*in memoriam*), por ter despertado em mim a vontade de progredir academicamente. Sua presença física fez extrema falta durante esse percurso, mas ao retornar ao CCH era o seu sorriso, seu humor, suas palavras e ensinamentos que se faziam presentes em cada canto do nosso amado campus.

Agradeço à EEMTI Waldir Leopércio, à gestão escolar, aos(às) amigos(as) e colegas professores(as) — especialmente à minha área de Ciências Humanas — pelas angústias e alegrias compartilhadas ao longo do processo da pesquisa, pelo apoio e incentivo diários. Aos(às) meus(minhas) alunos(as), que abrilhantaram este trabalho com sua curiosidade e vontade de aprender.

Aos(às) grandes amigos(as) Derivânia Melo, Erineu Ricardo e Fernanda Ribeiro — fontes de amor, carinho e cuidado —, minha eterna gratidão. Quando o mundo desabou, foram vocês que me ampararam. À estimada amiga Luciara dos Santos, presente que as Ciências Sociais deu-me, por cada partilha de vida e de conhecimento, e pelo incentivo constante para ingressar no mestrado.

Aos(às) colegas e amigos(as) de mestrado: Cícera Géssica, uma amiga querida com quem compartilhei vivências do mestrado e as idas e vindas para as aulas em meio a rotina cansativa do trabalho; Rozerlane Uchôa, Yara Vieira, Mateus Henrique e Charleane Rodrigues, pelas experiências compartilhadas.

Aos professores do mestrado PROFSOCIO, pela partilha e construção de saberes durante

esse período. À banca examinadora, composta pela professora Dr^a. Lara Denise Oliveira Silva e pelo professor Dr. Vinícius Limaverde Forte, pelas contribuições e pelo enriquecimento deste trabalho. Em especial, à minha orientadora, Dr^a. Marina Leitão Mesquita, que foi apoio constante. Seu compromisso, paciência e disponibilidade foram fundamentais para que eu conseguisse seguir em frente e concluir este trabalho. Levo comigo não apenas os ensinamentos teóricos, mas também o exemplo de humanidade e dedicação que sua orientação representou.

Esta dedicação é também à memória de Flávia Sena, Dulce Maria, Michele Mesquita, Regiane, Tainara, Ana Maria, Cleide — mulheres de Varjota que tiveram suas vidas interrompidas de forma cruel pelo feminicídio. Estendo esta homenagem a tantas outras cujos nomes não estão aqui, mas cujas ausências ecoam em nossa memória e reafirmam a urgência da luta por um mundo mais justo e seguro para todas nós.

Agradeço, por fim, a todas as vozes que ecoaram ao longo desta pesquisa — vozes de dor, de coragem, de denúncia e de esperança — que tornaram este trabalho mais do que uma escrita acadêmica: fizeram dele uma prática viva, comprometida com a transformação social. Que ele possa seguir como um grito coletivo contra o silêncio e uma semente de resistência em favor da vida.

“Mil nações moldaram minha cara
Minha voz uso pra dizer o que se cala
O meu país é meu lugar de fala”
(Elza Soares, 2018)

RESUMO

O presente trabalho resulta de reflexões e práticas pedagógicas realizadas no ambiente escolar da EEMTI Waldir Leopércio, localizada na cidade de Varjota, no estado do Ceará. A pesquisa, de abordagem qualitativa, buscou compreender como a violência de gênero se manifesta na vivência cotidiana de estudantes do ensino médio — especificamente jovens entre 14 e 17 anos, matriculados(as) na 1ª e 2ª séries —, e como essas experiências repercutem nas dinâmicas escolares. A metodologia adotada foi baseada na aplicação de oficinas de escrivência, inspiradas na perspectiva de Conceição Evaristo (2020), como instrumento de escuta, expressão e análise das experiências vividas pelos(as) estudantes em relação à violência de gênero. A escrivência, entendida como uma escrita que nasce da vivência, permitiu que os(as) alunos(as) narrassem suas histórias e da comunidade, através da memória transmitindo percepções e sentimentos, tornando visíveis situações frequentemente silenciadas na comunidade escolar. A essas oficinas, somou-se a elaboração e execução de uma sequência didática interdisciplinar, com foco no ensino de Sociologia, que dialoga com questões de identidade, papéis sociais, construção histórica de gênero e enfrentamento das violências simbólicas e físicas presentes em suas vivências. Essa sequência culminou em uma intervenção pedagógica, cujo objetivo geral foi observar como os(as) estudantes são afetados(as) pelas práticas de violência de gênero em sua comunidade e como essas práticas reverberam no ambiente escolar. O arcabouço teórico deste trabalho, contou com as(os) autoras(es) como Adriana Piscitelli (2005) que discute como as memórias individuais e coletivas são atravessadas pelas construções de gênero, os estudos de Veena Das (2020), cuja perspectiva sobre a violência como experiência vivida e incorporada no cotidiano e Michel Foucault (2004) que discorre que os sujeitos constroem suas identidades a partir de práticas discursivas e de autoconhecimento. Já a proposta de Gasparin (2002), com sua abordagem da didática crítica, fundamenta a dimensão pedagógica da pesquisa. Sua concepção de ensino como prática reflexiva e emancipadora sustenta a construção de uma intervenção pedagógica voltada à transformação da realidade escolar. A pesquisa revelou que tal problemática se configura como um fenômeno estrutural, presente de forma recorrente no cotidiano de muitas famílias e que, inevitavelmente, repercute no ambiente escolar.

Palavras Chaves: violência de gênero; escrivência; oficinas e intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This paper is the result of reflections and pedagogical practices carried out in the school environment of the EEMTI Waldir Leopércio, located in the city of Varjota, in the state of Ceará. The research, with a qualitative approach, sought to understand how gender-based violence manifests itself in the daily lives at high school students - specifically young people aged between 14 and 17, enrolled in the 1st and 2nd grades - and how these experiences have repercussions on school dynamics. The methodology adopted was based on the application of writing workshops, inspired by Conceição Evaristo's (2020) perspective, as an instrument for listening, expressing and analyzing the students' lived experiences in relation to gender violence. Writing, understood as writing that is born out of experience, including that of the community, allowed the students to tell their stories through memory, transmitting perceptions and feelings, making visible situations that are often silenced in the school community. In addition to these workshops, an interdisciplinary didactic sequence was prepared and implemented, focusing on the teaching of sociology, which deals with issues of identity, social roles, the historical construction of gender and confronting the symbolic and physical violence present in their experiences. This sequence culminated in a pedagogical intervention, the overall aim of which was to observe how students are affected by practices of gender violence in their community and how these practices reverberate in the school environment. The theoretical framework for this work included authors such as Adriana Piscitelli (2005) who discusses how individual and collective memories are crossed by gender constructions, the studies of Veena Das (2020), whose perspective on violence as a lived experience incorporated into everyday life and Michel Foucault (2004) who argues that subjects construct their identities based on discursive practices and self-knowledge. Gasparin's (2002) approach to critical didactics, underpins the pedagogical dimension of the research. His conception of teaching as a reflective and emancipatory practice supports the construction of a pedagogical intervention aimed at transforming school reality. The research revealed that this problem is a structural phenomenon, recurrently present in the daily lives of many families and which inevitably has repercussions in the school environment.

Key words: gender violence; writing; workshops and pedagogical intervention.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Crimes enquadrados na Lei 7.716/1989	28
Figura 2 – Lei Maria da Penha	29
Figura 3 – Lei do Feminicídio	30
Figura 4 – Crimes sexuais	31
Figura 5 – Escola de Ensino Fundamental Waldir Leopércio Primeiro prédio construído	34
Figura 6 – Escola de Ensino em Tempo Integral Waldir Leopércio 2025	35
Figura 7 – Mesa com as narrativas dispostas	83
Figura 8 – Leitura da produção de narrativas da 1ª	85
Figura 9 – Vídeo clipe apresentado em aula	89
Figura 10 – Leitura de narrativas 2ª série	95
Figura 11 – Aplicação da avaliação na 2ª série	97

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEMARIS – Censo e Mapa de Riscos Pessoal e Social do Estado do Ceará

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CRAM – Centros de Referência de Atendimento à Mulher

DEAM – Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ONU – Organização das Nações Unidas

PSF – Postos de Saúde da Família

SUPESP CE – Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. A INFLUÊNCIA DA CIDADE NO TECIDO ESCOLAR.....	24
2.1 A CIDADE DE VARJOTA: UMA ANÁLISE DOS ÍNDICES DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....	24
2.2 A ESCOLA E SEU ENTORNO: APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	33
2.3 A PESQUISA EXPLORATÓRIA: ANÁLISE DOS CASOS DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	39
3. ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO: SUSTENTAÇÃO DA PESQUISA E DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	49
3.1 NARRATIVAS DO COTIDIANO: UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS.....	49
3.2 ENTRE PALAVRAS E SILÊNCIOS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DAS ESCRIVIVÊNCIAS.....	64
3.3 PLANO DE AULA: OFICINA DE ESCRIVIVÊNCIAS.....	73
4. RELATO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E TRABALHO COM OS RELATOS.....	79
4.1. APLICAÇÃO E DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO NA 1ª SÉRIE.....	79
4.2. APLICAÇÃO E DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO NA 2ª SÉRIE.....	88
4.3. ESCUTAR PARA TRANSFORMAR: AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DE UMA PRÁTICA SOCIOLÓGICA NA ESCOLA	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
ANEXOS.....	112

1. INTRODUÇÃO

As discussões acerca do gênero na atualidade continuam a evoluir, refletindo mudanças sociais, culturais e políticas que desafiam concepções tradicionais e contribuem para a construção de novas formas de compreender identidades e suas relações. O debate é abrangente, temas como identidade de gênero, expressão de gênero e direitos das pessoas LGBTQIAPN+, envolvendo diferentes perspectivas, desde abordagens acadêmicas até posicionamentos legislativos e religiosos. Os constantes avanços estão centralizados nos intensos debates sobre a diversidade cultural, proporcionando um olhar mais aprofundado que vem transformando as maneiras de nos relacionarmos. Além disso, a crescente visibilidade de pautas relacionadas à diversidade tem impulsionado avanços em políticas públicas e no reconhecimento de identidades diversas, ao mesmo tempo em que enfrenta resistências e desafios.

Neste cenário, é fundamental compreender as desigualdades de gênero e as violências que influenciam o tecido escolar, impactando diversos grupos sociais, adentrando o ambiente escolar, onde essas construções são frequentemente reproduzidas, questionadas e reinterpretadas, tanto por docentes, como por discentes. Considerando essa conjuntura, proponho-me a investigar como os(as) jovens têm questionado as construções de gênero em seu meio social. Para isso, o trabalho desenvolvido, tem o intuito de promover a consciência crítica e reflexão dos(as) alunos(as) em sala de aula, por meio de intervenção pedagógica, analisando os impactos da violência de gênero em sua vida cotidiana, o lócus da pesquisa é a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Waldir Leopércio, localizada na cidade de Varjota, Estado do Ceará.

Portanto, o objetivo desta análise é identificar as percepções e experiências dos(as) alunos(as) sobre as violências de gênero vivenciadas, empregando o conceito de escrevivência de Conceição Evaristo (2020). Isso auxiliará na elaboração de estratégias que promovam uma convivência escolar mais equitativa e respeitosa, além de fomentar reflexões críticas sobre as dinâmicas de poder e opressão presentes na comunidade e no contexto escolar.

Compreender as transformações sociais exige a análise dos fatores históricos em seus múltiplos contextos, pois são eles que conferem sentido e explicam os processos sociais ao longo do tempo. Os estudos de gênero, segundo Dorlin (2012) ganharam destaque após os debates de cunho biológico que dominaram as publicações médicas a partir do século XVIII. As produções científicas ignoravam a influência do mundo social na definição de papéis sociais entre homens e mulheres. A partir do surgimento dos estudos feministas nas Ciências Humanas

na década de 1940, o conceito de gênero transcende a dimensão biológica, abrangendo as relações de poder, os processos de socialização e as normas que orientam comportamentos e identidades.

De acordo com a filósofa Joan Scott (1995), referência nos estudos de gênero, argumenta que o gênero deve ser compreendido não apenas como uma diferença entre homens e mulheres, mas como uma categoria útil de análise histórica. Para Scott (1995), o gênero é uma construção social e simbólica que estrutura as relações de poder, sendo fundamental para compreender como essas desigualdades são produzidas, mantidas e naturalizadas ao longo do tempo. Em suas pesquisas, ela demonstra que as relações de poder entre os gêneros não são naturais, mas resultado de processos históricos, culturais e discursivos que definem papéis, comportamentos e expectativas sociais. Nessa perspectiva, analisarei como essas relações se desenvolvem ao longo da história e como impactam a nossa comunidade escolar.

A sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades sociais e estruturais, ainda carrega as cicatrizes de um patriarcado que condiciona as relações de poder entre os gêneros. Elas se manifestam de forma interligada em diferentes esferas da vida cotidiana, desde a desigualdade salarial no mercado de trabalho até a divisão desigual das tarefas domésticas e do cuidado, frequentemente naturalizadas como responsabilidades femininas. Como destaca Silvia Federici (2017), a exploração do trabalho reprodutivo das mulheres, historicamente invisibilizadas e desvalorizadas, é um dos pilares fundamentais da acumulação capitalista e da dominação patriarcal. Essa sobrecarga estrutural, somada à desvalorização do trabalho feminino e à persistência de padrões patriarcais, contribui para a perpetuação de violências de gênero, que, em sua forma mais extrema, se materializam no feminicídio. Essas dinâmicas, embora presentes em todo o país, adquirem contornos específicos quando analisadas em contextos regionais, como no Nordeste brasileiro, onde fatores históricos e culturais reforçam estereótipos que limitam a autonomia e as oportunidades das mulheres.

A mulher nordestina, especialmente no sertão, foi moldada por uma sociedade patriarcal e cristã que valorizava a honra e o comprometimento com a palavra, sustentando códigos de conduta rígidos. Diante dos efeitos devastadores da seca, mulheres solteiras e viúvas enfrentavam situações de extrema vulnerabilidade. Com a migração dos homens para as regiões Sudeste e Norte em busca de trabalho, muitas ficaram sozinhas, tendo que se defender e sustentar suas famílias em meio à escassez, ao isolamento e à precariedade das condições de vida. Segundo Mello (2004 apud Lima, 2016),

os impactos dessas normas de condutas, construíram um estereótipo sobre as mulheres que segundo as autoras, “fortes”, de “boa índole”, “honradas” e, acima de tudo,

“masculinizadas”, pela necessidade de assumirem características socialmente esperadas do papel masculino, a fim de se fazerem respeitáveis. (MELLO, 2004 apud LIMA, 2016, p.6).

Em ambientes extremos, as mulheres solteiras e viúvas tinham a necessidade de defender-se, as sertanejas foram vistas como "fortes" e "masculinizadas" devido às características como masculinas para serem respeitadas, assumindo tarefas pesadas e defendendo a família, a sociedade em questão as tinham como “mulher-macho”. Ainda de acordo com Mello (2004 apud FALCI 2004) salienta que essa imagem nasceu, por causa das dificuldades das decorrentes secas, as mulheres eram estereotipadas como “mininu fêmea” e, à medida que crescia, a “mininu fêmea” se tornava a “mulher-macho” (p. 6)

As diferenciações também aconteciam de acordo com a classe, mesmo com a fama de “masculinizadas”, as sertanejas buscavam um bom casamento para se tornarem mães, pois representava a principal forma de ascensão social para essas mulheres (p. 7). O anseio de se casar, era uma preocupação constante das jovens da época, já que se criou um estereótipo que se a mulher não se casasse até os 25 anos de idade, era “uma solteirona”, uma mulher amargurada. As autoras citam Maia (2007) para evidenciar essa questão

A criação desse estereótipo se constitui como uma forma de terror moral para conduzir as mulheres ao casamento e a se tornarem mães. Dentro do modelo dessa modernidade, as mulheres eram divididas em três tipos: a esposa, a prostituta e a “solteirona” — essa última considerada a mais desvalorizada das mulheres (Maia, 2007). (MORAES; PORDEUS; SILVA, 2022, p. 7)

Comumente, este estereótipo era dirigido às mulheres brancas e ricas, as mulheres negras eram objetificadas, não eram vistas como mulher e nem como humanas. Na visão das autoras, ficava explícito as diversas opressões de intersecções de gênero, classe e raça na vida das sertanejas (p. 7). Quando as mulheres brancas pobres não arranjavam um casamento com o primo, evitando a desmoralização da família, acabam na prostituição. Destacando-se a condição econômica das mulheres que, sem renda própria, só podiam trabalhar em atividades como produção de doces, costura e lavagem de roupas, recebendo pouco e ajudando apenas a complementar a renda do marido.

O trabalho feminino era mal visto e considerado um sinal de decadência econômica da família, refletindo a ideia de que mulheres não deveriam trabalhar, ao discorrer o texto, as autoras relatam casos da década de 40, onde o casamento era essencial para manter as relações sociais e produtivas. A vida de solteira era estigmatizada com termos pejorativos como “solteirona” e “moça véia”, refletindo a pressão social para o casamento e a reprodução da lógica social e cultural rural.

Neste contexto, marcado por disputas de poder e violência, as mulheres eram vistas principalmente como objetos a serem roubados, conquistados ou vingados, independentemente de sua classe social. Subjugadas pela cultura patriarcal, estavam sempre sob a autoridade de figuras masculinas – pai, dono ou marido. Perpetuado por décadas, esse sistema impactou grande parte da vida das mulheres sertanejas, a construção de seus corpos, moldando estilos de vida para submissão e afetando sua performance identitária, podendo observar essa estrutura até os dias atuais. As mulheres que ousam fugir dos padrões vigentes podem ser estigmatizadas nos ciclos de relações que participam, ou até mesmo em suas comunidades, não sendo bem aceitas socialmente, um comportamento ainda comum nas cidades do interior do Ceará.

Em Varjota, não é diferente. Cidade de pequeno porte, localizada na mesorregião noroeste do Estado e na microrregião de Ipu, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022), tem em média 18,100 mil habitantes, a renda per capita mensal é de R\$ 500,00, valor que indica limitações econômicas significativas para grande parte da população.

No que tange ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), Varjota registra um valor de 0,600, classificado como médio. Esse índice considera aspectos de longevidade, educação e renda, e o resultado obtido sugere desafios consideráveis nas áreas de saúde, acesso à educação de qualidade e oportunidades econômicas (IBGE, 2023). Implicando diretamente em relações de inúmeras vulnerabilidades, onde as questões de gênero demarcam atenuantes da banalização da violência exercida constantemente contra mulheres, crianças e LGBTQIAPN+.

A violência encontra-se arraigada no sistema cultural da cidade, refletindo uma problemática estrutural que aflige o estado como um todo. De acordo com dados da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará (SSPDS), o estado registrou 214 casos de feminicídios entre 2020 e 2022, evidenciando a gravidade da violência de gênero. Além disso, somente em 2022, mais de 20 mil casos de violência doméstica foram notificados no Ceará, o que corresponde a uma média de 55 ocorrências por dia. Em Varjota, como em outros municípios de pequeno porte, fatores como o patriarcalismo, a dependência econômica e a falta de acesso a informações, a uma abordagem humanizada na denúncia, a Políticas Públicas efetivas amplificam a vulnerabilidade das mulheres, limitando o enfrentamento dessas agressões e reforçando a necessidade de ações locais para combater essa realidade alarmante.

Casos recentes de feminicídio como o da professora Flávia Sena¹ morta pelo companheiro e da Técnica em Enfermagem Dulce Maria² morta pelo cunhado, chocaram a comunidade local, gerando comoção e indignação por parte dos populares que cobraram através de manifestações que os autores dos crimes não ficassem impunes. Em ambos os casos a sensação na comunidade foi de que nada seria feito, como o autor do feminicídio da professora fez questão de declarar em áudio circulado em grupos do WhatsApp “Ela só seria mais uma na estatística.”

Durante décadas, a certeza da impunidade fez com que a violência se tornasse comum na sociedade, permitindo que os responsáveis pelos atos se sentissem confortáveis em achar que não seriam punidos pelo seu delito. No cenário sertanejo, os crimes de honra eram cometidos por homens que possuíam direitos sobre as mulheres e lavavam a desonra da traição com sangue, sem serem devidamente punidos. No ponto de vista de Lira (2019)

A violência contra as mulheres não é algo novo, existe desde a antiguidade, e por muito tempo a violência contra as mulheres foi socialmente aceita, acarretando a tolerância atual ao fenômeno. Durante décadas esse tipo de violência não foi considerado no Brasil. Dessa forma, quando o marido matava a esposa tendo como justificativa uma suposta traição da mesma, ele não era punido. (LIRA, KALINNE, 2019, p. 338)

Isso perpetuou um sistema violento, baseado em relações de poder abusivas. A tolerância a casos como este propaga um sistema propício à violência contra mulheres, abusos sexuais e o feminicídio, principalmente quando a comunidade pactua com os agressores, culpabilizando as vítimas. Além disso, o silêncio e a impunidade fortalecem ainda mais essas práticas.

Ao examinar fontes de pesquisas como a Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, acerca da violência contra a mulher, percebemos que a situação ainda não foi modificada e as projeções de alterações não são encorajadoras. De acordo com a matéria de Heloisa Cristaldo para a Agência Brasil,³ o país ocupa a 78ª posição entre 144 nações em relação à igualdade de gênero. Antes da pandemia, ocupávamos a 77ª posição. As violências de gênero, intensificaram-se durante a pandemia, não tiveram progresso positivo no contexto atual. As informações provêm do Índice de Gênero

¹ <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/varjota/2023/11/23/feminicidio-em-varjota-professora-teria-sido-sedada-pelo-marido-antes-de-ser-morta.html>

² <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2024/12/11/acusado-de-matar-tecnica-de-enfermagem-no-ceara-e-condenado-a-mais-de-18-anos-de-prisao.ghtml>

³ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-03/brasil-registra-78a-posicao-em-ranking-sobre-igualdade-de-genero>

dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável de 2022 (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável), posicionando-se atrás de nações como Uruguai, Argentina, Chile e Paraguai, conforme Cristaldo (2022).

Para compreender com mais profundidade a proposta deste trabalho, é necessário reconhecer que a violência de gênero não atinge apenas mulheres cisgênero, mas se estende a mulheres trans, pessoas LGBTQIAPN+ e crianças e adolescentes que convivem em ambientes familiares marcados pela violência e pelo abuso. Essa violência opera como um mecanismo de controle social, que se intensifica sobre os corpos e identidades que desafiam os padrões tradicionais de gênero e sexualidade. A proximidade com o feminino — seja pela identidade de gênero, expressão, orientação sexual ou lugar social — torna essas pessoas mais vulneráveis às agressões simbólicas e físicas. Assim, a violência de gênero deve ser entendida como um fenômeno que ultrapassa os limites do privado, revelando-se como uma prática estrutural que reforça desigualdades históricas e legitima práticas opressoras em diferentes esferas da vida social.

A vulnerabilidade dessas pessoas é resultado de construções socioculturais que reforçam desigualdades de poder e normativas de gênero excludentes. Para González (1988), a interseccionalidade é a sobreposição de fatores como raça, classe, deficiência e orientação sexual que potencializa as violências sofridas por esses grupos. A partir desses fatores, entende-se como um grave impacto no Brasil, que ocupa a 5ª posição no ranking mundial de homicídios de mulheres e o que mais mata pessoas transgênero e travestis no mundo, de acordo com a Organização das Nações Unidas-ONU. Esta é caracterizada como qualquer forma de violência, seja ela física, sexual, simbólica ou psicológica, dirigida a pessoas em situação de vulnerabilidade devido à sua orientação sexual ou identidade de gênero. Decorrente a questão, no final de fevereiro de 2025, o Supremo Tribunal Federal-STF decidiu pela extensão de direitos básicos para a comunidade LGBTQIAPN+, ampliando a aplicação da Lei nº 11.340 Maria da Penha para relações afetivo-familiares de casais homoafetivos do sexo masculino ou casais que envolvam travestis e mulheres transexuais.

A inquietação que impulsiona esta pesquisa nasce da minha própria vivência com a comunidade e das experiências das mulheres que fizeram parte da minha trajetória de vida. O íntimo sempre foi um espaço segredo, onde as mulheres compartilham suas dores em sussurros ou, muitas vezes, optam pelo silêncio — seja por medo, vergonha, falta de acolhimento ou até mesmo por não compreenderem plenamente a violência que enfrentavam. A ausência de informações sobre determinados temas as mantinha presas a ciclos de opressão,

dificultando o reconhecimento e a nomeação das violências sofridas.

No silêncio, havia palavras não ditas, olhares que denunciavam dores invisíveis, gestos contidos que carregavam histórias não reveladas. A falta de escuta e de espaços seguros para o diálogo fez com que muitas dessas narrativas se perdessem no tempo, perpetuando a normalização da violência e a negligência de suas consequências. Foi observando os comportamentos das mulheres que me cercavam que notei a desigualdade de gênero, especialmente na infância, quando brincadeiras e horários eram limitados pela percepção de perigos que minha mãe não conseguia explicar claramente, mas entendia que isso acontecia por ser mulher.

Na juventude, observava as normas conservadoras que contextualizava modo de vida interiorano e a falta de proteção legal que reforçam a submissão feminina, enquanto observava violências domésticas silenciadas pela descrença em denúncias e na própria justiça, já que as leis eram feitas pelos homens e para os homens. Ser mulher em uma sociedade marcada pelo machismo, no contexto da década de 90 (creio que na maioria das décadas), era carregar um fardo imposto antes mesmo do nascimento. Fomos, por muito tempo, condicionadas a nos encaixar em padrões que nos limitam e moldam nossas identidades, muitas sem a oportunidade de questionar.

Essas experiências motivaram-me a pesquisar temas de gênero, concomitante, abordar as questões em sala de aula através da imaginação sociológica, em consonância com as orientações das Diretrizes Curricular Referencial do Ceará-DCRC, que discute diversidade e identidades culturais. Procurei entender como a classe social, a raça, o gênero e as experiências que influenciam as interações dos(as) jovens com a sociedade, enfatizando a relevância da avaliação crítica dessas construções no cenário educacional e social atual.

Durante as transições de governo, este mesmo currículo foi atacado, a polarização política no país aumentou, resultando em hostilidades e perseguições aos direitos das mulheres, minorias como a comunidade LGBTQIAPN+, causas antirracistas e direitos indígenas. Essas narrativas políticas conservadoras emergiram como um fenômeno global devido ao avanço da extrema-direita, enfraquecendo os avanços e as políticas públicas já alcançadas. Essas disputas têm permeado e atravessado o ambiente escolar em um retrocesso. Ainda sendo possível observar os resquícios dessa conjuntura no lócus de estudo.

As forças conservadoras que dominaram o cenário político nos anos recentes fomentaram acusações contra educadores que abordavam estudos de gênero em sala de aula. Durante a pandemia, presenciei pais tentando monitorar os grupos de WhatsApp, e ouvimos queixas de

professores(as) acerca de assuntos que tratam de sexualidade. Embora as dificuldades mencionadas anteriormente, é crucial entender as dinâmicas e influências conservadoras presentes nos ambientes escolares e como a comunidade escolar se opõe ao viés, discutindo temas em sala de aula.

Neste período, as narrativas dos estudos de gênero e sexualidade, sofreram um grande declínio, especialmente, no que se refere às abordagens sobre diversidade no espaço escolar. Essas mudanças nas conjunturas políticas globais avançaram a partir de ideologias da extrema-direita em diversos países do mundo. As discussões que permeiam e atravessam o ambiente escolar, são essenciais para observar como o espaço educacional tem sido atacado. Grupos religiosos têm influenciado a visão de diversos indivíduos, perpetuando que as escolas têm “implantado” uma “ideologia de gênero”, ameaçando a família tradicional, em contrapartida criaram um projeto político denominado “Escola Sem Partido”, com o objetivo de supervisionar professores(as) de todo o país que abordassem temas ideológico e crenças pessoais em sala de aula. Segundo Miguel (2021) é um ataque para banalizar a discussão teórica, o mesmo explica que

Esta agenda cristalizou, no debate público, o problema da chamada “ideologia de gênero”. Trata-se de uma banalização e desvirtuação da discussão teórica sobre “gênero”, termo que ganhou curso a partir dos anos 1970 para indicar a diferença entre, por um lado, o dimorfismo biológico da espécie humana e, por outro, os papéis sociais atribuídos a mulheres e homens. A discussão sobre o significado e a operacionalidade desta distinção é ampla, nas teorias feminista e queer, mas creio que seria mais ou menos consensual o entendimento de que, se há uma “ideologia de gênero”, ela consistiria na vigência dos estereótipos que associam automaticamente cada sexo biológico a um conjunto determinado de comportamentos, sensibilidades e papéis sociais. Ideologia, afinal, remete à naturalização do social. Mobilizada por grupos conservadores, no entanto, a expressão “ideologia de gênero” significa exatamente o combate aos papéis estereotipados. Trata-se, assim, de uma ofensiva contra a desnaturalização dos papéis sociais de gênero (MIGUEL, 2021, p.3).

No entanto, essa discussão surge em um contexto político que vinha favorecendo as questões, com avanços significativos nos estudos nas escolas e uma discussão ampla e aberta sobre gênero e sexualidade. As perseguições se intensificaram com a eleição do Ex-Presidente Jair Bolsonaro. É indiscutível que as escolas de Ensino Médio do Ceará avançaram nos debates e reflexões sobre as temáticas, através de projetos e iniciativas que incluíam tanto capacitações para docentes quanto a sensibilização e abertura ao diálogo para os estudantes. Esse projeto, denominado "Escola Espaço de Reflexão"⁴, tratou tanto de gênero e sexualidade quanto de

⁴ **Projeto SEDUC:** Iniciativa da Secretaria da Educação com o propósito de mobilizar as escolas da rede estadual com vistas a consolidar a estrutura pedagógica que tem como horizonte a formação crítica e reflexiva dos estudantes acerca de temáticas que considerem, sobretudo, os direitos humanos, a diversidade e o respeito ao outro.

educação étnico-racial. No entanto, com a eleição do Presidente em 2018, classificado como conservador, ocorreu um significativo retrocesso nos avanços.

A escola, como formadora de cidadãos conscientes, tem o papel de promover uma educação fundamentada nos princípios dos Direitos Humanos, incentivando a equidade, a pluralidade e a justiça social. Contudo, as discussões sobre gênero, embora em pauta, muitas vezes não chegam aos(as) alunos(as) de maneira aprofundada, o que pode levar à desinformação e à perpetuação de preconceitos. Nesse contexto, surge a questão: os(as) alunos(as) da EEMTI Waldir Leopércio conseguem identificar e compreender as violências de gênero presentes no ambiente escolar e na comunidade que os cerca?

A violência de gênero pode ser definida como qualquer tipo de agressão física, psicológica, sexual ou simbólica contra alguém devido sua identidade de gênero, uma violência estrutural profundamente enraizada na sociedade, manifestando-se de maneira direta e indireta nas vidas dos educandos. É crucial combatê-la, pois perpetua desigualdades, viola direitos fundamentais e afeta o desenvolvimento pleno de indivíduos e comunidades.

No ensino médio, os estudantes têm contato com disciplinas que ampliam suas perspectivas e visão de mundo, entre elas, a sociologia. Como uma área dedicada à análise das relações sociais, busca promover uma compreensão crítica da sociedade, desafiando concepções antes vistas como naturais. Um conceito fundamental nesse processo é a imaginação sociológica, proposto por Wright Mills (1982), que ajuda os(as) alunos(as) a enxergarem a conexão entre suas vidas pessoais e os contextos sociais mais amplos. Assim, a Sociologia contribui para que os(as) jovens desenvolvam uma consciência crítica sobre como as estruturas sociais influenciam suas experiências e escolhas.

É nesse espaço que se discutem temas fundamentais do cotidiano e questões estruturais, incentivando os(as) alunos(as) a refletirem sobre desigualdades, direitos e responsabilidades coletivas. Dessa forma, a sociologia contribui para a formação de cidadãos/cidadãs mais conscientes, preparados(as) para conviverem de maneira respeitosa e ativa em uma sociedade plural e complexa.

Ao iniciar minha carreira docente em Varjota, no ano de 2018, em regime temporário, busquei trabalhar a temática da violência contra a mulher nas aulas de Sociologia, durante as abordagens ao longo dos sete anos que leciono. Deparei-me com um quadro de extrema

O encontro estadual apresenta-se, portanto, como um incentivador para as regionais promoverem encontros afins e, a partir de então, a escolas terem apoio para realizar momentos, ações ou projetos que tenham como foco a defesa pelos direitos humanos. <https://www.seduc.ce.gov.br/escola-espaco-de-reflexao/> Acesso: 07/09/2025

vulnerabilidade da maioria dos nossos(as) alunos(as), que impactou a vida de suas famílias e, conseqüentemente, as suas. Desde então, prezo pela conscientização mais humanizada possível, pois nunca é fácil falar de violência quando estamos imersos nela; nunca é fácil falar de nossas dores quando elas não são ouvidas e a própria justiça não é feita. O que percebi ao longo desses anos de docência é que muitos(as) dos(as) nossos(as) alunos(as) só queriam externá-las; queriam ser ouvidos(as) e acolhidos(as) em suas dores, compreenderem o que as avós/avôs, mães/pais, tias/tios, irmãs/irmãos, amigas/amigos ou eles(as) mesmos(as) passaram.

As realidades expostas nos debates que emergiram eram devastadoras. Os casos frequentemente relatados envolviam relações abusivas, abusos sexuais entre ambos sexos, homofobia, violências físicas de quase morte e feminicídios. Sempre aconteciam de forma espontânea depois da aula expositiva. Frequentemente, alguns/algumas estudantes procuravam-me após a aula para conversar, pois não tinham a coragem de compartilhar com os(as) colegas suas experiências. No entanto, desejavam conversar individualmente, pedir orientações, e frequentemente essas conversas precisavam ser encaminhadas para o Núcleo Gestor e posteriormente, ao conselho tutelar. Através dessas conversas, foram possíveis denúncias importantes que revelaram situações graves vivenciadas por alguns(as) estudantes, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Esses relatos, muitas vezes silenciados por medo, vergonha ou falta de informação, emergiam no espaço seguro criado pelas aulas e pelo vínculo de confiança construído entre educador(a) e aluno(a). A escuta qualificada, aliada a uma postura ética e acolhedora, permitiu que a escola atuasse como ponte entre os(as) estudantes e os mecanismos de proteção, como o Núcleo Gestor, os Serviços de Saúde e o Conselho Tutelar.

A inserção, no contexto escolar, de conhecimentos voltados à conscientização sobre as diversas formas de violência de gênero — incluindo a violência doméstica, a homofobia, a transfobia e os relacionamentos abusivos — configura uma prática educativa essencial para a formação crítica e cidadã dos(as) estudantes.

