

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ - UTP

LUANA MARIS BORRI

**POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E VIOLÊNCIA CONTRA AS
MULHERES: entre a naturalização e a problematização na perspectiva da
Psicologia Histórico-Cultural**

CURITIBA

2026

LUANA MARIS BORRI

**POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E VIOLÊNCIA CONTRA AS
MULHERES: entre a naturalização e a problematização na perspectiva da
Psicologia Histórico-Cultural**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) – como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão.

Orientadora: Profa. Dra. Anita Helena Schlesener.

CURITIBA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

B737 Borri, Luana Maris.

Políticas públicas, educação escolar e violência contra as mulheres: entre a naturalização e a problematização na perspectiva da psicologia histórico-cultural / Luana Maris Borri; orientadora Prof.^a Dra. Anita Helena Schlesener. 260f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2026

1. Políticas públicas. 2. Educação escolar. 3. Violência contra a mulher. 4. Psicologia histórico-cultural. I. Tese (Doutorado) Programa de Pós - Graduação em Educação / Doutorado em Educação. II Título.

CDD – 379

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Seção 1, Página 34295.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ATA DO EXAME DE DEFESA DE TESE

Aos trinta e um dias do mês de julho de dois mil e vinte e seis, foi realizada a sessão de Defesa de Tese de Doutorado intitulada **"POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO ESCOLAR E VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: entre a naturalização e a problematização na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural"** apresentada por **Luana Maris Borri**. Os trabalhos foram iniciados às **14** horas pela **Profa. Dra. Anita Helena Schlesener**, Presidente da Banca Examinadora constituída pelos professores abaixo nominados. A Banca Examinadora passou à arguição da dissertação. Encerrados os trabalhos às **16:30** horas, os examinadores reuniram-se para avaliação cujo resultado é o que segue:

A tese atende os requisitos necessários para a sua aprovação. A banca destaca a relevância da pesquisa e sugere a sua publicação em artigo ou capítulo.

Profa. Dra. Anita Helena Schlesener - Orientadora/Presidente da Banca - UTP

Assinatura

Conceito

Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco - Membro Titular Externo - UEM

Assinatura

Conceito

Profa. Dra. Michelle Fernandes Lima - Membro Titular Externo - UEM

Assinatura

Conceito

Profa. Dra. Josélia Schwanka Sakomé - Membro Titular Externo - Pesquisador Independente

Assinatura

Conceito

Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves - Membro Titular Interno - UTP

Assinatura

Conceito

Curitiba, 31 de julho de 2026

Profa. Dra. Anita Helena Schlesener
Presidente da Banca

utp.edu.br | 41 3331-7700

Campus Prof. Sydnei Lima Santos | Reitoria: Rua Padre Ladislau Rula, 395 • Santo Inácio • CEP 82.010-210 • Curitiba - Paraná

AGRADECIMENTOS

Escrevo esta tese pensando não apenas em “ter um título”, mas também em como os aprendizados desta pesquisa poderão ser aplicados às nossas realidades. Essa reflexão se deve não apenas às mudanças existentes em minha própria história, mas também a como podemos construir modos de vida para que nossas meninas, em algum momento, não tenham os mesmos medos que nós, mulheres, temos hoje.

Escrevo esta tese não apenas por mim, mas também graças às que vieram antes de mim, às que caminham comigo hoje e às que ainda virão. Para que nós, mulheres e meninas, possamos viver sem medo, sonhar sem limites e construir nossa própria história.

Tudo isso é pela Lilian, pela Maitê, pela Mariah, pela Ana; e graças à Selma, à Alice, à Maristela, à Rafaela, à Anita, à Rosânia, à Célia, à Giani, à Marineide, à Fernanda, à Juliane, à Carla, à Natalia, à Lara, à Elisa, à Carol, à Aléssia, à Daniele, à Zaida, à Vanessa, à Marideise. Mas também é graças ao Evaldino, ao Felipe e aos meus meninos, Luiz e Levi, que vocês cresçam sabendo que o lugar de mulher é onde ela quiser.

E assim fazemos aquela paráfrase: não basta não ser machista, é preciso ser antimachista!

RESUMO

A violência contra as mulheres constitui um fenômeno histórico-social, produzido nas relações capitalistas e patriarcais e naturalizado por processos educativos que, desde a infância, atribuem papéis, comportamentos e possibilidades distintas a meninas e meninos. Diante disso, esta pesquisa problematiza: sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), qual o papel da educação escolar, em articulação com as políticas públicas brasileiras, nos processos de constituição, naturalização e problematização da violência contra as mulheres? O objetivo geral consistiu em analisar, sob a perspectiva da PHC, o papel da educação escolar, em articulação com as políticas públicas brasileiras, nos processos de constituição, naturalização e problematização da violência contra as mulheres. Para alcançar esse objetivo, definiram-se os seguintes objetivos específicos: a) compreender a constituição histórico-cultural da mulher, com ênfase nas relações de gênero e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da infância e da adolescência; b) examinar políticas públicas e legislações brasileiras, a partir da Constituição Federal de 1988, voltadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres, de modo a considerar as implicações dessas normativas para a educação escolar; c) investigar os sentidos atribuídos à escola nos documentos oficiais e na produção acadêmica sobre violência contra as mulheres, especialmente no que se refere à naturalização ou à problematização dessa violência. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural e em teorias críticas, com recorte temporal de 1988 a 2025. A construção dos dados ocorreu nos seguintes momentos: a) análise da produção bibliográfica acerca da violência contra as mulheres; b) análise das legislações e políticas públicas de enfrentamento à violência contra crianças, adolescentes e mulheres; c) análise das políticas públicas educacionais sobre questões de gênero e violência contra as mulheres; d) análise dos programas educacionais voltados à temática, como: Programa Escola que Protege (ProEP) e Maria da Penha vai à Escola (MPVE). Nesta tese, defende-se que a violência contra mulheres é historicamente produzida e reproduzida nas relações sociais e educativas e que a escola desempenha um papel contraditório nesse processo, pois pode tanto naturalizar papéis de gênero e relações desiguais desde a infância quanto contribuir para sua problematização e transformação; contudo, apesar dos avanços legais no enfrentamento dessa violência, as políticas educacionais ainda são limitadas e não garantem condições para que a escola desenvolva ações contínuas e sistemáticas de prevenção e enfrentamento dessa violência. Quanto aos resultados, constatou-se que: a) a constituição da mulher e dos papéis de gênero é um processo histórico-social mediado pelas relações educativas; b) a escola pode tanto naturalizar desigualdades quanto problematizá-las, ao mediar a passagem dos conhecimentos espontâneos aos científicos; c) as políticas educacionais específicas são escassas, limitando-se à Lei nº 14.164/2021, enquanto a BNCC (Brasil, 2017) não aborda explicitamente gênero; d) o MPVE reconhece a mulher como sujeito de direitos e o gênero como relação de poder, mas possui abrangência restrita, enquanto o ProEP, embora nacional, dilui a violência de gênero na noção geral de “violências nas escolas”. Conclui-se que a educação escolar não supera, por si só, essa violência, mas constitui uma mediação estratégica para sua problematização e enfrentamento.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação Escolar; Violência contra a mulher; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Violence against women is a historical and social phenomenon produced within capitalist and patriarchal relations and naturalized through educational processes that, from childhood onward, assign different roles, behaviors, and possibilities to girls and boys. Accordingly, this study addresses the following research question: from the perspective of Cultural-Historical Psychology (CHP), what role do school education and Brazilian public policies play in the processes of constitution, naturalization, and problematization of violence against women? The general objective was to analyze, from the perspective of CHP, the role of school education, in conjunction with Brazilian public policies, in these processes. To achieve this objective, the following specific objectives were established: a) to understand the cultural-historical constitution of women, emphasizing gender relations and the processes of development and learning throughout childhood and adolescence; b) to examine Brazilian public policies and legislation enacted since the 1988 Federal Constitution to address violence against women, considering their implications for school education; and c) to investigate the meanings attributed to schools in official documents and academic literature on violence against women, particularly regarding the naturalization or problematization of such violence. This bibliographic and documentary study is grounded in Cultural-Historical Psychology and critical theories and covers the period from 1988 to 2025. Data were generated through the following stages: a) analysis of the literature on violence against women; b) analysis of legislation and public policies addressing violence against children, adolescents, and women; c) analysis of educational public policies concerning gender issues and violence against women; and d) analysis of educational programs focused on this issue, including the School that Protects Program (ProEP) and the Maria da Penha Goes to School Program (MPVE). This thesis argues that violence against women is historically produced and reproduced through social and educational relations and that schools play a contradictory role in this process: they may naturalize gender roles and unequal relations from childhood onward, while also contributing to their problematization and transformation. However, despite legal advances in addressing such violence, educational policies remain limited and fail to provide the conditions required for schools to implement continuous and systematic prevention and intervention initiatives. The results indicate that: a) the constitution of women and gender roles is a historical and social process mediated by educational relations; b) schools may either naturalize inequalities or problematize them by mediating the transition from spontaneous to scientific concepts; c) specific educational policies remain scarce, being limited to Law No. 14,164/2021, while the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) (Brazil, 2017) does not explicitly address gender; and d) MPVE recognizes women as rights-bearing subjects and gender as a social power relation, but has limited territorial reach, whereas ProEP, despite its nationwide scope, subsumes gender-based violence under the broader notion of “violence in schools.” It is concluded that school education cannot overcome violence against women on its own, but it constitutes a strategic form of mediation for its problematization and prevention.