Ao abordar essas temáticas de forma transversal e dialógica, é possível contribuir para que desenvolvam habilidades socioemocionais e cognitivas que lhes permitam reconhecer sinais de abuso em suas próprias relações ou nas vivências de familiares, colegas e vizinhos(as). A escola, nesse sentido, assume um papel fundamental na construção de um espaço seguro de escuta e orientação, promovendo debates que desconstruam estigmas e naturalizações da violência nas relações interpessoais e sociais. Além disso, é imprescindível

que as instituições de ensino orientem os(as) estudantes sobre os caminhos institucionais e comunitários disponíveis para o enfrentamento dessas situações. Informações sobre os órgãos de apoio, como os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), os Centros de Referência de Atendimento à Mulher (CRAM), os Conselhos Tutelares, as Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher (DEAM), o Disque 100, disque 180 e Disque 190, devem ser sistematicamente divulgadas. Também é importante valorizar e fortalecer a rede local de proteção, como os Postos de Saúde da Família (PSF), os(as) Agentes Comunitários(as) de Saúde, a Casa da Mulher e as Secretarias Municipais de Direitos Humanos, que atuam diretamente na identificação, acolhimento e encaminhamento de casos de violência. Essa articulação entre escola e comunidade favorece a construção de uma cultura de prevenção, acolhimento e denúncia, contribuindo para o enfrentamento das violências estruturais que ainda marcam profundamente a realidade de crianças, adolescentes e mulheres em situação de vulnerabilidade.

Como educadora, conviver com inúmeras dores e buscar a ressignificação em formas de resistência, informação e conhecimento tem transformado continuamente a minha maneira de ensinar. Como afirma Jeanne Favret-Saada (2005), é um processo de "afetar e ser afetada". Além disso, conforme Veena Das (2020) nos ensina, é essencial reconhecer que somos parte do processo, descer ao cotidiano e ao ordinário para compreender as relações não apenas como objetos de estudo, mas como conexões humanas profundamente emocionais e entrelaçadas que impactam diretamente no processo de aprendizagem.

Ao notar a necessidade de expressarem-se sobre o tema e as aulas de sociologia serem breves para fomentar um debate mais profundo, alterei a abordagem do exercício para além do debate, um trabalho de pesquisa por escrito como narrativas, assemelhando-se ao conceito de escritivências de Conceição Evaristo (2020). Para a autora, as escritivências são relatos marcados pela vivência e experiência pessoal, mas que transcendem a esfera do indivíduo, revelando as estruturas sociais, culturais e históricas que moldam as subjetividades, especialmente as de grupos historicamente marginalizados. Peço aos participantes que apresentem um relato anônimo de sua comunidade, de pessoas próximas ou não, que desejam descrever. Esse formato não apenas valoriza a memória e a oralidade, mas também reconhece a potência da escrita como forma de resistência e de expressão das realidades vividas por aqueles que, muitas vezes, não encontram espaço nos discursos hegemônicos. Depois de receberem a tarefa proposta, abro um espaço de diálogo para identificarmos as questões mais complexas que eles identificaram no campo de pesquisa, ao decorrer do debate os(as)

mesmos(as) conseguem reconhecer que as problemáticas que estão intrinsecamente ligadas a questões sociais mais amplas, como desigualdades, violências, exclusões e resistências e os mecanismos de ajuda a qual devem buscar ao reconhecerem as violações de direitos.

No contexto escolar, torna-se essencial refletir sobre a capacidade dos(as) discentes de compreender as dinâmicas que envolvem as diversas formas de violência de gênero. Tais violências têm raízes profundas nas estruturas sociais e se infiltram no ambiente escolar, onde acabam se reproduzindo por meio de práticas discriminatórias, excludentes e carregadas de preconceitos e estigmas, perpetuando-se entre gerações. Analisar esse fenômeno demanda uma abordagem crítica, capaz de identificar as estruturas de poder que sustentam essas violências. Afinal, o espaço escolar funciona como uma microestrutura da sociedade, refletindo — e muitas vezes reforçando — desigualdades históricas e relações assimétricas de poder.

Nesse contexto, o espaço escolar não apenas reproduz, mas também pode se tornar um lugar de resistência e transformação dessas relações, ao possibilitar o debate crítico sobre gênero, sexualidade e diversidade. As análises teóricas enfatizam a intersecção entre gênero, classe, raça e outras categorias sociais que conformam as experiências dos sujeitos e moldam suas trajetórias educacionais. Além disso, o estudo das lutas feministas e dos movimentos por equidade de gênero resalta os processos históricos que buscaram desconstruir as hierarquias de poder e promover direitos, com reflexos diretos nas práticas educativas e nas políticas públicas voltadas para a educação inclusiva e crítica.

Dorlin (2012) definiu as teorias feministas como um saber intrinsecamente ligado ao movimento político que as questiona, principalmente sob uma perspectiva epistemológica. Elas abordam vários discursos, campos e áreas do saber, com o objetivo de examinar a capacidade do discurso de sistematizar as relações de gênero, entendendo como o discurso pode fortalecê-las, derrubá-las ou alterá-las.

A dominação masculina, segundo Bourdieu (2002), colocou a mulher em uma posição de desigualdade e submissão, estabelecendo um sistema que se tornaria conhecido como patriarcado. Estabelecendo assim padrões que prevalecem em cada período de subordinação feminina à dominação masculina, aceitando, assimilando e reproduzindo essas categorias, ou até mesmo questionando-as através de uma contracultura, criando novos padrões. Os estudos de gênero, ao longo de aproximadamente duas décadas, têm apresentado importantes desdobramentos sobre essa temática. Apesar das críticas recebidas, buscam explicar e analisar essa construção. Segundo Connell e Messerschmidt (2013), essas pesquisas oferecem

contribuições significativas para a compreensão das dinâmicas de gênero na sociedade.

O que emergiu dessa matriz em meados dos anos 1980 foi análogo, em termos de gênero, às pesquisas na sociologia sobre estruturas de poder, dando centralidade ao grupo dominante. A masculinidade hegemônica foi entendida como um padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse. (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 244 e 245)

No entanto, para os autores, a hegemonia não se resume à violência, embora possa estar associada à força. Ela se manifesta por meio da cultura, da persuasão e das instituições. Nesse sentido, a emergência das lutas sociais desempenhou um papel crucial na formulação de um arcabouço teórico capaz de explicar as estruturas de dominação masculina e seus impactos na vida das mulheres. Esses estudos argumentam que as distinções entre homens e mulheres não são naturais, mas resultam de processos históricos e são construídas nas interações dentro das diferentes esferas sociais.

Para fundamentação teórica, embasei minha análise em estudos antropológicos das emoções, seguindo as pesquisas de Veena Das (2020), que busca entender o cotidiano através das vivências humanas em face das adversidades da vida. Ela enfatiza a relevância das narrativas pessoais e das práticas discursivas na formação de significados e identidades individuais e coletivas, a partir de traumas, violências e condições diárias a que os(as) estudantes estão sujeitos. Nesse sentido, investiguei como as normas culturais, os valores e as crenças influenciam a vida social dos sujeitos em contextos de violência.

Sob tal visão, o arcabouço teórico desta pesquisa, abordou os conceitos de violência, violência de gênero, memória e narrativas. Construído a partir das contribuições de pensadoras(es) como Veena Das (2020), Adriana Piscitelli (2005), Michel Foucault (2004), João Luiz Gasparin (2002), Conceição Evaristo (2020), que ajudaram a alicerçar uma compreensão crítica sobre as múltiplas formas de violências, memória e intervenção pedagógica. A discussão teórica sobre violência de gênero, foi complementada pelas perspectivas Veena Das (2020) e Saffioti (2016), que compreendem a violência de gênero como um fenômeno estrutural e contínuo, que vai além da agressão física e se manifesta de formas simbólicas, culturais e sociais. E as narrativas utilizadas na intervenção pedagógica foram fundamentadas pelo conceito literário de Escrivência da autora Conceição Evaristo (2020), as escritas de si de Michel Foucault (2004) e os estudos de Piscitelli (2005) sobre memórias.

A partir desse pressuposto, realizei uma análise, através de intervenção pedagógica, com intuito de observar as formas de violência de gênero presentes na vida cotidiana dos(as)

estudantes da EEMTI Waldir Leopércio e os impactos dessas violências nas relações escolares. O objetivo específico é identificar os tipos de violência de gênero que se manifestam no ambiente escolar, investigando as dinâmicas e interações que perpetuam essas práticas tanto nas salas de aula quanto nos espaços comuns da instituição.

Consequentemente, busca-se compreender de que maneira o ensino de Sociologia contribui para a conscientização e desnaturalização dessas práticas. Em um mundo cada vez mais dinâmico, o conhecimento adquirido em sala de aula precisa estar alinhado às vivências e experiências da vida cotidiana dos(as) educandos(as). Para Gasparin (2002)

Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Consequentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem. (GASPARIN, JOÃO LUIZ, 2012, p. 2)

Deste modo, o autor afirma que os conteúdos ensinados em Sociologia não são neutros, mas sim uma construção histórica que reflete como as sociedades organizam suas relações de trabalho e convivência. O ensino deve abordar diversas dimensões, como conceitos científicos, históricos, econômicos e culturais, para que os alunos compreendam criticamente a realidade. Por isso, a metodologia adotada será qualitativa, com intervenção pedagógica estruturada em uma sequência didática baseada na educação dialógica. O objetivo é conscientizar os(as) alunos(as) e ressignificar suas vivências, trabalhando a Sociologia a partir de uma perspectiva crítica. Para isso, será estimulada a imaginação sociológica, permitindo que os estudantes compreendam a relação entre suas experiências individuais e as estruturas sociais mais amplas, conforme defendido por Thuler e Zucco (2019).

Um projeto de intervenção, como o próprio nome alude, busca transformar uma realidade social, diante de um problema com o qual nos deparamos[...]. Na Pesquisa-Ação, os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzem novos conhecimentos e, ao fazê-lo, apropriam e ressignificam sua prática, produzindo novos compromissos, de cunho crítico, com a realidade em que atuam, se constituindo em um novo saber que aponta propostas de solução dos problemas diagnosticados (THULER; ZUCCO, 2019, p.11)

A intervenção pedagógica é um trabalho gradativo, visando chegar a objetivos predefinidos, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Schneider e Von Flash (2016), o conceito de intervenção é aquele que “[...] deve definir e orientar as ações planejadas para resolução de problemas e/ou necessidades identificadas, preocupando-se em gerar mudança e desenvolvimento” (p. 3).

A metodologia aplicada tem como lócus de estudo a EEMTI Waldir Leopércio, com

foco no público-alvo da 2ª e 1ª série do Ensino Médio do Estado do Ceará, entre as faixas etárias de 14 à 17 anos. As aplicações estavam previstas para o segundo semestre de 2024, não sendo realizadas com as turmas da 3ª série, por se tratarem de turmas avaliativas e estarem sobrecarregadas nesse período. As oficinas de escrevivências aconteceram em quatro aulas de sociologia, com duração de 50 minutos. Para articular e fomentar ações em prol de desenvolver a criticidade dos(as) estudantes sobre a temática de gênero, utilizamos as metodologias ativas que promovem, segundo Demo (2023), a aprendizagem cooperativa e significativa. Como afirma o autor, “aprender é mais do que decorar conteúdos; é construir sentidos, compreender criticamente e participar ativamente do processo” (p.138). Nesse sentido, tais metodologias não apenas estimulam a participação, mas também atribuem significado ao processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que os(as) estudantes se tornem sujeitos reflexivos e atuantes em seu contexto escolar.

Perante estes argumentos, a intervenção foi planejada com base nas experiências que já ministrava em sala, justapondo com o conceito de escrevivência, buscando compreender a visão dos(as) discentes a partir de suas próprias vivências sociais, estimulando a escrita como uma ferramenta de autoconhecimento, empoderamento, e ressignificação de experiências. Os aportes que compõem e teceram os relatos dos(as) alunos(as) serão as *Escritas de Si*, entendidas como formas de expressão pessoal e subjetiva e utilizando trechos das obras de Conceição Evaristo dos livros *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* e *Ponciá Vicêncio*, ao definir o que é a Escrevivência Era (2023) discorre que

É uma escrita com sentido social, político e de protesto, de chacoalhar os sujeitos e suas estruturas diante de uma realidade cercada por conflitos, negações e invisibilidades. Podemos dizer que a escrevivência é uma escrita de memórias e saberes. É uma escrita de ficção coesa com a realidade social. É uma escrita de corpo e movimento. Portanto, é uma escrita de si, assim como uma escrita do outro. (ERA, LÍGIA WILHELMS, p. 17, 2023)

Evaristo apud Eras (2023) destaca que a escrevivência, é um ato em que o sujeito se insere no espaço que ocupa e nas suas memórias, conectando-se tanto ao lugar de origem quanto aos novos espaços que passa a habitar. Conforme a autora,

É uma escrita em que o sujeito se coloca no seu espaço de pertença, no seu espaço de nascença, no espaço de vivência – porque o deslocamento cria elos afetivos, com o lugar que ele passa a habitar, além da memória do espaço e de onde ele veio. Normalmente, o texto acaba muito fincado nesses espaços, que eu chamo também de geografia afetiva. O sujeito vai narrar fatos muito próximos de sua vida ou da sua coletividade, e isso é uma forma, uma produção, sem sombra de dúvida, de uma escrevivência (ERA, LÍGIA WILHELMS, p. 17, 2023)

É uma forma de retratar vivências individuais e comunitárias, transformando-as narrativas que refletem identidades, memórias e afetos, evidenciando a relação íntima entre o narrador, seu lugar e sua história. Aproximando-se do discurso de Michel Foucault (2004), sobre as escritas de si, que representam uma prática de reflexão sobre si mesmo, um trabalho em que o sujeito elabora sua própria identidade por meio de uma relação com a verdade. Dessa forma, as narrativas construídas pelos(as) estudantes serão espaços para o reconhecimento de suas subjetividades e coletividade.

O primeiro capítulo apresenta o lócus da pesquisa, com a caracterização da escola e o contexto social em que está inserida, à luz das diretrizes educacionais e das legislações vigentes. Em seguida, aborda-se uma pesquisa de caráter exploratório sobre casos de violência no ambiente escolar e suas implicações.

No segundo capítulo, a pesquisa abordará o arcabouço teórico sobre violência de gênero, infligida pela dinâmica cotidiana do sistema cultural, conceituando e delimitando esse fenômeno social, a partir dos papéis de gênero construídos no sertão nordestino, pontuando com a narrativa de Das (2020) sobre a partição da Índia e as escritas de si de Michel Foucault (2004), como também os estudos de Gasparin (2002) em sua análise sobre a pedagogia crítica destacam a importância de uma prática educativa que vá além da mera transmissão de conteúdos.

No último capítulo, descreve a sequência didática aplicada na escola, fomentando uma aprendizagem significativa que culminará nos relatos escrivências, como produto de na intervenção pedagógica, propostas nas aulas de sociologia, buscando analisar os contextos emocionais que alimentam tais violências e como perpetuam-se na nossa comunidade, expondo as estruturas de opressão e resistência existentes.

2. A INFLUÊNCIA DA CIDADE NO TECIDO ESCOLAR

2.1 A CIDADE DE VARJOTA: UMA ANÁLISE DOS ÍNDICES DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO.

Localizada na região Norte do Ceará, Sertão de Sobral, a cidade de Varjota é um município que se destaca pelo seu crescimento econômico e por sua forte ligação com a agricultura e a pesca. A cidade tem sua história marcada pelo desenvolvimento às margens do rio Acaraú e a construção do Açude Paulo Sarasate (Açude Araras), sendo oficialmente emancipada em 1985. Sua história está entrelaçada com a migração dos seus habitantes que iam e viam, entre os interiores do nordeste e grandes centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro, constantemente transitórios em paus de araras, buscando uma vida mais digna, fugindo da pobreza e da fome, buscando nas grandes cidades um meio de escapar da miséria que marcaram suas vidas.

A construção do Açude Araras atraiu migrantes de diversas regiões do Nordeste em busca de trabalho e melhores condições de vida. Muitos deles decidiram fixar residência no local, construindo ali sua história. As pessoas que aqui já residiam viviam da agricultura e de pequenas criações de caprinos, enquanto outras vendiam sua força de trabalho para a construção do açude. Esses trabalhadores, conhecidos como “cassacos”, foram submetidos a condições de exploração subumanas, havendo diversos relatos de mortes e inúmeras violências que marcaram profundamente esse período.

Muitas mulheres viviam da lavagem de roupas desses trabalhadores, segundo Rodrigues (2022) o trabalho a qual desenvolviam era de cuidar das famílias moribundas, negociar com fornecedores e cuidavam de sua alimentação como barraqueiras nomes dado às mulheres que ficavam nas proximidades da construção do Açude em barracas preparando a refeição diária. Ainda segundo o historiador,

Na década de 1950, o DNOCS pouco contratava mulheres, mesmo nas obras de emergências, o regulamento não permitia sua contratação, apenas em casos excepcionais, ou em trabalhos especializados, então, as que se empregavam contrariavam as normas. (RODRIGUES, MAGNEL, 2022. p. 148)

Nesse contexto, a trajetória de diversas mulheres foi atravessada pela sobrevivência, pela luta e, em muitos casos, pela violência. Algumas foram educadas desde a infância em uma única perspectiva de vida seria dentro de um casamento, às famílias faziam arranjos que poderiam garantir o seu sustento e de suas filhas. Enquanto jovens, não possuíam liberdade e autonomia, o pai controlava o lar com violência para manter sua autoridade, a pureza e castidade de suas

filhas precisavam ser mantidas, enquanto seus filhos tinham liberdade e eram ensinados desde cedo a ter várias mulheres.

Na qualidade de esposas, mantinham-se submissas aos desmandos dos maridos, muitas vezes suportando humilhações, agressões físicas e psicológicas, sem qualquer possibilidade de reação. O divórcio era um tabu, e denunciar um marido agressor era impensável, pois a sociedade impunha à mulher o dever de manter a família unida a qualquer custo. A violência doméstica era normalizada, e poucas tinham coragem ou apoio suficiente para romper com esse ciclo de sofrimento, muitas apenas trocavam a autoridade violenta de um pai pela de um esposo agressor.

Presenciei durante anos as dinâmicas dessas relações, na maioria das vezes nas casas de amigas, colegas de escola ou na vizinhança do bairro que morava. Era impossível ignorar os gritos abafados durante a noite, os olhares baixos das mulheres que carregavam no rosto as marcas da violência e o silêncio que pairava sobre essas dores, como se falar sobre isso fosse um pecado maior do que sofrer.

Lembro-me de como as crianças, ainda tão pequenas, já entendiam que certas portas deveriam ficar fechadas e que, ao menor sinal de um rompante de raiva, deviam correr e se esconder. Muitas mulheres aprendem cedo a andar na ponta dos pés dentro de suas próprias casas, tentando evitar qualquer faísca que pudesse desencadear a fúria do marido, do pai ou do irmão mais velho. Muitas vezes, as agressões eram vistas como corriqueiras, parte do dia a dia, como se aquela dor fosse apenas mais um fardo inevitável da vida feminina.

Cresci ouvindo histórias de mulheres que fugiam no meio da noite, carregando apenas os filhos e a roupa do corpo. Algumas conseguiam recomeçar, com a ajuda de familiares ou de uma rede de apoio solidária, mas muitas outras não tinham para onde ir. Vi mulheres desistirem de lutar porque, mesmo depois de denunciar, eram obrigadas a voltar para casa e enfrentar o mesmo inferno, sabendo que nada mudaria.

Vi essas mesmas mulheres adoeceram ao longo do tempo, desgastadas pela violência cotidiana que se manifestavam em insultos, minando sua autoestima, na desvalorização do trabalho doméstico e da criação dos filhos(as) e na constante incerteza sobre traições que, muitas vezes, aconteciam dentro de seus próprios lares. O peso dessas vivências não apenas fragiliza suas emoções, mas também impactou profundamente sua saúde mental, levando-as a desenvolver sérios problemas psicológicos, como ansiedade, depressão e crises de pânico.

Muitas carregaram sozinhas o fardo da dor, silenciadas pelo medo, pela vergonha ou pela crença de que esse era o destino reservado às mulheres. O corpo adoecido se tornou testemunha

de uma história marcada pela opressão, pela invisibilidade e pela ausência de redes de apoio que pudessem oferecer caminhos para a superação desse ciclo de sofrimento.

Observei que seu refúgio para lidar com a dor foi a igreja, onde buscavam conforto, esperança e, muitas vezes, forças para suportar a realidade que viviam. A fé tornou-se um amparo, um espaço de acolhimento, ainda que, em alguns casos, reforçasse a ideia de resignação e submissão, condicionando essas mulheres não a vítimas da situação, mas as penitenciando por não manterem um lar estável. Por mais que essa não seja a realidade da maioria das mulheres, muitas carregam consigo o peso e a dor de terem passado por tal experiência.

Com o tempo, percebi que a violência de gênero não era apenas um problema individual, mas uma questão estrutural, sustentada por uma cultura que ainda acredita na submissão feminina como um valor. No entanto, também vi mudanças acontecendo. Vi mulheres encontrando apoio umas nas outras, se organizando, estudando e buscando independência. Vi leis sendo criadas, espaços de acolhimento sendo fortalecidos e a coragem se tornando cada vez mais presente.

Ainda há muito a ser feito, mas hoje sei que falar sobre essa realidade é um dos primeiros passos para transformá-la. As histórias que antes eram sufocadas pelo medo agora precisam ser contadas em voz alta, para que nenhuma mulher se sinta sozinha e para que todas saibam que merecem muito mais do que a dor.

Apesar das dificuldades, cada vez mais mulheres encontram forças para resistir e transformar suas histórias. O acesso à educação tem sido um fator determinante nessa mudança, permitindo que muitas conquistem independência financeira e se libertem de relacionamentos abusivos. A implementação de programas de assistência social e psicológica também tem sido fundamental para oferecer suporte às vítimas e incentivá-las a denunciar seus agressores.

Apesar do progresso, Varjota, assim como diversas outras cidades brasileiras, enfrenta desafios relacionados à segurança pública, incluindo a violência de gênero, que é um fenômeno estrutural que decorre da desigualdade histórica entre homens e mulheres, sendo perpetuada por normas culturais, institucionais e sociais. Segundo Saffioti (2016),

“violência de gênero é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar essa conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que lhes apresenta como desvio” (SAFFIOTI, HELEIETH, 2016, p.115).

Estudos recentes, como os relatórios da Organização das Nações Unidas Mulheres, corroboram com os estudos de Saffioti (2016), quando destacam que essa violência é sustentada

por normas culturais que legitimam a desigualdade entre os gêneros, resultando em práticas que visam controlar e submeter as mulheres. Os principais tipos são: a violência doméstica e familiar contra as mulheres representa uma das formas mais comuns e devastadoras de violência de gênero.

Esse fenômeno é ainda mais amplo, podendo estar ligado a diversas estratégias de controle e poder. De acordo com a definição da Organização das Nações Unidas-ONU, a violência de gênero não se limita apenas à violência contra as mulheres, pois também afeta crianças, jovens, lésbicas e gays (ONU, 2023). Dessa forma, a questão vai além das mulheres cisgênero, abrangendo todas as identidades culturalmente associadas à feminilidade, que estão igualmente vulneráveis a essas experiências dolorosas.

A cultura exerce um papel fundamental na construção das noções de masculino e feminino, estabelecendo estereótipos e expectativas sobre comportamentos. Esse conceito enfatiza que a violência de gênero não ocorre de forma isolada, mas como parte de um sistema de domínio que busca controlar corpos e comportamentos por meio de práticas coercitivas e punitivas. No caso de travestis e mulheres transexuais, elas enfrentam formas de violência semelhantes às vivenciadas por mulheres cisgênero, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e abrangente no seu enfrentamento.

O Ceará tem apresentado índices preocupantes de violência contra a mulher, refletindo a necessidade de medidas mais eficazes para a proteção das vítimas e punição dos agressores. De acordo com dados da Secretaria da Segurança Pública do Estado indicam que os crimes de feminicídio e agressões domésticas ainda são uma realidade alarmante na região (BUENO, Samira et al., p. 136, 2023)

A pandemia de COVID-19, entre os anos de 2020 à 2023, potencializou os índices de violência de gênero no Ceará. Dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) indicam que, em 2020, foram registradas 18.800 vítimas de violência doméstica no estado. Podendo ser observado um crescimento mais acentuado durante os períodos de lockdown⁵, especialmente em março de 2021, quando houve um aumento de 26% nos casos. Após o período pandêmico as estatísticas cresceram exponencialmente.

⁵ **Lockdown** da pandemia do Coronavírus é um protocolo de emergência que evita que as pessoas saiam de suas casas para atividades consideradas não essenciais. Seu objetivo é reduzir o número de pessoas circulando e consequentemente controlar a disseminação do vírus. Essa é a medida mais severa a ser adotada e é imposta pelo Estado quando as medidas preventivas anteriores não foram completamente eficientes para controlar a infecção. Disponível: <https://sergiofranco.com.br/saude/lockdown> Acesso: 29/08/2025

De acordo com a pesquisa "Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil", realizada em 2023 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com o Instituto Datafolha, houve um aumento significativo nos casos de violência contra mulheres no país. O estudo revelou que

28,9% das mulheres com 16 anos ou mais afirmam ter sofrido algum tipo de violência ou agressão nos 12 meses que antecederam a pesquisa, o maior índice dentre as quatro já realizadas. Em relação a última pesquisa, em 2021, o crescimento foi de 4,5 pontos percentuais, o que revela um agravamento das violências sofridas por mulheres no Brasil no último ano. Isso significa dizer que cerca de 18,6 milhões de mulheres sofreram violência física, psicológica e/ou sexual no último ano, 50.962 casos diários, o equivalente a um estádio de futebol lotado. (BUENA, SAMIRA et al. p.21, 2023)

É importante destacar que a violência de gênero também afeta de maneira alarmante a população transgênero. O Brasil continua sendo o país que mais assassina pessoas trans no mundo. Em 2022, foram registradas 131 mortes de pessoas trans no país, sendo que 65% dessas mortes foram motivadas por crimes de ódio com requintes de crueldade. Além disso, a violência doméstica contra mulheres trans e travestis é uma realidade preocupante. Estudo preliminar realizado pelo Senado Federal buscou compreender esse fenômeno de maneira mais ampla, visando traçar estratégias para pesquisas futuras com essa parcela da população que, muitas vezes, é invisibilizada. Os dados da Secretaria Pública de Segurança e Prevenção Social-SUPESP CE, mostram os números de denúncias feitas durante o ano de 2024, em alguns municípios como o tipo de local que ocorreram.

Figura 1: Crimes enquadrados na Lei 7.716/1989

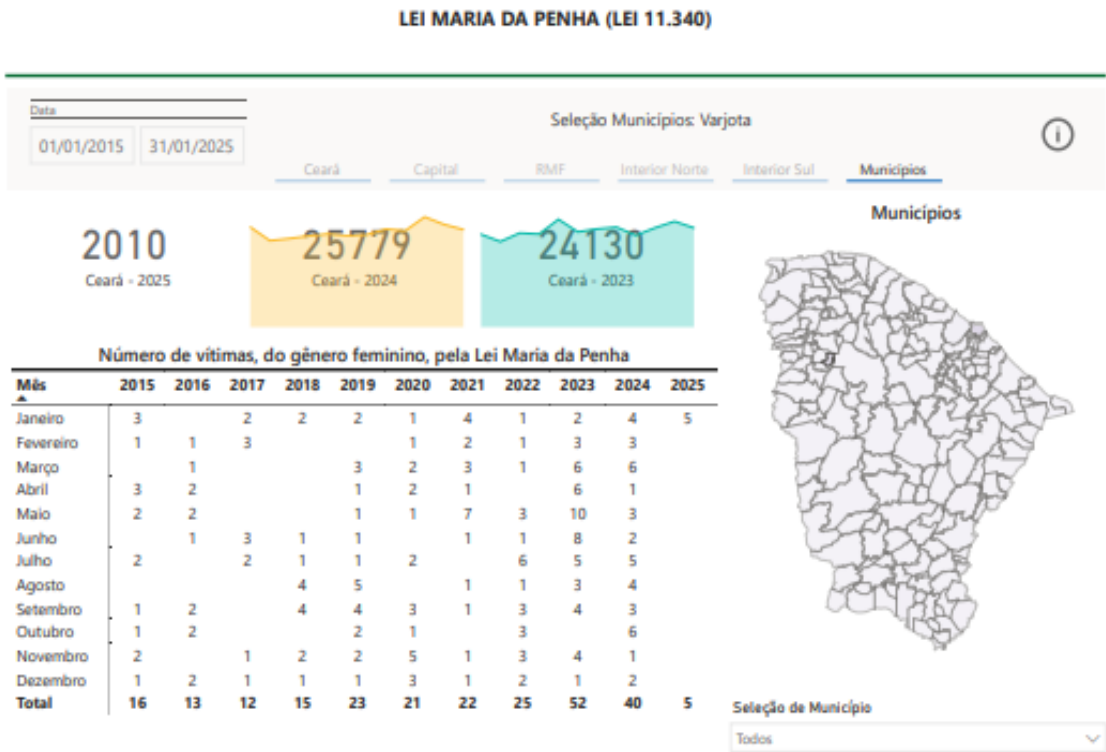


Fonte: Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social-SUPESP CE

O aumento significativo de denúncias reflete a necessidade urgente de políticas públicas inclusivas que abordem a violência de gênero em todas as suas formas, garantindo proteção e suporte a todas as identidades de gênero.

A violência contra a mulher, a homofobia e os delitos sexuais persistem como desafios alarmantes no Ceará, espelhando padrões estruturais de desigualdade e vulnerabilidade social. Os dados mais recentes apontam um aumento significativo nos registros de agressões contra mulheres amparadas pela Lei Maria da Penha, bem como um alarmante crescimento da violência contra a população LGBTQIAP+, tornando o estado um dos mais perigosos para essa comunidade no Brasil. Além disso, os crimes sexuais seguem uma tendência de alta. A seguir, são apresentados os dados específicos da Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social-SUPESP CE que ilustram essa realidade.

Figura 2: Lei Maria da Penha



Fonte: Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social-SUPESP CE

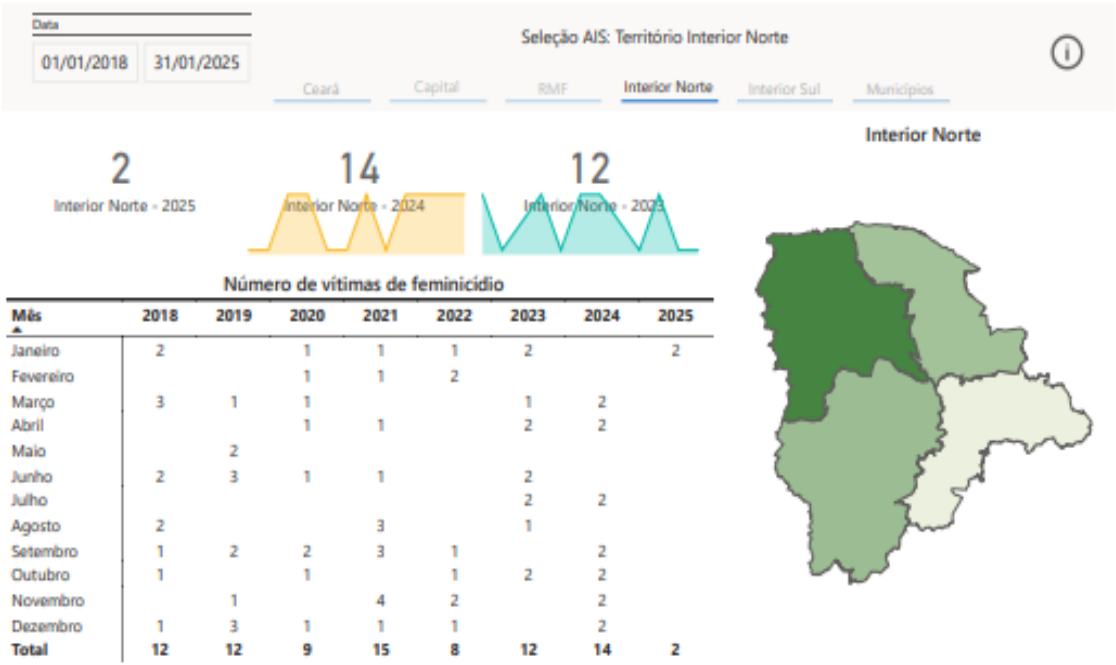
⁷A Lei Maria da Penha, criada para coibir e punir a violência doméstica e familiar contra a mulher, tem sido um pilar fundamental na proteção das vítimas no Ceará. Em 2023, o estado

⁶ <https://www.supesp.ce.gov.br/estatistica-sspds/> Acesso: 12/04/2024

⁷ <https://www.supesp.ce.gov.br/estatistica-sspds/> Acesso: 12/04/2024

registrou 24.130 casos de violência contra a mulher, um aumento significativo em relação aos 19.407 casos de 2022. Além disso, foram realizadas 3.249 prisões em flagrante por crimes enquadrados na legislação, representando um crescimento de 38,5% em comparação ao ano anterior, em 2024 o número de registros de ocorrências foi crescente com 1649 casos a mais que o ano anterior. A Lei nº 11.340/2006 define cinco tipos de violência contra a mulher: moral, patrimonial, psicológica, sexual e física. A violência física é geralmente o último estágio de um ciclo que se inicia com agressões psicológicas, morais e patrimoniais. Quando essas agressões se tornam recorrentes, pode-se chegar a atos extremos, como o feminicídio. Historicamente, as desigualdades estruturais tornam as mulheres as principais vítimas da violência de gênero, afetando também crianças e adolescentes.

Figura 3: Feminicídio
FEMINICÍDIO



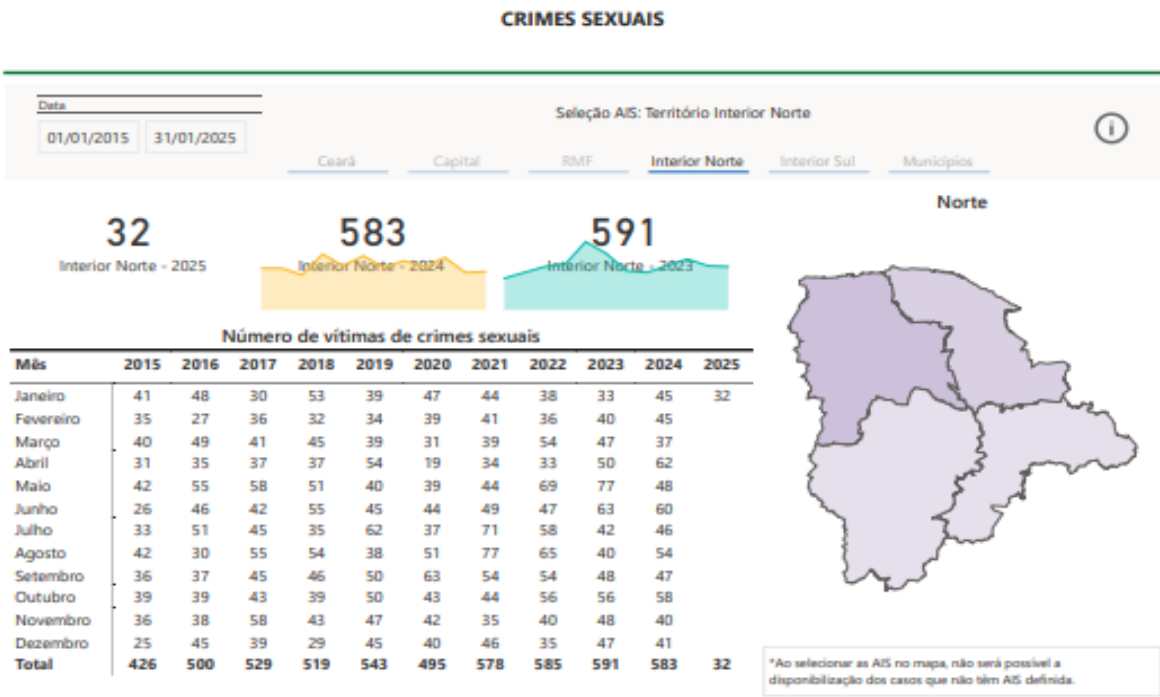
Fonte: Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social-SUPESP CE

Nos primeiros oito meses de 2024, registrou uma redução de 25% nos casos de feminicídio, com 24 ocorrências contra 32 no mesmo período de 2023. No entanto, no interior norte, houve um aumento de dois casos em relação ao ano anterior, evidenciando que a violência de gênero ainda persiste em algumas regiões, exigindo atenção contínua das autoridades.

A Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015) classifica o assassinato de mulheres por razões de gênero como crime hediondo, garantindo penas mais severas e reforçando a urgência de políticas públicas eficazes na prevenção da violência contra a mulher. Embora a redução dos casos seja um avanço, o aumento registrado em determinadas áreas demonstra a necessidade de fortalecer ações de combate e proteção, assegurando que todas as mulheres estejam amparadas pela legislação e por medidas preventivas. Ao buscar dados estatístico os por município, Varjota consta inativo para feminicídio mesmo com casos registrados nos últimos anos.

Ao buscar dados estatísticos por município, Varjota consta inativo para feminicídio mesmo com casos registrados nos últimos anos.

Figura 4: Crimes Sexuais



Fonte: Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social-SUPESP CE

Os casos com maiores números de ocorrências são os de crimes sexuais, geralmente cometidos por pessoas próximas à vítima, como familiares, parceiros, amigos ou conhecidos. Os dados acima mostram uma queda de denúncias entre o ano de 2023 para o de 2024, no interior norte, que registrou 583 casos. O fortalecimento das redes de apoio e a educação sobre o consentimento são fundamentais para prevenir esses crimes e proteger as vítimas.

Em uma pesquisa de campo realizada em 2021, a fim de desenvolver uma pesquisa acadêmica sobre violência sexual, sob a orientação da Profª Dr. Marina Mesquita, entrevistei a coordenadora do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da cidade que destacou as dificuldades enfrentadas para que os casos de violência de gênero avancem no sistema de

justiça. Segundo ela, a ineficiência do sistema é um grande obstáculo, sendo a falta de provas um dos principais motivos para a impunidade. Ainda cita que os casos mais recorrentes acompanhados pela Assistência são os de crimes sexuais. Além disso, muitas famílias desistiram do processo, mudam de cidade ou optam por não denunciar, seja por medo de represálias ou para evitar que as mesmas ou suas filhas sejam estigmatizadas, expostas e rotuladas na comunidade.

No final de 2024, retornei ao Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) para obter novas informações sobre os dados estatísticos da cidade. Fui recebida pela Assistente Social da Proteção Social Especial (PSE), que reafirmou que muitas mulheres atendidas pelo sistema não realizam denúncias, especialmente aquelas que sofrem violência doméstica. Segundo ela, essas mulheres costumam procurar o órgão apenas para orientações patrimoniais ou psicológicas, mas, quando aconselhadas a formalizar a denúncia, quase sempre desistem. A assistente relatou que alguns casos são encaminhados pela Delegacia de Polícia, enquanto outros chegam ao CRAS por uma rede de apoio, desde as Agentes de Saúde, Agentes Sociais do Programa Mais Infância, Gestões Escolares e Professores(as). Além disso, mencionou que, com a recente reorganização das facções na cidade, os casos nos bairros periféricos têm diminuído.

A assistente social explicou ainda que, há pouco tempo, esses dados passaram a ser repassados para a Secretaria de Proteção Social do Estado do Ceará. Os casos são acompanhados e arquivados por ano, permitindo um melhor monitoramento das ocorrências. Ela disponibilizou os registros dos últimos três anos, que mostram um número reduzido de denúncias formais: em 2022, foram registrados quatro casos; em 2023, cinco casos e uma denúncia feita pelo Disque 100; já em 2024, não houve registros. A maioria dos casos envolve agressões físicas, além de ameaças de morte com o uso de arma branca ou arma de fogo. Ainda, sugeriu que acharia dados mais contundentes no Censo e Mapa de Riscos Pessoal e Social do Estado do Ceará-CEMARIS.

Ao analisar o senso, os(as) pesquisadores(as) deixam claro que nem todos os 184 municípios do Ceará notificam os dados para a secretária, mas mesmo assim o resultado é alarmante, segundo CEMARIS (2023), “vale destacar que nos Cemarís de 2015, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022 e 2023 o risco violência doméstica apresentou os maiores registros (p. 25)” ao destacar os números

Do total de 38.277 notificações, os maiores registros se referem ao risco violência doméstica com 22.944 (59,94%) notificações[...]; violência sexual com 2.803 (7,32%) notificações; exploração patrimonial com 1.112 (2,91%); violação de direitos em

razão de gênero e/ou orientação sexual com 86 68 (0,25%) notificações; (CEMARIS, 2023, p. 24)

Diante desse cenário, políticas públicas vêm sendo implementadas para combater essa violência, incluindo campanhas de conscientização, fortalecimento da rede de apoio às vítimas e ampliação do atendimento especializado. A escola como citado pela assistente social também é uma importante ferramenta no combate, aos longos dos anos que leciono busco através de aulas debater com os(as) jovens as questões, incluindo a conscientização sobre abusos sexuais. A Lei nº 14.679 de 2023 inclui na LDB a capacitação dos(as) educadores(as) para identificação de maus-tratos, negligência e abuso sexual de crianças e adolescentes.

Ao abordar essa questão, notei que a maioria dos relatos de casos, especialmente os mais significativos, são de abusos sexuais. Há um número incontável de casos de estupro cometidos por pais, tios, irmãos e vizinhos. Os casos são numerosos e frequentes, o que aumenta o medo de que poucos desses casos sejam levados a julgamento pela justiça, quando um(a) aluno(a) relata passamos imediatamente para o Núcleo Gestor que aciona o Conselho Tutelar, em muitos desses casos, constata-se que os processos já estavam em andamento no sistema judiciário.

O enfrentamento da violência de gênero exige o envolvimento de toda a sociedade, garantindo que Varjota continue a se desenvolver de forma segura e igualitária para todos os(as) seus/suas cidadãos/cidadãs. No entanto, o caminho para uma sociedade verdadeiramente igualitária ainda é longo. O combate à violência de gênero precisa ser constante, com ações que envolvam não apenas o poder público, mas também a comunidade, quebrando ciclos de opressão que atravessam gerações. Somente com conscientização, políticas eficazes e o apoio mútuo será possível garantir que as mulheres de Varjota tenham a liberdade de escrever suas próprias histórias, sem medo e sem violência.

2.2 A ESCOLA E SEU ENTORNO: APRESENTAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.

A EEMTI Waldir Leopércio, situada na Rua Tenente Pedro Cruz, número 500, no bairro Empréstimos, na cidade de Varjota – CE, possui 532 alunos registrados para o ano de 2024. A escola conta com um total de 37 educadores, sendo 9 efetivos e 28 temporários. Além disso, a instituição também recorre a pessoal terceirizado, que inclui 2 secretárias, 6 auxiliares de serviços gerais, 2 auxiliares de gestão, 1 porteiro, 4 seguranças e 1 contador.

As instalações da escola são compostas por 9 salas de aula em operação, 3 que estão fora de uso, 1 laboratório de Ciências-LEC, 1 laboratório de Informática-LEI, 1 biblioteca, 1 sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação, 1

sala da direção, 1 sala de diretores de turma, 1 secretaria, 1 sala de planejamento, 1 almoxarifado, 1 cantina, 1 espaço para refeição, 1 quadra poliesportiva, 2 banheiros para os(as) alunos(as) e 1 banheiro para alunos(as) com deficiência, além de 1 vestiário feminino, 1 vestiário masculino, 2 banheiros para professores e 1 estacionamento amplo.

Inicialmente, para entendermos melhor o contexto no qual a escola está inserida, é necessário revisitar sua história, que está profundamente ligada à formação da cidade de Varjota. O seu primeiro prédio está situado no bairro do Acampamento, devido à proximidade com o local da construção do açude. O nome do bairro é uma referência literal ao local onde os operários da obra "acampavam". Foi fundada em 1952 pelo Engenheiro Luiz Saboia com o objetivo de educar os filhos dos funcionários do DNOCS (Departamento de Obras Contra a Seca). Assim, ao se estabelecerem nessas terras para começar a construção do Açude Paulo Sarasate, popularmente conhecido como Açude Araras, sugeriram a edificação da primeira escola da cidade, estendendo posteriormente o ensino a toda a comunidade.

Figura 5: Escola de Ensino Fundamental e Médio Waldir Leopércio.

Primeiro prédio construído pelo DNOCS. (sem data)



Acervo Pessoal: Tecla Lopes.

Ainda sem sede própria, a escola funcionava em casas cedidas pelo Departamento, mas somente em 1956, foi construído um prédio para sua sede, projetado pelo Engenheiro Francisco Aguiar Carneiro, que passou a ser conhecida como Escola Pública de Araras (foto acima), no bairro do Acampamento. Na década de 1970, após o falecimento do então Diretor do DNOCS Waldir Leopércio, decidiram prestar uma homenagem póstuma batizando a escola com o seu nome. Atualmente, o antigo prédio ocupa o ensino fundamental II, em modalidade de Ensino em Tempo Integral ofertado pela Prefeitura Municipal de Varjota, continuando com o mesmo

nome até os dias atuais, diferenciando entre estes somente o nível de ensino. Conforme o site da CREDE 06

A escola foi autorizada no ano de 1980, sob o parecer Nº 1422/80, renovada no ano de 1996 sob o parecer Nº 1529/96, sendo reconhecida até 31/12/1999. O ato de criação se deu conforme decreto de Nº 18 710, publicado no Diário Oficial do Estado de 28/07/1987 e, transformada em Escola de Ensino Fundamental e Médio Waldir Leopércio em 24/10/2001, tendo o seu reconhecimento aprovado pelo parecer Nº 933/02 e publicado no D.O.E em 13 de fevereiro de 2003 com validade até 31 de dezembro de 2005. (CREDE 06, 2012)

A Escola Estadual de Ensino Médio Waldir Leopércio mudou-se para o novo local em 26 de dezembro de 2006. Depois de 54 anos usando o prédio cedido pelo DNOCS, ganhou uma sede própria e começou a oferecer apenas o Ensino Médio Regular, em três turnos, além de oferecer também a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Em 2020, a escola realiza uma nova mudança do Ensino Regular para o Ensino em Tempo Integral, que também reflete a criação do Novo Ensino Médio-NEM, passando a ser denominada como Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Waldir Leopércio. Nesta transição foi prometido pelo Estado uma reestruturação no prédio que não aconteceu de forma imediata devido a pandemia de COVID-19, levando quatro anos de reformas estruturais para sua reinauguração em 2024.

Figura 6: Escola de Ensino em Tempo Integral Waldir Leopércio, 2025.



(Fonte: Arquivo próprio)

A maior parte dos(as) alunos(as) que chegam à escola são provenientes da rede pública municipal, oriundos da classe trabalhadora local, incluindo filhos e filhas de agricultores, trabalhadores autônomos, comerciantes, professores(as), servidores(as) públicos e outros(as). Recentemente, observamos que após a implementação do Tempo Integral, aproximadamente 8% desses jovens que deveriam estar no Ensino Médio abandonam os estudos por uma

variedade de razões ligadas às desigualdades sociais, condicionadas a trabalhar para ajudar nas despesas de casa, falta de perspectiva com os estudos e, frequentemente, na maioria dos casos rivalidade entre facções que envolvem os bairros periféricos da cidade, como o Empréstimos, onde a escola está localizada, criando-se um estigma sobre a instituição. Muitos sequer consideram inscrever-se no Ensino Médio, ou até mesmo não optam pelo ensino noturno regular, que ainda é oferecido nas escolas devido à grande procura.

Outro aspecto que intensifica a disparidade é a competição para atrair "os(as) melhores estudantes" que acontece na região. Anteriormente, a classe média da cidade buscava instituições de ensino médio para os seus(suas) filhos(as) em Sobral, em escolas privadas como o Luciano Feijão, Farias Brito e Colégio Santana, onde eram ofertados ônibus pela Prefeitura Municipal para o traslado. Com a construção de Escolas Profissionalizantes nas cidades circunvizinhas, migraram para estas, criando uma disputa classista. No cerne desta observação estão a Escola Estadual de Educação Profissional-EEEP Guiomar Belchior Aguiar, localizada em Cariré (28 km), e outra em Reriutaba, a Escola Estadual de Educação Profissional-EEEP Francisca Castro de Mesquita (14 km). Ambas estão instaladas em edifícios projetados e estruturados para acolher a comunidade estudantil.

Anualmente, representantes de ambas as instituições visitam o município, incluindo as escolas públicas e privadas da cidade, com o intuito de "convidar" os estudantes a conhecerem os ambientes dessas instituições e incentivá-los a participar do processo seletivo de ingresso. Essa prática ocorre devido à dificuldade dessas instituições em formar o número mínimo de turmas exigido pela CREDE 06 em suas cidades de origem. O processo seletivo baseia-se principalmente na análise do histórico escolar, priorizando os estudantes com as melhores notas no último ano do ensino fundamental.

Entretanto, a realidade local dos estudantes evidencia desigualdades profundas, marcadas pela precariedade estrutural das escolas públicas, muitas vezes estigmatizadas pela violência e pela ausência de recursos adequados para atender às necessidades da comunidade escolar. Essa situação reflete diretamente o conceito de capital cultural proposto por Pierre Bourdieu (1982), que explica como a distribuição desigual de recursos culturais (como acesso a boas escolas, incentivo à leitura e atividades extracurriculares) influencia as oportunidades educacionais e perpetua a reprodução social.

Os(as) estudantes que conseguem se destacar nesse contexto frequentemente possuem acesso a algum tipo de apoio externo, seja familiar ou comunitário, que lhes proporciona um capital cultural mais próximo ao exigido pelas instituições seletivas. Já aqueles sem acesso a essas condições enfrentam desafios adicionais para competir em um processo que privilegia

históricos escolares superiores, ignorando as desigualdades estruturais que moldam o desempenho acadêmico. Assim, o processo reforça as barreiras existentes, beneficiando os que já possuem maiores vantagens culturais e limitando as oportunidades para os demais.

Segundo o artigo **“Qual o cenário da educação de tempo integral no Ceará”**,⁸ publicado no Diário do Nordeste em 12 de maio de 2023, por Gabriela Custódio destaca a entrevista ao Idevaldo Bodião, professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC) e membro do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (Cedeca) que cita sua perspectiva de escolas “ranqueadas”

De acordo com o professor, há um risco de que esteja sendo criado no Ceará, dentro do sistema educativo estadual, um “ranking de desigualdade”. Ele aponta que a escola de tempo integral profissionalizante não atende necessariamente a própria vizinhança. “Ela faz seleção e traz os melhores alunos para si. (...) O aluno que tem pouca formação, que tem pouca escolarização, é aliado da escola de tempo integral profissionalizante. Então, aquela que está melhor equipada vai receber o melhor aluno, o que cria uma desigualdade dentro do próprio sistema”, afirma. (CUSTÓDIO, GABRIELE, Diário do Nordeste. 2023)

Nesta perspectiva, o público atendido na escola indica maiores desafios no aprendizado. De acordo com o último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB de 2021, o desempenho escolar é de 4,2, enquanto o Ceará apresenta um índice de 5,5, posicionando-se entre os estados que oferecem educação de alta qualidade no Brasil. A matemática é a matéria em que os(as) estudantes não demonstram proficiência adequada, seguida pelo português, que são as matérias exigidas nas avaliações externas. Ao utilizarmos alguns desses dados, podemos entender o contexto social no qual nossos(as) estudantes estão inseridos.

Os índices de rendimento estão sempre ligados às questões das disparidades sociais que afetam a sociedade como um todo. Desde a sua implementação, estudiosos do campo educacional têm debatido se a sua proposta realmente atinge o seu propósito. Segundo Pestana (2014), a educação integral compromete-se com o desenvolvimento do processo educativo de considerar e desenvolver o sujeito em suas dimensões cognitiva, estética, ética, física, social e afetiva, atendendo assim as diversas dimensões da formação (p.39). Promover o desenvolvimento integral do indivíduo, permitindo que se adapte ao mundo cada vez mais globalizado e informatizado, que demanda profissionais capacitados para atender à variedade de exigências do mercado.

⁸ <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/tempo-integral-os-beneficios-para-estudantes-e-os-desafios-para-o-ceara-1.3368068#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20professor,os%20melhores%20alunos%20para%20si.>

O projeto de educação integral está inserido em contextos de políticas públicas assistencialistas, onde o Estado procura mitigar algumas vulnerabilidades sociais por meio da educação. Segundo Gadotti (2009), as propostas atuais de tempo integral estão mais focadas em garantir "mais tempo na escola" para as camadas mais desfavorecidas da população. Ele também afirma que nas escolas privadas, frequentadas pela classe média, sempre existiu um "contraturno", onde os estudantes aprimoram o inglês, praticam esportes ou balé, entre outras atividades. Conforme o escritor, seguindo os discursos políticos apresentados neste cenário

Uma das razões é que a escola pública está hoje assumindo outros encargos. Ela ampliou suas responsabilidades, assumindo também a "proteção social" (alimentação, saúde, higiene, atendimento médico-odontológico, transporte...), respondendo por programas que antes não eram considerados da alçada da escola (GADOTTI, 2009, p. 34).

O caráter assistencialista do projeto de educação integral reflete a tentativa de manter os(as) alunos(as) das camadas mais vulneráveis protegidos de contextos adversos, reforçando a ideia de que, ao permanecerem na escola por mais tempo, estão afastados da criminalidade e expostos a um ambiente mais seguro. Para estudantes provenientes de famílias em situação de extrema pobreza, a escola se torna um espaço onde é possível garantir, ao menos, a alimentação básica por meio de três refeições diárias. Além disso, para aqueles/aquelas que vivem em lares marcados por abuso ou violência doméstica, a escola desempenha o papel de refúgio, atuando como um ponto de apoio que possibilita a identificação de problemas sociais e o acionamento dos órgãos competentes. Nesse sentido, a instituição vai além do ensino formal, funcionando como uma espécie de triagem inicial, evidenciando como a ampliação de suas responsabilidades reforça seu papel na proteção social, conforme destacado por Gadotti (2009).

O aumento do tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, embora promova maior segurança e proteção social, também trouxe desafios significativos para o ambiente escolar. Problemas que antes ficavam restritos ao contexto externo, como conflitos familiares, questões de violência ou desigualdade, passaram a se manifestar dentro das instituições de ensino, exigindo dos(as) professores(as) um papel que vai além da mediação pedagógica. Muitos(as) educadores(as) se veem sobrecarregados(as) ao lidar com situações complexas, como conflitos entre alunos(as), manifestações de agressividade, envolvimento em facções e a necessidade de oferecer suporte emocional e social. Sem a formação adequada ou recursos suficientes, os(as) docentes enfrentam dificuldades em equilibrar a gestão dessas demandas com o cumprimento do currículo escolar. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas que ofereçam suporte às escolas, como equipes multidisciplinares formadas por psicólogos(as),

orientadores(as) educacionais e assistentes sociais, para que a responsabilidade sobre essas questões não recaia exclusivamente sobre os(as) professores(as) e Núcleos Gestores.

2.3 PESQUISA EXPLORATÓRIA: ANÁLISE DOS CASOS DE VIOLÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR.

Atualmente, as escolas de tempo integral oferecem uma jornada diária de nove horas-aula, totalizando 45 horas-aula semanais. O currículo é dividido entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Itinerário Formativo, representando uma mudança significativa em relação ao antigo modelo de ensino regular, que contava com apenas 4 horas-aula diárias e 20 horas-aula semanais. Nesse formato anterior, a convivência entre os(as) alunos(as) era limitada devido ao curto período na escola. Com a ampliação da jornada para 9 horas diárias e 35 horas semanais, o tempo de permanência dos(as) estudantes no ambiente escolar foi consideravelmente estendido. Essa mudança, no entanto, evidenciou novas problemáticas tanto dentro da escola quanto em seu entorno, trazendo à tona conflitos que, anteriormente, devido ao tempo reduzido de convivência, não alcançaram proporções tão significativas.

Portanto, podemos analisar que existem duas realidades diferentes nos últimos anos: a escola antes do período pandêmico e pós-pandêmico. Os impactos nas relações de sociabilidade estavam fragilizados com o uso excessivo de celular e mídias sociais que se intensificaram com o período de isolamento, ao retornarem ao ambiente escolar no final de 2021, foram inúmeros conflitos vivenciados, tornando o processo de inserção doloroso e complexo.

Além do temor persistente da infecção pelo vírus e das inúmeras perdas vivenciadas no meio familiar e comunitário, readaptar-se ao convívio escolar se revelou extremamente desafiador. Em 2022 e 2023, fatores como o elevado índice de má conduta dos(as) alunos(as), conflitos constantes entre estudantes e professores(as), furtos de materiais, baixo rendimento, uso excessivo de celulares em aula e os altos índices de bullying, como também casos de racismo recreativo e homofobia agravaram ainda mais a readaptação.

O incômodo causado por essas práticas levou-me a querer compreender a partir dos(as) próprios(as) alunos(as) quais as motivações desencadearam os conflitos. Mediando debates nas aulas de Sociologia, organizo temas a serem tratados de maneira que eles possam expressar suas opiniões sobre o processo, discutindo Juventude e Sociedade nas primeiras séries. A partir dos estudos antropológicos de Arnaut e Alcântara e Silva (2016) sobre rituais de iniciação e ritos de passagem cunhados pelo antropólogo Arnold van Gennep (1909), discutimos frequentemente os principais conflitos vivenciados por estes ao ingressarem na escola. Observa-

se que muitas dessas práticas são herdadas do ensino fundamental, onde tais pautas são pouco abordadas em sala de aula, resultando em uma conscientização limitada ao longo do ano letivo. O currículo, por sua vez, tem se voltado prioritariamente para as aulas de Português e Matemática, deixando pouco espaço para o trabalho com conteúdos transversais.

Muitos relataram os problemas com adaptação, citando que, anteriormente, estavam em pequenos grupos em seus bairros ou localidades, estudando com as mesmas pessoas desde a pré-escola, ou mesmo o temor de serem bairros rivais. Ao chegarem à EEMTI, eles/elas se deparam com uma diversidade de indivíduos, oriundos de diferentes bairros, escolas particulares e com variedades específicas e pensamentos, crenças e comportamentos que intensificam os desafios dessa adaptação.

Consequentemente, o que temos observado nestes últimos anos é uma crescente violência no espaço escolar. Um lugar que deveria ser de interação e socialização primordial da diversidade acaba se tornando um espaço hostil, onde se intensifica uma gama de violências. O bullying, nesse contexto, funciona como instrumento de reprodução de estigmas sociais. De acordo com Erving Goffman (1981), o estigma refere-se a atributos ou marcas socialmente construídas que desqualificam o indivíduo, rotulando-o e diminuindo sua aceitação dentro de um grupo. Essa lógica de estigmatização ajuda a compreender como apelidos, piadas e humilhações no ambiente escolar operam como mecanismos de exclusão e hierarquização entre os(as) alunos(as).

A violência no ambiente escolar assume diversas formas, abrangendo não apenas agressões físicas, mas também violência moral, psicológica e patrimonial, que, em determinados casos, podem culminar em agressão física. À luz dessa perspectiva, pode-se compreender o bullying como uma prática que reforça estigmas e rótulos negativos, muitas vezes silenciosa e cotidiana, mas que causa danos emocionais e psicológicos profundos em crianças, jovens e adolescentes, exigindo intervenções pedagógicas para romper esse ciclo de exclusão.

Com o Ensino de Tempo Integral, essas práticas têm se intensificado, configurando um desafio constante para gestores(as) e professores(as). Muitas vezes, os prejuízos causados por tais atitudes se impõem sobre a consciência dos indivíduos, fragilizando sua identidade e ocasionando danos que podem se prolongar até a vida adulta. Além disso, esse fenômeno também ocorre no ambiente virtual por meio do cyberbullying, que envolve o uso de instrumentos digitais para depreciar, incitar violência, adulterar fotos e manipular dados pessoais, com o objetivo de gerar constrangimento psicossocial.

A Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, sancionada a Ex-Presidenta Dilma Rousseff, institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, classifica o bullying como todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetido que ocorra sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Atualmente, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, instituiu a Lei nº 14.811 de 12 de janeiro de 2024, Art. 6º O Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar acrescido do seguinte art. 146-A:

Intimidação sistemática (bullying) Art. 146-A. Intimidar sistematicamente, individualmente ou em grupo, mediante violência física ou psicológica, uma ou mais pessoas, de modo intencional e repetitivo, sem motivação evidente, por meio de atos de intimidação, de humilhação ou de discriminação ou de ações verbais, morais, sexuais, sociais, psicológicas, físicas, materiais ou virtuais: Pena - multa, se a conduta não constituir crime mais grave. Intimidação sistemática virtual (cyberbullying) Parágrafo único. Se a conduta é realizada por meio da rede de computadores, de rede social, de aplicativos, de jogos on-line ou por qualquer outro meio ou ambiente digital, ou transmitida em tempo real: Pena - reclusão, de 2 (dois) anos a 4 (quatro) anos, e multa, se a conduta não constituir crime mais grave. Art. 7º O art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 1ºX - induzimento, instigação ou auxílio a suicídio ou a automutilação realizada por meio da rede de computadores, de rede social ou transmitidos em tempo real (art.122, caput e § 4º); (BRASIL, 2024)

As interações observadas nesse contexto muitas vezes são interpretadas pelo senso comum como meras "brincadeiras" recreativas, consideradas inofensivas e sem impacto negativo para as partes envolvidas. No entanto, a recente tipificação do crime de intimidação sistemática (bullying) pela Lei nº 14.811/2024 demonstra que tais práticas podem configurar violência física ou psicológica intencional e repetitiva, caracterizando atos de humilhação, discriminação e intimidação.

O bullying, caracterizado por agressões físicas ou psicológicas repetitivas, pode ocorrer dentro da sala de aula, nos corredores, no pátio ou em outros espaços escolares, promovendo um clima de medo e insegurança. Já o cyberbullying expande esse problema para o ambiente digital, utilizando redes sociais, aplicativos de mensagens, jogos on-line e outras plataformas para humilhar, intimidar ou excluir colegas.

Essa naturalização da prática pode ser reforçada por uma cultura escolar permissiva, em que normas sociais tácitas deslegitimam a queixa da vítima e favorecem a manutenção do status quo, inclusive quando o racismo e a homofobia são facilmente confundidos como bullying. O conceito de estigma, desenvolvido por Erving Goffman (1981), ajuda a compreender esse

cenário, uma vez que práticas aparentemente inofensivas, como apelidos e piadas, podem rotular e marcar negativamente indivíduos, reforçando processos de exclusão e desigualdade entre os(as) alunos(as). Assim, a banalização de determinadas agressões na dinâmica social reforça a necessidade de intervenções pedagógicas que desnaturalizam essas práticas e promovam um ambiente escolar mais seguro e inclusivo.

A Secretaria de Educação do Ceará-SEDUC, nos últimos anos, tem investido em espaços de discussão e capacitação para docentes sobre temas transversais, demonstrando seu compromisso com as leis educacionais em vigor. Assim, ela tem articulado uma série de ações com as regionais, criando propostas de "Espaço de Reflexão" para serem implementadas nas escolas, tais como a Escola Antirracista, Campanha de Autodeclaração, Equidade de Gênero e Proteção das Mulheres, “Construindo uma Escola Acolhedora: Vozes Plurais, aprendizados significativos”, segundo suas diretrizes

A Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil (Sexec-EDH), por meio da Coordenadoria de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (Coedh), apresenta a Cartilha: Construindo uma Escola Acolhedora, visando corroborar com uma educação pública que respeita os direitos humanos, assumindo a inclusão, equidade, respeito às diversidades e cultura de paz, como princípios norteadores da abordagem pedagógica. Nessa perspectiva, a Escola Acolhedora surge como um suporte frente às demandas atuais da educação da rede pública estadual de ensino, de forma a relacionar as trajetórias escolares que coexistem e coadunam com as novas metas do estado para a educação, como: a universalização do tempo integral nas escolas estaduais até 2026; o desenvolvimento das competências socioemocionais na perspectiva da formação integral; a proteção integral e a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar, garantindo condições de acesso, permanência e sucesso na aprendizagem das/os estudantes. Na Escola Acolhedora, é imprescindível fortalecer as estratégias de prevenção da violência e, para isso, as/os gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os precisam ter conhecimentos específicos para realizar um bom diagnóstico das situações de conflitos e de violências, com fins de realizar uma prevenção qualificada de tais situações. Casos, por exemplo, de machismo, racismo, lgbtphobia, gordofobia, xenofobia, capacitismo requerem amadurecimento reflexivo e estratégias de ações capazes de promover mudanças de consciência no âmbito na unidade de ensino. (SEDUC, 2024)

A contradição de algumas políticas públicas, ficam explícitas quando podemos analisar através do texto, que algumas dimensões propostas acima são irreais, quando o próprio ambiente não é acolhedor. Salas superlotadas com quarenta e oito alunos, sem algumas ainda sem climatização, sem um espaço adequado para descanso no horário de almoço e sem asseio adequado durante 9 h diárias não fazem uma escola acolhedora. Aqueles(as) que trabalham incessantemente nesses ambientes, sem dedicação exclusiva, alternando frequentemente entre três escolas e lidando diariamente com a exaustão, são aqueles(as) que têm se esforçado para tornar a coexistência pacífica um pouco mais viável.

Em uma sociedade polarizada, onde os direitos das minorias estão constantemente sob ameaça, assim como o trabalho dos(as) professores(as), pesquisadores(as) e cientistas, é necessário questionar o que significa uma cultura de paz? Uma escola acolhedora? Se nos últimos anos enfrentamos um ambiente político, econômico e cultural adverso. As narrativas políticas de vertentes conservadoras, perpetuou em nosso sistema um descaso com os segmentos citados, isso reverberando em muito dos(as) nossos(as) jovens uma apatia ao coletivismo, que naturalizam preconceitos, o desrespeito à pluralidade e a diversidade. Tornando-se, assim, uma preocupação constante de professores(as) e gestores(as) de escolas públicas do Estado do Ceará.

As campanhas de sensibilização sobre Direitos Humanos, Cidadania e uma boa convivência nas escolas têm sido extensas, com o objetivo de amenizar os dados cada vez mais preocupantes. O aumento de projetos propostos para implementação nas escolas mais que duplicou no último ano, contudo, esses não provocam mudanças sociais imediatas. Ao examinarmos mais detalhadamente o assunto em discussão, notamos que a extensa carga horária escolar trouxe muitos problemas familiares, psicológicos, de aliciamento de jovens para a criminalidade e outros para este ambiente. Esses problemas se estendem além da escola e se infiltram no nosso dia a dia, com uma infraestrutura precária e uma formação insuficiente dos seus profissionais, resultando em fragilidade e o adoecimento mental dos(as) professores(as).

Não estávamos, nem estamos preparados o suficiente para atender à demanda que nos é apresentada diariamente. Em muitas escolas, enquanto algumas matérias se concentram exclusivamente no seu ensino, os projetos geralmente são direcionados aos(as) professores(as) de Ciências Humanas. Alguns docentes chegam a ignorar comportamentos racistas, homofóbicos e machistas dos(as) estudantes, que ocorrem em sala de aula e podem se estender para os intervalos e horários de almoço, tornando os casos ainda mais complexos. Utilizando como exemplo a EEMTI Waldir Leopércio, que para o Ensino em Tempo Integral dispõe de 35 professores para 344 alunos, destes profissionais, 10 dispõe-se para a articulação extra sala de aula, por diversos contextos, entre eles: Trabalhar em duas cidades ou em escolas diferentes. Ficando muitas vezes a cargo dos(as) funcionários(as) temporários. Nessas condições, torna-se inviável supervisionar o que ocorre durante o intervalo e o almoço, gerando, assim, uma sobrecarga de trabalho para muitos(as) professores(as) e Núcleos Gestores.

Como exemplo destas afirmações trago alguns casos ocorridos na escola que tiveram grandes repercussões, alguns entre inúmeros que acontecem diariamente, analisando os tipos de violências que acontecem no contexto escolar:

Em meio ao crescente clima de insegurança nas escolas, uma simples inscrição em um banheiro feminino – "20/03 ATENTADO" – foi suficiente para desencadear pânico generalizado. A mensagem, escrita a lápis e sem indícios concretos de ameaça real, rapidamente se espalhou entre alunos(as) e responsáveis, resultando na mobilização da polícia civil. O episódio, que teve início em março de 2022, voltou a ocorrer em 2023, agravando o temor da comunidade escolar. Em 2024, com a escalada de episódios semelhantes e a associação de alguns casos à rivalidade entre facções criminosas, o clima ficou ainda mais tenso. Agora, em 2025, a situação permanece delicada, exigindo atenção redobrada das autoridades e da sociedade, pelo menos uma vez ao longo desses anos houve um dia de esvaziamento escolar decorrente desses rumores de ameaças. Embora, em 2022 não houvesse provas que apontassem para um risco iminente, o medo tomou conta da comunidade escolar, impulsionado por rumores sobre desafios virais no TikTok⁹ que incentivam esse tipo de comportamento. A escola, em diálogo com a CREDE 06 e autoridades locais, decidiu manter as aulas, evitando paralisar as atividades e alimentar ainda mais a histeria coletiva. No entanto, a adesão foi mínima: dos quatrocentos alunos, apenas vinte compareceram, incluindo um estudante que tentou provocar ainda mais o ambiente de medo ao usar uma balaclava de caveira. Esse episódio revelou não apenas o impacto da desinformação, mas também o flerte de alguns/algumas jovens com ideologias extremistas, evidenciando a necessidade de um trabalho educativo contínuo sobre o tema.

Semanas depois, quando a rotina parecia estar se restabelecendo, a escola enfrentou outro momento de caos. Estava na sala da 3ª série A, exibindo o conteúdo do filme "Zootopia"¹⁰, na aula do Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais- NTPPS, no turno da tarde, quando novamente o pânico se instaurou após boatos de uma suposta invasão armada. Em questão de minutos, mensagens alarmistas circularam nos grupos de WhatsApp, impulsionadas pelo desespero de uma mãe que, ao receber a notícia falsa, correu até a escola desesperada. O efeito dominó foi instantâneo: alunos(as) correram chorando para o pátio, responsáveis chegaram aflitos à portaria, algumas mães desmaiaram, e professores(as) tentavam conter a situação sem sequer compreender o que estava acontecendo. A ausência de disparos ou feridos não impediu

⁹ <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cx0n2154jp3o>
<https://g1.globo.com/go/brasilia/noticia/2023/03/30/adolescentes-sao-identificados-como-autores-de-ameaca-de-massacre-em-escolas-de-tres-cidades-diz-delegada.ghtml>

¹⁰ Wikipédia: Zootopia (prt: Zootrópolis[7]; bra: Zootopia - Essa Cidade É o Bicho[4]) é um filme de animação computadorizada, dos gêneros aventura e comédia, produzido pela Walt Disney Animation Studios. O filme conta a história de Judy Hopps, uma coelha com o sonho de se tornar policial na cidade de Zootopia, e da raposa sagaz Nick Wilde, que ganha a vida na base da trapaça. Juntos terão de superar suas diferenças para desvendar um caso relevante em Zootopia. Acesso: dia 21/06/2025.

que o terror psicológico se espalhasse, evidenciando como a disseminação irresponsável de *Fake News* pode provocar o caos em ambientes sensíveis.

Diante do ocorrido, a gestão escolar adotou medidas emergenciais para restaurar a segurança e a confiança da comunidade escolar. Foram implementadas revistas na entrada, a circulação de celulares passou a ser monitorada e palestras sobre os perigos das *Fake News* se tornaram parte da rotina escolar. Esses episódios ressaltam a vulnerabilidade das escolas diante da desinformação e a urgência de um trabalho preventivo envolvendo alunos(as), professores(as) e as famílias. No cenário atual, onde a violência escolar e a propagação de notícias falsas são desafios constantes, a educação midiática e a comunicação eficiente entre escola e comunidade são fundamentais para evitar que o medo tome o lugar do aprendizado.

Em outro episódio, um aluno estava fazendo comentários racistas que podem ser classificados como injúria racial, chamando o colega de "macaco". Isso estava ofendendo o amigo. Conversei com ele, expliquei o conceito de racismo estrutural, a Lei sobre Injúria racial e o crime de racismo. Retornei à aula para abordar o tema em discussão. Quando me virei, o aluno continuou a reproduzir esse tipo de tratamento, sem perceber o problema. Ele foi chamado pelo professor diretor de turma e pela diretora. Chegamos à conclusão de que precisávamos agir.

Quando a mãe chegou à escola e ouviu a problemática que se tratava, caiu em prantos pois não entendia como ele uma pessoa negra, filho de uma mulher negra, tinha esse tipo de comportamento, sabendo que a mesma, também como a avó, já teria sofrido enormemente com o racismo, disse que iria ter uma conversa séria com ele e que isso não ia voltar a repetir-se.

O caso reforça a relevância da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. A implementação da legislação permite que os alunos compreendam a luta de identidade contra o racismo e a valorização da negra, evitando a reprodução de preconceitos no ambiente escolar. A partir dessa situação, a escola reconheceu a necessidade de intensificar práticas pedagógicas originais para a educação antirracista, garantindo que o espaço escolar seja um ambiente de respeito.

A discriminação aos alunos LGBTQIAPN+, também são recorrentes no espaço escolar, principalmente ao que diz respeito aos homens homossexuais. Nos corredores no intervalo, durante um momento mais descontraído em sala de aula, é possível observarmos algumas piadas bem pejorativas como "baitola", "viadinho", tendo abrir um diálogo perguntando: Podem me explicar o que quer dizer essas palavras?, quando não ficam calados, explicam o que acham a partir dos seus conceitos, vou tentando desconstruir alguns desses estereótipos, existe uma incidência enorme entre homens cis e homens homossexuais mas em um menor número

entre mulheres lésbicas, questionei a uma aluna lésbica sobre a questão, ela disse que são poucas as vezes que alguém fala alguma coisa, são mais respeitosos com elas.

Em outro momento, um aluno estava importunando sexualmente outra aluna, ela foi a direção dizer que estava incomodada e que isso era um tipo de assédio, ela pediu a diretora que resolvesse a questão. O aluno foi chamado e em diálogo informado que quando torna-se insistente a importunação, caracteriza-se como assédio, se a mesma já tinha deixado claro que não tinha interesse, este não tinha que insistir. Quando a escola se transforma em tempo integral devemos lembrar que todas inseguranças, falta de instrução familiar, a descoberta da sexualidade, as tensões sexuais, os hormônios em plena ebulição afloram neste ambiente.

Muitos desses casos são corriqueiros, o que vem incomodando-me bastante nestes últimos anos, é a chamada “*brotheragem*”, um tipo de assédio. Para os(as) jovens, são brincadeiras despreziosas entre os meninos, pegando nas partes íntimas uns dos outros, estes definem-se como heterossexuais e dizem que não passa de brincadeira. Passei por uma situação muito constrangedora, ano passado, estava corrigindo atividades, tinham dois alunos em pé, achei que estavam um tentando derrubar o outro, quando levantei-me para fazê-los parar, percebi que um estava introduzindo o dedo por cima da calça entre as nádegas um do outro, chamei a atenção e um destes disse que tinha entendido errado a situação, negam os atos e quando os(as) responsáveis são chamados(as) continuam negando a situação.

Em outra situação, estava conversando com um grupo na hora do almoço, e um deles comentou que precisava muito ir ao banheiro, o questionei porque não ia. E me disse que tinha nojo, achei estranho, pois os banheiros são lavados diariamente, mas o mesmo falou que muitos dos meninos tem se masturbado e deixado tudo sujo. Ainda relataram que como o tecido das calças são muito finos, acabam marcando constantemente e fazem isso para não passarem vergonha na sala.

Nesta semana, em meio a aula (maio de 2024), um dos jovens que geralmente é alegre, falante, participativo, estava de cabeça baixa na carteira e o indaguei sobre o que tinha acontecido, ele respondeu que nada. As meninas ficaram olhando como se dissessem: Aconteceu sim! Depois de um tempo, ele caiu em uma crise de choro, muito angustiante, muito vermelho, chorava e soluçava. O tirei da sala e tentei conversar, mas ele não conseguia falar. Voltei a sala e um dos alunos informou-me que alguém teria pegado na bunda dele durante o intervalo, voltei a ele e questionei o que tinha acontecido, a única coisa o aluno conseguiu me dizer no momento: “Eu não sou gay, tia”.

Quando se acalmou, contou-me que a maioria dos meninos tem “essas brincadeiras” e que um menino que ele não conhecia, do primeiro ano, fez isso com ele. O levei a coordenação

e expliquei o que tinha acontecido, falei que todo mundo precisava entender que isso não é brincadeira e sim assédio. Voltei a sala de aula, a coordenadora ficou resolvendo a situação, chamou os responsáveis para falar com a diretora.

Em uma ocasião, recebi o convite de alguns/algumas colegas para abordar a violência doméstica, referente ao dia internacional da mulher, no turno da noite. Após a minha exposição, abri a sala para debate. Uma das jovens relatou que foi abusada pelo padrasto. A mãe não acreditou e a expulsou de casa. Ela denunciou o padrasto, realizou exame de corpo de delito e relatou que o que mais a angustiava era que a justiça nunca foi feita. A maioria da família a desprezou, e ela teve que depender da generosidade daqueles que a acolheram.

As discussões sobre a temática ao longo dos anos revelaram o impacto profundo e duradouro da violência de gênero, evidenciando a necessidade de ampliar o debate sobre o tema e fortalecer a conscientização dentro do ambiente escolar. O espaço educativo pode desempenhar um papel fundamental na construção de valores éticos e no desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que os(as) educandos(as) compreendam e enfrentem essas realidades de forma mais justa e informada.

Diante disso, as Leis de Diretrizes e Bases-LDB para o ensino médio garantidas pelo Estado do Ceará, prezam pela transformação social através da educação, com foco específico no Art. 35, inciso III, no aprimoramento do(a) aluno(a) como indivíduo, englobando a educação ética e o desenvolvimento da independência intelectual e do raciocínio crítico. Assim, a pesquisa desenvolvida está em consonância com as competências e habilidades sugeridas na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, que direciona as diretrizes a serem implementadas, partindo das competências gerais e focando especificamente nas competências 8 e 9 que tem por objetivo

Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. **Competência 9:** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017)

Contudo, cabe ressaltar que, durante o processo de elaboração e aprovação da BNCC, os conteúdos relacionados à educação de gênero e sexualidade foram retirados do documento final, após debates e pressões políticas e sociais. Essa exclusão gerou críticas de educadores(as) e pesquisadores(as), que alertam para a importância de abordar tais temáticas no ambiente escolar

como forma de combater preconceitos, promover a equidade de gênero e prevenir situações de violência, discriminação e intolerância.

A compreensão da importância de trabalhar a diversidade, a pluralidade e o multiculturalismo no ambiente educacional, concomitante com as habilidades e competências da BNCC é fundamental para capacitar os(as) jovens ao participarem de discussões dialógicas que promovam o desenvolvimento do senso crítico, respeito e empatia. Esses elementos são essenciais para uma convivência pacífica entre os educandos, contribuindo para a desconstrução de preconceitos e discriminações, muitas vezes enraizados de forma consciente ou inconsciente na sociedade capitalista.

Em suma, os(as) educadores(as) assumem o papel de mediador(a) do conhecimento, fornecendo ferramentas que incentivam a problematizar, questionar, pesquisar, analisar e refletir, buscando meios de intervir em sua própria realidade. Essa abordagem promove uma educação mais inclusiva e eficaz, preparando os(as) estudantes para os desafios de uma sociedade plural e multicultural.

Ao ouvir os relatos dos(as) estudantes sobre os desconfortos e sofrimentos causados pela questão da violência de gênero em suas vidas, torna-se imprescindível abordar o tema. Neste cenário, a escola se sobressai como um local privilegiado para a produção de conhecimento, educação e socialização, exercendo um papel primordial na formação dos indivíduos ao longo de sua existência. Com base nestas considerações, torna-se imprescindível estimular o mínimo de criticidade nos(as) jovens estudantes por meio da disciplina de sociologia. As estratégias para atingir resultados, tais como intervenções, projetos e oficinas, são instrumentos valiosos no processo de ensino-aprendizagem. Entender o público e as necessidades da juventude também é parte dos objetivos a serem atingidos, visando uma análise detalhada das questões com as quais estão envolvidos.

3. ARCABOUÇO TEÓRICO-METODOLÓGICO: SUSTENTAÇÃO DA PESQUISA E DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

3.1. NARRATIVAS DO COTIDIANO: UM OLHAR SOBRE AS VIVÊNCIAS

Ao traçar um paralelo para compreender as dinâmicas de poder existentes em nossa comunidade, requer um olhar mais aprofundado sobre as dinâmicas de gênero vigentes, investigar como essas relações estruturam-se no cotidiano, nas instituições e nos discursos locais. É um fato que as inúmeras violências, como já colocado, foram moldados ao decorrer da história e tem se manifestado comumente em todos os espaços, os relatos estão presentes nas conversas de calçadas, no intervalo de trabalho e maciçamente propagados nos meios de comunicação, há um questionamento constante sobre as impunidades que trazem inseguranças cada vez mais palpáveis a vida das mulheres e a comunidade LGBTQIAPN+.

A perpetuação da violência de gênero no município de Varjota pode ser compreendida a partir de um conjunto de fatores interligados, entre eles as práticas culturais enraizadas, o acesso desigual a recursos e as limitações impostas às mulheres tanto no espaço público quanto no privado. A comunidade local, em grande medida, ainda reproduz valores patriarcais que sustentam uma cultura machista, na qual predomina a expectativa de que a mulher se restrinja ao ambiente doméstico e à comunidade LGBTQIAPN+ a estereótipos e exclusão social. Essa concepção, embora não reflita a realidade contemporânea — que atuam em diversos setores sociais —, continua a influenciar comportamentos e relações cotidianas.

O estudo da inserção feminina em esferas como a política, a economia e à educação revela os obstáculos históricos e estruturais enfrentados pelas mulheres e a comunidade LGBTQIAPN+. Esses desafios, muitas vezes invisibilizados, têm raízes profundas na divisão sexual do trabalho, na representação desigual nos espaços de poder e na desvalorização das experiências, saberes e vozes dissidentes. Tais fatores não apenas dificultam a plena cidadania das mulheres quanto dos sujeitos LGBTQIAPN+, mas também alimentam um ciclo de violência simbólica e material, legitimando desigualdades de gênero no presente.

Em vista do exposto, a antropóloga indiana Veena Das (2020) analisa, em seu livro “Vida e Palavras: A violência e sua descida ao ordinário”, as questões de violência contra a mulher no contexto histórico do processo de independência da Índia do domínio britânico, que levou a divisão do território em dois países: Índia e Paquistão. Essa divisão gerou um êxodo massivo, com milhões de pessoas deslocadas de suas terras de origem, expondo as extremidades das violências vividas pelas mulheres durante esse processo.

A autora ao analisar a Partição da Índia, enfatiza como eventos traumáticos e de grande escala não apenas desestruturaram sociedades, mas também se inscrevem na vida cotidiana das pessoas, moldando suas relações e práticas diárias. Sua abordagem mostra que a violência da Partição não foi apenas um episódio histórico isolado, mas algo que se prolongou na forma como as pessoas reconstruíram suas vidas, seus vínculos comunitários e sua própria subjetividade.

É possível estabelecer uma comparação entre essa visão e a vivência descrita neste estudo, principalmente no que diz respeito aos acontecimentos históricos que influenciaram o dia a dia da nossa sociedade. Um exemplo é a grande seca de 1915, que não apenas causou deslocamentos em massa, mas também redefiniu as relações de poder, trabalho e assistência estatal do Estado. Assim como na Partição da Índia, onde a violência se infiltrou nas rotinas diárias, no Ceará a seca e suas consequências passaram a fazer parte da experiência coletiva, impactando as estruturas sociais e gerando novas formas “desiguais” mas também de resistência, como já correlacionado posteriormente ao fenômeno do cangaço.

Como descrito por Lira (2019) por causa do tipo de natureza, consequência do clima e da topografia do lugar, o sertão, com o passar do tempo, foi sendo considerado um lugar atrasado, com muita seca, fome e atravessado por uma violência excessiva (p. 335). Em breve análise, a autora debruça-se em sua pesquisa sobre dados estatísticos sobre o Nordeste brasileiro do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, focando na grande disparidade entre a Região Sul e Sudeste em comparação ao Nordeste. Em 2003, o Nordeste tinha a maior quantidade de pessoas pobres do Brasil, com mais da metade da população vivendo com até meio salário mínimo. A pobreza era muito maior no meio rural do que nas cidades. Nesse contexto, como afirma Lira (2019),

Assim, a mulher do Sertão, principalmente residente na zona rural, vive com escassez de quase tudo: água, alimento, serviços de saúde e de educação e emprego. Elas trabalham em casa e na roça, principal meio de subsistência. Morando em vilas onde uma casa pode estar há quilômetros de distância da outra, ficam expostas a quase tudo, inclusive à violência do marido. A ideia de que mulher não deve trabalhar fora, e sim cuidar da casa e da família ainda existe e é muito intensa também no Sertão. (LIRA, KALINNE, 2019, p. 336)

A mulher do Sertão, especialmente da zona rural, é uma das principais vítimas dessa desigualdade. Construídas no contexto histórico do Coronelismo e do Cangaço, as mulheres não eram consideradas cidadãs políticas, e por isso o campo público, seja econômico, político, social ou cultural, não era destinado às mulheres (p. 345). A seca e as grandes migrações, onde os homens iam para as cidades em busca de melhorias de vida, deixando as mulheres

responsáveis pelo trabalho e por seus lares, foram fatores primordiais para serem estigmatizadas pela masculinização e sua sobrevivência na ausência do cônjuge.

Ainda de acordo com Lira (2019), o Coronelismo também influenciou a vivência social, sistema político e social predominante entre os séculos XIX e XX, reforçou de maneira significativa as estruturas do machismo na sociedade. Nesse modelo de poder, o coronel era a figura central, detentor de terras, autoridade e respeito, enquanto a mulher ocupava um papel secundário e submisso, podemos ver a mulher com dois objetivos: o da satisfação do homem, centro da sociedade coronelística, e o da reprodução (p. 347-348).

Nesse sentido, para compreender melhor esse cenário histórico e cultural que impactou diretamente a vida das mulheres sertanejas, é importante recorrer às pesquisas de Moraes, Pordeus e Silva (2023). As autoras, ao analisarem o contexto social, político e econômico da Região Nordeste nos séculos XIX e XX, abordam o surgimento do Cangaço, fundamentando-se nos estudos de Sá (2020) e Santos (2018), ressaltando como esses elementos contribuíram para a construção da identidade e resistência feminina no Sertão.

Inicialmente, o movimento só contava com a participação de homens dispostos a sequestrar fazendeiros e coronéis e a enfrentar a polícia. Eram motivados por questões sociais e relacionadas à terra, mas, também, por questões pessoais e vingança. Em seu formato mais conhecido, o Cangaço surgiu como uma reação aos sistemas políticos da época, como o coronelismo (Sá, 2020). Wilson dos Santos (2018) caracteriza o Cangaço como um movimento social armado, contextualizado por disputas políticas, por terras e a luta pela honra. A desigualdade social e a miséria, além do isolamento socioespacial e a falta de comunicação com outras regiões do país, são consideradas como as principais motivações para o movimento. Santos (2018), diferente de Sá (2020) ressalta que o Cangaço teve seu início na própria origem do Brasil colônia, no qual a colonização exigia violência para dominar os povos indígenas que viviam no local e, essa violência não desapareceu com a dominação dos povos nativos, ela só foi redirecionada. (MORAES; PORDEUS; SILVA, 2022 apud SÁ 2020 e SANTOS 2018, pág. 4)

Atribuindo os fatores da existência do cangaço a uma violência sistêmica, implantada desde a colonização, os autores(as) supracitado ainda afirma que o autoritarismo do coronelismo também impactou as revoltas populares, contribuindo ainda mais para o surgimento do cangaço. De acordo com Moraes, Pordeus e Silva (2023), [...] então, apresentava-se como uma forma de vingança e de resistência contra os governos locais (pág.5).

Relembrando o cenário de disputas pelo poder através da opressão, as mulheres eram subjugadas pela cultura patriarcal, assim frequentemente vistas como objetos a serem roubados, conquistados ou possuídos, independentemente de sua classe social – e no Cangaço essa lógica se mantinha. Ainda que tivessem papéis distintos das sertanejas “de família”, as mulheres cangaceiras também eram tratadas como posse.

Analisando fontes apud Saquet (2007), a produção do território é um processo histórico e multiescala, influenciado por forças materiais e imateriais, contradições sociais e determinações é fruto de determinações territoriais, materiais e imateriais, ao mesmo tempo; de contradições sociais; das forças econômicas, políticas e culturais que condicionam os saltos” (Saquet, 2007:71, grifo do autor, p. 5), ou seja, ainda para esse(a) autor(a), o território se funda na diversidade e na unidade, nas desigualdades e nas diferenças, produzindo identidade como fruto de interações recíprocas e no âmbito das relações entre sociedade e natureza. (p.6)

Dentro de um ambiente inóspito, as cangaceiras romperam com o destino tradicionalmente reservado às mulheres do sertão, buscando no Cangaço, uma vida de aventura, liberdade e amor escolhido. Ao rejeitarem o casamento arranjado e a vida doméstica pacata, desafiaram as normas do gênero da época, adotando uma postura calorosa e insubmissa que lhes deram, mesmo em meio à brutalidade do Cangaço, um fio de esperança e liberdade.

A incorporação das mulheres aos bandos de cangaceiros começou em 1930, quando Lampião aceitou Maria Bonita e Mariquinha como companheiras de cangaceiros. Antes disso, os cangaceiros mantinham relações românticas, mas as mulheres não eram membros efetivos dos bandos. De acordo com as autoras, [...] a novidade não provém da possibilidade de os homens terem companheiras, mas das mulheres ingressarem como membros efetivos dos bandos e compartilharem com eles a vida nômade. (p. 9)

A partir de então, as mulheres passaram a compartilhar a vida nômade dos cangaceiros, rompendo com os papéis de gênero impostos pela sociedade e desafiando o Código Civil de 1916, que limitava a liberdade e ascensão das mulheres. Essas cangaceiras transgrediram tanto as normas sociais quanto a legislação vigente.

As mulheres ingressaram no Cangaço de três maneiras principais: voluntariamente, por ação violenta dos cangaceiros, ou como fuga das violências das forças volantes. Exemplos de ingresso voluntário incluem Maria Bonita e Mariquinha, motivadas por paixão, busca de ascensão social e econômica, ou desejo de liberdade. Essas mulheres enfrentavam dificuldades financeiras e viam no Cangaço uma oportunidade de melhorar suas vidas. A pesquisa elucida que no ingresso das mulheres a partir de diferentes situações, é possível perceber em suas experiências de vida como os marcadores sociais de gênero estavam interseccionados com a classe social, visto que essas mulheres viviam situações financeiras difíceis no período em que a seca no sertão castigava os(as) sertanejos(as) pobres. (MOARES; PORDEUS; SILVA, 2022, p. 9)

O segundo grupo, incluindo Dadá e Sila, entrou no Cangaço por coerção, raptos e abusos, sendo forçadas a abandonar suas vidas e enfrentar os riscos e violências da vida errante. Os casos dessas mulheres mostram um movimento de violência no qual elas eram usadas para punir os homens de suas famílias, como pais, esposos e outros, tal como foi o caso de Dadá (p.10), reforçando de acordo com Sá (2020) que essas experiências refletem o conceito de propriedade, dominação e violência simbólica.

As mulheres eram vistas como uma propriedade dos homens — primeiramente de seus pais e, posteriormente, de seus maridos. Quando uma mulher era violentada, raptada ou alvo de alguma violência, não era contra a mulher que se praticava a violência, mas contra o homem a qual ela “pertencia”, manchando a honra dele e da família. (Moraes; Pordeus; Silva, 2022, p. 10)

O terceiro grupo, composto por Aristéia, Eleonora e Joana Gomes, uniu-se ao cangaço em resposta à perseguição imposta pelos volantes, compostas por tropas policiais especiais criadas para combater o Cangaço, que, muitas vezes, foram ainda mais cruéis com as mulheres sertanejas do que os próprios cangaceiros.

Ao decorrer do estudo conclui-se que as mulheres no Cangaço foram retratadas na época de forma fria e estereotipada como violentas e masculinizadas, invisibilizando sua feminilidade e individualidade. Isso pode ter sido uma tentativa de esconder sua subversão e impedir que outros sertanejas seguissem seu exemplo, criando uma imagem que demonizava e desencorajava novas adesões de mulheres ao movimento. Ao observarem os estudos de Lugones (2014)

viram que dentro da colonialidade essas mulheres não eram consideradas humanas, e sim as “fêmeas”, e por isso pouco importava o que com elas acontecia: se eram raptadas, abusadas sexualmente ou mortas, nada era feito a respeito, pois mulheres pobres e sertanejas eram vidas que não importavam – assim como acontece com as mulheres pobres, negras, rurais atualmente. (MORAES; PORDEUS; SILVA, 2022, apud LUGONES, 2014, p. 11)

De forma semelhante, Veena Das (2020), ao analisar a Partição da Índia, demonstra como a violência desse período atingiu especialmente as mulheres, que foram sequestradas, violentadas ou forçadas a casamentos, sendo tratadas como símbolos de honra familiar e nacional. Tanto no Cangaço quanto na Partição, a violência de gênero não foi apenas uma consequência do conflito, mas um instrumento de reafirmação das hierarquias patriarcais e das estruturas de poder dominantes. Das (2020) questiona quando tais valores perpassam a lógica de humanidade em situações extremas e observa como as pessoas enfrentam dilemas morais e afetivos impossíveis de resolver dentro das categorias normais de certo e errado.

E, assim, vejo-me atraída à ideia de que as fronteiras entre o ordinário e o evento são delimitadas em termos do fracasso da gramática do ordinário, pelo que entendo que o que se coloca em questão é como aprendemos que tipo de objeto é algo como o lamento, ou o amor. Esse fracasso da gramática ou o que podemos também chamar de fim dos critérios é o que vejo como violência aniquiladora do mundo figura de um irmão que não é capaz de interpretar se o amor consiste em matar a irmã de alguém para salvá-la de outro tipo de violência advinda da multidão, ou em entregá-la à proteção de alguém cujos motivos não é possível perscrutar totalmente; ou o fracasso de uma mãe em saber que seu filho está mais a salvo com ela ao léu, diante de uma multidão assassina, do que em uma casa com seu pai. (DAS, VEENA, 2020, p.30)

Segundo a autora, a violência extrema não é apenas física, mas também epistemológica – ela destrói as formas normais de compreender o mundo e de agir dentro dele. A partir desta concepção, as relações de violências são normalizadas, uma possível vicissitude de tais momento fatais é que o sujeito pode quedar destituído de voz (p. 30). Isso não significa simplesmente a incapacidade de falar, mas sim que o trauma se torna tão profundo e marcante que a reprodução dos fatos ocorre de maneira espectral, como se estivesse desprovida de vida, tornando-se uma narrativa fragmentada e distante.

Embora inicialmente posicionadas como vítimas em discursos que reforçam uma visão masculina da nação, segundo a autora as violações inscritas no corpo feminino (literal e figurativamente) e as formações discursivas em torno dessas violações, como vimos, tornaram visível a imaginação da nação como uma nação masculina (p. 11), as mulheres paquistanesas encontram formas de articular sua subjetividade de maneira não totalmente determinada por essas construções. Ao dar voz às suas dores, transcendem os limites dos gêneros tradicionais de lamento, testemunhando não apenas os danos sofridos individualmente, mas também o impacto na coesão social onde a cultura e a ancestralidade dos seus costumes e tradições, muitas vezes destroem a suas subjetividades.

Das (2020) segue percorrendo a temática, a partir do mito de Antígona de Sófocles, para endossar a discussão cita os estudos de Hegel e Lacan. Hegel interpreta a tragédia de Antígona como um conflito entre dois direitos: o direito público do estado, representado por Creonte, e o dever moral familiar, encarnado por Antígona. Segundo ele, Creonte era em nome do bem-estar da comunidade ao proibir o sepultamento de Polínice, considerado traidor, enquanto Antígona, impulsionada por sua devoção familiar, desafia essa lei para cumprir o dever sagrado de enterrar seu irmão. Para Hegel, cada lado possui sua moral justificada, assim o filósofo aponta um confronto de princípios éticos.

Opondo-se ao pensamento de Hegel, Lacan desloca o foco do debate de direitos e enfatiza a transgressão de Antígona como uma expressão da singularidade do ser humano diante das

imposições do Estado. Ele enxerga Antígona como habitante de uma "zona entre duas mortes", onde sua voz desafia a ordem social ao revelar a natureza criminosa subjacente ao direito do Estado. Para Lacan, a verdade que Antígona afirma – a singularidade do irmão mesmo na condição de criminoso – transcende os direitos familiares ou públicos. Essa verdade, insuportável e terrível, denuncia a tentativa do Estado de apagar a individualidade em nome da lei. Assim, Lacan explora a dimensão trágica como o lugar em que a transgressão permite articular uma verdade indizível sobre a humanidade e os limites da ordem social.

No contexto elucidado pela autora, o tema da mulher que encontra a voz quando ocupa a zona entre duas mortes é um tema importante no imaginário indiano (p. 14), principalmente, no que diz respeito ao luto, a sociedade indiana espera que as mulheres enquadrem-se nas narrativas e papéis prescritos a elas, quando as mesmas infringem as estruturas sociais e culturais impostas, acabam desafiando as leis que as oprimem e silenciam, reconstruindo sua subjetividade a partir da resistência, sobre seu próprio testemunho.

O que é dar testemunho da criminalidade da regra social que entrega a natureza única do ser ao eterno esquecimento pela descida à vida cotidiana – não simplesmente para articular a perda através de um gesto dramático de desafio, mas para habitar o mundo, ou habitá-lo outra vez, num gesto de luto? É nesse contexto que podemos identificar o olho não como o órgão que vê, mas como o órgão que chora. A formação do sujeito como sujeito com gênero é então moldada através de transações complexas entre a violência como momento originário e a violência que se infiltra nas relações correntes e se torna uma espécie de atmosfera que não pode ser expelida para “fora.” (DAS, VEENA, 2020, p. 15)

Os desafios de viver em uma sociedade violenta, faz com que nos voltemos para nós mesmas, a autora busca as teorias do filósofo Wittgenstein (1953), que compreende que o exterior influencia as nossas posturas individuais, assim afirmando que o “fora” é uma estrutura que implica diretamente em quem somos, as estruturas históricas, sociais e culturais encontram-se arraigadas em nossa subjetividade, citando o autor “O ideal, como o pensamos, é inabalável. Você nunca pode sair para fora dele; deve sempre voltar. Não há fora; fora você não pode respirar.” (p. 97)

A autora, ao explorar o sistema cultural como organizador de comportamentos, narra a história de vida de Asha, utilizando-se de um nome fictício para não comprometer a mulher por trás da história, que fez, segundo a autora o espaço de destruição em seu próprio espaço, não por uma ascensão à transcendência, mas por um descenso ao cotidiano (p. 97), a narrativa da história de sua vida mostra a transgressão que a mesma fez no cotidiano de sua terra.

No caso de Asha, como veremos, o momento originário da violência da Partição está implicado nos eventos de sua vida porque ela já era vulnerável, como viúva, num universo de parentesco com ethos de casta alta Hindu. Mas ser vulnerável não é o

mesmo que ser vítima, e os que se inclinam a supor que as normas ou as expectativas sociais da viuvez se traduzem automaticamente em opressão precisam prestar atenção à distância entre a norma e sua atualização. A ideia de apresentar um “caso” aqui não é tanto oferecer um exemplo de uma regra geral ou uma exceção a ela, mas mostrar como surgem novas normas em experimentos com a vida, na auto-criação espiritual. (DAS, VEENA, 2020, p. 98)

Das (2020) destaca em sua análise a diferença entre estar vulnerável e ser vítima da situação. Ela observa que as normas da viuvez nem sempre são seguidas à risca e argumenta que as próprias circunstâncias da vida podem levar as pessoas a transgredirem regras culturais que antes respeitavam. A autora esclarece que seu objetivo com a pesquisa é evidenciar como as transformações do cotidiano podem modificar as experiências dessas mulheres. Nesse contexto, apresenta a história da jovem viúva para ilustrar como essas normas se manifestam na prática:

Asha ficou viúva aos vinte anos, em 1941, quando seu marido contraiu tifo, morrendo três semanas depois de contrair a doença. Ele era o irmão mais jovem numa família fraternalmente unida. Além disso, ele tinha sido muito próximo de suas duas irmãs mais velhas, casadas, que virtualmente o tinham criado desde que a mãe morrera no parto. (DAS, VEENA, 2020, p. 98)

Expondo o desenrolar de sua vida a partir dos sistemas de parentesco que ocorrem na Índia, mesmo depois da viuvez, ela continuava a morar com a família do irmão mais velho de seu marido (p. 98). Como não tinha filhos, dizia não ter mais interesse na vida, assim, a irmã mais nova de seu marido deu o filho para a “adoção”, pelo sistema de parentescos todos são responsáveis pelas crianças, esse tipo de adoção referido seria que quando mais velha a criança seria responsável pelo cuidado de Asha. Tais arranjos eram comuns dentro de um grupo de parentesco há trinta anos, pois as mulheres frequentemente tratavam seus filhos como “compartilhados” (*Bache te ji sajhe honde hain* – literalmente, as crianças pertencem a todos) (p. 99).

Pode-se argumentar que essa construção mesma da “necessidade” feminina leva as mulheres a investir o desejo na maternidade e não, digamos, na sexualidade (p. 99). Das (2020), coloca que a subjetividade da mulher é moldada pelos valores dominantes, prescritos no sistema cultural indiano, que estabelecem normas rígidas sobre o papel da mulher na sociedade.

A história de Asha ilustra como essas normas são vivenciadas em meio a eventos históricos traumáticos. Sua trajetória evidencia tanto o impacto coletivo quanto individual da Partição da Índia, um momento de deslocamento forçado e violência generalizada. Sua família conjugal foi obrigada a fugir de Lahore sem pertences, enfrentando perdas irreparáveis. Entre essas perdas, destaca-se a morte misteriosa da irmã mais velha de seu marido, um evento

doloroso que permaneceu silenciado nas narrativas familiares, refletindo um padrão mais amplo de ocultação e esquecimento em contextos de trauma histórico.

Fotografias que retrataram momentos felizes serviram para evocar memórias, mas evitaram o confronto com a tragédia, envolvendo detalhes da perda por respostas vagas. Durante o período de caos e instabilidade residencial, Asha e sua família resgataram abrigo na casa de seus pais em Amritsar, compartilhando o espaço com quarenta pessoas, até que parentes distantes auxiliaram na dispersão.

Contudo, mesmo com o apoio inicial, Asha sofreu rejeição veladas de seus irmãos para assumir novas responsabilidades, comunicadas por gestos e palavras indiretas.

O fato de que Asha não se dedicou a me contar a história do que aconteceu durante a Partição, mas foi contando aqui e ali, quando surgia a ocasião, certos fragmentos do seu mundo, torna esse esquecimento uma parte importante do que foi dito. (DAS, VENNA, 2020, p.100-101).

Veena Das (2020) analisa esses fragmentos narrativos, mostrando como o esquecimento e o silêncio tornam-se elementos cruciais nas elocuções de Asha, refletindo maneiras culturais de lidar com o trauma histórico e pessoal.

A narrativa até aqui exposta, transcreve a realidade das mulheres indianas, mas ao ampliarmos a análise para outras realidades, percebe-se que a violência contra as mulheres não se restringe a esse único contexto. No Brasil, por exemplo, especificamente o contexto nordestino do trabalho em questão, a violência contra a mulher também está enraizada em fatores históricos, culturais e sociais que perpetuam desigualdades e mecanismos de controle sobre suas vidas, seu corpo e sua subjetividade.

Enquanto na Índia a opressão pode estar associada a tradições familiares, castas e ao papel da mulher na estrutura patriarcal, no Brasil, observa-se uma prevalência da violência doméstica e feminicídios impulsionados por dinâmicas de poder dentro das relações afetivas. Dados oficiais indicam que o Brasil registra altos índices de agressões físicas, psicológicas e sexuais contra mulheres, na maioria das vezes perpetradas por parceiros íntimos.

Assim como na história de Asha, onde o trauma e o silenciamento marcam a experiência feminina, no Brasil, muitas mulheres enfrentam dificuldades para denunciar seus agressores devido ao medo, à dependência financeira e à naturalização da violência no ambiente doméstico. A dependência econômica, em particular, é um dos principais fatores que perpetuam essa desigualdade, impedindo que muitas vítimas deixem seus lares. Sem recursos próprios e,

muitas vezes, sem o amparo da família, essas mulheres permanecem em relações abusivas por não terem para onde ir, reforçando o ciclo da violência e da vulnerabilidade social.