Keywords: Public Policy; School Education; Violence against women; Historical-Cultural Psychology.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 INTRODUÇÃO	9
2 A CONSTITUIÇÃO DA MULHER NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	19
2.1 A PRODUÇÃO HISTÓRICA DOS SIGNIFICADOS DO FEMININO EM SOCIEDADES CAPITALISTAS	19
2.2 MULHER, TRABALHO E REPRODUÇÃO SOCIAL: DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E PRODUÇÃO DO FEMININO	26
2.3 PROCESSOS DE NATURALIZAÇÃO DO FEMININO	31
2.4 VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES COMO EXPRESSÃO HISTÓRICO-SOCIAL: ASPECTOS DA REALIDADE BRASILEIRA	36
3 DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E CONSTITUIÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	49
3.1 GÊNERO: IMPLICAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES	50
3.2 MEDIAÇÃO, LINGUAGEM E FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	57
3.3 SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR: CURRÍCULO EXPLÍCITO E CURRÍCULO OCULTO	65
3.4 VIOLÊNCIA DE GÊNERO E DESENVOLVIMENTO: IMPACTOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS	73
4 ESTADO, ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS	82
4.1 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA	87
4.2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À MULHER	92

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE ENFRENTAMENTO À VIOÊNCIA	
99	
4.4 INTERSETORIALIDADE E REDE DE PROTEÇÃO	105
5 A ESCOLA E A VIOÊNCIA CONTRA AS MULHERES: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS	110
5.1 O PAPEL DA ESCOLA NA REDE DE PROTEÇÃO: PREVENÇÃO, ACOLHIMENTO E ENCAMINHAMENTO	111
5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A VIOÊNCIA CONTRA AS MULHERES	114
5.3 PROGRAMAS E AÇÕES EDUCACIONAIS DE ENFRENTAMENTO À VIOÊNCIA DE GÊNERO	119
5.4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE NATURALIZAÇÃO E/OU ENFRENTAMENTO DA VIOÊNCIA	139
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	155

APRESENTAÇÃO

Como cheguei à construção desta tese? Na minha caminhada, encontrei em Rubem Alves (1999) uma grande inquietação: qual é a minha “dor de ideia” nesse momento? Como pesquisadores, a “dor de ideia” nos lança a um caminho desconhecido, em busca de novas ideias para saciar nossas inquietações, o que nos permite enxergar para além do aparente por meio de nossas reflexões.

Ao longo da minha trajetória, diferentes inquietações surgiram; porém, no momento presente, a principal “dor-de-ideia” diz respeito à problemática da desigualdade de gênero e da violência contra as mulheres, especialmente no que se refere aos processos pelos quais, desde a infância e a adolescência, os sujeitos são educados e constituídos sob determinadas exigências culturais e sociais.

Foi justamente ao longo da trajetória acadêmica e profissional que essa temática se fortaleceu. Desde a graduação, a infância foi o objeto central de pesquisa, o que se intensificou durante o mestrado, no qual investiguei a formação de professores voltada à migração internacional de crianças haitianas. Ainda no meu percurso profissional, lecionei por quatro anos no curso de formação de professores do Magistério, momento em que me questionei ainda mais sobre as diferentes infâncias e sobre o modo como promovemos práticas educativas realmente emancipatórias. Em muitas de minhas aulas, os maiores questionamentos das alunas consistiam justamente em como lidar com situações de violência, promover um olhar realmente acolhedor para a diversidade e responder às múltiplas questões das desigualdades econômicas, sociais, étnico-raciais e de gênero.

Atualmente, exerço a função de psicóloga no Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Atuei em um Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), onde trabalhava diariamente com situações de violência contra a mulher. Ao perceber os impactos dessas vivências nas crianças, eu buscava desenvolver estratégias de acolhimento para o núcleo familiar também nesse espaço.

Ao longo dos atendimentos, observava-se a reprodução de ciclos de violência entre as mulheres acompanhadas, que, muitas vezes, já haviam vivenciado os mesmos atos na família ou em relacionamentos anteriores. Hoje, trabalho em um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e exerço a função de acolher famílias em situação de vulnerabilidade e de prevenir situações de violência.

Diante desse percurso, reforço que a “dor-de-ideia” emerge das minhas próprias vivências, especialmente da maneira como cada situação que vivi nos âmbitos acadêmico, profissional e pessoal me marcou. Ressalto o papel fundamental dessa escolha, motivada por cada mulher, criança e adolescente que acolhi e ainda acolho todos os dias em minha atuação.

Evidencio, por meio dessa caminhada, a necessidade de compreender a violência contra as mulheres não como um fenômeno isolado, mas como expressão de condições concretas de vida que atravessam a constituição dos sujeitos desde a infância. Esta tese constitui peça fundamental no processo de análise crítica das mediações que produzem e sustentam as desigualdades de gênero, com especial atenção ao papel da educação nessa formação.

1 INTRODUÇÃO

A fortaleza e a coragem da mulher podem ser reconhecidas ao longo de todo o processo histórico, desde a Antiguidade. Na modernidade, a Marcha sobre a Bastilha e a instauração da República francesa têm na mulher o seu símbolo, na imagem da Liberdade pintada por Delacroix. Nas guerras, os homens vão à frente de batalha e as mulheres respondem pela continuidade da produção e das relações sociais. A lista de mulheres guerreiras no campo da luta contra a escravidão ou nas grandes revoluções é vasta. No entanto, vivemos no século XXI numa sociedade patriarcal e misógina, em que a maioria das mulheres, por educação ou por medo, continua submissa e sofre toda sorte de violências.

Com base nos dados mais recentes, em 2025 foram registrados 3.539 homicídios de mulheres no Brasil, dos quais 1.568 foram classificados como feminicídios, o que representa uma média superior a quatro vítimas por dia e um crescimento de 4,7% em relação a 2024. Desde a tipificação do feminicídio, em março de 2015, até o final de 2025, ao menos 13.703 mulheres foram assassinadas em razão de sua condição de gênero (FBSP, 2026).

Apesar da queda geral nos homicídios no país, a diminuição foi menor quando a referência foi aos homicídios de mulheres. No período de 2013 a 2023, a taxa geral de assassinatos caiu 26,4%, ao passo que a taxa de mortalidade entre mulheres reduziu-se em apenas 25,5%. Nos últimos cinco anos, a diferença se acentuou: queda de 24% no geral, contra 18,6% entre as mulheres. Entre 2022 e 2023, a taxa de homicídios femininos permaneceu estagnada, enquanto a taxa geral continuou em declínio (Atlas da Violência, 2025).

A partir desses dados, pontua-se a redução geral da violência letal, dinâmica que não se observa na análise dos dados referentes às mulheres. Os homicídios femininos apresentam tendência de estagnação, o que ressalta a necessidade de compreender esse cenário para enfrentar desafios que persistem, ano após ano, no combate à violência de gênero.

Ainda sobre os dados, no cenário brasileiro persistem graves violações dos direitos de meninas e mulheres, especialmente no que diz respeito à violência sexual. De acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública, em 2024, o país registrou 87.545 casos de estupro e estupro de vulnerável, o maior número dos levantamentos iniciados em 2011 e equivalente a uma vítima a cada seis minutos.

Desse total, 67.204 registros foram classificados como estupro de vulnerável, o que evidencia a elevada incidência de violência sexual contra crianças e adolescentes. Além disso, a maioria das vítimas era do sexo feminino, e os casos envolvendo meninas concentraram-se principalmente entre os 10 e os 13 anos. Esses dados demonstram que a violência de gênero atravessa a formação das meninas desde a infância e se relaciona ao controle historicamente exercido sobre o corpo feminino (FBSP, 2025).

Assim, os números continuam alarmantes, principalmente nos períodos de conservadorismo político, dada a desigualdade de direitos em todas as áreas e a naturalização da violência de gênero em nosso cotidiano. O que se observa, muitas vezes, é a ausência de soluções efetivas no campo social e nas políticas sociais. Esta pesquisa surge justamente com a perspectiva não apenas de lamentar a situação, mas de motivar as mulheres e os educadores em geral a contribuir para a transformação desta realidade e para a construção de uma igualdade efetiva entre os gêneros.

Diante disso, nesta pesquisa, formula-se o seguinte problema: Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (PHC), qual é o papel da educação escolar, em articulação com as políticas públicas brasileiras, nos processos de constituição, naturalização e problematização da violência contra as mulheres?

Compreendemos os conceitos de constituição, naturalização e problematização como interligados, não como etapas independentes, mas como processos distintos que se inter cruzam por meio de movimentos contraditórios que ocorrem nas relações sociais e educativas. Considerando que as mesmas práticas que participam da constituição dos sujeitos e podem naturalizar a violência também podem ser aquelas que criam condições para o reconhecimento, o questionamento e a transformação dessa violência.

O conceito de constituição fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural e refere-se ao processo pelo qual o psiquismo, a consciência e os modos de ser dos sujeitos são formados nas relações sociais concretas. Para Vigotski (2001; 2018), as características propriamente humanas não são dadas biologicamente nem resultam de um amadurecimento espontâneo, mas se desenvolvem por meio da apropriação da cultura, mediada pela linguagem, pela atividade e pelas relações com outras pessoas. Desse modo, a constituição da mulher, dos papéis de gênero e dos sentidos atribuídos à violência ocorre a partir da história vivida não apenas pelo

próprio sujeito, mas também pelos acontecimentos e modos de vida da sociedade ao longo do tempo e em determinada época, considerando assim que meninas e meninos se apropriam dos significados sociais presentes na família, na escola, na mídia e em outras práticas educativas vivenciadas ao longo de sua vida em determinado momento histórico e local. Isso não significa que os sujeitos reproduzam passivamente o que vivenciam, mas que elaboram essas relações de maneira singular, conforme as mediações e as condições concretas de sua existência.