Como no Brasil, a autora ao analisar a fala de Asha quando esta cita que a comida não pesa para os pais, mas pesa para os irmãos, também constitui sua denúncia da vida (p. 101) assim, buscando compreender os primórdios da questão Das (2020) tenta explicar que algumas falas são bem mais que isso, só podendo ser compreendida desvelando os seus entrelaces, sugerindo fragmentações que explicam essas dinâmicas de poder cultural.

Primeiro fragmento: Asha destaca a norma cultural Punjabi de que os pais devem apoiar as filhas casadas quando passam necessidades, sem considerar isso um peso, mas apenas para sobrevivência. Esse direito, relatado recentemente, reforça o exílio permanente da filha quando esta casa. **Segundo fragmento:** A frase reflete a transitoriedade do apoio dos pais às filhas casadas, que se torna pesado quando o poder passa ao irmão e sua esposa após a ausência dos pais. Na cultura Punjabi, o tempo é visto como destruidor de relações, projetando o presente em direção a um futuro direcionado, onde as mulheres não são detentoras de um futuro; **Terceiro fragmento:** A relação entre irmãos, marcada por tensão devido ao status de co-herdeiros, contrasta com a relação sagrada entre irmãos e irmãs, em que a irmã traz proteção espiritual e recebe presentes em troca. No entanto, uma irmã casada desamparada que busca refúgio na casa do irmão é vista com desconfiança, especialmente pela cunhada, que teme a perda de propriedade. Esse contexto transforma até pequenos atos de consumo, como dois pedaços de pão, em um fardo simbólico, refletindo a percepção da irmã como exilada e peso para a família; **Quarto fragmento:** Asha reflete sobre a necessidade de manter a honra aceitando humilhações na casa a fim, considerado o destino esperado das mulheres, enquanto a casa paterna é idealizada como um lugar de honra. Manter a paz exige engajamento ativo, excluindo sua sexualidade e assumindo tarefas desvalorizadas para reduzir sua percepção como peso. Como viúva jovem, Asha deve exibir constantemente o pesar em seu corpo e comportamento, equilibrando a memória do falecido com a convivência familiar, segundo os rituais sociais da viuvez na Índia. O destino da mulher, marcado pela socialização desde jovem, é viver e morrer na casa do marido.

Essa passagem me remete a uma observação recente em um velório. Fui prestar meus sentimentos à família de um conhecido e me vi em uma situação, no mínimo, curiosa. Enquanto estávamos reunidos em uma roda de familiares, a conversa tomou um rumo inesperado: começaram a relembrar as amantes que ele teve ao longo dos anos e a especular se alguma apareceria no velório. Comentaram sobre como a viúva suportou tantas traições, algumas

acontecendo até mesmo à porta de sua casa. No final, foi ela quem cuidou dele durante a doença. Entre risos e comentários, disseram que ela "não era mais boa dos nervos", ao que retruquei: como poderia ser? Quem a adoeceu com tantas violências — ainda que não físicas — foi ele. As pessoas tendem a ignorar e naturalizar a violência moral, patrimonial e psicológica que tantas mulheres sofrem. Às vezes, o agressor nunca levanta a mão, mas a destruição emocional é irreversível, acabando com a subjetividade das mulheres.

A conversa então se voltou para os filhos. Contaram que ele foi um pai negligente, que, mesmo tendo bens e posses, deixou um dos filhos passar necessidade quando entrou na universidade, obrigando-o à falta de uma alimentação digna, à base de miojo, devido ao pai não ajudá-lo financeiramente. Também mencionaram que sabiam da existência de dois filhos fora do casamento, nunca reconhecidos oficialmente. Agora, a dúvida era se esses filhos reivindicaram parte da herança ou se apareceriam no velório.

Foi nesse momento que a viúva se aproximou e chamou o filho, dizendo que um dos filhos adulterinos do falecido estava ao pé do caixão. Observando o jovem, comentou que seus olhos lembravam os do filho mais velho. Em seguida, chamou todos(as) para irem olhar e comparar os dois. Relutei em ir, mas fui puxada junto com os(as) demais. O rapaz, percebendo o alvoroço ao seu redor, demonstrou desconfiança. Fiquei constrangida, refletindo sobre o tamanho da violência infligida por aquele homem, que, mesmo após a morte, continuava a semear discórdia e dor entre os seus.

Podemos perceber, tanto na experiência de Asha quanto na narrativa do velório, como as normas culturais e patriarcais impõem fardos desproporcionais às mulheres, seja na Índia ou no Brasil. No caso de Asha, a viuvez a colocou em uma posição de vulnerabilidade extrema, sujeitando-a às humilhações e rejeições familiares. Já no contexto brasileiro, a viúva do falecido também carregava as consequências de uma vida de traições e violências psicológicas, sendo responsabilizada por suportar e cuidar daquele que a adoecia emocionalmente. Em ambas as situações, a mulher é obrigada a se moldar às expectativas sociais, seja silenciando suas dores, seja assumindo um papel de resistência invisibilizada.

A questão da exclusão e da perda de pertencimento, evidenciada na trajetória de Asha após a Partição da Índia, também se reflete na dinâmica familiar nordestina, onde laços rompidos e relações de poder definem quem é aceito e quem se torna um estranho dentro da própria família. O peso da tradição e da moralidade patriarcal faz com que, mesmo após a morte, certas figuras masculinas continuem a exercer influência, perpetuando ciclos de dor e exclusão que transcendem gerações.

A exegese dessa afirmação deixa claro quanto da voz de Asha foi forjado pelas normas culturais patriarcais da viuvez – mas é preciso lembrar que antes da partição ela não tinha que considerar essas escolhas (p. 105). Das (2020), deixa claro, que os costumes sempre existiram, mas que com a partição e a falta de recursos, foram cruciais para que Asha passasse por diversas humilhações, até o envolvimento com o marido de sua irmã, que a fez tomar medidas drásticas, como casar-se novamente ferindo seus preceitos e a cultura local. Em suas palavras,

escrevi então para minha família natal (peke) e para os membros de minha família conjugal (saure) que eu tinha me casado novamente. Houve um completo furor, e eles juraram não me ver nunca mais. Disseram que eu os desgraçara com meu comportamento. (DAS, VEENA, 2020, p. 106)

Primeiro, ela se sentia culpada pela morte do marido e, posteriormente, sentia-se envergonhada por infligir aos parentes vergonha. Na terceira família que formou, sentia-se como intrusa, o atual cônjuge também mantém laços com a primeira esposa e filhos, estes estando constantemente em sua casa.

As conexões profundas de Asha de parentesco, apesar dos ataques à sua moralidade e das barreiras impostas, a levaram a persistir em tentar restaurar laços, principalmente por afeto à irmã do ex-marido, que lhe tinha confiado o seu próprio filho. Os vínculos afetivos forjados em momentos de dor foram extremamente importantes para consolidação da sua própria história emocional, transcendendo as adversidades passadas.

Das (2020) questiona muitas vezes como Asha suportou tamanhas humilhações, sem se rebelar e a mesma só vai compreender a complexidade das relações a partir de algumas reflexões na própria fala de Asha, via suas ações como forma de honrar esses vínculos, mesmo enquanto lutava para navegar o estigma social e os conflitos internos de culpa e pertencimento.

Asha, como muitas mulheres em contextos semelhantes, viu suas relações íntimas desafiadas por forças externas e internas, mas encontrou nas alianças femininas um suporte essencial, mesmo que não reconhecida plenamente. Segundo a autora

[...] ela foi incapaz de reconhecer que foi a comunidade das mulheres que a curou, enquadrando essa própria relação dentro das relações homem-mulher dominantes. Talvez isso sugira que, mesmo quando uma mulher rompeu todos os tabus dominantes, como foi o caso de Asha, ela pode não sentir que transgrediu as normas idealizadas: Asha não sentiu que se tornara outra pessoa – apenas que entrara em arranjos temporários enquanto suas verdadeiras relações ficavam suspensas por algum tempo. (DAS, VEENA, 2020, p. 110)

Sua história ilustra que momentos de crise podem gerar tanta destruição quanto novas formas de solidariedade, possibilitando às mulheres criar pontes entre o passado e apresentar

em meio às contradições das normas patriarcais e das exigências de resiliência, ressignificando o seu cotidiano. Vemos uma mulher como testemunha não só no sentido em que ela está no quadro dos eventos, mas em que ela é marcada por esses eventos. (p.111)

Arrematando sua escrita, a autora reflete sobre o testemunhar, explora como Asha é mediada pelo presente, surgindo como um "conhecimento venenoso" que reflete sofrimento e profundidade. A narrativa de Asha ilustra como o trauma não é apenas lembrado, mas vívido na estrutura das relações atuais, entrelaçando temporalidades. Citando análises literárias, as destacadas que compreendem plenamente essas experiências exigem mais do que intelecto; é necessário vivenciar o sofrimento para alcançar um conhecimento mais humanizado.

De forma semelhante, Veena Das (2020), ao narrar a história de Asha, apresenta uma mulher que, em meio à violência e ao colapso das estruturas sociais durante a Partição da Índia, busca afirmar sua existência em um contexto que constantemente nega sua voz e sua agência. Assim como as cangaceiras enfrentaram a violência e as imposições patriarcais para traçar seus próprios caminhos, Asha representa a luta de mulheres que, mesmo diante do trauma e da opressão, tentam ressignificar suas experiências e reconstruir suas vidas. Nos dois contextos, a violência não apenas ameaça, mas também molda novas possibilidades de resistência e redefinição do papel feminino na sociedade.

Observamos, nas novas configurações contemporâneas, as lutas das mulheres por direitos e contra as múltiplas formas de violência de gênero que, embora ainda marcadas por estruturas patriarcais persistentes, revelam que, em meio à experiência da violência, muitas mulheres reconstroem suas trajetórias em meio à dor, transformando a violência que as atravessa em potência política e reivindicação de pertencimento social — como no caso da própria Maria da Penha, que fez do seu sofrimento sua principal luta, expondo, na sua voz, uma forma de resistência.

Todas essas mulheres recorrem à oralidade, para expor o desatento e os infortúnios da violência passada, recurso fundamental para compreendermos, por exemplo, histórias como a de Asha. Os relatos elucidados pela autora, são os principais meios de transmissão de saberes em diversas sociedades, preservando histórias, mitos e valores que moldam identidades e relações sociais. Através da tradição oral, a antropologia investiga não apenas o conteúdo das narrativas, mas também os contextos em que são transmitidos, revelando dinâmicas de poder. Assim, a antropologia e a tradição oral estão intrinsecamente ligadas à compreensão das culturas e das memórias coletivas.

A antropóloga Adriana Piscitelli (2005) defende a história de vida e tradições orais como ferramentas a serem utilizadas juntas, na pesquisa antropológica sobre construção de gênero. Justifica que a antropologia, que trabalha com tradições orais desde os primeiros momentos do desenvolvimento da disciplina, mantém uma longa e ininterrupta tradição na manipulação de materiais orais (p. 150), mas foram os historiadores, que se apropriaram, para a reconstrução da história sem escrita, as refinando ao integrar tradição oral e temporalidade.

Piscitelli (2005) ressalta que os(as) historiadores valorizam as tradições orais por transmitirem informações do passado, mas aplicam critérios rigorosos para avaliar sua confiabilidade, como consistência, comparação com outras fontes e identificação de viés. Apenas tradições baseadas em testemunhos verbais sobre eventos ocorridos há pelo menos uma geração são consideradas evidências históricas.

Ainda acresce que os mesmos, usam tradições orais como fontes históricas priorizando narrativas que evidenciam "fatos" ou eventos concretos, distinguindo-as de tradições que refletem normas, valores e opiniões coletivas. Essa abordagem descartou materiais mais interpretativos ou subjetivos, como histórias de vida, por serem menos úteis para a reconstrução. Por isto são considera dos testemunhos não de fatos, mas de opiniões e valores, no que resulta particularmente difícil isolar "eventos" (p. 151-152), nesse sentido quando a autora discorre sobre a história de vida, coloca que

O termo histórias de vida abarca procedimentos e aproximações extremamente diversos. A preocupação com critérios de verdade e de história "objetiva" ou verdadeira afetaram algumas de suas perspectivas tanto quanto influenciaram o estudo das tradições orais. Linhas de pensamento preocupadas com dados factuais confiáveis e representativos desprezaram as autobiografias porque, entre outros motivos, nestas é impossível escapar da "perversão" da verdade produzida pelo jogo da memória com o passado. (PISCITELLI, ADRIANA, 2005. p. 152-153)

Consequentemente, linhas que buscam dados factuais objetivos desprezam a metodologia da história oral, pois essas narrativas são influenciadas pela memória, que reconstrói o passado de forma subjetiva.

Todavia, a autora relata que na atualidade esse certo preconceito tem se modificado, por muitos pesquisadores compreenderem a riqueza que é a história de vida, a experiência e a própria percepção dos indivíduos sobre os processos sociais a qual estão inseridos são extremamente importantes.

Voltando ao campo antropológico, a autora pontua que a parte excluída nas tradições orais, como histórias de vida e narrativas sobre normas e experiências, é a mais rica. Embora sua

subjetividade dificulte uma classificação objetiva, elas revelam sentidos profundos e experiências humanas, permitindo interpretações mais significativas.

Nesta perspectiva, Piscitelli busca articular o conjunto das tradições orais presentes numa comunidade e as histórias de vida de gerações sucessivas (p. 155) propondo utilizar as duas metodologias para codificar a realidade de gênero.

Piscitelli (2005) defende que as lembranças, apesar de serem moldadas por trajetórias pessoais, são fortemente marcadas pelo gênero, revelando as distinções de masculinidade e feminilidade nas narrativas dos seus entrevistados(as).

As tradições orais, estruturadas em torno do amor, da política e da riqueza, não apenas preservam os valores fundamentais de um grupo no passado, mas também revelam como esses significados são ressignificados no presente. A maneira como essas histórias são narradas evidencia a influência do gênero na construção da memória coletiva. Nos relatos coletados, os domínios da política e da riqueza são predominantemente masculinos, uma vez que os homens, historicamente, acumulam propriedades e exercem influência política, conquistando reconhecimento público. Dessa forma, as histórias orais circulam em torno de três eixos fundamentais: o amor, a política e a circulação de riquezas, funcionando como vias de acesso aos valores centrais do grupo.

Histórias de amor, de política e de circulação de riquezas são vias de acesso para valores centrais do grupo em diferentes momentos do passado (é bom lembrar que elas se referem a sucessos acontecidos a pelo menos uma geração de distância do narrador). Mas é necessário sublinhar que permanecem vivas, e filtradas pelo presente, falam também de significados atuais. (PISCITELLI, ADRIANA, 2005, p. 166-167)

A correlação entre esses eixos e as narrativas do cangaço no Brasil e da vida de Asha na Índia evidencia como a estruturação dessas histórias reforça a separação entre o masculino e o feminino, delimitando espaços públicos e privados. No cangaço, por exemplo, os homens eram lembrados por seus feitos de bravura, domínio territorial e disputas políticas, enquanto as mulheres surgiam principalmente em histórias de amor, fidelidade ou traição. Maria Bonita, uma das figuras femininas mais emblemáticas desse período, teve sua participação frequentemente reduzida ao papel de companheira de Lampião, apesar de sua atuação ativa no grupo.

De forma semelhante, a história de Asha, analisada por Das (2020), reflete a mesma dinâmica. No contexto da cultura Punjabi, os homens detêm o poder econômico e político, enquanto as mulheres são relegadas ao espaço doméstico e à dependência familiar. Asha, ao longo de sua vida, vivenciou essa desigualdade de maneira intensa: ao perder o marido, tornou-

se uma figura marginalizada, sujeita a humilhações e exclusão. Sua tentativa de reconstruir a vida, ao casar-se novamente, foi vista como uma transgressão imperdoável, uma afronta às normas culturais que ditavam que a mulher deveria permanecer viúva e submissa às estruturas familiares.

Tanto no cangaço quanto na trajetória de Asha, percebe-se que a forma como as mulheres são inseridas nas narrativas históricas está diretamente ligada à maneira como o gênero estrutura o registro da memória. Enquanto os homens são lembrados por suas conquistas e acumulação de poder, as mulheres são frequentemente retratadas a partir de suas relações afetivas e dos sacrifícios que fazem para se adaptar às normas sociais. Entretanto, ao analisar essas histórias à luz do presente, torna-se evidente que as mulheres, apesar de silenciadas, sempre desempenharam papéis ativos na construção dessas sociedades, seja resistindo, seja subvertendo as regras que as aprisionavam.

3.2 ENTRE PALAVRAS E SILÊNCIOS: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DAS ESCRIVIVÊNCIAS.

A palavra tem o poder de criar, transformar e perpetuar ideias. Pela escrita, registramos histórias, expressamos sentimentos e damos voz ao que muitas vezes precisa ser lembrado. No silêncio, encontramos a profundidade do não dito, o espaço para reflexão e a força daquilo que não precisa ser explicado pois encontra-se arraigado em nós e em nossas vivências. Entre a palavra falada, a escrita e o silêncio, desenha-se a comunicação humana, onde cada escolha carrega um significado próprio e uma influência única sobre o mundo, onde moldamos e somos moldados continuamente pelo sistema cultural vigente.

Trazer à luz as histórias não contadas, tantas vezes silenciadas ou mesmo naturalizadas, nos leva a refletir sobre as marcas deixadas pelo tempo e pelas ausências. É um resgate necessário, que desafia o esquecimento e reivindica a memória como ato de resistência não apenas como passado, mas como parte viva de quem somos e do que ainda gostaríamos de ser.

Nesta perspectiva, as memórias são refúgios que abrigam as construções do subjetivo, guardando ensinamentos que moldam nossa trajetória, quem nós somos e transcendendo a quem um dia seremos. Nas minhas, ressoa constantemente a voz de minha mãe, repetindo com convicção: “Conhecimento é poder... estude!”. Suas palavras, mais do que um conselho, eram um chamado para compreender o mundo e ampliar minhas possibilidades. O conhecimento, ao

ser adquirido, não apenas transforma quem o possui, mas também impacta aqueles ao redor, permitindo escolhas mais conscientes e fortalecendo sua autonomia.

Escolhi trabalhar com as palavras por um motivo: nelas encontro força e sentido para nossas vivências, construindo pontes que possibilitam novos caminhos, novas formas de enxergar o mundo e de se conectar com o conhecimento — uma luz que liberta, como no mito da caverna de Platão. As palavras são poderosas, constroem realidades, moldam percepções e carregam sentimentos que perduram no tempo, podemos perceber claramente quando o que dizemos e escrevemos influencia, motiva ou até mesmo pode ferir o outro. Assim como minha mãe usava as suas palavras para me incentivar ao estudo, cada discurso que proferimos pode abrir caminhos ou erguer barreiras, principalmente, na profissão que exercemos.

Nesse processo, vejo a escrita como uma prática de si, de acordo com Michel Foucault (2004), “escrever é, portanto, “se mostrar”, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (p. 156). Escrever revela uma parte importante da nossa subjetividade, do nosso íntimo, como pensamos e como nos posicionamos perante o mundo. A escrita não é meramente um meio de registrar fatos, mas um exercício de transformação interior, um ato que possibilita revisitar e ressignificar experiências, citando o ato de se corresponder. este afirma que

O trabalho que a carta opera no destinatário, mas que também é efetuado naquele que escreve pela própria carta que ele envia, implica, portanto, uma “introspecção”; mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo. (FOUCAULT, MICHEL, 2004, p. 157)

Para Foucault (2004), ocorre uma espécie de “abertura ao outro”, onde o autor da carta se coloca em relação com o destinatário, expondo aspectos de si mesmo por meio da escrita. Mas a grande reflexão feita pelo autor sobre esse processo, não se trata apenas de um exercício de interação com o outro mais o exercício individual de análise interior, mas de um movimento que só ganha sentido na comunicação e no compartilhamento com o outro. Explicitando os seus pressupostos

a narrativa de si é a narrativa da relação consigo mesmo, e nela é possível destacar claramente dois elementos, dois pontos estratégicos que vão se tornar mais tarde objetos privilegiados do que se poderia chamar a escrita da relação consigo: as interferências da alma e do corpo (as impressões mais do que as ações) e as atividades do lazer (mais do que os acontecimentos exteriores); o corpo e os dias. (FOUCAULT, MICHEL, 2004, p. 157)

A ênfase empregada está menos nas ações concretas e mais nas impressões e sensações internas que essas ações despertam. Em vez de simplesmente descrever eventos, a narrativa de si se detém nas emoções, pensamentos e impactos subjetivos que essas experiências causam.

Isso significa que a escrita sobre si não é apenas um relato, mas um registro da forma como o corpo e a mente reagem aos acontecimentos, ou seja, mais do que se fixar em grandes acontecimentos externos, a narrativa de si se volta para os momentos cotidianos, para o fluxo dos dias e para os tempos de recolhimento e reflexão.

Quando nos debruçamos diante de questões as quais nos levam a essa imersão em si, nos deparamos com sentimentos conflituosos que emergem à medida que determinadas indagações ganham forma. Nesse processo de introspecção, podemos não ter clareza nos fatos, quando embaralhamos nossas emoções com a razão, como na maioria das relações humanas, o que dificulta o processo de organizar nossas percepções diante de determinados assuntos. No entanto, é justamente nesse confronto interno, nesse movimento de olhar para dentro, que a reflexão sobre a temática proposta se amplia. Ela transcende a superficialidade das respostas imediatas e nos convida a revisitar nossas crenças, valores e experiências, abrindo espaço para um entendimento mais aprofundado.

A imaginação sociológica, conceito desenvolvido por Wright Mills (1982), refere-se à capacidade de “compreender a história e a biografia e as relações entre as duas dentro da sociedade” (p. 5). Trata-se de uma ferramenta de aprendizagem poderosa e necessária para superarmos o senso comum, pois nos convida a estranhar o que nos é familiar e a reconhecer que nossas experiências pessoais estão profundamente entrelaçadas às estruturas sociais. Por meio dela, percebemos que muitos dos dilemas que julgamos individuais são, na verdade, expressão de contextos históricos e coletivos. Exercitar essa imaginação significa romper com a naturalização das desigualdades e revelar as conexões invisíveis entre o indivíduo e a sociedade, o passado e o presente, o pessoal e o político.

Ao mobilizar a imaginação sociológica, ampliamos nosso olhar sobre o mundo e nos tornamos capazes de questionar normas, valores e relações de poder que moldam nossas vidas. Essa ferramenta intelectual é, ao mesmo tempo, um ato de consciência e resistência, pois permite resgatar narrativas invisibilizadas e reconhecer que nossas trajetórias não são isoladas, mas entrelaçadas com as de muitos outros. Compreender nossas raízes, o lugar de onde viemos e a forma como percebemos a realidade ao nosso redor torna-se, assim, um exercício de autoconhecimento e reconhecimento de nossa identidade enquanto sujeitos históricos e sociais.

Neste viés, o que nos leva a inquietação sobre determinados assuntos e outros não, se não as nossas próprias experiências de vida? São nossas vivências, emoções e perspectivas que moldam o que escolhemos compreender e refletir. O que nos toca, o que nos afeta diretamente ou o que ressoa com nossas crenças e vivências passadas nos impulsiona a buscar respostas e

dar voz a determinadas questões. Esse olhar pessoal e subjetivo é o que nos torna sensíveis e engajados com certos temas, enquanto outros podem permanecer distantes ou irrelevantes em nossa jornada.

Para muitos de nós, a violência tornou-se uma linguagem cotidiana, uma presença evidente que se impõe na maioria das relações sociais. Em meus anos de ensino não conheci outra perspectiva a que não fosse lidar com a dor, era palpável e constantemente infligida nas almas de alunos(as), marcada em seus olhares, silêncios e relatos fragmentados, a observação do(a) docente exposto constantemente a distopia da vida e da educação, sem estar dissociado do seu meio ou na bolha do status quo, (alguns entram e saem deste ambiente sem serem afetados, cumprindo simplesmente seu trabalho), apurando o seu olhar sobre as diversas mazelas, entranhadas nas relações diárias, tornando perceptível as estruturas sociais a quais os(as) jovens estão inseridos(as). Mesmo imersa nessa realidade, falar sobre um sistema tão violento pode ser devastador, no meio do processo de pesquisa eu mesma me perdi em medo, na dor do outro e em minha própria dor.

Continuar escrevendo, não me parecia tão significativo... Perder jovens estudantes, em uma teia de violência que até três anos atrás não fazia parte das nossas vidas, deixam feridas abertas em nossa comunidade que parecem não cicatrizar, deixam tristezas, medos e silêncios nos olhares de quem entende que tudo só está a começar... Continuar caminhando pelos mesmos corredores, vendo aquelas carteiras vazias, onde ali pesa uma história de vida, o lamento de uma família, de colegas e amigos(as), é doloroso demais. A escola, que sempre foi espaço de sonhos, de encontros e de aprendizado, passou a carregar também o peso do luto, da ausência e do silêncio.

Diante desse cenário, a necessidade de compreender a violência vai além da experiência individual, exigindo um olhar atento para os mecanismos que a sustentam. A pesquisa se torna, então, um meio de dar sentido ao que se vê e sente, um esforço para traduzir em palavras aquilo que se sente. No entanto, esse mergulho na dor, própria e alheia, desafia não apenas o(a) pesquisador(a), mas também a estrutura social que insiste em normalizar o sofrimento. É nesse embate entre a vivência e a análise crítica que se revela a urgência de questionar as relações ao nosso redor.

A observação é uma ferramenta poderosa nesse campo de pesquisa, permitindo reconhecer a complexidade da tessitura social. Para isso, é essencial um conhecimento profundo do objeto de estudo, aliado à prática constante do estranhamento ao familiar. Nesse exercício, percebi que os indivíduos estão cada vez mais inertes em suas próprias dores, optando por

ignorá-las ou fingir que nada aconteceu. Existe uma premissa atual, a qual tem sido propagada constantemente em nosso dia-a-dia, que reforça essa negação, impondo a ideia de que é preciso seguir em frente a qualquer custo, superar sem refletir, deixar para trás sem vivenciar o luto, como se as dores não tivessem consequências. O incômodo causado pela memória da dor leva muitos a evitarem o assunto, preferindo o silêncio ao enfrentamento, como se o esquecimento fosse sinônimo de cura.

Em uma sociedade estruturada pelo machismo e pelo patriarcado, a dor e o amor frequentemente se confundem, pois as fronteiras entre eles são deliberadamente borradas, o sentido da negação também se impõe na falta de reflexão sobre os tipos de relacionamentos vividos. A violência psicológica se infiltra nas relações, naturalizando o sofrimento e perpetuando a ideia de que suportar é uma forma de amar. Mulheres, em especial, são ensinadas a silenciar, a aceitar o controle disfarçado de proteção e a enxergar o sacrifício como parte inerente do afeto. Esse condicionamento social reforça a negação da dor e a perpetuação de ciclos de violência, tornando ainda mais difícil romper com padrões opressores e reconhecer que o esquecimento imposto não é cura, mas continuidade da ferida.

Nesse contexto de silenciamento imposto e dor normalizada, a escrita emerge como possibilidade de ruptura. É justamente a partir dessa urgência de dizer o indizível que Conceição Evaristo (2020) constrói sua obra literária, ancorada no conceito de *escrevivência*. Sua escrita não apenas narra histórias, mas reivindica a legitimidade das experiências de mulheres negras, cujas vivências foram historicamente apagadas ou marginalizadas.

Eminentemente, a ideia de *escrevivência* elucidada pela autora, tem ganhado os campos acadêmicos pela sua abordagem literária e poética, em forma de denúncia, sobre o conceito como descrito por Barbosa; Torres e Nonato (2024)

o fenômeno de texto literário em que se (con)fundem memória e ficção, vivência e escrita sobre sua própria história e a das mulheres negras brasileiras. Considerando que o sujeito se constrói no próprio processo de criação, subjetivando e construindo e desconstruindo suas memórias, neste trabalho, serão indicadas as relações que a *Escrevivência* permite fazer com o mundo social e, assim, as possibilidades encontradas no escrever-viver na Sociologia em sala de aula. Com isso, duas coisas serão postas em evidência: a centralidade da vivência dos sujeitos para o ensinar e aprender e a escrita de si como potente ferramenta na prática pedagógica. (BARBOSA; TORRES e NONATO, 2024, p. 292)

Sua escrita apresenta uma perspectiva que expõe as dores invisíveis que muitas mulheres carregam em segredo, buscando um olhar mais aprofundado à questão, sabemos que não somente as mulheres, mas seus parentes mais próximos estão implicados no segredo e na dor. Evaristo (2020) acredita que a escrita é um meio de quebrar esse silêncio histórico e dar voz a

experiências que, por muito tempo, foram negligenciadas ou desvalorizadas. Portanto, a violência simbólica que se manifesta nas relações e o padecimento travestido de amor são abordados e enfrentados na sua literatura.

As mulheres descritas por Conceição Evaristo (2020) vivem o cotidiano marcado por múltiplas violências — física, emocional e simbólica —, muitas vezes dentro do próprio lar, espaço que deveria ser de segurança. O conceito de escrevivência nasce justamente da necessidade de transformar essa dor em narrativa, de fazer da memória um instrumento de luta contra o apagamento e a opressão. Assim como no contexto apresentado, em que o sacrifício feminino é visto como parte do amor, Evaristo (2020) questiona esse modelo e propõe a libertação da palavra.

Para a autora, a memória da dor precisa ser lembrada, elaborada e transformada em força coletiva. A escrevivência, nesse sentido, configura-se como um gesto político e afetivo, capaz de transformar realidades sociais. Refletir sobre a violência de gênero, a partir dessa perspectiva, nos remete à descida ao ordinário proposta por Veena Das (2020) — a observação atenta da vida cotidiana, onde a dor se inscreve em gestos simples e rotinas silenciosas. É justamente nesse espaço do comum que Evaristo (2020) atua, ao mesclar ficção e realidade nas histórias que compõem obras como *Ponciá Vicêncio*, *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, *Olhos D'Água e Beco das Memórias*. Seus textos não apenas narram experiências de sofrimento, mas nos convocam a revisitar nossas próprias vivências marcadas pela violência, revelando o quanto o íntimo é também profundamente político.

Baseando-se em suas escrevivências, a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida em forma de sequência didática, proposta neste trabalho, tem como perspectiva compreender a partir das vivências dos(as) alunos(as) a realidade social em que estão inseridos. A escolha da intervenção pedagógica, estruturada em forma de sequência didática, propõe a valorização da escuta sensível, da partilha de histórias e da produção de narrativas autorais como formas de construir conhecimento a partir da experiência compartilhada.

Gasparin (2002), em sua obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*, busca perpassar os conhecimentos de Saviani (1994) sobre a dialética do ensino-aprendizagem a partir da prática didática, destacando que, para compreendermos o todo, é necessário envolver os(as) estudantes na análise de que os conteúdos escolares são, na verdade, construções históricas. Em seus argumentos, “os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção”(p. 2). Em outras palavras, ao longo da história, aquilo que aprendemos por meio dos conteúdos foi sendo

moldado por diversas “dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem.” (p. 2)

As contribuições de Saviani (1994) e Corazza (1991), a partir da análise de Gasparin (2002), dialogam entre si na perspectiva da teoria dialética do conhecimento, apontando para uma prática pedagógica comprometida com a transformação social. Saviani (1994) propõe um movimento metodológico que parte da **síncrese**, uma visão inicial e confusa da realidade, passa pela **análise**, com a identificação das determinações mais simples, e alcança a **síntese**, uma compreensão crítica e totalizante do objeto de estudo. Corazza (1991), por sua vez, complementa essa visão ao afirmar que o conhecimento tem início na **prática social**, desenvolve-se na **teoria** — que deve interpretar criticamente essa prática — e retorna a ela com o objetivo de transformá-la. Assim, ambas as perspectivas convergem ao defender que o processo ensino-aprendizagem deve partir da realidade concreta dos(as) estudantes, promover a reflexão teórica crítica e retornar à prática com vistas à sua superação, unindo, portanto, a formação do pensamento e transformação social.

Nesse contexto, reafirma-se que o conhecimento tem como base a existência social do ser humano — ou seja, é na prática concreta da vida em sociedade que se originam os saberes. Nessa perspectiva, cada estudante chega à sala de aula carregando consigo conhecimentos prévios, construídos em seu convívio familiar, na comunidade e nas experiências culturais às quais está inserido(a). Para Gasparin (2002)

A proposta pedagógica, portanto, derivada dessa teoria dialética do conhecimento tem como primeiro passo ver a prática social dos sujeitos da educação. A tomada de consciência sobre essa prática deve levar o professor e os alunos à busca do conhecimento teórico que ilumine e possibilite refletir sobre seu fazer prático cotidiano. (GASPARIN, JOÃO LUIZ, 2002, p. 6)

De certo, mediar o conhecimento com novas tecnologias dialéticas como no caso deste trabalho as escriturais, foram uma prática enriquecedora. Ao elaborar a sequência didática, foi possível perceber os passos que Gasparin (2002) aponta como características inovadoras: **1) uma nova maneira de planejar as atividades docentes e discentes** (p. 10). Ao explorar e me aprofundar nas obras de Conceição Evaristo (2020), tive contato com novos conceitos que permitiram conhecer mais profundamente a autora, especialmente por meio de sua biografia. Pesquisei também suas obras que mais se adequam à dinâmica da sala de aula, como contos curtos da coletânea *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, que possibilitam a leitura e o diálogo dos(as) alunos(as) em aulas com duração de 50 minutos.

Dentre os treze contos da obra, escolhi dois contos "*Natalina Soledad*", que retrata a história de uma mulher negra rejeitada pela própria família por ser a única filha nascida após sete irmãos. O desprezo do pai, da mãe (acusada de adultério) e dos irmãos a conduz a uma vida marcada por lutas e solidão, na qual ela reinventa a si mesma, inclusive a partir do próprio nome. Também selecionei o conto "*Shirley Paixão*", que apresenta a história de uma mulher que, ao descobrir que uma das enteadas é vítima de abuso sexual por parte do companheiro, toma uma decisão drástica contra ele.

Além desses contos, utilizei trechos da obra "*Ponciá Vicêncio*", a obra narra a trajetória de Ponciá, uma mulher negra que sai do interior em busca de uma vida melhor na cidade. A história é marcada por memórias, traumas, silêncios e pela herança da escravidão que atravessa gerações. Ponciá carrega em si as dores da ancestralidade, as marcas da pobreza e do racismo estrutural, as duas obras igualmente permitem a leitura e o diálogo com os(as) alunos(as) dentro do tempo hábil durante as aulas que levam em torno de 50 minutos.

Após reconhecer a autora, sua obra e selecionar as narrativas a serem trabalhadas, iniciei a articulação da oficina de escrevivência, apoiado no segundo ponto de Gasparin (2002): **2) um novo processo de estudo por parte do professor**, pois todo o conteúdo deve ser examinado sob uma perspectiva totalmente diferente da tradicional (p. 10).