A naturalização, por sua vez, corresponde ao processo histórico e ideológico pelo qual relações socialmente produzidas passam a ser percebidas como naturais, universais e imutáveis. Na perspectiva de Gramsci, esse processo relaciona-se à hegemonia, pois “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 1999, p. 399). Assim, significados reiterados na família, na escola, na linguagem e na divisão sexual do trabalho associam a submissão e o cuidado ao feminino, enquanto vinculam a autoridade e a agressividade ao masculino. Naturalizar a violência significa, portanto, ocultar sua historicidade e fazer com que relações desiguais sejam interpretadas como normais ou inevitáveis.

A problematização, por sua vez, consiste em ir além da aparência imediata da violência para reconhecer suas contradições e determinações histórico-sociais. Esse movimento fundamenta-se em Vigotski (2001, p. 429), para quem as funções psíquicas superiores “surgem inicialmente como formas de atividade em colaboração” e, posteriormente, são internalizadas. Na escola, problematizar significa organizar intencionalmente o ensino para que os conceitos espontâneos sobre gênero e violência sejam confrontados e reorganizados por conceitos científicos, possibilitando que crianças e adolescentes compreendam e questionem situações antes percebidas como naturais.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo analisar, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o papel da educação escolar, em articulação com as políticas públicas brasileiras, nos processos de constituição, naturalização e problematização da violência contra as mulheres.

Para o alcance desse propósito, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender a constituição histórico-cultural da mulher, com ênfase nas relações de gênero e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da infância e da adolescência;
- b) examinar políticas públicas e legislações brasileiras, a partir da Constituição Federal de 1988, voltadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres, de modo a considerar as implicações dessas normativas para a educação escolar;
- c) investigar os sentidos atribuídos à escola nos documentos oficiais e na produção acadêmica sobre violência contra as mulheres, especialmente quanto à naturalização ou à problematização dessa violência.

A presente pesquisa fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e adota a estratégia metodológica da pesquisa bibliográfica e documental. A construção dos dados ocorreu em três momentos: a) levantamento e análise da produção bibliográfica acerca da violência contra as mulheres, com ênfase na Psicologia Histórico-Cultural e nas teorias críticas; b) análise das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres no contexto brasileiro, com referência à legislação vigente, com destaque para a Lei nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha (Brasil, 2006), e para os marcos normativos que orientam a proteção das mulheres, crianças e adolescentes em situação de violência; c) análise das políticas públicas educacionais, especialmente quanto à abordagem das questões de gênero e ao enfrentamento da violência contra as mulheres, além dos programas educacionais voltados à temática, tais como a Base Nacional Comum Curricular (2017), a Lei nº 14.164/2021 e o Programa Escola que Protege (2024).

Ainda no que concerne às questões da pesquisa, o aporte teórico-metodológico que serve de referência neste trabalho é o materialismo histórico, em diálogo com os seguintes autores: a) sobre a mulher e os papéis de gênero: Federici, Saffioti, Kollontai, Souza; b) sobre constituição humana, a base é a Teoria Histórico-Cultural: Vigotski, Leontiev, Elkonin, Facci; c) sobre violência e educação repressiva: Marx, Gramsci, Sorel, Schlesener. Entretanto, para a introdução de aspectos históricos e centrais da temática estudada, recorre-se a autores com bases epistemológicas distintas, como Simone de Beauvoir. Enfatiza-se que, apesar do uso desses autores no texto, consideram-se estritamente as suas contribuições históricas.

No que se refere ao papel do pesquisador frente à base metodológica escolhida, considera-se que, “quando um pesquisador adota o quadro de referência do materialismo histórico, passa a enfatizar a dimensão histórica dos processos sociais” (Gil, 2008, p. 23), e que, “a partir da identificação do modo de produção em determinada sociedade e de sua relação com as superestruturas (políticas, jurídicas etc.), é que ele procede à interpretação dos fenômenos observados”.

Trata-se de um método cujo objetivo é refletir sobre o movimento concreto do real, a fim de compreender como a violência faz parte das relações econômicas, sociais e políticas e incide sobre os grupos mais vulneráveis da população, como crianças, mulheres, pessoas negras e pessoas pobres. Para explicitar esta situação, cumpre tecer algumas observações sobre a estrutura da sociedade brasileira, na qual o conservadorismo tem sido a tônica principal, a partir de relações patriarcais históricas sedimentadas na propriedade privada, na família e na religião (cenário histórico naturalizado e interiorizado por meio da educação).

Diante disso, para a delineação do nosso objeto de pesquisa, alguns conceitos são centrais, como a posição da mulher na sociedade capitalista, especialmente a das classes trabalhadoras, vinculada às exigências do trabalho em um contexto familiar patriarcal. Muitas mulheres nesta faixa social trabalham porque são o arrimo da família, ao mesmo tempo em que cumprem os deveres domésticos. A submissão ao marido naturaliza-se a partir das relações sociais e da ideologia dominante, assimilada como verdade universal.

Federici (2017, p. 232) apresenta pontuações referentes à construção histórica do papel da mulher e enfatiza que “a construção de uma nova ordem patriarcal, que tornava as mulheres servas da força de trabalho masculina, foi de fundamental importância para o desenvolvimento do capitalismo”. Além disso, a mudança para o modo de produção capitalista marcou a “[...] redefinição das tarefas produtivas e reprodutivas e as relações homem-mulher nesse período, ambas realizadas com máxima violência e intervenção estatal [...]” (Federici, 2017, p. 30).

Guimarães e Pedroza (2015) discutem o atual momento histórico brasileiro em relação à posição da mulher, constatando que os valores culturais machistas e patriarcais são elementos que estruturam e organizam a nossa sociedade. Ambos estão diretamente ligados à constante ocorrência de violência, de modo geral, com ênfase especial no aumento da violência contra as mulheres e na intensificação das desigualdades de poder e direitos que elas continuam a enfrentar.

A violência, em suas múltiplas formas, ocupa um lugar central na análise crítica da sociedade capitalista. Marx (2013) entende que a violência se manifesta tanto de forma direta quanto indireta, ambas utilizadas para manter a dominação das classes proprietárias sobre as classes trabalhadoras.

A partir de Marx, a violência direta torna-se visível, manifestando-se na repressão policial e militar, que atua para garantir a ordem social necessária à reprodução do capital. Esse tipo de violência é empregado pelo Estado para suprimir movimentos que ameacem a hegemonia da classe dominante, como greves e revoltas, resultando no disciplinamento do corpo. É possível enxergar como essa violência era exercida no contexto de Marx no seguinte exemplo: "os camponeses expropriados foram lançados na vagabundagem e submetidos a açoites, ferros em brasa e torturas para se tornarem trabalhadores disciplinados" (Marx, 2013, p. 983).

Desse modo, reforça-se que "no decorrer do desenvolvimento capitalista, a violência direta intervém apenas excepcionalmente. A coerção econômica mútua, por meio da dependência do mercado de trabalho, se torna a regra dominante" (Marx, 2013, p. 998). Assim, o autor demonstra que, ao longo do desenvolvimento do capitalismo, a violência direta passa a ser empregada "apenas excepcionalmente", sendo substituída pela coerção econômica. Esta se manifesta como uma forma indireta de violência, reforçada por Marx principalmente nas relações de trabalho, o que a aproxima de uma coerção silenciosa, na qual a dependência econômica impõe condições de exploração.

Desse modo, a violência direta não opera isoladamente; ela complementa e sustenta uma violência estrutural mais profunda, expressa no patriarcalismo, nas condições de vida precarizadas da classe trabalhadora, na exploração econômica, nas longas jornadas de trabalho, na pobreza e no desemprego. Para Marx (2013), essa violência indireta é intrínseca ao próprio funcionamento do capitalismo, que, ao privilegiar o lucro em detrimento das necessidades humanas, perpetua desigualdades sociais.

Ainda para o autor, a violência pode assumir um papel transformador, especialmente no contexto revolucionário. Marx (2013) entende que, diante da violência sistemática imposta pelas classes dominantes, a classe trabalhadora pode recorrer à violência como meio de ruptura do sistema opressor. A revolução, nesse sentido, é uma resposta à violência institucionalizada, o que representa um momento de reorganização radical da sociedade, no qual os oprimidos utilizam a

força para derrubar as estruturas que os mantêm em situação de exploração (Sorel, 1992).

Gramsci (1975), ao expandir essa reflexão, argumenta que a violência estrutural não se limita à esfera econômica, mas está profundamente enraizada nas instituições políticas, jurídicas e culturais. Para ele, essas instituições são instrumentos de hegemonia da classe dominante que, ao naturalizarem a exploração e a marginalização, perpetuam a subordinação das classes trabalhadoras e de outros grupos subalternos. A violência estrutural, nesse caso, manifesta-se por meio de práticas cotidianas de controle e de repressão ideológica, nas quais a educação desempenha um papel crucial.

A ideia de uma educação repressiva, conforme aponta Schlesener (2019), é uma manifestação clara desse controle. Inserida em um contexto histórico-social marcado por relações de poder desiguais, a educação assume características autoritárias que refletem as necessidades da classe dominante. As práticas educativas, em vez de promoverem a emancipação, acabam por reproduzir a ordem vigente, moldando os indivíduos de acordo com as exigências do mercado e do sistema capitalista. Schlesener (2019) argumenta que a repressão na educação não se limita ao conteúdo ideológico, mas também se manifesta nos métodos disciplinares, que buscam conformar os alunos à obediência e à passividade.

Essa compreensão da violência estrutural também pode ser estendida às relações de gênero. Saffioti (1987) compreende que a opressão das mulheres é um fenômeno estrutural, profundamente vinculado às relações de produção capitalistas e às dinâmicas patriarcais. A violência contra as mulheres é parte integrante da exploração de classe, uma vez que o patriarcado, em aliança com o capitalismo, reforça a dominação masculina como estratégia de controle social e econômico. Portanto, a violência, seja física ou psicológica, permeia as diversas esferas da sociedade capitalista, atuando como instrumento de opressão e controle. A repressão policial, as condições de trabalho degradantes e a marginalização cultural são mecanismos que garantem a reprodução das desigualdades e impactam principalmente as mulheres.

Para a melhor compreensão do conceito de patriarcado, parte-se do entendimento de que este “é um sistema de dominação/opressão, em que os homens (patriarcas) são considerados superiores e as mulheres inferiores”, além de ser um “conjunto de relações sociais que tem uma base material, em que há, entre

os homens, relações hierárquicas e solidárias, que permitem controlar as mulheres” (Souza, 2006, p. 98).

Na perspectiva de Sousa (2006), o patriarcado é um sistema baseado na divisão sexual do trabalho, em que as mulheres e seus filhos são subordinados ao homem, considerado o chefe da família. Por outro lado, o capitalismo se organiza a partir da divisão social do trabalho, com a separação entre os que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver (os trabalhadores) e os que possuem os meios de produção (os capitalistas), em uma relação movida por interesses econômicos. Tanto a família, no contexto do patriarcado, quanto o mercado, no contexto do capitalismo, funcionam como espaços de dominação. As relações entre patriarca e patrimônio (mulher e filhos) e entre capitalista e trabalhador são marcadas por relações de poder, e não por democracia ou por autoridade legítima.

A partir disso, compreende-se que o patriarcado e o capitalismo estão nas bases estruturais da sociedade e se manifestam por meio de relações de poder desiguais, ainda que de formas distintas. No patriarcado, a organização social baseia-se na separação de papéis entre homens e mulheres, o que, historicamente, coloca os homens no controle. No passado, essa dominação era explícita: o patriarca exercia autoridade sobre a mulher e os filhos, determinando seus destinos. Hoje, essa relação de poder continua a predominar, mas muitas vezes se disfarça de amor e de cuidado, perpetuando as dinâmicas de dominação.

Por outro lado, o capitalismo organiza a sociedade dividindo aqueles que trabalham para sobreviver daqueles que detêm os meios de produção, como fábricas, empresas e terras. Assim, quem não possui esses meios precisa vender sua força de trabalho a quem os controla. Diferentemente do patriarcado, em que o poder frequentemente se oculta sob o afeto, no capitalismo, a relação entre patrão e trabalhador é mediada por interesses econômicos diretos: o empregador busca o lucro, e o empregado trabalha para garantir sua subsistência.

Embora atuem em âmbitos distintos, ambos os sistemas operam de forma articulada como estruturas de dominação. Na família, o patriarca detém o poder e define as regras; no mercado, o capitalista controla os meios de produção e decide sobre a vida do trabalhador. Em ambos os cenários, as relações estabelecidas não são democráticas nem justas, mas sim formas de poder assimétricas que se mantêm e se reinventam ao longo do tempo.

Dentro desse cenário social marcado pelo capitalismo e pelo patriarcado, a violência contra a mulher assume várias nuances, desde a organização das famílias e das escolas (que a preparam para a vida familiar e a moldam a uma atitude submissa nas relações sociais) até o uso da força por um homem que a considera sua propriedade. Com a ascensão do conservadorismo em uma sociedade historicamente patriarcal, a violência doméstica assume proporções inusitadas, tanto a agressão física quanto a psicológica, até culminar em morte violenta.

Deste modo, defende-se nesta tese que a violência contra mulheres é historicamente produzida e reproduzida nas relações sociais e educativas e que a escola desempenha um papel contraditório nesse processo, pois pode tanto naturalizar papéis de gênero e relações desiguais desde a infância quanto contribuir para sua problematização e transformação; contudo, apesar dos avanços legais no enfrentamento dessa violência, as políticas educacionais ainda são limitadas e não garantem condições para que a escola desenvolva ações contínuas e sistemáticas de prevenção e enfrentamento dessa violência.

Com o propósito de responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, além desta introdução (capítulo 1), esta tese está organizada em quatro capítulos articulados entre si, seguidos das considerações finais. Os dois primeiros capítulos fundamentam a compreensão da constituição histórico-cultural da mulher e dos papéis de gênero; o terceiro examina as legislações e políticas públicas brasileiras; e o quarto investiga os sentidos atribuídos à escola nos documentos oficiais e nos programas educacionais, especialmente no que se refere à naturalização e à problematização da violência contra as mulheres.

O capítulo 2 intitulado “A constituição da mulher em uma perspectiva Histórico-Cultural”, inicia o desenvolvimento do primeiro objetivo específico, voltado à compreensão da constituição histórico-cultural da mulher. Analisa-se a produção histórica da posição social feminina nas sociedades capitalistas e patriarcais, considerando as relações entre a propriedade privada, a família, a divisão sexual do trabalho e a reprodução social. O capítulo também discute os processos de naturalização do feminino e compreende a violência contra as mulheres como uma expressão histórico-social vinculada às condições materiais, simbólicas e institucionais da sociedade brasileira.

O terceiro capítulo, “Desenvolvimento, aprendizagem e constituição dos papéis de gênero na infância e adolescência”, dá continuidade ao primeiro objetivo

específico ao examinar como os significados relacionados ao feminino, ao masculino e à violência são apropriados na infância e na adolescência. Com base na Psicologia Histórico-Cultural, abordam-se os processos de mediação, de linguagem, de aprendizagem, de desenvolvimento e de formação de conceitos espontâneos e científicos. Analisa-se, ainda, como a família, a escola, o currículo e as práticas educativas contribuem para a constituição dos papéis de gênero, podendo naturalizar relações desiguais ou favorecer a problematização desses papéis.

O quarto capítulo, “Estado, Escola e Políticas Públicas no enfrentamento da violência no contexto brasileiro: o papel da educação escolar na formação dos sujeitos”, relaciona-se diretamente ao segundo objetivo específico, que consiste em examinar as políticas públicas e as legislações brasileiras elaboradas a partir da Constituição Federal de 1988. São analisados os marcos normativos de proteção às crianças, aos adolescentes e às mulheres, as políticas educacionais relacionadas às questões de gênero e à prevenção da violência, bem como a intersetorialidade entre educação, assistência social, saúde, segurança pública e sistema de justiça. Busca-se, desse modo, identificar as implicações dessas normativas para a atuação da educação escolar.

O quinto capítulo, “A escola e a violência contra as mulheres: uma análise das políticas públicas e programas educacionais”, desenvolve o terceiro objetivo específico ao investigar os sentidos atribuídos à escola nos documentos oficiais e nas ações educacionais de enfrentamento à violência contra as mulheres. Para isso, são analisados a Base Nacional Comum Curricular, a Lei nº 14.164/2021 e os programas Escola que Protege e Maria da Penha vai à Escola. O capítulo examina as concepções de gênero, violência, prevenção e formação presentes nesses documentos e discute o caráter contraditório da escola, que pode tanto reproduzir conhecimentos espontâneos e relações naturalizadas quanto mediar a apropriação de conhecimentos científicos que contribuam para a problematização da violência.

O percurso proposto convida, portanto, a compreender a violência contra as mulheres para além de suas manifestações imediatas, buscando as relações históricas, sociais e educativas que a produzem e sustentam. Para avançar nessa direção, o primeiro passo consiste em questionar a aparente naturalidade dos lugares atribuídos às mulheres e recuperar as condições concretas de sua constituição.

2 A CONSTITUIÇÃO DA MULHER NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Muitas vezes, quando há solicitações de citação de grandes nomes da ciência, as figuras que comumente vêm à mente são masculinas. Essa dinâmica se repete em diversas áreas. O mesmo ocorre na pesquisa em livros didáticos, nos quais se encontram, muitas histórias e narrativas contadas a partir da ótica daqueles que detêm o poder, majoritariamente homens. Diante disso, surge o questionamento sobre o espaço reservado às meninas e às mulheres nessas narrativas.

Este capítulo tem como objetivo compreender a constituição histórico-cultural da mulher, com ênfase nas relações de gênero, contribuindo para o desenvolvimento do primeiro objetivo específico desta pesquisa. Para isso, analisa-se como a propriedade privada, a divisão de classes, o patriarcado e a divisão sexual do trabalho contribuíram para a produção histórica do feminino e para a naturalização de papéis socialmente atribuídos às mulheres. Discute-se, ainda, como essas relações sustentam diferentes formas de controle, exploração e violência, especialmente no contexto brasileiro. Parte-se, portanto, do pressuposto de que a condição feminina não decorre de uma essência natural ou biológica, mas é produzida nas condições concretas de existência e pode ser transformada pela ação histórica dos sujeitos.