Dessa forma, a sequência didática foi estruturada em um momento introdutório "**AULA 01: Introdução e Sensibilização**", no qual trabalhamos a música e o videoclipe "Todxs Putxs" — de Ekena, 2017, Youtube (6m 52s). Em síntese, a canção convoca à sororidade e à desconstrução de estigmas, abordando a luta diária das mulheres por seus direitos, por seu espaço e por respeito social; reúne corpos diversos e questiona as dores geradas pelo machismo, pela gordofobia e pelas múltiplas violências de gênero.

Num primeiro momento, essa abordagem visa analisar os conhecimentos prévios dos(as) jovens sobre violência de gênero. Gasparin (2002) pontua que os conhecimentos que os(as) estudantes trazem de mundo a partir do senso comum tendem a naturalizar as relações sociais, baseando-se ainda nos estudos de Vasconcelos (1993) onde este especifica que para compreendermos a realidade do(a) estudante, precisamos fazer levantamentos sobre o que os(as) mesmos(as) conhecem sobre o assunto, possibilitando, ao longo dessa etapa, a introdução do conceito, no caso, a violência de gênero segundo a definição de Saffioti (2016) e a contextualização da Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha). Ainda segundo Gasparin (2002), a função do(a) professor(a) consiste em aprofundar e enriquecer essas concepções, ou retificá-las, esclarecer as contradições, reconceituando os termos de uso diário. (p.18)

“**AULA 02: Reconhecimento e Diálogo**”, Como conheciam a autora apenas de forma superficial, achei que seria significativo os(as) alunos(as) a conhecer antes da sua obra, assim, decidi trabalhar um vídeo sobre a biografia de Conceição Evaristo (2020). Entre os materiais disponíveis no YouTube, optei pelo quadro “Mulheres Admiráveis”, apresentado por Astrid Fontenelle, 2020 (8 min 23 s), no qual a apresentadora expõe, de forma clara e didática, a trajetória e as principais obras da escritora. Para complementar, utilizei um *Reels* do Instagram, produzido por Del Nunes, que traz imagem e voz de Conceição Evaristo (2023) declarando: “Para mim, a literatura é essa oportunidade que você tem de se agarrar à vida; a arte é uma válvula de escape: você registra a vida, você inventa a vida, você discorda da vida.” em entrevista a um portal da internet.

Em seguida, realizamos a leitura de contos selecionados da coletânea *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* e de trechos de *Ponciá Vicêncio*, apresentando o conceito de *escrevivência*, termo cunhado pela autora para descrever a escrita como vivência transformada em escrita. Abre-se a discussão sobre o gênero literário, as impressões dos(as) alunos(as) em relação aos contos e as temáticas que cada história aborda, incentivando a um diálogo sobre suas impressões.

Inspirada pela *escrevivência* de Conceição Evaristo (2020), a proposta é criar um espaço seguro e acolhedor para que os(as) estudantes possam refletir sobre questões de gênero, raça, classe e outras formas de opressão que atravessam suas realidades. Por meio da leitura crítica dos fragmentos das obras da autora, proponho que os mesmos escrevam relatos de suas experiências de vida com a violência de gênero, anonimamente ou nominalmente, estimulando o olhar para si, para o outro e para o mundo com empatia e consciência crítica. Entreguei folhas coloridas para a produção, a qual pedi para ser escrita em casa e entregue na próxima aula.

Por conseguinte, a última oficina foi organizada em conformidade com o terceiro ponto de Gasparin (2002): **3) um novo método de trabalho docente-discente**, alicerçado no processo dialético – prática, teoria e prática (p.10).

AULA 04: Desfecho e Partilha, recolhi todas as narrativas escritas pelos(as) alunos(as), embaralhei-as e as redistribuí entre as turmas. A sala foi organizada em círculo para favorecer o olhar coletivo e a escuta mútua, enquanto a música “*O Que Se Cala*”, de Elza Soares, tocava ao fundo, evocando as vozes que permanecem silenciadas.

Convidei voluntariamente os(as) estudantes a lerem, em voz alta, a carta que se escolhe disposta a mesa — não a sua, mas a de um(a) colega — e, a partir dessas narrativas, promovemos um debate sobre as diferentes violências de gênero presentes em nossa

comunidade. A mediação docente permitiu conectar essas histórias aos conceitos de violência simbólica e material estudados anteriormente, transformando a sala em território de acolhimento, memória e escuta.

Em seguida, pedi que cada um(a) refletisse sobre o que aprendeu na oficina de escrevivência (prática) e confrontar essas impressões com os referenciais teóricos (teoria). Por fim, os(as) alunos(as) transformaram essas reflexões em um compromisso de ação ou mudança de atitude, retornando à prática com novas propostas de enfrentamento às violências identificadas.

Dessa forma, exemplificamos o ciclo dialético de Gasparin (2002): a prática inicial de produção das cartas, a análise reflexiva e teórica das narrativas e, finalmente, a prática transformada pelas ações engajadas dos(as) estudantes. Neste fechamento, não se tratou apenas de transmitir conteúdos, mas de construir coletivamente saberes e fomentar a transformação social.

3.3. PLANO DE AULA: OFICINA DE ESCRIVIVÊNCIAS

Neste tópico, será apresentada a sequência didática que compõe o plano de aula da oficina de escrevivência, cuja proposta é promover um espaço pedagógico de escuta, expressão e valorização das vivências dos(as) estudantes por meio da escrita. Inspirada no conceito de escrevivência, desenvolvido por Conceição Evaristo (2020), e fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, a oficina busca articular experiências pessoais à reflexão crítica sobre identidade, memória e silenciamento social, transformando o ato de escrever em um exercício de resistência e reconhecimento de si e do outro.

A proposta tem como eixo central a compreensão de que o ato de escrever não é neutro, mas atravessado por experiências, memórias e contextos sociais concretos. Assim, a escrita por narrativas é abordada não apenas como um exercício de linguagem, mas como prática de reconhecimento da violência de gênero, pertencimento e denúncia. A Pedagogia Histórico-Crítica fundamenta essa abordagem a partir da realidade vivida pelos(as) estudantes, promovendo uma relação ativa entre o conteúdo escolar e desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a violência de gênero, ao invés da mera reprodução de saberes. Nesse sentido, a sequência propõe a leitura crítica dos textos de Conceição Evaristo (2020), como forma de provocar identificação, reflexão, conscientização e deslocamento de perspectivas.

OFICINAS ESCRIVIVÊNCIAS SOCIOLÓGICAS
ÁREA DO CONHECIMENTO: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
AULAS: 4 aulas
DURAÇÃO TOTAL: 4 aulas de 50 minutos (3h20min)
TURMAS DE APLICAÇÃO: 2ª C e 1ª B
SEMESTRE: 2024.2
PROFESSORA: Mariana Gomes de Menezes
OBJETIVO GERAL: Promover reflexões críticas sobre violência de gênero e estimular o uso da escrevivência como ferramenta de resistência e transformação social.
JUSTIFICATIVA: Aliar a escrita ao ensino sociológico é uma prática que visa aproximar o ensino teórico das experiências vividas pelas(os) alunas(os) e pela comunidade, ampliando a compreensão sociológica a partir de narrativas pessoais e coletivas, assim dando voz a experiências das pessoas que vivenciam a violência de gênero. O conceito de escrevivência, criado por Conceição Evaristo (2020), sugere a escrita como um ato de resistência e de expressão da subjetividade e da experiência dos sujeitos, possibilitando assim, o desenvolvimento de uma consciência crítica voltada para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada com a realidade, portanto a sociologia pode oferecer uma compreensão mais rica e empática das realidades enfrentadas por mulheres e pessoas LGBTQIA+.

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM – COMPETÊNCIAS

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM - HABILIDADES

Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las.

01: Introdução e Sensibilização.

TEMPO: 50 min

OBJETIVO:

- Introduzir a temática de violência de gênero.
- Sensibilizar os(as) alunos(as) sobre a temática da violência de gênero.

METODOLOGIA:

Apresentação inicial: Apresentar a temática a partir da música Todax Pxtas- Ekena.

Reflexão Coletiva: Debate sobre diversidade e sobre o que são histórias de vida.

⇒O que a música mostra em sua letra e seu clipe?

- ⇒O que mais impacta vocês ao analisarem melhor essa temática?
- ⇒Vocês lembram quais os cinco tipos de violência que existem contra a mulher?
- ⇒A música retrata somente a violência contra a mulher?
- ⇒Vocês sabem dizer porque abordo o tema, sempre refiro-me a violência de gênero e não especificamente a violência contra a mulher?

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Televisão e notebook

AULA 02:Reconhecimento e Diálogo

TEMPO: 50 min

OBJETIVO:

Promover a troca de experiências e reconhecimento de formas de violência de gênero a partir da escrita como uma ferramenta de resistência, expressão pessoal e valorização das narrativas individuais e coletivas, inspirando-se no conceito de *escrevivência* de Conceição Evaristo.

METODOLOGIA:

Apresentação da autora: Biografia de Conceição Evaristo a partir do canal do YouTube Mulheres admiráveis! por Astrid Fontenelle. [MULHERES ADMIRÁVEIS | Conheça a história da professora e escritora CONCEIÇÃO EVARISTO!](#)

Valorização da memória: Contextualizar o conceito de *escrevivência* e sua relevância na obra de Conceição Evaristo; Abordar o papel da literatura como denúncia e instrumento de resistência.

Leitura e reflexão: Ler trechos de textos que abordam a violência de gênero a partir de trechos compilados da obra de Ponciá Vicêncio; Convidar os participantes a expressarem, de forma breve, sentimentos despertados pela leitura.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Quadro branco, televisão, slide e texto impresso.

AULA 03: Escrevivências

TEMPO: 50 min

OBJETIVO:

Criar um espaço de acolhimento e reflexão, resgatando e compartilhando histórias que

conectam experiências individuais com lutas coletivas ao enfrentamento a violência de gênero a partir da escrita, incentivando os(as) alunos(as) a traduzirem suas memórias, vivências e emoções em narrativas literárias (poemas, relatos ou cartas).

METODOLOGIA:

Leitura Final: Contos da obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, Natalina Soledad e Shirley Paixão; Espaço para reflexão sobre a obra.

Escrevivência: Utilizando os conhecimentos adquiridos na oficina, estimular os(as) alunos(as) a escreverem a partir do seu cotidiano e suas próprias experiências podendo ser um texto curto em forma de conto, poema, relato ou carta, de forma anônima.

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Texto impresso, folhas coloridas.

AULA 04: Desfecho e Partilha

TEMPO: 50 min

OBJETIVO:

Estimular a troca de experiências entre os(as) alunos(as), promovendo o respeito pelas histórias de vida da comunidade e conscientizando o nosso papel social no enfrentamento a violência de gênero; Evidenciando como a escrita pode ser um ato político, de resistência e denúncia, podendo impactar na transformação social através da sensibilização.

METODOLOGIA:

Leitura de Produções: Promover a leitura de produções de histórias de vida de outra sala.

Debate final: Questionar as experiências e os sentimentos que a aula provocou.

⇒ Como foi a experiência de escrever a partir de suas vivências pessoais?

⇒ Houve alguma dificuldade em transformar memórias ou emoções em palavras?

⇒ O que as escritas mostram sobre nosso cotidiano?

⇒ Você identificou alguma conexão entre sua história e as histórias compartilhadas pelos outros?

⇒ O que acharam de participar da oficina?

Encerramento: Finalizar potencializando a força da voz de Conceição Evaristo.

Música Elza Soares - O que se cala.

RECURSOS DIDÁTICOS:

Televisão e produção dos(as) alunos(as). Podendo impactar na transformação social através da sensibilização.

Como forma de avaliação pós aplicação da oficina, elaborei um questionário com questões objetivas e subjetivas, permitindo que os(as) participantes expressassem suas impressões após a oficina. O instrumento buscou compreender, de maneira mais aprofundada, o impacto da intervenção pedagógica sobre a aprendizagem.

AVALIAÇÃO

Oficina de Escrivivência: Violência de Gênero

Queremos saber como foi para você participar desta oficina. Suas respostas são muito importantes!

1. O que você achou da experiência de escrever e partilhar suas vivências ou reflexões?

- () Muito boa
- () Boa
- () Indiferente
- () Difícil
- () Ruim

Explique por quê:

2. O que mais te marcou ou te tocou na oficina?
(Pode ser uma fala, uma história, um sentimento, um texto...)

3. Durante as atividades, você:
(Marque o que mais sentiu)

- () Se sentiu ouvido(a)
- () Sentiu vontade de falar mais
- () Se emocionou
- () Ficou desconfortável
- () Ficou em silêncio para escutar
- () Teve novas ideias ou reflexões
- () Outros: _____

4. O que você aprendeu ou percebeu de novo sobre violência de gênero?

5. Depois dessa experiência, o que você acha que podemos fazer (na escola ou fora dela) para combater a violência de gênero?

6. Você gostaria de participar de outros momentos como esse?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

Por quê?

7. O que você gostaria de dizer para outras pessoas que vivem ou viveram situações de violência?

4. RELATO DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E TRABALHO COM OS RELATOS

4.1. APLICAÇÃO E DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO NA 1ª SÉRIE

A primeira aplicação da oficina ocorreu no dia 06/11/2024, durante a 4ª aula do turno da manhã, na 1ª série B. A turma foi escolhida para a intervenção devido à sua participação ativa na maioria das aulas de Sociologia. Uma parcela dos(as) estudantes vem de escolas particulares do município e são filhos e filhas de famílias de classe média da comunidade, compostas por comerciantes, microempresários(as), vendedores(as), professores(as), assistentes sociais, vereadores(as), agentes de saúde, entre outros. Com o objetivo de garantir a privacidade e o bem-estar dos(as) estudantes, todos os nomes utilizados ao longo deste relato são fictícios, como as imagens das oficinas estão borradas. Essa escolha visa preservar a identidade dos(as) envolvidos(as), conforme as orientações de ética na produção de documentos educacionais.

Ao trabalharmos a música "Todxs Putxs" da artista Ekena, a atenção dos(as) estudantes voltou-se fortemente para o videoclipe, que apresenta uma diversidade de corpos e expressões que talvez eles não estejam acostumados a ver em seu cotidiano. Quando os(as) questionei sobre o que a música retrata, muitos comentaram sobre a diversidade, observando os corpos das mulheres, diferentes tipos de cabelo, a cor da pele, a idade e o gênero das pessoas retratadas.

Quando perguntei sobre a letra da música, os(as) estudantes destacaram como a sociedade impõe constantes "opiniões" sobre o corpo feminino, deixando de fora a questão de gênero e sexualidade exposta no vídeo. Segundo a aluna Carla, quem mais sofre com esses julgamentos são as mulheres acima do peso, que estão fora dos padrões estéticos impostos ou as que escolhem ter os cabelos mais curtos.

O aluno Venício acrescentou que discursos discriminatórios, como os abordados na música e no videoclipe, geram diversas formas de violência contra as mulheres. Em seguida, questionei a turma se conheciam o ciclo da violência doméstica. Apenas a aluna Maristela afirmou ter algum conhecimento sobre o tema, mencionando as violências psicológica e moral previstas na Lei nº 11.340/2006 Maria da Penha.

Os(as) demais alunos(as) disseram não se lembrar muito bem do assunto, apesar de termos realizado uma palestra anteriormente, no Dia Internacional das Mulheres, onde convidei duas assistentes sociais e uma psicóloga para discutirmos sobre violência de gênero e debatermos a temática com eles(as) durante o evento, a maioria da turma estava dispersa e conversando paralelamente na ocasião.

Perguntei então à aluna Maristela se a mesma já havia estudado o tema em outros momentos, e ela explicou que seu conhecimento vinha do contato com o trabalho de sua mãe, que é assistente social e, inclusive, foi uma das convidadas para a palestra.

Neste momento da oficina, ficou evidente a importância de abordarmos continuamente esses temas no ambiente escolar, pois a violência de gênero é um fenômeno estrutural e o conhecimento precisa ser abordado constantemente para que seja assimilado pelos(as) estudantes. A identificação das diferentes formas de violência, assim como a compreensão do ciclo que a perpetua, são passos fundamentais para a construção de uma consciência crítica.

Finalizei esta etapa perguntando aos(as) alunos(as) se sabiam o motivo de estarmos discutindo violência de gênero e se já tinham ouvido essa terminologia, mas a maioria não soube responder. Aproveitei, então, para conceituar o tema, explicando que:

Violência de gênero é toda forma de violência direcionada a uma pessoa com base em seu gênero, afetando principalmente mulheres, meninas e pessoas trans. Essa violência ocorre devido às desigualdades históricas de poder entre homens e mulheres e pode se manifestar de forma física, psicológica, sexual, moral e patrimonial. No Brasil, a Lei nº 11.340/2006 Maria da Penha é um dos principais instrumentos legais que visam prevenir e punir essas violências, reconhecendo a necessidade de proteção e apoio às vítimas.

Aproveitei também para relacionar essa discussão ao conceito de dominação masculina, proposto pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2002). Tal conceito explica como as relações entre homens e mulheres são estruturadas historicamente de modo a legitimar e reproduzir a superioridade masculina. Isso se manifesta por meio da imposição de padrões corporais, comportamentais e sexuais sobre as mulheres e pessoas trans, como discutido na análise da música. Compreender a violência de gênero à luz de Bourdieu (2002) possibilita perceber como essas relações de dominação se perpetuam de maneira silenciosa e estrutural, afetando profundamente a vida e a liberdade das pessoas.

No segundo momento da oficina, convidei os(as) alunos(as) a conhecerem a biografia de Conceição Evaristo (2020) por meio de mídias e a explorarem o conceito de escrevivência. Perguntei se já conheciam a escritora, e eles responderam que nunca haviam ouvido falar dela, mas demonstraram curiosidade em conhecer suas obras. Em seguida, propus a leitura de trechos do livro *Ponciá Vicêncio* e convidei alguns/algumas estudantes para participarem da leitura em voz alta. Prontificaram-se os(as) alunos(as) Marcella, Vinicius e Carla. Dividi um trecho para cada um e, após a leitura, perguntei o que haviam achado da escrita da autora e dos temas abordados. As respostas foram diversas: Marcella comentou que achou a escrita "bonita",

Vinicius a descreveu como "poética", enquanto Carla observou que a autora escrevia de forma "estranha", pois abordava assuntos pesados de maneira tão natural que quase soavam comuns.

Em seguida, perguntei aos(as) alunos(as) o que poderiam dizer sobre as violências retratadas na passagem lida. A aluna Katiane destacou que se tratava de violências presentes no cotidiano de muitas mulheres. Violeta acrescentou que, frequentemente, comportamentos agressivos por parte dos homens são naturalizados pela sociedade. Ela comentou que os homens são socializados para agir com grosseria e que, quando demonstram respeito e delicadeza, muitas vezes são rotulados como fracos ou "frouxos". Violeta também compartilhou uma experiência pessoal, relatando que, em sua família, existe uma rigidez quanto ao comportamento esperado das mulheres, especialmente das esposas, em relação aos homens. Mencionou ainda o sofrimento de sua avó, que viveu infeliz durante toda a vida por conta desse tipo de tratamento.

Dando continuidade à oficina, seguimos com a leitura de trechos do livro ***"Narrativas: As Insubmissas Lágrimas de Mulheres"***, de Conceição Evaristo (2020). Utilizando o mesmo método anterior, convidei mais dois/duas alunos(as) para a leitura: Salvino leu o texto ***Shirley Paixão*** e Gabriela leu ***Natalina Soledad***.

Após as leituras, propus uma reflexão coletiva sobre os dois textos. O aluno Vinicius comentou que, enquanto um dos relatos abordam formas de violência mais sutis, o outro já iniciava tratando diretamente de um homicídio. Em seguida, pedi que correlacionarem as leituras com o que estávamos trabalhando ao longo da oficina. A aluna Marcella contribuiu dizendo que aquelas realidades de violência retratadas nos textos não estavam distantes, pois também aconteciam em nossa própria comunidade, citando o caso de feminicídio da Flávia Sena.

Neste momento da oficina, voltei a atenção dos(as) estudantes para a importância de apurarmos nosso olhar sobre as relações que vivenciamos ou que pessoas próximas a nós experienciam. Questionei se conheciam alguém que passasse ou tivesse passado por situações semelhantes às retratadas nos textos lidos. Poucos(as) alunos(as) afirmaram que sim — o que pode ter ocorrido por vergonha de se expor ou por não se recordarem no momento.

Aproveitei então para explicar que, em nossa cidade, infelizmente, acontecem muitos casos de violência de gênero, mas que grande parte deles não chega ao conhecimento das autoridades. Ressaltei que diversos fatores contribuem para o silêncio das vítimas, como a vergonha de denunciar, o medo das consequências, a dependência financeira ou emocional, a falta de apoio familiar e a naturalização da violência dentro das relações afetivas.

Conceituamos, assim, que a violência de gênero é estruturada não apenas em atos físicos ou explícitos, mas também em práticas culturais que silenciam e isolam as vítimas. A denúncia e o acolhimento são fundamentais para romper o ciclo da violência.

Todavia, além de trabalhar a leitura e a interpretação dos textos, procurei também aprofundar a compreensão dos(as) alunos(as) sobre a violência de gênero. Ao aproximá-los da obra de Conceição Evaristo (2020), discutimos como a literatura pode ser uma forma de resistência e denúncia. Evaristo (2020), ao cunhar o termo *escrevivência*, propõe que a escrita seja atravessada por experiências pessoais e coletivas de mulheres negras, especialmente aquelas marcadas por opressões de raça, gênero e classe. A "*escrevivência*" é, portanto, uma escrita que dá voz a vivências silenciadas e que denuncia, de forma sensível e potente, as múltiplas violências estruturais que essas mulheres enfrentam.

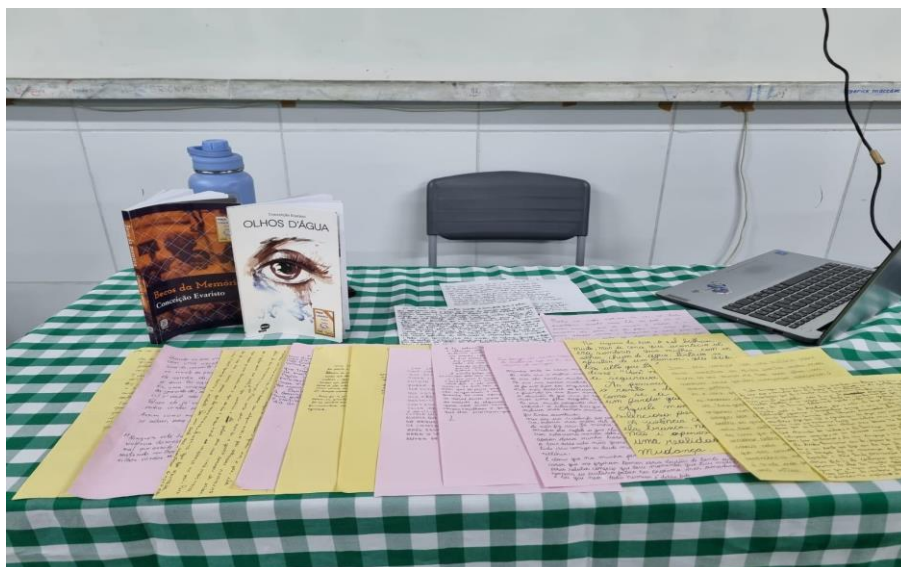
Contudo, o próximo passo da oficina seria propor aos(as) alunos(as) que narrassem, a partir do conceito de *escrevivência*, possíveis situações de violência que tivessem presenciado, ouvido falar na vizinhança ou que envolvessem conhecidos e parentes. A ideia era que, através da escrita, pudessem refletir e dar voz a histórias reais ou próximas de suas vivências.

Para finalizar a oficina com uma reflexão crítica sobre essas narrativas, propus que os relatos fossem produzidos em casa, de forma mais livre e cuidadosa. Entreguei folhas coloridas para que cada um(a) escrevesse sua história de forma criativa e respeitando as dores das pessoas envolvidas, como as suas próprias dores.

Alguns/algumas alunos(as) questionaram se a participação era obrigatória. Deixei claro que a atividade era opcional, e que somente deveria participar quem se sentisse à vontade para compartilhar suas experiências ou as histórias de que tinham conhecimento. Desta forma, respeitei o tempo e os limites de cada estudante, reforçando a importância do acolhimento e da escuta sensível quando lidamos com temas tão delicados quanto a violência de gênero.

No último encontro, realizado no dia 27/11/2024, pedi que os(as) alunos(as) organizassem a sala em círculo, criando um ambiente mais acolhedor e propício ao diálogo, coloquei músicas ao fundo durante a organização. Em seguida, perguntei se alguém gostaria ou poderia iniciar a leitura das narrativas produzidas. Houve um momento inicial de silêncio e percebi certa resistência no grupo.

Figura7: Mesa com as narrativas dispostas.



(Fonte: Arquivo próprio)

Após algum tempo, o aluno Vinícius se voluntariou e iniciou a leitura, a primeira narrativa foi a história de Carla,

Carla era uma mulher muito forte, ela passava por diversas dificuldades, mas a que mais lhe doía, era que seu pai era alcoólatra e não tinha nenhuma renda pois não trabalhava, sua mãe tinha 5 filhas e Carla era a mais velha. Sua mãe além de cuidar dos filhos e da casa tinha que trabalhar para sustentar a família. Seu pai chegava lá muitas vezes bêbado e agredia a sua mãe, um dia Carla se revoltou com essa situação e ligou para a polícia. Entretanto, quando a polícia chegou em sua casa, a mãe negou tudo e falou que a denúncia não passou de uma mentira. Carla em nenhum momento falou que ela que tinha feito a denúncia, e foi a partir desse dia que Carla descobriu que a mãe tinha dependência emocional e medo do seu marido e continuou a mesma situação, sua mãe pagando a bebida do seu pai e sendo agredida. (autor(a) anônimo(a))

Depois da primeira narrativa lida mais alunos(as) prontificaram-se a ler, a próxima narrativa foi lida pela a aluna Maristela,

Minha avó sofre violência do meu avô, tanto psicológica como moral. Ela não pode vir na minha cidade que ele começa a chorar e manipular ela, para que ela fique em casa, fazendo almoço, comida e limpando a casa para ele. Além disso, minha avó depois de um tempo apresentou indícios de parkinson, o que prejudicou as capacidades psicomotoras dela. Por causa disso ele zomba dela, da tremedeira dela e que ela não consegue controlar alguns hábitos dela. Outra coisa que nós só fomos perceber depois de um tempo é que ela fala muito baixo por conta que o velho fica falando que ela só fala gritando. (autor(a) anônimo(a))

A leitura por Jonas,

Quando eu era criança aconteceu um episódio horrível com uma vizinha. O próprio marido, que era para amá-la, respeitá-la e protegê-la, a matou com facadas, na frente da própria filha da mãe. Não sei ao certo se ele agredia ela, mas para chegar ao ponto de matá-la já devia ter agredido ela antes. Eu, uma criança, nem entendia direito o real tamanho da gravidade, mas hoje percebo o quão complicado e difícil é você não poder nem confiar no seu marido. Talvez ela já estivesse sufocada com abusos dele, mas não podia contar para ninguém. Assim como muitas mulheres estão tentando gritar para se salvar, para não ser mais um número, mas não podem. “Ninguém está livre de sofrer violência doméstica. É um mal que assola nossa sociedade, matando mulheres e deixando filhos órfãos” - Maria da Penha.(autor(a) anônimo(a))

A leitura por Aurora,

Era uma noite normal até o telefone tocar, era uma das filhas de uma senhora, que morava longe, essa filha era casada, tinha filhos, sempre dava notícias de como estava sua vida, porém, neste dia a conversa foi diferente, ela estava com a voz estranha parecia que estava chorando, então a filha informou a sua mãe, que estava sendo agredida pelo próprio marido, algo que ela nunca havia contado para sua família e algo que nenhum deles imaginaria, então logo depois de receber a notícia a mãe ficou desesperada, sua filha estava sofrendo na mão de um homem que achava que a fazia feliz e depois de tanto tempo só naquele momento sua filha teve coragem de contar. Após essa conversa, a filha decidiu voltar para o interior onde sua mãe morava, mas antes de ir embora, ela o denunciou. (autor(a) anônimo(a))

A leitura por Diana,

Júlia e André têm um relacionamento muito conturbado, com brigas, ciúmes e desconfiança. Júlia acredita de pé junto que André a tinha traído por ouvir isso de outras pessoas. Porém, isso infelizmente era verdade, já que ele mesmo confessou. Apesar de tudo eles permanecem juntos, até hoje, mesmo ele desmerecendo o trabalho dela, a culpando por coisas que aconteceram no passado. Júlia, quando descobriu a traição no passado, não quis largar André, pois não tinha dinheiro, nem para onde ir. Hoje em dia, Júlia se sente constantemente triste por tudo que aconteceu e acha que ela mesma é o real problema do relacionamento (autor(a) anônimo(a))

A leitura por Madalena,

Na esquina da rua, o sol brilhava muito, mas a cena que acontecia ali era sombria. Uma mulher, com os olhos cheios de água, tentava se afastar de um homem, que gritava tão alto que todos ouviram quando ele dizia: "Você não vai!", enquanto a segurava pelo braço. As pessoas ao redor, viravam o rosto e desviavam o olhar, como se a dor alheia fosse um fardo que não queriam carregar. Aquele momento era um grito silencioso por ajuda. A violência contra a mulher, seja ela branca, negra, rica ou pobre, não é apenas uma estatística, é uma realidade que grita por Mudança. (autor(a) anônimo(a))

Ao final das leituras, propus uma roda de conversa para refletirmos sobre os sentimentos despertados pelos relatos compartilhados. O aluno Rafael disse que ficou muito triste com as narrativas expostas. A aluna Graziela comentou que não se sentia bem ao ouvir esse tipo de história, mas reconhecia a importância de se aprofundar no tema para melhor compreendê-lo. A aluna Katiane relatou que, embora estivesse sendo incentivada pelas colegas a falar,

inicialmente não teve coragem. No entanto, superou o receio e compartilhou que se sentia profundamente abalada ao perceber que tantas mulheres enfrentavam diferentes formas de violência, das mais sutis às mais graves e que não gostava de falar sobre o assunto em si.

O aluno Vinicius confessou que não imaginava que tantas mulheres passavam por situações como as descritas nas narrativas. Já a aluna Marcella expressou o quanto o tema a incomodava e a entristecia, especialmente ao considerar que, entre os(as) colegas presentes, poderiam existir meninas e mulheres vivendo tais realidades sem que os demais soubessem. Ela refletiu sobre como deve ser difícil enfrentar essas situações e, ao mesmo tempo, tentar manter a rotina de estudos.

Figura 8: Leitura da produção de narrativas da 1ª série.



(Fonte: Arquivo próprio)

Ao final de todas as contribuições, expliquei ao grupo que tinha consciência de que se trata de um tema sensível e, por isso, retomei a lembrança da palestra realizada no Dia Internacional da Mulher. Na ocasião, a assistente social compartilhou a história de uma jovem de Fortaleza que enfrentou uma situação delicada e perigosa dentro do próprio lar.

Segundo o relato, o pai da jovem demonstrava um ciúme excessivo, não no sentido de abuso sexual, mas por manter uma postura extremamente autoritária e tradicional. Quando a filha foi aprovada no curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará-UFC (campus Sobral), surgiu o conflito. A jovem morava com o pai, a mãe e a tia materna. Ao ser informada de que se mudaria para Sobral para estudar, o pai se mostrou completamente contrário à decisão. Reagiu com violência, agrediu a companheira e ameaçou de morte as três mulheres da casa.

Diante da gravidade da situação, elas buscaram apoio policial e foram acolhidas pela Casa da Mulher Cearense de Sobral. A instituição ofereceu suporte imediato, incluindo proteção, orientação e auxílio para a reconstrução de suas vidas. A mãe e a tia conseguiram acesso a oportunidades de emprego, e, juntas, encontraram uma nova moradia, iniciando assim um processo de reestruturação e retomada de suas vidas.

Utilizei o relato como ponto de partida para reforçar que, por mais que o tema seja delicado, é fundamental que ele seja discutido. Precisamos estar preparados(as) para agir diante de situações de risco, além de desenvolver consciência sobre os sinais de um relacionamento abusivo — que, muitas vezes, começa de forma sutil, inclusive durante o namoro.

Expliquei que, em casos assim, o abuso pode se manifestar quando o(a) parceiro(a) começa a afastar a pessoa de suas amizades, questiona suas roupas, seu modo de falar ou de se comportar, e, sobretudo, quando não há respeito. Ressaltei que esses comportamentos não costumam surgir de forma abrupta; geralmente, eles se instalam aos poucos, de maneira manipuladora, o que torna ainda mais difícil identificá-los no início.

Compartilhei, com sinceridade, minha própria experiência em um relacionamento abusivo que durou sete anos. Nos dois primeiros anos, essa pessoa parecia respeitosa, era amiga dos meus amigos e gostava de sair. Mas, gradualmente, começamos a sair menos, ele passou a criticar determinadas amizades e a questionar minhas roupas. Quando percebi, já estava em um relacionamento que apenas me fazia sofrer. As manipulações eram sutis e, quando me dei conta, já estava emocionalmente fragilizada.

Afirmo que, mesmo sendo um tema difícil e desconfortável para muitos(as), ele é necessário. Precisamos repensar e reconstruir nossas relações, rompendo com padrões de violência e controle. E, se viemos de lares marcados por abusos, temos o desafio e a responsabilidade de quebrar esse ciclo, para não naturalizar nem aceitar esse tipo de situação em nossas vidas.

Aqui se faz necessário compreendermos que, por mais que a turma tenha demonstrado certo desconforto diante da realidade apresentada, o papel do(a) educador(a) de Sociologia é justamente persistir no processo de reflexão crítica, ampliando o olhar dos(as) estudantes para além das aparências imediatas. Como afirma Lahire (2014)

As ciências sociais têm por objetivo fazer ascender a realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata. Por seu trabalho coletivo de reconstrução paciente, elas oferecem imagens particulares do mundo social, de suas estruturas, das grandes regularidades ou dos principais mecanismos sociais que os regem. (LAHIRE, BERNARD, 2014, p. 58)

Assim, cabe ao(à) professor(a) de Sociologia provocar o pensamento, instigar questionamentos e contribuir para a construção de uma consciência crítica, mesmo que isso gere incômodos iniciais, pois é justamente esse estranhamento que abre espaço para o conhecimento. De acordo com esse pensamento o autor afirma que

Esse conhecimento mediato – que permite ultrapassar o horizonte limitado de todas as visões que reduzem o mundo social ao que os atores puderam sentir, pensar ou dizer dele – supõe numa dissociação da percepção e do conhecimento: se trata de conhecer o mundo fora da percepção direta ou imediata deste, por reconstrução da realidade a partir de um conjunto de dados coletados, criticados, organizados, agregados e postos em forma de diferentes maneiras. (LAHIRE, BERNARD, 2014, p. 58-59)

Dessa forma, o ensino de Sociologia não se resume à exposição de fatos ou opiniões individuais, mas sim à promoção de uma compreensão mais profunda e sistematizada do mundo social. O(A) educador(a) tem o papel de mediar o acesso dos(as) estudantes a esse conhecimento reconstruído, levando-os a perceber que a realidade não é dada, foi construída nos inúmeros fatores e contextos históricos, formulados e reformulados ao decorrer do tempo.