2.1 A PRODUÇÃO HISTÓRICA DOS SIGNIFICADOS DO FEMININO EM SOCIEDADES CAPITALISTAS

A condição da mulher na sociedade moderna exige uma abordagem sob a perspectiva de classe, com atenção à sua situação social e econômica, bem como às questões étnico-raciais, de modo a salientar as diferenças nas vivências das mulheres de acordo com esses aspectos. Recorre-se a Beauvoir (1970) para discutir suas principais contribuições para a análise da questão da mulher. Apesar de a autora não partilhar da mesma base epistemológica deste trabalho, sua obra é um clássico voltado à compreensão das questões de gênero e da luta feminina ao longo da história. Beauvoir (1970) questiona os fundamentos biológicos, sociais e culturais que sustentam as desigualdades de gênero e coloca uma questão essencial: "Que é uma mulher?" (1970, p. 7), o que desafia os discursos tradicionais que explicam a identidade feminina apenas pela função biológica ou pelo mito do eterno feminino.

Assim, para a autora, a definição de mulher não constitui um dado natural ou uma essência fixa, mas sim uma construção histórica e social.

Esse ponto leva Beauvoir (1970) a questionar a origem da submissão na mulher. Para a autora, a opressão feminina está intrinsecamente ligada à opressão econômica e social, sob o argumento de que a emancipação depende de uma reestruturação econômica e política: “A igualdade só se poderá restabelecer quando os dois sexos tiverem direitos juridicamente iguais, mas essa libertação exige a entrada de todo o sexo feminino na atividade pública” (Beauvoir, 1970, p. 75). Essa perspectiva reforça que o direcionamento das mulheres ao espaço doméstico não apenas consolida sua dependência, mas também as mantém excluídas das esferas de produção e de decisão, perpetuando sua subjugação.

Na sociedade burguesa, essa dinâmica é ainda mais evidente. Para Beauvoir (1970, p. 145), as mulheres burguesas “fazem questão de seus grilhões porque fazem questão de seus privilégios de classe”. Assim, as mulheres burguesas não se unem às mulheres proletárias e preferem alinhar-se aos interesses de seus maridos, de modo a sustentar uma estrutura que, embora as oprima, lhes oferece vantagens em relação às mulheres de classes inferiores. Esse comportamento revela como a divisão de gênero é interseccionada por interesses de classe, com a criação de hierarquias dentro do próprio gênero feminino:

[...] a emancipação das mulheres seria um enfraquecimento da sociedade burguesa; libertada do homem, seria condenada ao trabalho; pode lamentar não ter sobre a propriedade privada senão direitos subordinados aos do marido, porém deploraria ainda mais que essa propriedade fosse abolida; não sente nenhuma solidariedade com as mulheres da classe proletária: está muito mais próxima do marido do que das operárias da indústria têxtil. Faz seus os interesses do marido (Beauvoir, 1970, p. 145).

Beauvoir (1970) também reflete sobre a condição biológica da mulher e sua relação com a opressão. A biologia determina que a mulher esteja mais diretamente ligada à reprodução da vida, ao passo que o homem transcende essa condição por meio da criação de valores, da modelagem do mundo e do projeto de um futuro. Para a autora, essa capacidade de transcender a repetição biológica está no cerne da opressão feminina: “Sua desgraça consiste em ter sido biologicamente votada a repetir a Vida, quando a seus próprios olhos a Vida não apresenta em si suas razões de ser” (Beauvoir, 1970, p. 85). No entanto, essa transcendência não constitui um

privilégio exclusivo do homem. A mulher também é capaz de superação, embora, historicamente, tenha sido confinada à reprodução e à domesticidade.

A partir disso, compreende-se que Beauvoir (1970) revela as engrenagens que mantêm a desigualdade de gênero e aponta caminhos para a emancipação. A entrada da mulher na esfera pública, o rompimento das amarras impostas pela sociedade burguesa e o reconhecimento de sua autonomia configuram passos fundamentais para superar a condição da mulher descrita como o Outro.

Enfatiza-se que as culturas patriarcais e machistas têm promovido o silenciamento da mulher ao longo da história e organizado as estruturas sociais de forma rígida, o que aumenta a subalternização desse grupo (Santos; Vieira; Cavalcanti, 2024). Desse modo, “as pesquisas históricas têm revelado que elas sempre estiveram presentes buscando saídas para trabalhar, estudar, cuidar da sua família, manter tradições ou mesmo rompê-las” (Santos; Vieira; Cavalcanti, 2024, p. 7). A partir disso, pontua-se que as mulheres exerceram funções de extrema importância ao longo do tempo, mas, na maior parte das vezes, foram silenciadas e encobertas pelas estruturas que visavam a manter sua subalternização. No entanto, a todo momento, elas buscavam alternativas para o posicionamento social, a realização de seus sonhos e a defesa de suas convicções.

Compreende-se que “a história de nossa civilização é permeada de exemplos de mulheres guerreiras, vitoriosas em embates silenciosos ou, mesmo que de sonoridade expressiva, silenciados pela invisibilidade, sob a ótica de quem escreveu a narrativa” (Honorato; Santos, 2023, p. 3). Assim, recordam-se heroínas que lutaram por direitos, por emancipação étnica, social e política, e assumiram a defesa de grupos subalternos silenciados, oprimidos ou massacrados. Essas heroínas, em geral, são representantes das classes subalternas que questionaram a ordem instituída e lideraram movimentos de resistência e de luta por direitos.

No contexto da sociedade patriarcal e misógina, mesmo essas heroínas são esquecidas na história, embora suas lutas tenham resultado em algumas conquistas importantes que se traduziram em leis e direitos. Nas lutas de resistência, as mulheres sempre desempenharam um papel significativo na retaguarda para garantir a ação do coletivo; no mínimo, na gestão da casa ou das fábricas, para que os homens assumissem a dianteira na luta política. “Suas contribuições, embora imprescindíveis para a tessitura do núcleo mais importante da sociedade – a família – geralmente se perdem nos grãos do tempo, na economia invisível do cuidado”

(Honorato; Santos, 2023, p. 6). Honorato e Santos (2023) analisam a situação das mulheres na área da jurisprudência, mas suas observações se aplicam a todas as mulheres em diversos campos de trabalho.

O propósito aqui é mostrar a situação das mulheres das classes trabalhadoras, que também são mães, tias, avós, professoras, secretárias e estudantes em busca de formação para conquistarem seu lugar no mundo do trabalho. É possível demonstrar, em todos os setores, a exclusão ostensiva ou mitificada das mulheres, naturalizada como se houvesse um divisor sexual que determinasse a distribuição de funções na sociedade. “São vários os muros e dificuldades para a ascensão da mulher, de modo que sua trajetória profissional mais se aproximaria dos caminhos de um labirinto” (Honorato; Santos, 2023, p. 9).

Trata-se de uma luta histórica que escapa à memória de uma sociedade misógina: “Um dos pilares do sistema patriarcal é a discriminação, decorrente de supostas diferenças naturais, que determinam a função de cada um dos gêneros, atribuindo o respectivo lugar de ação” (Albuquerque, 2023, p. 13). Essa lógica divide os espaços sociais com base no sexo ou gênero: “para as mulheres, o espaço privado do lar, justificado pela função biológica de gerar a vida em seu corpo; para os homens, as atividades a serem realizadas na esfera pública” (Albuquerque, 2023, p. 13).

As mulheres são segregadas das funções políticas e relegadas ao ambiente doméstico, destinadas ao trabalho doméstico não remunerado, prática já presente desde as origens da civilização ocidental. A formação do modo de pensar, as crenças e a ideologia dominante atuam na naturalização desse cenário e em sua perpetuação ao longo da história. A resistência feminina pode ser rastreada na História por meio das lutas pelo direito ao voto e à educação; embates que se tornaram mais urgentes e árduos nos períodos de ascensão do conservadorismo, como o fascismo e seus derivados. Gramsci (1975) acentua que, no regime fascista, as meninas precisam de muito apoio em sua educação, pois precisam não apenas superar os meninos, mas também lutar por seu espaço como mulheres na sociedade.

Com o propósito de compreender o papel da mulher ao longo da história, realizamos uma análise da obra *O Capital* (Marx, 2013), com foco em como a figura feminina foi inserida na constituição do modo de produção capitalista, inclusive em

seu período de formação pré-capitalista. Recorda-se de que o contexto em que foram escritas as obras de Marx e Engels, ao longo do século XIX, não admitia discussões sobre gênero. Por essa razão, suas análises muitas vezes se voltavam para o olhar masculino sobre os fenômenos da realidade histórico-cultural. Desse modo, ao longo deste capítulo, são apresentados alguns contrapontos a essas colocações a partir de autoras femininas dos séculos XX e XXI, a exemplo de Federici.

Realizou-se um levantamento inicial no texto de O Capital (Marx, 2013) para localizar o termo “mulher”, o que resultou em 160 ocorrências. Contudo, apesar de sua presença recorrente no texto, a discussão aprofundada sobre o papel da mulher no trabalho era escassa. Diante disso, destacam-se três questões centrais sobre o tema ao longo do texto, com a ressalva de que muitas das análises apresentadas por Marx continuam a ser relevantes na terceira década do século XXI.

A) A mulher é concebida como um objeto passível de exploração, utilizado de acordo com as conveniências e interesses do capital e da figura masculina:

Antes da proibição do trabalho de mulheres e crianças (menores de 10 anos) nas minas, o capital considerava o método de utilizar-se de mulheres e moças nuas, frequentemente unidas aos homens, em tão perfeito acordo com seu código moral, e sobretudo com seu livro-caixa, que somente depois de sua proibição ele recorreu à maquinaria (Marx, 2013, p. 574).