Recentemente, em uma das turmas dos anos iniciais, composta por estudantes recém-chegados à escola, vivi uma situação particularmente delicada. Preparei uma intervenção pedagógica para o Dia Internacional das Mulheres, com o intuito de promover uma reflexão crítica sobre a violência de gênero. No entanto, acabei negligenciando um fato que eu já conhecia, mas que, naquele momento, não considerei com a profundidade necessária: um dos alunos havia perdido a mãe em um caso de feminicídio ocorrido na própria comunidade.

Quando entrei na sala, o aluno não estava presente; soube que ele estava realizando uma avaliação externa. Questionei a viabilidade de manter a aula caso retornasse, considerando que o tema ainda era muito sensível e que ele não havia processado totalmente o ocorrido. Senti um certo alívio momentâneo pela sua ausência, mas, no meio da aula, ele retornou.

Interrompi a atividade e o convidei para conversar fora da sala. Expliquei com cuidado o conteúdo que estávamos abordando e disse que sabia da dor que ele estava enfrentando. Dei a ele a liberdade de escolher se gostaria de permanecer na aula ou se preferia se retirar. Ele optou por falar com a tia, que é coordenadora pedagógica da escola, e fomos juntos até ela para explicar a situação. Ele decidiu, então, permanecer na biblioteca durante a aula.

Retornei à sala e conversei com a turma. Disse que sabíamos que aquele era um conteúdo sensível e que todos estavam cientes do que havia acontecido com o colega. Pedi que fossem empáticos, que não fizessem piadas de mau gosto e que tivessem respeito por sua dor, inclusive fora da sala de aula.

Cinco minutos depois, o aluno voltou à sala e, com firmeza, me disse que precisava assistir à aula. Ele explicou que precisava entender o que havia acontecido com sua mãe, que queria ter informações sobre a violência doméstica.

Ao final da aula, ele se aproximou de mim e, curioso, perguntou se eu era terapeuta ou psicóloga. Respondi que não, que sou professora e pesquisadora, e que trabalho com essa temática há algum tempo. Ele agradeceu pela sensibilidade com que foi conduzindo a situação, por ter o chamado e explicado, disse que ainda estava tentando compreender tudo o que havia acontecido. Pediu, se fosse possível, para continuar conversando comigo sobre o assunto.

Percebi, através das oficinas e das aulas, com ainda mais clareza, que ensinar Sociologia vai muito além de abordar conceitos abstratos. É, sobretudo, a possibilidade de dar nome às dores, às vivências e às perguntas que muitas vezes ficam sem resposta. A disciplina se torna uma ponte entre o que se sente e o que se compreende, entre a experiência individual e os contextos sociais, históricos e culturais nos quais estamos inseridos, mas nem sempre conseguimos enxergar. No caso do estudante que vivenciava o luto após o feminicídio de sua mãe, a aula de Sociologia não foi apenas mais um conteúdo escolar. Foi um espaço de acolhimento e elaboração. Ali, ele não buscou apenas consolo, mas encontrou sentido. Encontrou, por meio do conhecimento, uma maneira de transformar a dor em compreensão. E eu, como educadora, compreendi a dimensão humana, potente e transformadora que o ensino pode alcançar.

A capacidade de olhar criticamente para os fenômenos sociais, de entender a violência de gênero não como um evento isolado, mas como parte de uma estrutura de opressão histórica, é o que pode transformar o sofrimento individual em consciência coletiva e desejo de mudança.

Portanto, o ensino de Sociologia, quando sensível ao contexto e comprometido com a formação crítica e humana dos(as) estudantes, ultrapassa os limites do conteúdo. Converte-se em uma prática transformadora que acolhe, ressignifica e fortalece sujeitos sociais diante das complexidades da vida.

4.2. APLICAÇÃO E DESCRIÇÃO DA APLICAÇÃO NA 2ª SÉRIE.

A segunda turma a aplicar a intervenção pedagógica, foi a da **2ª série C**, no dia 06/11/2024, no turno integral, durante a primeira aula do dia. Essa turma apresenta uma diversidade social significativa, composta por filhos de autônomos(as), agricultores(as), donas de casa, pedreiros, técnicos(as) de enfermagem, professores(as), comerciantes, policiais e microempresários(as).

Seguindo o mesmo roteiro aplicado à primeira turma, trabalhamos a música "Todxs Putxs", da artista Ekena. As reações dos estudantes diante da produção audiovisual revelaram uma reflexão mais complexa, indicando o exercício daquilo que Wright Mills (1982) conceitua como imaginação sociológica, permitindo que o indivíduo perceba a conexão entre suas experiências pessoais e os contextos históricos e estruturais que as moldam.

Figura 9: Apresentação de videoclipe em sala.



(Fonte: Arquivo próprio)

Ao observarem a diversidade de corpos, idades, gêneros e expressões apresentadas no videoclipe, os(as) estudantes foram além de análises superficiais, demonstrando maior atenção e aprofundamento ao construírem suas opiniões para o debate. A aluna Simone destacou como, muitas vezes, a sociedade não respeita o direito do outro de existir e pontuou que o videoclipe trazia uma ampla diversidade — de gênero, sexualidade, idade e cor — evidenciando que tanto mulheres cis quanto mulheres trans são socialmente alvo de preconceito e violência.

A aluna Lavínia ressaltou a força da letra da música, enfatizando que o direito de ir e vir das mulheres ainda é negligenciado, uma vez que não existe segurança pública efetiva que as protejam. Ela também chamou a atenção para os estereótipos sofridos pelas mulheres, especialmente no que se refere à idade, comentando que observa frequentemente nas redes sociais o preconceito e a violência verbal direcionada a mulheres mais velhas que se expõem nos ambientes virtuais.

O aluno João Miguel trouxe para o debate uma importante reflexão sobre a realidade local, relatando que, em nossa comunidade, ainda há forte preconceito contra casais homossexuais, especialmente quando demonstram afeto em público — ao passo que casais

heterossexuais, mesmo com demonstrações de afeto mais explícitas, não são alvo das mesmas críticas ou reações negativas.

Quando questionei a turma sobre a razão de estarmos discutindo violência de gênero, a aluna Bruna respondeu prontamente que a diversidade de mulheres — incluindo mulheres trans — e também as pessoas LGBTQIAPN+ sofrem diversas formas de violência, inclusive violência doméstica. Ressaltou, ainda, que todos, todas e todes deveriam ser igualmente amparados pela Lei Maria da Penha, acrescentando dados estatísticos que o Brasil é o país que mais mata mulheres trans, reconhecendo a necessidade de um olhar mais inclusivo na aplicação das políticas de proteção.

Seguindo a sequência didática, o segundo momento da oficina ocorreu no dia 13/11/2024, quando foi apresentada aos(às) estudantes a biografia de Conceição Evaristo (2020) e o conceito de escrevivência. A aluna Maria Ângela comentou que já conhecia a autora, pois sua professora de Língua Portuguesa havia trabalhado uma crônica em sala de aula. Contudo, a turma não conhecia sua trajetória pessoal, nem sua imagem pública. Após a exibição do vídeo biográfico, avançamos diretamente para a atividade de leitura.

Dividimos novamente o texto entre três voluntários para a leitura de ***Ponciá Vicêncio*** e ***Insubmissas Lágrimas de Mulheres*** em voz alta: o aluno João Miguel e as alunas Larissa e Anamara se prontificaram a participar. Após a leitura, propus uma rodada de impressões iniciais sobre os textos.

A aluna Larissa destacou que o texto abordava a experiência dos povos negros escravizados e também tratava do feminicídio, evidenciando como essas violências estruturais atravessam gerações, pode acontecer com avó, com a mãe e com a filha, segundo suas palavras. O aluno João Miguel concentrou-se na construção da identidade da personagem principal, observando que desde a infância ela já carregava marcas profundas de violência e que essas experiências continuavam a moldar sua trajetória na vida adulta. A aluna Anamara ressaltou como Conceição Evaristo consegue, por meio de uma escrita, tratar de temas extremamente complexos e dolorosos, como a própria escravidão, de uma forma que nos remete ao cotidiano.

Ao avançarmos para *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, o estudante João Miguel solicitou novamente a leitura, enquanto a Simone ficou com outra história. Após a leitura, solicitei novamente que pudéssemos debater sobre o que as histórias tratam. Simone concentrou-se na interpretação do texto de Shirley Paixão, chocada com a narrativa que descreve um abuso sexual praticado por parte do pai contra a filha. Referindo-se a isso como um "desconforto necessário", ele destacou que raramente discutimos essas questões, mas que

são parte da nossa realidade, podendo ocorrer na casa de um(a) colega sem que percebamos. A estudante Ariel destacou que as histórias da Conceição retratam acontecimentos cotidianos como se fossem comuns, e quando analisamos a realidade ao nosso redor, percebemos que essas violências estão incorporadas no dia a dia da maioria das pessoas.

A estudante Mirela mencionou um caso de feminicídio em sua localidade, relatando que, após o assassinato da cunhada, descobriram que o pai abusava da própria filha sem que ninguém suspeitasse, contou emocionada pois era amiga da vítima. Neste momento, fiz uma pausa e disse que sabia que era um incômodo abordar o assunto justamente pelas dores que cada um poderia já ter vivenciado, mas que precisávamos compreender a importância de debatermos o assunto, de nos informarmos, saber as instâncias a recorrer e o que fazer caso detectamos algum tipo de abuso.

Informei que, além de acionar a polícia em casos de violência doméstica, as vítimas também podem – e devem – buscar apoio em outras redes de proteção, considerando que muitos casos não são denunciados por medo, insegurança ou falta de orientação. Uma alternativa importante é procurar os(as) agentes comunitários(as) de saúde, a escola, o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), ou ainda a Secretaria de Direitos Humanos. Esta, inclusive, firmou recentemente uma parceria com a Casa da Mulher Cearense, em Sobral, para oferecer proteção, acolhimento e abrigo às mulheres que não têm a quem recorrer ou um local seguro para permanecer.

Dando continuidade ao encontro, propus que realizássemos um exercício de escrivência, a partir de relatos pessoais ou de histórias conhecidas em nossa comunidade. A ideia é que esses relatos sirvam como ponto de partida para reflexão e debate na próxima oficina, ampliando nossa compreensão sobre as experiências vividas pelas mulheres em contextos de violência, externado e dando voz a muitas ao que calamos ao longo da vida.

Ao final da aula, os(as) alunos(as) João Miguel, Simone e outros(as) manifestaram interesse em conhecer melhor a obra da autora estudada. Questionaram onde poderiam encontrar seus livros para leitura e demonstraram entusiasmo em aprofundar-se na literatura apresentada. Informei que os textos trabalhados estavam disponíveis em formato PDF e que eu poderia compartilhá-los com todos(as).

Perguntaram ainda se a biblioteca da escola possuía exemplares físicos da autora. Aproveitei o momento para apresentar os livros que estavam em minhas mãos — *Olhos D'Água* e *Becos da Memória* — e os incentivei a procurá-los na biblioteca escolar para leitura individual ou em grupo.

O aluno João Miguel questionou, com curiosidade, por que tinha escolhido a sua turma para realizar a intervenção. Respondi que acreditava no potencial daquele grupo e que todos(as) nós — educadores(as) e estudantes — temos muito a aprender e a refletir juntos. Enfatizei que o processo educativo é uma construção coletiva, baseada no diálogo e na troca de experiências.

Miguel agradeceu pela oportunidade e afirmou sentir-se privilegiado por participar de um momento tão significativo de aprendizagem. Ele sugeriu, ainda, que a escola promovesse mais encontros como aquele, destacando o quanto as discussões foram enriquecedoras e transformadoras.

Esse tipo de retorno reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o diálogo e as experiências dos(as) estudantes. Muitas vezes, o conteúdo programático rígido, as múltiplas demandas escolares e a limitação do tempo das aulas — geralmente de apenas 50 minutos — acabam restringindo a escuta ativa e limitando o espaço para que os(as) alunos(as) se expressem de forma mais profunda.

A aluna Mirella aguardou que os demais colegas se afastassem para se aproximar de mim de forma mais reservada. Em tom emocionado, compartilhou um relato impactante sobre o feminicídio de uma amiga, que citou anteriormente. Ela recordou que, durante a aula, eu havia falado sobre a importância da proteção policial em casos de violência doméstica, mas ressaltou que, no caso de sua amiga, houve omissão por parte das autoridades.

Segundo Mirella, mesmo com a medida protetiva já concedida, a vítima não foi devidamente resguardada. Câmeras haviam sido instaladas para monitorar a aproximação do agressor, e, no dia do crime, a polícia foi acionada inúmeras vezes, e não compareceu na localidade, o Jatobá fica a quase uns 8 km da zona urbana da cidade. No entanto, apesar do alerta, a viatura teria demorado quase duas horas para chegar ao local. A mobilização efetiva só ocorreu após a consumação do feminicídio.

Diante de sua dor e revolta, procurei acolher Mirella com empatia e afirmei que, embora existam falhas na aplicação da Lei Maria da Penha, sua existência representou um avanço fundamental na proteção das mulheres no Brasil. Reforcei que é justamente ao reconhecermos essas falhas que podemos reivindicar melhorias, denunciar omissões e fortalecer a luta por justiça e dignidade para todas as mulheres.

Na última oficina, realizada em 27/11/2024, organizamos a sala em círculo e convidei os(as) alunos(as) a se voluntariar para a leitura das narrativas. Expliquei previamente que os textos estavam misturados com os produzidos por outras turmas e que não estavam identificados com nomes, garantindo o anonimato de quem quisesse compartilhar suas experiências.

Diversos(as) estudantes demonstraram interesse em participar da leitura. Para manter a organização, fui chamando um por um, para que cada narrativa fosse lida em voz alta. A aluna Simone começou a primeira narrativa

Há um tempo atrás, uma família vivia bem, mas não muito bem. Havia quatro meninos e três meninas, todos se davam bem. Mas o pai, não queria deixar sua filha mais velha namorar, não queria ver ela com nenhum menino, caso visse ou alguém dissesse que tinha visto ela com algum menino (mesmo que seja amigo dela), o pai batia ou reclamava com ela. Um dia, o pai saiu a tarde e por volta bêbado, nesse dia ele misturou tudo, o que as pessoas disseram para ele, e chamou sua filha e começou a falar muita coisa, e nisso ele puxou o cabelo dela. Um tempo depois, eles se mudaram para uma casa muito longe da cidade, ou melhor no interior que eles moravam. Foi aí que o pai viu sua filha crescer, virar mulher e ele abusou da própria filha. Ela não conseguiu reagir porque ele a pegou à força, e ela não pôde se defender. Ele ameaçou sua filha caso ela contasse a alguém. Então, uns meses depois veio uma criança. Sua mãe não desconfiou da gravidez de sua filha, então quando nasceu a mãe perguntou como aquilo aconteceu e quem era o pai dela. Aí veio mais outra criança, mas antes deste ocorrido a garota cansou de esconder e falou para sua irmã do meio o que aconteceu, que falou para sua irmã mais nova que depois ficará chocada com o que ouviu e perdeu a total confiança no pai. Para ela não era a mesma pessoa que tanto amava. A menina que foi abusada tinha quatorze anos quando aconteceu o incidente. Com uns vinte anos aconteceu de novo, mas ela não conseguia contar o que estava acontecendo para a sua mãe, então contou para irmã do meio, que contou para a irmã mais nova que contou para sua mãe. Ela ficou com tanta raiva daquele homem, mas não conseguiu denunciar, pois era o único que tinha para sustentar aquelas crianças. Depois disso ele não abusou mais de suas filhas, ela foi morar longe e arrumou um marido, deixou as suas filhas para a mãe criar junto ao pai. (autor(a) anônimo(a))

A leitura por Ariel,

Ao longo da minha vida cresci vendo relatos de violência, na tv, da minha família e até mesmo de amigas... Minha mãe se casou muito nova com meu pai, ele não era o melhor marido, e ela sabia como era, ela recebeu muitos avisos da mãe dele. Ele era um homem violento e traia muito ela, mas ele foi um bom pai enquanto eram casados. Minha mãe não deixaria presenciar ele batendo nela e quando eu era bem nova ainda ela tomou a decisão de que iriam se separar, ela não queria ver uma filha naquela situação. Eu era muito apegada ao meu pai, mas mesmo sem entender a situação tive que ser forte. Eu não sabia os motivos, mas sempre ouvia minha tia relatando o que tinha acontecido. Meu pai era violento por conta do que viu na infância, estava nas mãos dele mudar e ser diferente, mas ele não fez isso. Já minha mãe, por mais que ela não perceba, reflete o que ela viveu com meu pai nos novos relacionamentos dela. Apesar dessa minha base eu sempre fui determinada a sair desse ciclo, não quero de forma alguma carregar tudo isso comigo, eu decidi mudar o caminho da minha história. É claro que na minha família tem vários e vários casos que me fizeram tomar essa decisão, de tanto ouvir esses relatos, confesso que teve momentos que tive medo de homens, eu evitava falar, ser próxima, mas amadureci e sei que nem todo homem é desse jeito. (autor(a) anônimo(a))

A leitura por Lana,

Bom, pra começar tem uma história sobre abuso doméstico em minha família, minha prima sofria do seu marido, ela tem duas filhas, isso começou desde que eles começaram a morar juntos, ele sempre que bebia ficava agressivo e saía fora de si, teve uma vez que ele estava bebendo com os amigos, ele pediu pra ela fazer um "tira

gosto" e ela demorou a fazer, ele ficou brigando com ela na frente dos amigos, quando os amigos dele foi embora, ele foi discutir com ela dentro do quarto, ele pegou e jogou o guarda-roupa nela, teve outra vez que eles separaram, aí ele foi na casa que ela tava ameaçar ela, disse que se ela arrumar outro, ele vai matar ela e sair arrastando a cabeça dela na rua, essas não foram as únicas vezes que isso aconteceu, ela nunca separa dele porque tem dependência nele, na cabeça dela ele vai mudar, isso é triste mais sempre que tentamos falar algo levamos uma patada. (autor(a) anônimo(a))

A leitura por João Miguel,

E lá estava ele, com seus olhos doces e negros, a olhando com tanto amor e carinho, estavam juntos, rindo e segurando vosso filho. Ela estava, (pelo menos parecia) feliz e satisfeita com o momento que estava a compartilhar com seu marido. Até então, eles irem embora, foram para casa com um sorriso no rosto, até não estarem mais visíveis à sua vizinhança Escuto de longe a mulher conversando com minha mãe no dia seguinte sobre sua vida pessoal, eu estava pasma com o que escutava, a cada palavra, me recusava em acreditá-las. A escuto falar sobre as agressividades que vivia dentro de casa, causadas pelo seu marido, e mostra as manchas em seu corpo, a vejo com o olhar triste, a cada frase era um olhar de tristeza e decepção em rumo de minha mãe, a moça expressava toda sua dor e ali desabafava. Logo depois, em uns meses, ouvi-se a notícia de que seu marido tinha falecido. Ficamos tristes até percebermos que ele fazia parte de uma facção criminosa muito perigosa, ela confirmou e completou que ele havia sido morto pelo integrante de uma equipe inimiga. Essa pequena história serve de moral tanto para as pessoas que têm uma visão diferente do marido de alguma amiga totalmente fora da sua realidade para não usar tanta expectativa boa sobre ele quanto para nossas amigas mulheres pensarem duas vezes mais sobre as pessoas que elas escolhem para dividir a vida.(autor(a) anônimo(a))

A leitura por Emerson,

Em um certo dia uma mulher casada há anos, onde teve 3 filhos com um homem, com o passar do tempo ela começou a sofrer diversas agressões, esse mesmo homem batia demais na sua própria filha, sem motivos nenhum. Em um determinado dia esta mulher resolveu se separar e ir morar com sua mãe, a partir do momento que ela tomou essa decisão, sua vida desmoronou para pior. A vítima ainda permitiu que o agressor continuasse a ver seus filhos, etc, mas quando começou as ameaças, as agressões nas ruas quando ele avistava ela, à mesmo decidir que tudo isso iria acabar, foi onde recebeu o apoio da família. A vítima e sua família foram à delegacia fazer um b.o. contra seu ex esposo, a polícia decretou que o agressor não poderia ir até a casa da vítima, onde de teria que manter metros longe da vítima. Mas nada adiantou, ele continuou a incomodar sua ex-esposa e toda sua família. Uma das irmãs da vítima começou a defendê-la contra o agressor, essa sua irmã era técnica de enfermagem, amada por todos em sua localidade, e servia muito a Deus. O agressor resolveu fazer uma arma de fogo caseira, e no dia 23 de setembro de 2023 ele resolveu ir na casa da vítima, onde pulou o muro do vizinho da vítima e foi até o seu quintal, o mesmo começou a atirar pedra na casa da sua ex-esposa, a irmã da vítima ligou para a polícia e para diversas pessoas pedindo ajuda, mas ninguém quis ir ajudar, então ela resolve correr para pedir ajuda na casa do vizinho, ao lado de sua casa. lembrando que na sua casa haviam câmera. O agressor foi até a casa desse vizinho e começou a discutir com o vinho e com a irmã da vítima, onde ele efetuou disparos contra sua ex-cunhada, matando-a. O mesmo ainda bate em sua mulher com a mesma arma. Para piorar toda a situação, o agressor ainda abusava de sua filha de dezesseis anos a bastante tempo, mas só foi descoberto quando ele matou a ex-cunhada e foi preso. Pois sua filha tinha medo de contar para alguém, porque o mesmo ameaçou de matá-la caso ela contasse para alguém. (autor(a) anônimo(a))

Inicialmente, pretendia encerrar a atividade após algumas leituras, mas, ao perceberem que ainda havia textos restantes, os(as) alunos(as) insistiram para que fossem lidas ao menos a maioria das narrativas. A disposição do grupo em escutar e dar voz às histórias revelou o forte engajamento coletivo e a importância daquele momento de escuta e reflexão, o interesse da sala pela dinâmica foi além do que esperado.

A discussão ao final da leitura fluiu de forma espontânea. A aluna Simone pediu a palavra e compartilhou que a narrativa que mais a impactou foi a do feminicídio e a do pai que abusava da própria filha. Ela expressou sua indignação com o fato de que, muitas vezes, a pessoa que deveria proteger é quem comete a violência, questionando ainda como a mãe não havia percebido os sinais dos abusos.

O aluno João Miguel destacou o quanto as narrativas eram bem construídas e impactantes, dizendo que a forma como foram escritas os transportava para aquelas realidades e permitia que expressassem sentimentos e experiências que, muitas vezes, ficam guardados em segredo.

Figura 10: Leitura de narrativas 2ª série.



(Fonte: Arquivo próprio)

A aluna Larissa comentou que se sentia profundamente entristecida por perceber que essas situações de violência fazem parte do nosso convívio diário, que não tem classe social, o que revela o quanto essa realidade é cruel e próxima. Já a aluna Luara relatou que o feminicídio relatado abalou profundamente sua comunidade e que, mesmo depois de algum tempo, muitas pessoas ainda têm dificuldade para falar sobre o caso.

O aluno Bruno acrescentou que reconhecia essa realidade em seu próprio bairro, onde há muitos relatos de violência física contra mulheres. Ele observou, contudo, que, após a atuação de facções criminosas na região, os casos diminuíram — o que levantou uma discussão importante sobre a ausência do Estado e a atuação de outros grupos na tentativa de impor controle.

Por fim, a aluna Ariel compartilhou que todas as narrativas provocavam reflexões profundas sobre a vida das mulheres e se, de fato, estamos seguras na sociedade em que vivemos. Relatou, emocionada, que uma colega lhe havia confidenciado recentemente que sofreu abuso sexual do próprio tio durante a infância. A família, ao descobrir, buscou apoio psicológico, mas a jovem ainda não teve coragem de denunciar. Ariel afirmou que isso a fez refletir sobre a importância de estarmos atentos aos sinais — como mudanças de comportamento, no olhar ou na forma de agir —, pois muitos (as) colegas pedem ajuda em silêncio. Finalizou questionando qual é, afinal, o nosso papel diante dessas situações enquanto sociedade.

A experiência vivida em sala, nas duas aplicações, demonstra como o ensino de Sociologia pode ser um catalisador de reflexões profundas e necessárias, ao conectar teoria e realidade de forma sensível e crítica. A disciplina convida os (as) estudantes a enxergar além do aparente e a compreender as raízes sociais desses problemas, podendo assim modificar, detectar ou mesmo refazer as relações às quais estão inseridos. Nesse sentido, a Sociologia não apenas informa, mas forma — cidadãos e cidadãs mais conscientes, empáticos (as) e comprometidos (as) com a construção de uma sociedade mais justa, onde o silêncio não encubra a dor e a escuta se torne um ato de resistência e cuidado.

4.3. ESCUTAR PARA TRANSFORMAR: AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DE UMA PRÁTICA SOCIOLÓGICA NA ESCOLA.

Quando usamos de intervir na realidade social, não se trata apenas de aplicar uma metodologia ou realizar uma atividade pontual, precisamos compreender a importância da continuação das atividades para o ensino-aprendizagem. A intervenção, nesse contexto, precisa estar vinculada a um processo contínuo de escuta, diálogo e transformação mútua, aprender com o nosso meio, com os(as) nossos(as) alunos(as) e com as vivências cotidianas que trazem sementes que um dia, serão frutos.

Sabemos que, diante das inúmeras demandas e pressões do cotidiano escolar, muitas vezes não há espaço para escutar verdadeiramente os(as) alunos(as) — e, por vezes, nem a nós mesmos(as). A rotina acelerada, os conteúdos a cumprir e as cobranças constantes acabam silenciando aquilo que mais importa: as vozes, experiências e sentimentos que atravessam cada sujeito presente na sala de aula.

O tempo para desenvolver atividades verdadeiramente significativas acaba sendo reduzido, pois se prioriza o rendimento e as estatísticas. Ao dar voz aos sujeitos envolvidos — estudantes, professores(as) e demais atores da comunidade escolar —, a prática sociológica se reinventa como um exercício coletivo de construção de sentidos e de análise crítica da própria experiência vivida.

Para avaliar as suas impressões sobre a oficina, elaborei um questionário composto por sete perguntas, mesclando questões abertas e fechadas. Essa escolha foi feita para captar tanto aspectos objetivos quanto impressões mais subjetivas, permitindo uma avaliação mais fidedigna à experiência vivida, para isso orientei que as respostas fossem anônimas.

A participação foi voluntária, na turma de primeira série, em um total de vinte sete alunos(as) presentes, recebi a devolutiva de vinte uma e na turma de segunda série todos(as) presentes participaram da avaliação. Orientei que ficassem à vontade para expressar suas opiniões com sinceridade, salientando que a contribuição seria essencial para que pudesse seguir aprimorando minhas práticas e construindo, juntos(as), um espaço escolar mais acolhedor.

Figura 11: Aplicação da avaliação na 2ª série



(Fonte: Arquivo próprio)

Analisando a aplicação da oficina em ambas as turmas, foi perceptível que a primeira série teve uma dificuldade maior com a temática do que a segunda série, creio que possamos fazer uma análise mais aprofundada a partir de suas avaliações.

Um(a) dos(as) participantes citou que falar sobre o assunto *“é perceptível que é um tabu”*, creio que por ser um tema sensível, o que leva muitos a acreditarem que não deve ser abordado. Ao questionar sobre como avaliaram a experiência, a maioria respondeu que foi “boa” ou “muito boa”, embora alguns(as) tenham considerado difícil. Aqueles que avaliaram positivamente relataram que a oficina proporcionou um espaço de escuta e expressão sobre questões profundas e muitas vezes silenciadas. Entre os depoimentos, destacam-se:

- *“Porque através desse momento tive a liberdade de me expressar e interagir sobre um problema que afeta toda a sociedade.”*
- *“A ideia de relatar uma história pessoal e ouvir sobre outras é excelente, pois podemos ter uma percepção melhor do mundo que nos rodeia, sobre a violência e acontecimentos. Além de que algumas pessoas podem achar alivante desabafar sobre algo que aconteceu, mesmo que escrito, e podemos refletir sobre como evitar certas coisas e se estabelecer apenas em bons relacionamentos.”*

Outras falas reforçaram o caráter formativo e acolhedor da oficina:

- *“Pois é bom compartilharmos essas coisas para tentar gerar uma conscientização nas pessoas.”*
- *“Achei legal, pois a pessoa se sente mais ouvida.”*
- *“Foi bem tocante, ouvimos os relatos e podemos debater sobre eles.”*
- *“É uma forma de compartilhar e aprender. Ninguém vive a mesma vida, temos rotinas diferentes, então isso acaba trazendo novos aprendizados e perspectivas.”*
- *“São coisas que muitas pessoas não sabem, ou que antes não se importavam, ou mesmo tinham medo de falar.”*

Por outro lado, alguns(as) participantes apontaram a dificuldade de tratar o tema, principalmente por envolver experiências dolorosas e sentimentos de medo e vergonha. Entre os relatos, destacam-se:

- *“É difícil porque é um momento em que nós, mulheres, sentimos medo e vergonha de partilhar e conversar abertamente.”*
- *“Falamos de um assunto delicado e difícil, mas que precisa ser falado. Escutamos muitas coisas pesadas que nos deixaram pensativos. As pessoas não têm culpa de passar por essas situações.”*

- *“É um assunto difícil de ser abordado, é algo sensível, porém totalmente necessário no ambiente escolar.”*

Ao serem questionados(as) sobre o que aprenderam de novo durante a oficina, os(as) estudantes trouxeram reflexões importantes como:

- *“Que a violência de gênero é muito mais comum do que imaginávamos.”*
- *“Nem sempre as aparências mostram tudo. As pessoas escondem muitas coisas.”*
- *“Aprendi que não devemos aceitar violência no relacionamento. O pouco no início pode resultar em algo grande no final.”*
- *“Descobri que é bem mais ampla do que pensava e que afeta bem mais pessoas do que imaginava.”*
- *“Aprendi que não devemos ter medo de denunciar e que precisamos ter coragem para confiar e nos sentir acolhidos pela justiça.”*
- *“Aprendi que, sempre e em todo lugar, vai acontecer violência contra as mulheres (trans ou não) e contra os homossexuais, pois o preconceito e a discriminação estão enraizados em nossa sociedade. A não ser em um futuro muitíssimo distante, isso acabe. Temos que nos afastar de quem nos faz mal, e todos têm ou terão uma história como essa para contar, até porque é quase inevitável — quase toda mulher passa ou vai passar por algo assim um dia.”*

Ao ponderar todos os relatos, é possível perceber que, por se tratarem de estudantes na faixa etária de quatorze a quinze anos, recém chegados ao ensino médio, em processo de adaptação escolar, muitos demonstraram dificuldades em se expressar sobre diversas temáticas. Alguns consideraram que esses são assuntos “pessoais demais” para serem discutidos na coletividade, reproduzindo, ainda que de forma inconsciente, a premissa de que *“briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”*, evidenciando a urgência de abordar o tema de maneira contínua no ambiente escolar.

Por outro lado, alguns(as) participantes conseguiram romper com essa lógica, reconhecendo que as realidades são múltiplas e que discutir experiências diversas é essencial para promover a empatia, a conscientização e o enfrentamento das violências naturalizadas em nossa sociedade.

Na turma da segunda série, a dinâmica da oficina transcorreu de maneira mais fluida e participativa. Os(as) estudantes demonstraram maior engajamento e disposição em compartilhar suas experiências, o que contribuiu para um ambiente de diálogo mais aberto e acolhedor.

Esse comportamento pode ser atribuído ao fato de que os alunos(as) dessa etapa do ensino médio, com idades entre quinze e dezessete anos, encontram-se em uma fase de desenvolvimento marcada por maior amadurecimento emocional, cognitivo e social. Nessa etapa, observa-se um avanço significativo na construção da identidade individual e na compreensão das relações coletivas, o que favorece uma reflexão mais crítica sobre temas complexos, como a violência de gênero.

Além disso, a maior vivência escolar e social pode proporcionar a esses(as) estudantes mais repertório para interpretar e analisar situações de desigualdade, preconceito e violência, possibilitando contribuições mais elaboradas durante as discussões em grupo. Para que possamos compreender melhor essa questão analisaremos suas avaliações sobre a oficina, massivamente foi avaliada como “boa” ou “muito boa”. Ao justificarem suas respostas, os(as) alunos(as) destacaram não apenas a experiência, mas também a relevância emocional e social do tema abordado. Alguns(as) relataram:

- *“Foi uma experiência crucial, pois eu não tinha participado de algo assim antes. Pude ver tantas meninas quanto meninos escrevendo relatos sobre a temática.”*
- *“Foi bom desabafar com os outros, inclusive escutar a história dos outros.”*
- *“Porque é uma forma de liberar os sentimentos. Me senti menos sobrecarregada depois de contar minha história.”*
- *“Foi uma experiência que permitiu e nos incentivou a escrever experiências que nem sempre conseguimos falar. Portanto, foi um momento de apoio e conforto.”*
- *“Foi muito bom, porque é muito importante saber disso, principalmente os homens...”*
- *“Foi totalmente diferente. Um ‘diferente’ bom, é claro. Jamais havia participado ou presenciado um momento como esse, falando e ouvindo tão abertamente sobre um assunto de extrema importância.”*
- *“Foi um momento de muita conscientização e de poder se posicionar e falar sobre violência, sobre estereótipos e discriminação que afetam profundamente a vida social, profissional e emocional.”*
- *“Porque as mulheres conseguiram ser ouvidas de verdade e, a partir dessas experiências, era bom que alguns homens vissem e entendessem a importância das mulheres.”*
- *“Achei muito boa, pois nos faz pensar e refletir sobre esse assunto. As mulheres sofrem há séculos com o feminicídio. É algo que revolta todos nós. Cada história que ouvi chega a ser inacreditável, mas infelizmente isso acontece.”*

- *“Foi bom desabafar com os outros, inclusive escutar a história dos outros.”*
- *“Porque é uma forma de liberar os sentimentos. Me senti menos sobrecarregada depois de contar minha história.”*
- *“Foi uma experiência que permitiu e nos incentivou a escrever experiências que nem sempre conseguimos falar. Portanto, foi um momento de apoio e conforto.”*
- *“Porque a sensação de contar suas experiências é como se estivesse mostrando uma ferida que nunca cicatriza. É, de fato, uma coisa que não deve ser deixada em silêncio. Outras pessoas podem se identificar e se sentirem abertas para contar suas vivências.”*
- *“Achei incrível, pois é um espaço seguro para partilharmos coisas que muitas vezes nos corroem por dentro. Além de aprender com a vivência de outros, trazendo visões e aspectos diferentes sobre a sociedade e sobre nós mesmos.”*

Ao serem questionados(as) sobre o que aprenderam de novo com a oficina, os(as) estudantes expressaram importantes reflexões e descobertas sobre a violência de gênero, reconhecendo sua complexidade e presença constante na vida social. Entre os relatos, destacam-se:

- *“Que a violência, na maioria das vezes, é invisível aos olhos da sociedade, pois geralmente ela acontece de forma silenciosa, e só quem vive sabe o peso.”*
- *“Aprendi que devemos denunciar esses atos e nunca nos calar sobre isso.”*
- *“Que ainda é pouco falado nos ambientes escolares e fora deles.”*
- *“Que é algo muito sutil, que acontece através de pequenos atos, e que muitos homens ainda têm pensamentos retrógrados e muito machistas.”*
- *“Aprendi sobre os tipos de violências e os sinais que quase não se percebem no início de um relacionamento.”*
- *“Que ela vai muito além da violência física, ultrapassando as barreiras do ‘casal’. A mulher, seja quem for, está sempre à mercê de ser, infelizmente, violentada — seja pelo marido, namorado, pai, irmão, filho, primo, tio ou até mesmo um desconhecido. Ela pode ser machucada ou violentada por qualquer um apenas pelo fato de ser mulher.”*
- *“Que diversas pessoas ao nosso redor já sofreram violência de gênero e guardam isso caladas dentro de si. A violência de gênero deixa cicatrizes, mesmo quando você acha que está bem, você não está.”*
- *“Percebi que, mesmo com tantas conquistas que tivemos, nós nunca somos respeitadas como deveríamos ser tratadas, e isso tem me incomodado há bastante tempo.”*

- *“Que as coisas não são o que parecem. Uma pessoa pode estar rindo com você, mas sua vida está uma bagunça. Essa pessoa pode ter ouvido ou visto coisas que você nem imagina. Aquela pessoa alegre, que transmite paz, pode já ter sofrido abuso. Isso mostra que não devemos julgar ninguém sem saber pelo que ela passa.”*

A metodologia final da oficina pressupõe uma avaliação participativa que vai além da simples mensuração de resultados. Ela buscou compreender os processos formativos, os sentidos atribuídos pelos sujeitos e as tensões presentes no cotidiano escolar. Pois as violências vivenciadas no ambiente escolar, tem impacto significativo na vida do(a) aluno (a). Em um contexto em que as relações sociais se tornam cada vez mais complexas, o processo de aprendizagem não pode restringir-se apenas à dimensão conceitual e conteudista. É fundamental que esse conhecimento faça sentido na vida do(a) educando(a), que tenha significância e se relacione com sua realidade concreta.