Com base na troca de mercadorias, o primeiro pressuposto era de que capitalista e trabalhador se confrontassem como pessoas livres, como possuidores independentes de mercadorias, sendo um deles possuidor de dinheiro e de meios de produção e o outro possuidor de força de trabalho. Agora, porém, o capital compra menores de idade, ou pessoas desprovidas de maioridade plena. Antes, o trabalhador vendia sua própria força de trabalho, da qual dispunha como pessoa formalmente livre. Agora, ele vende mulher e filho. Torna-se mercador de escravos (Marx, 2013, p. 576, grifo nosso).

B) A mulher passou a ser inserida no trabalho remunerado devido à escassez de mão de obra e com o propósito de manter baixos os salários dos trabalhadores masculinos, o que perpetua as condições de exploração.

A falta temporária ou localizada de mão de obra não suscita nenhum aumento de salário, mas pressiona mulheres e crianças ao trabalho na lavoura e o recrutamento de trabalhadores de faixas etárias cada vez mais baixas. Tão logo a exploração de mulheres e crianças ganha maior espaço, ela se torna, por sua vez, um novo meio de transformar trabalhadores rurais masculinos em supranumerários e

de manter o baixo nível de seus salários (Marx, 2013, p. 936, grifo nosso).

C) Prevalecia a concepção de que a mulher apenas desempenhava suas funções laborais de maneira disciplinada quando submetida à autoridade ou ao comando de uma figura masculina:

Os arrendatários descobriram que as mulheres só trabalham ordenadamente sob ditadura masculina, mas que mulheres e crianças, uma vez em movimento, como já o sabia Fourier, gastam sua energia vital de modo verdadeiramente impetuoso, ao passo que o trabalhador masculino adulto é tão malandro que a economiza o máximo que pode (Marx, 2013, p. 938, grifo nosso).

No mesmo sentido, Schlesener (2019) aponta que a posição da mulher na sociedade capitalista está diretamente ligada às exigências do trabalho e, sobretudo, à estrutura familiar patriarcal e à centralidade da propriedade privada. É fundamental destacar que as condições de produção e a produção material da vida, expressas de forma específica em cada período histórico, interconectam-se com as relações sociais e políticas, compondo uma síntese de múltiplas determinações que definem o modo de ser de uma sociedade.

Engels (2019) apresenta um olhar singular sobre as desigualdades entre homens e mulheres ao desvincular a subordinação feminina nas sociedades capitalistas de meras características biológicas. O autor demonstra que a dominação masculina está relacionada ao surgimento da propriedade privada e da família patriarcal, ambas vinculadas à necessidade de perpetuação da herança. Nesse contexto, a mulher passa a ser tratada como propriedade do homem, reduzida ao papel de mera transmissora desse patrimônio.

Deste modo, Engels (2019) caracteriza a família patriarcal não como um destino natural ou como a única forma de composição da estrutura familiar, mas como o resultado histórico de uma reconfiguração das relações de produção e de propriedade. Nas sociedades primitivas, prevalecia uma organização comunal e matrilinear, baseada no direito materno, que se transformou em relações domésticas voltadas à reprodução da propriedade privada e do poder masculino, sob a égide do direito paterno.

Nesse sentido, para Engels (2019), a substituição do direito materno pelo paterno representou um marco crucial na organização das estruturas familiares. Nas

sociedades orientadas pelo direito materno, as mulheres desfrutavam de liberdade e desempenhavam papéis centrais na estrutura social. Com a instituição do direito paterno, contudo, a mulher passou a ser objeto dessas relações. A substituição do direito materno pelo domínio masculino constituiu, segundo o autor, uma das mais profundas derrotas históricas sofridas pelas mulheres.

A partir desse processo, “o homem assumiu o comando também em casa, a mulher foi degradada, escravizada, tornou-se escrava do desejo do homem e mero instrumento de procriação” (Engels, 2019, s/p). Assim, a figura masculina passou a exercer o controle no âmbito doméstico, com o consequente rebaixamento da mulher nesse contexto, submetida à condição de instrumento de satisfação masculina e de reprodução. Essa situação de subordinação, manifesta de forma evidente na Grécia dos períodos heroico e clássico, foi encoberta ou organizada sob roupagens mais sutis e socialmente aceitáveis ao longo do tempo, sem que fosse efetivamente superada: “foi gradativamente floreada e dissimulada e, em parte, revestida de formas atenuadas; mas de modo algum foi eliminada” (Engels, 2019, s/p).

Mas como ocorreu a derrubada do direito materno? Engels (2019) explica que essa transição se deu a partir do comunismo primitivo, no qual as relações estabelecidas eram coletivas e consideradas igualitárias, passando para uma sociedade dividida em classes e determinada pela dominação masculina.

A criação da família monogâmica burguesa, de base patriarcal, busca não apenas o controle da sexualidade da mulher, mas, sobretudo, o domínio da reprodução e da transmissão dos bens. O autor aponta que o casamento monogâmico burguês foi estabelecido com base na garantia da fidelidade da mulher e na submissão ao marido, e não no afeto: “assim, o casamento monogâmico de modo algum entra na história como a reconciliação entre homem e mulher, muito menos como sua forma suprema. Pelo contrário. Ele entra em cena como a subjugação de um sexo pelo outro [...]” (Engels, 2019, s/p).

Essa estrutura familiar patriarcal sustenta-se na violência estrutural contra a mulher, um de seus pilares, o que institui juridicamente a desigualdade, legitima o controle sobre o corpo e naturaliza o papel doméstico e submisso da mulher. Engels (2019) afirma que “a família individual moderna foi fundada sobre a escravização doméstica aberta ou dissimulada da mulher, e a sociedade moderna é uma massa cujas moléculas são as famílias individuais” (Engels, 2019, s/p).

Nessas estruturas familiares, especialmente nas classes com maiores poderes aquisitivos, o homem assume a posição de provedor, o que lhe confere o domínio da relação; fato que justifica a analogia do autor de que, na família, o homem desempenha o papel de burguês, ao passo que a mulher representa o proletariado. Com base nessa dinâmica, a dependência econômica imposta por esse modelo constitui também uma forma de violência que impossibilita a autonomia, embasa relações abusivas e reproduz ciclos de dominação.

Por fim, a produção histórica dos significados atribuídos ao feminino evidencia que a subordinação das mulheres não decorre de determinações naturais ou biológicas, mas de relações sociais constituídas em sociedades organizadas pela propriedade privada, pela divisão de classes e pelo patriarcado. A articulação entre capitalismo e dominação masculina delimitou os espaços, as funções e as possibilidades de participação social das mulheres, vinculando-as ao trabalho doméstico, à reprodução e ao cuidado, enquanto desvalorizou sua presença no trabalho produtivo e buscou tornar quase invisível a atuação histórica das mulheres. Embora essa dinâmica assuma formas distintas conforme a classe social e as condições concretas de existência, mantém como elemento comum o controle sobre o corpo, o trabalho e a autonomia feminina, apresentado como natural por práticas materiais, instituições e concepções de mundo. Esse processo, contudo, não ocorre sem contradições e resistências, pois as mulheres também participam ativamente das lutas por direitos e emancipação. Compreender essa constituição histórica exige, portanto, examinar mais a fundo as bases materiais que a sustentam, especialmente a divisão sexual do trabalho e a organização da reprodução social.

2.2 MULHER, TRABALHO E REPRODUÇÃO SOCIAL: DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E PRODUÇÃO DO FEMININO

Beauvoir (1970) apresenta, de modo crítico, a relação entre a opressão feminina e o contexto da propriedade privada, articulando sua argumentação às perspectivas materialistas, como a de Engels, que compreendem a família como um mecanismo de reprodução das relações de classe e de poder. Beauvoir associa a opressão das mulheres à perpetuação da família e à manutenção do patrimônio, em um cenário em que a estrutura familiar busca assegurar a transmissão da riqueza e manter as figuras femininas subordinadas a esse contexto.

O exemplo apresentado pela autora sobre a cidade de Esparta demonstra que a extinção da propriedade privada e o consequente rompimento da estrutura tradicional da família possibilitaram a criação de condições de vida mais igualitárias entre os gêneros. Entretanto, ela também ressalta que as mulheres ainda estavam sujeitas às exigências impostas pela sociedade, como a maternidade. Nesse contexto, a autora sugere a existência de uma liberdade condicional, restrita às necessidades coletivas, em detrimento de uma verdadeira emancipação.

Conforme Federici (2017), esse processo está diretamente relacionado às transformações decorrentes da consolidação do capitalismo. Com o enfraquecimento da economia de subsistência pré-capitalista, os padrões antigos foram rompidos e a sociedade deixou de viver apenas do escambo para se orientar pelo lucro. No novo sistema, apenas o trabalho voltado ao mercado passou a receber reconhecimento, haja vista sua capacidade de gerar valor, ao passo que o cuidado e o trabalho doméstico foram progressivamente desvalorizados, a ponto de deixarem de ser reconhecidos como trabalho.

Para tanto, torna-se necessário questionar por que apenas o trabalho mercantilizado obteve valorização, enquanto o trabalho reprodutivo foi invisibilizado. Esse trabalho reprodutivo, no âmbito familiar, centrou-se na manutenção naturalizada de uma suposta vocação feminina, reduzida à ideia de trabalho feminino (Federici, 2017). Paralelamente, de acordo com a autora, as mulheres foram excluídas de muitos espaços formais e, quando conseguiam inserção neles, recebiam remunerações inferiores às dos homens, o que reforçava sua dependência econômica e social.

Essa discussão pode ser aprofundada a partir de Hirata e Kergoat (2007), para quem a divisão sexual do trabalho constitui uma forma de organização das relações sociais entre os sexos, estruturada por dois princípios: o da separação, segundo o qual existem trabalhos considerados masculinos e femininos, e o da hierarquia, que atribui maior valor social aos trabalhos realizados pelos homens. Desse modo, a desvalorização do trabalho doméstico e de cuidado não decorre da natureza dessas atividades, mas das relações de gênero que sustentam sua atribuição prioritária às mulheres. Essa formulação complementa as ideias de Federici (2017), ao demonstrar que a invisibilização do trabalho reprodutivo também produz e mantém a hierarquia entre mulheres e homens.

Federici (2017) aponta que a perda de poder social das mulheres também se manifestou na redefinição dos espaços público e privado a partir de uma nova diferenciação sexual. Nesse contexto, a família emergiu como elemento central na acumulação primitiva, desempenhando papel fundamental na privatização das relações sociais e na disseminação da disciplina capitalista e da dominação patriarcal. Ao mesmo tempo, essa estrutura tornou-se a instituição-chave para a apropriação e o ocultamento do trabalho das mulheres, o que consolidou sua subordinação na estrutura econômica e social do capitalismo (Federici, 2017).

A centralidade da exploração da mulher se organiza na forma como a sociedade capitalista estrutura e hierarquiza o trabalho. Federici (2017) argumenta que a diferença de poder entre homens e mulheres não se explica pela baixa utilidade do trabalho doméstico, nem pela manutenção de padrões culturais imutáveis. Ao contrário, essa diferença entre os homens e as mulheres é resultado do sistema de produção que desconsidera o papel fundamental da reprodução da força de trabalho, ou seja, uma obrigação social, e, ao mesmo tempo, se beneficia estruturalmente de sua não remuneração (Federici, 2017).

Como essas transformações foram se consolidando nas sociedades? Essas transformações em trabalhos compreendidos como “de mulher” se intensificaram ao longo do século XIX, período em que se viu a ascensão da atividade de dona de casa em tempo integral, o que enfatizou as características da divisão sexual do trabalho e redefiniu a posição social das mulheres, muitas vezes relegada ao âmbito privado. A responsabilidade quase exclusiva pelo trabalho reprodutivo passou a ser atribuída à mulher, e a dependência feminina em relação ao homem também se ampliou por razões econômicas.

Hirata e Kergoat (2007) também demonstram que a maior participação feminina no trabalho remunerado não eliminou a divisão sexual do trabalho. Em muitos casos, consolidou-se um modelo de conciliação, no qual permanece sob a responsabilidade das mulheres a tarefa de equilibrar várias atividades ao mesmo tempo, como: emprego, cuidado e atividades domésticas. Entre aquelas que possuem melhores condições econômicas, parte desse trabalho pode ser delegada a outras mulheres, geralmente inseridas em trabalhos mais precários. Assim, a divisão sexual do trabalho assume novas configurações e articula desigualdades de gênero e de classe, sem romper com a responsabilização feminina pela reprodução social.

Nesse cenário, o Estado e os empregadores passaram a utilizar o salário masculino como instrumento de regulação e controle do trabalho feminino, de modo a transformar o salário e o mercado em mecanismos centrais de apropriação do trabalho não remunerado (Federici, 2017).

Além disso, os trabalhadores homens muitas vezes colaboraram com esse processo (mesmo que não o fizessem de forma declarada), pois buscavam manter sua posição por meio da subordinação de mulheres, crianças e populações colonizadas. Contudo, o poder que exerceram sobre as mulheres tem o custo de sua própria alienação (Federici, 2017). Portanto, a acumulação primitiva atuou como instrumento de diferenciação e hierarquização, resultando na fragmentação da classe trabalhadora e na alienação de seus próprios membros.

Dentro da estrutura familiar patriarcal no contexto da sociedade capitalista, a mulher, no seio da família, é também propriedade privada, consolidada por um contrato que define o casamento. Embora esta situação não seja clara para ela por vários motivos, entre eles a sua preparação para o casamento desde a infância, fruto do processo de educação, ela se submete a uma relação de subalternidade, tanto em relação à afetividade quanto, muitas vezes, às condições de sua existência material. A força da ideologia, que atua em seu processo de formação, leva-a a aceitar como natural a subalternidade, até o momento em que sofre a primeira violência, que pode ser física, psicológica ou moral.

Ao se tomar como base as ideias de Federici (2019), destaca-se que o capital foi altamente eficaz em ocultar o trabalho das mulheres, de modo a converter o trabalho doméstico em um ato de amor e privá-lo de remuneração. Essa estratégia garantiu ao capital um grande volume de trabalho quase gratuito, ao mesmo tempo em que levou as próprias mulheres a buscarem essa função como um ideal de realização. Além disso, o capital utilizou essa dependência para disciplinar o homem trabalhador, de modo a tornar a mulher subordinada ao seu salário e reforçar uma estrutura familiar hierárquica. O papel da mulher foi moldado para servir ao trabalhador masculino, física, emocional e sexualmente, o que garantiu sua reprodução social e sua estabilidade emocional diante da exploração capitalista. Esse processo consolidou a figura da dona de casa como uma criada invisibilizada, essencial à manutenção da força de trabalho. Na classe trabalhadora, essa submissão se intensifica, pois, quanto maior a exploração sofrida pelo homem no trabalho, maior a pressão para que sua esposa absorva suas frustrações.

A violência doméstica surge, assim, como um mecanismo pelo qual o homem, impotente diante da opressão capitalista, reafirma seu poder no âmbito doméstico. Embora as mulheres encontrem formas de resistência, essa luta permanece restrita ao espaço privado. O desafio, portanto, é transformá-la em uma mobilização coletiva, com o intuito de levá-la da esfera doméstica às ruas (Federici, 2019).

Federici (2017) reforça que o capitalismo não pode ser separado do racismo e do sexismo, justamente por recorrer a ambos para justificar, ocultar e manter suas contradições estruturais. A promessa do capitalismo é uma vida de liberdade e prosperidade, mas para quem? No fundo, ele produz coerção, exploração e miséria dentro de um sistema que recorre à naturalização da opressão de grupos vistos como subalternos, entre eles, mulheres e descendentes de pessoas escravizadas.

Dessa forma, as estruturas sociais reproduzem cotidianamente a ideia de que essa condição é natural, inevitável ou até almejada, de modo a fazer com que as desigualdades deixem de ser compreendidas como resultado de relações históricas. Nesse cenário, como já dito, a violência sustenta o modo de produção, dado que as mulheres são as mais afetadas, pois enfrentam a apropriação de seus corpos, a invisibilização de seu trabalho e têm suas vidas marcadas por violações, submissão e perdas.

Com base nesses aspectos, há plena concordância com Federici (2019), que pontua que a globalização é especialmente destrutiva para as mulheres não apenas por ser conduzida por instituições dominadas por homens, mas também pelos objetivos que busca alcançar. Seu propósito é concentrar nas mãos do capital corporativo o controle total sobre o trabalho e os recursos naturais, o que exige a expropriação dos trabalhadores de seus meios de subsistência, a fim de impedir que resistam à exploração. Para se consolidar, esse processo atinge diretamente as condições materiais da reprodução social e afeta, de maneira particular, as mulheres, que, na maioria dos países, desempenham um papel central nesse trabalho (Federici, 2019).

Por meio dessas discussões, compreende-se que a divisão sexual do trabalho não resulta de diferenças naturais entre mulheres e homens, mas de relações históricas que atribuíram às mulheres a responsabilidade pela reprodução social e pelo cuidado, desvalorizando e invisibilizando seu trabalho. A permanência dessa organização depende de que funções socialmente produzidas sejam

apresentadas como características próprias do feminino. Torna-se, portanto, necessário analisar como esse processo de naturalização contribui para a manutenção da subordinação e da violência contra as mulheres.

2.3 PROCESSOS DE NATURALIZAÇÃO DO FEMININO

Conforme já apresentado na introdução, a naturalização retira das relações sociais seu caráter histórico e faz com que sejam percebidas como decorrentes da natureza, como se fossem algo que “sempre” foi estabelecido dessa maneira. Na produção do feminino, esse processo converte funções socialmente impostas, como cuidar, servir, maternar e realizar o trabalho doméstico, em atributos supostamente próprios das mulheres. Federici (2019, p. 42) explicita esse mecanismo ao afirmar que “o trabalho doméstico foi transformado em um atributo natural em vez de ser reconhecido como trabalho, porque foi destinado a não ser remunerado”. Desse modo, a naturalização não apenas oculta a construção histórica dessas atribuições, mas também contribui para legitimar a exploração do trabalho feminino e a permanência das relações de subordinação.

A partir de Engels (2019), refletimos e reforçamos a ideia de que a opressão feminina não é um fenômeno natural ou universal, mas sim o resultado de transformações econômicas e sociais. Em um sistema baseado na propriedade privada, a violência contra a mulher manifesta-se como um elemento estrutural. Isso reforça o fato de que, para discutir a mudança do papel da mulher na sociedade, são necessárias condições materiais que proporcionem sua emancipação: “a libertação da mulher tem como primeira pré-condição a reintrodução de todo o gênero feminino na indústria pública e que isso, por sua vez, exige a eliminação da família individual em sua condição de unidade econômica da sociedade” (Engels, 2019, s/p).