Esses depoimentos evidenciam a profundidade das relações cotidianas, para haver um espaço de transformação efetivo, precisamos questionar as relações que se naturalizam nos diversos espaços, inclusive na escola, para que os(as) estudantes possam elaborar suas vivências, desconstruir estigmas e ampliar sua compreensão sobre a violência de gênero.

Quando jovens estão dispostos a escutar e compartilhar, estes começam a observar o seu entorno com outros olhos, refletindo criticamente sobre diversos aspectos sociais, inclusive nas relações afetivas. Mais do que promover uma atividade pontual, a oficina configurou-se como um exercício de cidadania, promovendo o desenvolvimento da empatia, do pensamento crítico e da capacidade de se colocar no lugar do outro, ampliando sua imaginação sociológica, aspectos evidentes em suas respostas avaliativas.

Diante disso, torna-se evidente que o ambiente escolar precisa se reformular como um espaço de formação integral, onde o conhecimento não se limita aos conteúdos curriculares, mas se expande para o entendimento das relações humanas e da vida em sociedade. Trabalhar com temas como a violência de gênero é reconhecer que a escola é também um espaço político e afetivo, no qual se pode (e se deve) intervir para transformar realidades. É preciso romper o silêncio, desafiar as estruturas opressoras naturalizadas e fomentar, desde cedo, uma cultura de respeito, igualdade e justiça. Somente assim será possível formar não apenas bons/boas estudantes, mas cidadãos/cidadãs comprometidos com a construção de um mundo mais justo e seguro para todas as pessoas.

Vivemos um momento em que muitos(as) jovens demonstram um crescente distanciamento em relação às experiências escolares e às formas tradicionais de ensino. Diante

disso, é necessário repensar o que ensinamos e como ensinamos, refletindo criticamente sobre o que é mais relevante — não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também para a vida e a formação cidadã desses sujeitos.

Ao tornarmos a escola um espaço dialógico, reconhecendo as construções dos saberes locais e abrindo espaço para a ressignificação das práticas de ensino-aprendizagem, a partir das vivências da comunidade escolar, caminhamos na direção de uma educação mais inclusiva. Nesse contexto, a oficina realizada teve como objetivo não apenas compartilhar conteúdos, mas também escutar, acolher e aprender com as experiências dos(as) próprios(as) alunos(as). O conhecimento não deve ser imposto de cima para baixo, deve ser elaborado de maneira situada e colaborativa, respeitando os tempos, os ritmos e as vozes que compõem a escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo da elaboração e aplicação da intervenção pedagógica, foi possível aprofundar a compreensão acerca das dinâmicas sociais que permeiam a violência de gênero em nossa comunidade. Tendo como objetivo central investigar as percepções dos(as) jovens estudantes sobre essa temática, a pesquisa revelou que tal problemática se configura como um fenômeno estrutural, presente de forma recorrente no cotidiano de muitas famílias e que, inevitavelmente, repercute no ambiente escolar. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento e passa a ser também um reflexo das tensões sociais, demandando ações pedagógicas comprometidas com a escuta, o diálogo e a promoção da equidade de gênero.

Neste estudo, as oficinas de escritivências foram ferramentas essenciais para analisarmos as perspectivas dos(as) alunos(as), uma vez que possibilitaram a expressão de vivências pessoais, memórias afetivas e percepções sociais relacionadas à temática da violência de gênero.

Inspiradas na proposta de Conceição Evaristo (2020), que valoriza a escrita como espaço de resistência e afirmação de identidades, essas oficinas permitiram que os(as) discentes refletissem criticamente sobre suas próprias experiências através de suas escritas e sobre os contextos em que estão inseridos(as). Ao compartilhar suas narrativas, os(as) alunos(as) também construíram vínculos de empatia e pertencimento, contribuindo para o fortalecimento de uma consciência coletiva sobre as desigualdades de gênero.

As oficinas de escritivência, fundamentadas na pedagogia histórico-crítica e atravessadas pela imaginação sociológica, desempenham um papel essencial nesse processo. A imaginação sociológica, conforme Wright Mills (1982), permitiu compreender como experiências individuais estão ligadas a estruturas sociais mais amplas, possibilitando que os(as) estudantes percebam que suas dores e angústias não são isoladas, mas fazem parte de uma lógica histórica e social que deve ser transformada. Por meio dessa abordagem, os(as) discentes não apenas compartilham e elaboram suas vivências, como também são incentivados(as) a compreender os mecanismos sociais e simbólicos que sustentam as desigualdades de gênero e outras formas de opressão. Ao dialogar com os saberes dos(as) estudantes e articular teoria e prática, essas metodologias colaboram diretamente para o fortalecimento de sua consciência crítica, possibilitando que identifiquem, enfrentem e rompam com ciclos de violência, ao mesmo tempo em que constroem coletivamente formas de resistência e cuidado.

Em uma sociedade marcada pela velocidade da informação, pelo excesso de estímulos e pela crescente fragmentação das relações humanas, temos perdido, de forma preocupante, a capacidade de escutar com atenção e de observar com sensibilidade o outro. A escola, nesse contexto, assume um papel ainda mais relevante: precisa se constituir como um território onde o tempo da escuta é recuperado e onde cada sujeito é reconhecido em sua singularidade. Criar esse espaço de troca afetiva e reflexão crítica é fundamental para o desenvolvimento integral dos(as) estudantes.

No entanto, esse ideal encontra inúmeros desafios na realidade concreta da educação pública, especialmente em turmas superlotadas, com alunos(as) indisciplinados(as), escolas sem estruturas, nas quais muitos(as) professores(as) sequer conseguem dar uma aula digna ou mesmo conhecer mais profundamente a realidade de seus/suas alunos(as), o tempo ínfimo de aula faz com que, muitas vezes, não conhecemos os(as) jovens nem pelos seus nomes. Esse distanciamento compromete a construção de vínculos e dificulta a criação de um ambiente seguro e propício à aprendizagem. Diante disso, torna-se urgente repensar práticas pedagógicas que favoreçam a aproximação entre docentes e discentes, valorizando metodologias que priorizem o diálogo, o afeto e a construção coletiva do saber. Como destaca Edgar Morin (2001), "é preciso ensinar a compreensão entre as pessoas, como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade"(p. 93). Mais do que transmitir conteúdos, educar é um ato profundamente humano, que exige presença, escuta ativa e disposição para o encontro com o outro.

Como educadora, transformar o ambiente escolar em um espaço de partilha e acolhimento é uma prática profundamente enriquecedora — tanto para os(as) alunos(as) quanto para os(as) profissionais da educação. Nesse sentido, é fundamental destacar o papel dos canais de proteção social como ferramentas indispensáveis no enfrentamento das violências reveladas ao longo das oficinas e aulas. Orientar os(as) estudantes sobre como identificar situações de abuso — seja em seus lares, relações afetivas ou em suas comunidades — e, sobretudo, sobre onde e com quem buscar ajuda, é uma responsabilidade pedagógica e social da escola. Serviços como o Conselho Tutelar, disque 100, disque 180 e disque 190, os CRAS, os PSFs, os(as) Agentes Comunitários(as) de Saúde e as Secretarias Municipais de Direitos Humanos devem ser apresentados e discutidos como parte integrante do currículo formativo, ampliando o repertório dos(as) estudantes sobre os direitos que possuem e os caminhos de denúncia e acolhimento disponíveis.

Durante o desenvolvimento das oficinas, percebi que o envolvimento dos(as) estudantes não apenas potencializou o processo formativo deles(as), como também provocou em mim,

enquanto educadora, um movimento interno de reflexão e ressignificação do meu próprio percurso. As escutas atentas, os relatos sensíveis e as interações estabelecidas ao longo das atividades aguçaram meu olhar pedagógico e ampliaram meus conhecimentos, levando-me, inclusive, a compartilhar minhas próprias vivências, num exercício de horizontalidade e empatia que enriqueceu a experiência educativa como um todo.

de Gasparin (2002) em sua metodologia prática, nas oficinas de escrevivências, seguindo os passos articulados entre teoria e prática, conforme proposto na perspectiva da pedagogia histórico-crítica de Saviani (1994). Essa abordagem concebeu uma prática educativa em um processo sistematizado e intencional, voltado à formação de sujeitos críticos a partir das escrevivências, capazes de compreender a realidade social e intervir nela de maneira transformadora. A estrutura metodológica de Gasparin (2002) fundamentou a dialética dos momentos pedagógicos, que compreende as etapas da prática social inicial(conceber os conhecimentos prévios dos educando sobre a temática), problematização(desnaturalizar as questões de senso comum que trazem sobre a temática), instrumentalização(os conhecimentos são sistematizados e transformados em um produto), catarse(a partir do produto houve uma reflexão crítica sobre o assunto) e prática social final(quando há uma transformação de sua realidade com base nos conhecimentos adquiridos).

Pode-se afirmar que a estrutura que foi articulada na oficina, proporcionou um espaço de escuta em que os(as) jovens se sentiram acolhidos, catalisando um processo de conscientização e empoderamento, possibilitando a compreensão de mecanismos sociais e simbólicos que sustentam as desigualdades de gênero. A experiência concreta que justapõe teoria e ação, reafirma a importância de metodologias que integram a emoção e razão, compreendendo o sujeito em sua totalidade — como ser histórico, social, político e afetivo. Por mas que seja um tema às vezes difícil de ser abordado a sequência didática aplicada ajudou a amenizar as dores vivenciadas, conscientizando de forma empática sobre a diversidade de violências de gênero, como o ciclo da violência doméstica e levou a uma reflexão das relações abusivas que ocorrem em nosso meio, com a possível identificação através dos conhecimentos adquiridos, foi possível observar que estes interpelam suas próprias experiências como também as dos seus familiares e amigos(as).

Essa integração rompe com a fragmentação tradicional do conhecimento e potencializa a aprendizagem significativa, pois reconhece que a formação crítica não se dá apenas no domínio cognitivo, mas também na escuta sensível das vivências e afetos que atravessam o cotidiano escolar. Ao valorizar a dimensão subjetiva dos(as) estudantes, a prática pedagógica ganha densidade ética e política, promovendo não apenas a assimilação de conteúdos, mas a

construção de sentidos e o fortalecimento da autonomia intelectual e emocional dos(as) aprendizes. Segundo Bell Hooks (2013)

A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade. (HOOKS, BELL 2013, p.273)

A escola, sendo esse espaço de possibilidades e transformação, mesmo em contextos tão conflitantes e duros, permite que possamos semear conhecimentos que façam sentido e produzam alguma diferença na vida social. Durante uma aula do mestrado, compartilhei com a professora Isaurora uma angústia: o que fazer quando os jovens não veem mais sentido nem significado no conteúdo aprendido? Ela me respondeu que, às vezes, o conhecimento não faz sentido no momento, mas que, se for absorvido, ele se revelará útil em algum momento da vida. Recentemente, ouvi algo que me tocou profundamente: uma aluna comentou que uma amiga, que antes não compreendia ou não via sentido no que eu ensinava — especialmente quando falávamos sobre intolerância religiosa — hoje entende. Essa aluna agora faz parte da umbanda e reconhece o valor daquele conteúdo.

Dessa forma, conclui-se que o fazer pedagógico precisa estar imbricado diretamente com o contexto social dos(as) jovens, considerando suas vivências, realidades e sentidos atribuídos ao conhecimento. Só assim a educação poderá cumprir seu papel de transformação e emancipação, indo além da transmissão de conteúdos e promovendo a formação crítica e significativa dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARNAULT, Renan & ALCANTARA E SILVA, Victor. “Os ritos de passagem”. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2016. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/obra/os-ritos-de-passagem>>BASTOS, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em<<http://educacaoemeducacao.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>>. Acesso em: 21 junho. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei n.º 13.185, de 06 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm. Acesso em: 14/04/2024

BRASIL. Lei n.º 14.811, de 12 de janeiro de 2024. **Institui a proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal)**, e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990. Acesso em: 14/04/2024.

BUENO, Samira et al. **Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. de Maria Helena Kühner. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CEARÁ, Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social, 2024. Acesso 28/01/2025. <https://www.sspds.ce.gov.br/indicadores-de-seguranca-publica/>

CONNER, James W.; MESSERSCHMIDT, Robert W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito repensando**, 2013. by Revista Estudos Feministas. p.241-282.

CRISTALDO, H.. **Agência Brasil registra 78ª posição em ranking sobre igualdade de gênero Brasil**.Disponívelem:<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-03/brasil-registra-78a-posicao-em-ranking-sobre-igualdade-de-genero>>. Acesso em:22/05/2023.

CUSTÓDIO, Gabriela. “Qual o cenário da educação de tempo integral no Ceará”, Diário do Nordeste, Fortaleza, 12 de maio de 2024.Acesso em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/tempo-integral-os-beneficios-para-estudantes-e-os-desafios-para-o-ceara-1.3368068>>

CREDE 06. SEDUC- 2012. Disponível em: <<https://www.crede06.seduc.ce.gov.br/2012/01/21/eem-waldir-leopercio/>> Acesso em: 20/03/2024

DAS, Veena. **Vidas e Palavras: a violência e sua descida ao ordinário**/Veena Das: tradução: Bruno Gambarotto- São Paulo: Editora Unifesp, 2020.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

DORLIN, Elsa. **Sexo, gênero e sexualidades— Introdução à teoria feminista**. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo — São Paulo: crocodilo/ Ubu Editora, 2021

ERAS, Lígia Wilhelms (org.). **Escrevivências e Ensino de Sociologia: um debate em construção / Organizadora: Lígia Wilhelms Eras**; Diversos autores. 1. ed. -- Londrina, PR : Editora Madrepérula, 2023.

Escrevivência : a escrita de nós : reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo / organização Constância Lima Duarte, Isabella Rosado Nunes ; ilustrações Goya Lopes. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : Mina Comunicação e Arte, 2020.

FAVRET-Saada, Jeanne (2005), “ **Ser afetado**”, Cadernos de Campo, 13, 155-161.

FEDERICCI, S. (2017). **Calibã e a bruxa: Mulheres, o corpo e a acumulação primitiva**. Elefante Editora.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política I Michel Foucault; organização e seleção de textos Manoel Barros da Moua; tradução Elisa Monteiro, Inés Autran Dourado Barbosa**. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. P.145-162.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral e Tempo Integral. In: GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009, p. 21-42.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro, LTC, 1981.

GONZALEZ, Lélia. 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2023.

LAHIRE, Bernard. (2014). **Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, p. 45-61.

LIRA, Kalline Flávia Silva de. **Relações de gênero, poder e violência contra as mulheres: um estudo sobre o Sertão brasileiro.** *La ventana* [online]. 2019, vol.6, n.50, pp.331-362. ISSN 1405-9436

MACIEL, Ana Cristina A.(org.). **CARTILHA: Construindo uma Escola Acolhedora.** Fortaleza, SEDUC, 2024.

MIGUEL, L. F. (2021). **O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira.** *Cadernos Pagu*, (62), e216216.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Nota Técnica n1: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Brasília: INEP/IDEB, [s.d.].

MORAES, Lorena Lima, PORDEUS, Aimê Felix e SILVA, Roseane Amorim da. **Um olhar de gênero sobre o cangaço.** *cadernos pagu* (67), 2023:e23671

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Estratégias de combate à violência doméstica: manual de recursos.** Organização das Nações Unidas. Centro para o Desenvolvimento Social e Assuntos Humanitários - Gabinete das Nações Unidas de Viena. Tradução de Emanuel Fernando Gomes de Barros Matos. Lisboa: Direcção-Geral da Saúde, 2003.

PISCITELLI, Adriana G.. **Tradição oral, memória e gênero: Um comentário metodológico.** *Cadernos Pagu*, 2005.

PESTANA, Simone Freire Paes. **Afinal, o que é educação Integral?**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho, p. 24-41, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713>. Acesso em: 03 março. 2024.

RODRIGUES, Francisco Magnel Carvalho. **Vir para trabalhar, trabalhar para ficar: A Experiência dos Trabalhadores da Construção do Açude Araras, Varjota Ceará (1951-1958).** Teresina, Cancioneiro, 2022.

SAFFIOTI, Heleieth I.B. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.** *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 16, p. 115–136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644541>. Acesso em: 21/04/2024.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.** In: FERRETI, Celso João .../et al./ (org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro; VON FLACH, Patrícia Maia. **Como construir um projeto de intervenção?** [s.l.: s.n], [2016]. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201704/20170427-095100-001.pdf>

SCOTT, J. (2017). **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** *Educação & Realidade*, 20(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>

Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social. Superintendência de Pesquisa e Estratégia de Segurança Pública. Manual do Programa Estadual de Proteção Territorial e Gestão de Riscos [recurso eletrônico]. Fortaleza, 2021.

THURLER, Djalma. **Intervenção pedagógica e interdisciplinaridade** / Djalma Thürler, Maise Caroline Zucco. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 61. : il.

ANEXOS

Sociologia

- Carla era uma mulher muito forte, ela passava por diversas dificuldades mas a que mais lhe doía era que seu pai era alcoólatra e não tinha nenhuma renda pois não trabalhava, sua mãe tinha 5 filhos e Carla era a mais velha.

Sua mãe além de cuidar dos filhos e da casa tinha que trabalhar para sustentar a família. Seu pai chegava muitas vezes bêbado e agredia a sua mãe. Um dia Carla se revoltou com essa situação e ligou para a polícia. Entretanto quando a polícia chegou em sua casa, a sua mãe negou tudo e falou que a denúncia não passava de uma mentira.

Carla em nenhum momento falou que ela que tinha feito a denúncia, e foi a partir desse dia que Carla descobriu que sua mãe tinha dependência emocional e medo do seu marido e continuou a mesma situação, sua mãe pagando a bebida de seu pai e sendo agredida.

[...] A vítima era parentessa; sofria noite e dia com aquele ser no qual se denominava "seu marido." agressão verbal, física, sexual, psicológica e material... tudo aquilo lhe destruindo aos poucos e lhe transformando em sua pior versão, deprimido, triste, sem querer sair... somente apertando calada aquele temor. até que ela depois de muito tempo resolveu se libertar, viver sua vida, ser feliz e quando ao tempo. hoje não estão mais juntos e ela está vivendo sua melhor versão.

Se liberte

Seja feliz

Se cuide

Se ame



va em frente

brilho!

Se vinga

levantando a cabeça

Bom pra começar tem uma história sobre abuso doméstico em minha família, minha prima sofria do seu marido, ela tem duas filhas, isso começou desde que eles começaram a morar juntos, ele sempre que bebia ficava agressivo e saia fora de si, teve uma vez que ele estava bebendo com os amigos ele pediu pra ela fazer um "tira gosto" e ela demorou a fazer, ele ficou brigando com ela na frente dos amigos, quando os amigos dele foi embora ele foi discutir com ela dentro do quarto, ele pegou e jogou o guarda-roupa nela, teve outra vez que eles separaram aí ele foi na casa que ela tava ameaçar ela, disse que se ela arrumar outro, ele vai matar ela e sair arrastando a cabeça dela na rua, essas não foram as únicas vezes que isso aconteceu, ela nunca separa dele porque tem dependência nele, na cabeça dela ele vai mudar, isso é triste mais sempre que tentamos falar algo levamos uma patada.

Minha vó sofre violência do meu vó, tanto psicológica quanto moral. Ela não pode vir na minha cidade que ele começa a chorar e a manipular ela, para que ela fique em casa, fazendo almoço, comida e limpando a casa para ela.

Além disso, minha vó depois de um tempo apresentou indícios de parkinson, o que prejudica as capacidades psicomotoras dela. Por causa disso ele zomba dela, da brevidade dela e que ela não consegue controlar alguns hábitos delas.

Outra coisa que nós só fomos perceber depois de um tempo é que ela fala muito coisas por conta que o velho fica falando que ela só fala quilômetros.

Quando eu era criança aconteceu um episódio horrível com uma vizinha. O próprio marido, que era para amá-la, respeitá-la e protegê-la, a matou com facadas, na frente da própria filha da mãe. Não sei a certo se ele agredia ela, mas para chegar ao ponto de matá-la já devia ter agredido ela antes.

Eu, uma criança, nem entendia direito o real tamanho da gravidade, mas hoje percebo o quão complicado e difícil é você não poder nem confiar no seu marido. Talvez ela já estivesse sufocada com abusos dele, mas não podia contar para ninguém.

Assim como muitas mulheres estão tentando gritar para se salvar, para não ser mais um número, mas não podem.

“Ninguém está livre de sofrer violência doméstica. É um mal que assola nossa sociedade, matando mulheres e deixando filhos órfãos.” - Maria da Penha.

Meu pai tinha o costume de agredir minha mãe quando bebia. Minha irmã mais velha e meu tio que mora com a gente sempre falava pra ter respeito porque tinha a filha mais nova deles (minha irmã). Enfim, sempre foi por causa do álcool, sempre que meus tios (irmãos da minha mãe) que mora com a gente, via uma briga que meu pai causava, eles entrava no meio, e sempre piorava do mesmo jeito. Nunca denunciaram, sempre foi... No outro dia fingir que nada aconteceu, mais quando tomava o álcool, era uma confusão, principalmente com meu pai e minha mãe, já teve agressão que foi longe demais. Mais minha mãe nunca separou dele. Só passava alguns dias sem falar com ele. e ele ia ficar por algum tempo na casa da minha vó. Sempre foi assim aconteceu algo, no outro dia é um dia normalmente. Mas... Essas confusões / brigas acabou mais um pouco.

ERA UMA NOITE NORMAL, ATÉ QUE O TELEFONE TOCA, ERA UMA DAS FILHAS DE UMA SENHORA, QUE MORAVA LONGE, ESSA FILHA ERA CASADA, TINHA FILHOS, SEMPRE DAVA NOTÍCIAS DE COMO ESTAVA SUA VIDA.

PORÉM, NESTE DIA A CONVERSA FOI DIFERENTE, ELA ESTAVA COM A VOZ ESTRANHA, PARECIA QUE ESTAVA CHORANDO, ENTÃO A FILHA INFORMA SUA MÃE, QUE ESTAVA SENDO AGREDIDA PELO PRÓPRIO MARIDO, ALGO QUE ELA NUNCA HAVIA CONTADO PARA SUA FAMÍLIA E ALGO QUE NENHUM DELES IMAGINARIA, ENTÃO LOGO DEPOIS DE RECEBER A NOTÍCIA, A MÃE FICOU DESESPERADA, SUA FILHA ESTAVA SOFRENDO NA MÃO DE UM HOMEM QUE ACHAVA QUE A FAZIA FELIZ E DEPOIS DE TANTO TEMPO SÓ NAQUELE MOMENTO SUA FILHA TEVE CORAGEM DE CONTAR.

APÓS ESSA CONVERSA, A FILHA DECIDIU VOLTAR PARA O INTERIOR ONDE SUA MÃE MORAVA, MAS ANTES DE IR EMBORA, ELA O DENUNCIOU.

Na esquina da rua, o sol brilhava muito, mas a cena que acontecia ali era sombria. Uma mulher, com os olhos cheios de água, tentava se afastar de um homem, que gritava tão alto que todo ouvia quando ele dizia: "Você não vai!", enquanto a segurava pelo braço.

As pessoas ao redor, viravam o rosto e desviavam o olhar como se a dor alheia fosse um fardo que não queriam carregar. Aquela momento era um grito silencioso por ajuda.

A violência contra a mulher, seja ela branca, negra, rica ou pobre, não é apenas uma estatística, é uma realidade que grita por mudança.

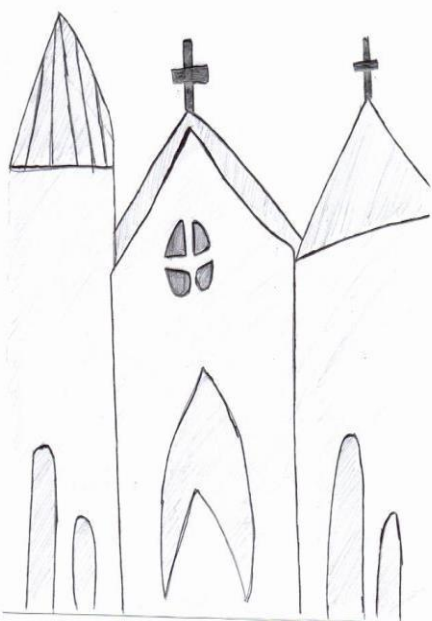
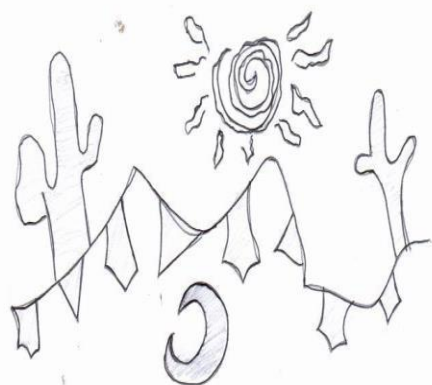
Quando eu era criança aconteceu um episódio horrível com uma vizinha. O próprio marido, que era para amá-la, respeitá-la e protegê-la, a matou com facadas, na frente da própria filha da mãe. Não sei a certo se ele agredia ela, mas para chegar ao ponto de matá-la já devia ter agredido ela antes.

Eu, uma criança, nem entendia direito o real tamanho da gravidade, mas hoje percebo o quão complicado e difícil é você não poder nem confiar no seu marido. Talvez ela já estivesse sufocada com abusos dele, mas não podia contar para ninguém.

Assim como muitas mulheres estão tentando gritar para se salvar, para não ser mais um número, mas não podem.

“Ninguém está livre de sofrer violência doméstica. É um mal que assola nossa sociedade, matando mulheres e deixando filhos órfãos.” - Maria da Penha.

Meu pai tinha o costume de agredir minha mãe quando bebia. Minha irmã mais velha e meu tio que mora com a gente sempre falava pra ter respeito porque tinha a filha mais nova deles (minha irmã). Enfim, sempre foi por causa do álcool, sempre que meus tios (irmãos da minha mãe) que mora com a gente, via uma briga que meu pai causava, eles entrava no meio, e sempre piorava do mesmo jeito. Nunca denunciavam, sempre foi... No outro dia fingir que nada aconteceu, mais quando tomava o álcool, era uma confusão, principalmente com meu pai e minha mãe, já teve agressões que foi longe demais. Mais minha mãe nunca separou dele. Só passava alguns dias sem falar com ele. e ele ia ficar por algum tempo na casa da minha vó. Sempre foi assim aconteceu algo, no outro dia é um dia normalmente. Mas... Essas confusões / brigas acabou mais um pouco.



Na Terra onde a dor é forte
 A mulher sofre, sem parar
 Mas é hora de lutar
 E mostrar que a vida é sorte!
 Chega de gritos e morte!
 Quem com a raclência fez guerra
 Despreza a força da mulher
 Aquela que com seu poder
 Constrói o futuro e a terra
 Mas a dor não se encerra
 De mãos calçadas, ela constrói
 A família, na casa, o chão
 Mas quando sofre e chora então
 É hora de todos nós dar voz
 Para que ela tenha paz e exaltem amor
 Não o esquecer.
 Pagar não ao abuso, ao silêncio
 A brutalidade e ao medo
 E levantar, com força e respeito
 A bandeira da igualdade
 pela liberdade e dignidade.

Sociologia

1º B

prof. Mariama
Menezes.

Desde pequena eu cresci escutando da minha família paterna que meu avô batia na minha avó e era por isso que eles eram separados.

Mesmo eu sendo pequena, eu sempre entendi que meu pai e tio tinha um grande remorso do meu avô por ele bater na minha avó, e por conta da idade eles não podia fazer nada para impedir, pois eles eram muito jovens.

E nunca era por ele chegar bêbado, mais sim qualquer briguinha besta, até que eles cresceram e conseguiram tirar minha avó das mãos do meu avô.

E por conta desse histórico, as pessoas achavam que meu pai seria do mesmo jeito, e então meu avô materno não era muito de acordo com o casamento dos meus pais por isso. Mas ele se mostrou diferente e nunca trouseu um dedo na minha mãe, até por que se quem já presenciou esse tipo de coisa, sabe o quão doloroso e traumático é ver aquela situação e não poder fazer nada. Meu pai é a prova viva que nem todo filho de peixe, peixinho é, ele nunca levantou a mão para nenhuma mulher e sempre teve respeito por todas e isso me orgulha muito, por ele não ser um covarde mais sim um homem que sabe o valor de uma mulher!

"Uma mulher que se liberta de quem a machucou é uma mulher que renasce, não deixe que as palavras ou ações de outra pessoa apague sua luz"

E lá estava ele, com seus olhos doces e negros, a olhando com tanto amor e carinho estavam juntos, rindo e segurando nosso filho ela estava, (pelo menos parecia) feliz e satisfeita com o momento que estava a compartilhar com seu marido.

Até então eles irem embora, foram para casa com o sorriso no rosto, até não estarem mais visíveis à sua vizinhança.

Escuto de longe a mulher conversando com minha mãe no dia seguinte sobre sua vida pessoal, eu estava pasma com o que estava, a cada palavra, me recusava em acreditar-las.

A escuto falar sobre as agressividades que vivia dentro de casa, causadas pelo seu marido, e mostra as manchas em seu corpo.

a vejo com o olhar triste, a cada frase era um olhar de tristeza e decepção em rumo de minha mãe, a moça expressava toda sua dor e ali desabafava. Logo depois, em uns meses, ouve-se a notícia de que seu marido havia falecido. Ficamos tristes ao perceber que ele fazia parte de uma facção criminosa muito perigosa, ela confirmou e completou que ele havia sido morto pelo integrante de uma equipe inimiga. Essa pequena história serve de moral tanto para as pessoas que tem uma visão diferente do marido de alguma amiga totalmente fora da sua realidade para não criar tanta expectativa boa sobre ele quanto para nossas amigas/mulheres a pensarem duas vezes ou mais sobre as pessoas que elas escolhem para dividir a vida.

2...

Em um certo dia uma mulher casada há anos, onde teve 3 filhos com um homem, com o passar do tempo ela começou sofrer diversas agressões, esse mesmo homem batia demais na sua própria filha sem motivos nenhum. Em um determinado dia, essa mulher resolveu se separar e ir morar com sua mãe, a partir do momento que ela tomou essa decisão sua vida desmoronou para pior. A primeira coisa permitiu que o agressor continuasse a ver seus filhos etc, mas quando começou as ameaças, as agressões nas ruas quando ele a via, ela, à mesma decidiu que tudo isso iria acabar, foi onde ele recebeu o apoio da família. A última e sua família foram a delegacia fazer um b.o contra seu ex-esposo, a polícia decretou que o agressor não poderia ir até a casa da vítima, onde ele teria que manter metros longe da vítima. Mas nada adiantou, ele continuou a incomodar sua ex-esposa e toda sua família, uma das irmãs da vítima começou a defender, de lá contra o agressor, essa sua irmã é técnica de enfermagem, amada por todos da sua localidade, e serviu muito de Deus. O agressor resolveu fazer uma arma de fogo caseira, e no dia 30 de setembro de 2023 ele resolveu ir na casa da vítima, onde pulou o muro do vizinho da vítima até seu quintal, o mesmo começou a jogar pedra na casa da sua ex-esposa, a irmã da vítima ligou para a polícia e para diversas pessoas pedindo ajuda, mas ninguém quis ir ajudar, então ela resolveu correr para pedir ajuda na casa do vizinho de lado de sua casa, lembrando que no seu caso havia o mesmo. O agressor foi até a casa desse vizinho e começou a discutir com o vizinho e com a irmã da vítima, onde ele efetuou disparos contra sua ex-cunhada, matando-a. O mesmo ainda bateu sua mulher com a mesma arma.

para piorar toda a situação, o agressor ainda abusava de seu filho de 16 anos há bastante tempo mas só foi descoberto quando ele matou sua ex-cunhada e foi preso. Pois sua filha tinha medo de contar para alguém, porque o mesmo ameaçou de mata-lo caso ela contasse para alguém.

Júlia e André têm um relacionamento muito conturbado, com brigas, ciúmes e desconfiança. Júlia acredita de si junto que André tinha a traído por ouvir algo de outras pessoas. Porém isso infelizmente era verdade, já que ele mesmo confessou.

Apesar de tudo, eles permanecem juntos até hoje, mesmo ele desmoralizando o trabalho dela e a culpando por coisas que aconteceram no passado. Júlia, quando descobriu a traição no passado, não quis largar André, pois não tinha dinheiro, nem para onde ir.

Hoje em dia, Júlia se sente constantemente triste por tudo que aconteceu e acha que ela mesma é o real problema do relacionamento.