Beauvoir (1970) ampliou a reflexão sobre as raízes da opressão das mulheres ao relacioná-la diretamente à preservação da família patriarcal e da propriedade privada. Segundo a autora, essa opressão se enfraquece à medida que a mulher se afasta da estrutura familiar tradicional: “Se a sociedade, negando a propriedade privada, recusa a família, a sorte da mulher melhora consideravelmente” (Beauvoir, 1970, p. 109). Em sociedades em que a propriedade privada é rejeitada, como a antiga Esparta, a condição feminina tende a melhorar.

Esparta, que adotava um regime comunitário, é citada por Beauvoir (1970) como um exemplo raro de relativa igualdade entre homens e mulheres na Antiguidade. Lá, as meninas recebiam a mesma educação que os meninos e as mulheres não eram isoladas no ambiente doméstico. O casamento não se baseava na posse, e até a ideia de adultério perdia o sentido, já que a herança privada não existia. Os filhos eram considerados pertencentes à coletividade; assim, as mulheres não estavam subordinadas a um único homem. Nessa lógica, os deveres reprodutivos femininos eram vistos de forma semelhante às obrigações militares masculinas: exigentes, mas não limitadores da liberdade.

Woolf (s/d) argumenta justamente que a opressão feminina é sustentada por mecanismos de violência, especialmente os econômicos e simbólicos, que privam as mulheres de recursos materiais (como renda e espaço próprio) e de autonomia intelectual (ao restringir a participação em espaços do âmbito cultural e ao negar o acesso à educação). A autora pontua que a exclusão das mulheres da história não decorre da ausência de capacidades intelectuais, mas da negação recorrente das condições materiais necessárias à criação intelectual e artística. Ela defende que "uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu se pretende mesmo escrever ficção" (Woolf, s/d, p. 8). Esse argumento reforça o papel da violência simbólica nos processos de constituição das condições de existência da mulher, interrelacionando essa violência com a base das estruturas materiais de dominação presentes na sociedade.

A violência simbólica apresenta-se como condição central no processo de exclusão das mulheres, conforme analisa Woolf (s.d.). Essa forma de violência opera frequentemente de maneira sutil, no silêncio, na ausência de representação, no apagamento histórico e na ridicularização constante do comportamento feminino (como se pode identificar na frase mencionada no primeiro parágrafo). Ao deslegitimar as ações e a voz das mulheres, a violência simbólica funciona como um poderoso mecanismo para manter, sustentar e reproduzir outras estruturas de dominação social, política e econômica. Dentro dessa perspectiva, as instituições culturais organizam formas profundas de expressão dessa violência, que muitas vezes ficam encobertas pelas relações de poder e pelas naturalizações presentes em diferentes contextos sociais.

Nesse contexto, a mulher é sistematicamente apresentada como o "outro", o ser marginalizado que permanece à margem dos espaços de decisão, de poder e de

produção cultural. Historicamente, essa posição de marginalidade implicou a negação da autoridade feminina para produzir conhecimento, arte e cultura de forma autônoma. A contribuição feminina é, assim, relegada a um papel secundário, como reflexo ou acessório do poder masculino. Woolf articula essa dinâmica de forma concreta na metáfora do espelho: "as mulheres têm servido de espelhos dotados do mágico e delicioso poder de refletir a figura do homem com o dobro de seu tamanho natural" (Woolf, s.d., p. 45).

Essa ideia revela como a sociedade atribui à mulher a principal utilidade em uma estrutura patriarcal. A figura feminina passa a ser vista a partir de sua capacidade de inflar o ego e a autoimagem do homem, sendo posicionada como um mero adendo a um sistema que valida o homem como o principal símbolo de poder social. A exclusão, portanto, não decorre apenas da falta de acesso, mas de toda uma estrutura que impõe à mulher um lugar, sempre abaixo do masculino.

Apesar de aprofundar as questões da violência simbólica, Woolf (s/d) não apaga da história as marcas da violência física vivida pelas mulheres, pois demonstra os modos pelos quais a figura feminina era tratada como objeto de posse do homem, seja pelo marido, seja pelo próprio pai. A autora ressalta que, na história da humanidade, as mulheres foram historicamente tratadas como propriedade alheia (uma realidade que nos faz questionar se, de alguma forma, ainda o são):

Assim, fui até a prateleira onde estão os livros de história e apanhei um dos mais recentes: a História da Inglaterra, do professor Trevelyan. Mais uma vez, procurei "Mulheres", encontrei "Posição das", e fui às páginas indicadas. "Surrar a esposa", li, "era um direito legítimo do homem, praticado sem nenhuma vergonha tanto nas classes altas como nas baixas... Da mesma forma", prossegue o historiador, "a filha que se recusasse a desposar o cavalheiro escolhido pelos seus pais estava sujeita a ser trancafiada, surrada e atirada no quarto, sem que isso causasse abalo algum na opinião pública (Woolf, s/d, p. 54).

Woolf (s/d) revela também as formas sutis pelas quais a violência contra a mulher se manifestava na modernidade burguesa, ao demonstrar que a opressão não se manifesta apenas por meio da força física, mas, principalmente, por meio de estruturas econômicas e simbólicas que naturalizam a subordinação feminina. A autora expõe um exemplo desse processo ao longo da obra, ao introduzir uma personagem fictícia: a "irmã de Shakespeare". Essa figura ilustra o apagamento histórico das mulheres na produção intelectual e literária, e projeta um provável

destino para as mentes femininas brilhantes daquela época: “[...] qualquer mulher nascida com um grande talento no século XVI teria certamente enlouquecido, se matado com um tiro, ou terminado seus dias em algum chalé isolado, fora da cidade, meio bruxa, meio feiticeira, temida e ridicularizada” (Woolf, s/d, p. 62). Isso evidencia como os impactos da exclusão social e material produzem efeitos profundos sobre a subjetividade das mulheres, o que, muitas vezes, as leva ao adoecimento, ao isolamento ou à morte.

Nesse contexto, Federici (2017) amplia a análise histórica da violência contra a mulher. A autora dá continuidade às questões inicialmente exploradas por Engels e Woolf, ao demonstrar como o capitalismo se consolidou por meio da dominação direta e sistemática do corpo feminino. Ela pontua que “a construção de uma nova ordem patriarcal, que tornava as mulheres servas da força de trabalho masculina, foi de fundamental importância para o desenvolvimento do capitalismo” (p. 232).

Desta maneira, para Federici (2017), o patriarcado e o capitalismo se entrelaçam profundamente. O modo como a mulher é vista na atualidade relaciona-se diretamente a essa construção histórica, marcada pela submissão e pela delimitação imposta às atividades produtivas e reprodutivas. Essa divisão entre o feminino e o masculino foi historicamente consolidada pela violência. Assim, a autora expande o debate sobre a condição das mulheres após a criação da nova divisão sexual do trabalho, na qual a imposição da ordem patriarcal excluiu a figura feminina do trabalho assalariado, reforçou sua subordinação aos homens e transformou o corpo feminino em um instrumento de reprodução da força de trabalho.

Federici (2017) argumenta que, após o fim do feudalismo e a expulsão dos camponeses de suas terras, era preciso desenvolver um novo tipo de trabalho disciplinado, o que exigiu a redefinição do papel das mulheres. É nesse cenário que surge a figura da “bruxa”, símbolo daquela que não seguia as novas regras impostas: a maternidade virou uma imposição, o saber médico das parteiras foi criminalizado e a mulher passou a ser cobrada por submissão e por total disponibilidade ao controle. Desse modo, justificava-se a repressão contra todas as mulheres que escapavam à normatividade feminina ou ameaçavam a nova ordem econômica.

Para a autora, a perseguição às bruxas nos séculos XVI e XVII, tanto na Europa quanto nas Américas, não foi um fenômeno religioso isolado nem restrito ao período medieval. Federici (2017) pontua que esse movimento integrou um amplo processo político-econômico baseado na violência sistemática contra a mulher. Tal repressão funcionou como um dos fundamentos na transição para o capitalismo, revelando-se uma engrenagem tão estratégica para o novo sistema quanto a colonização e o cercamento das terras dos camponeses europeus.

A violência brutal consistiu em uma perseguição direcionada às mulheres que ameaçavam a imposição da nova divisão sexual do trabalho e a sua subjugação ao sistema patriarcal. A autora argumenta que “a caça às bruxas buscou destruir o controle que as mulheres haviam exercido sobre sua função reprodutiva e serviu para preparar o terreno para o desenvolvimento de um regime patriarcal mais opressor” (Federici, 2017, p. 30). Compreende-se, assim, que o episódio foi um instrumento fundamental para atacar a autonomia feminina sobre seus corpos e saberes, especialmente nas esferas da reprodução, da sexualidade e do trabalho, por meio de mecanismos rígidos de vigilância e punição.

A reconfiguração proposta não apenas diferenciou as tarefas de homens e mulheres, mas também moldou suas vivências, a percepção social sobre o feminino e a forma como a mulher lida com o capital e com os demais segmentos da classe trabalhadora. Desse modo, estabeleceram-se distintas relações de poder que colocaram o trabalho feminino em posição de profunda desvalorização, muitas vezes justificada por uma suposta inferioridade natural. Essa dinâmica possibilitou a expansão da esfera não remunerada da produção e a apropriação da força de trabalho das mulheres atrelada ao salário masculino, o que frequentemente transferiu o conflito de classe para um antagonismo direto entre os gêneros.

Dessa forma, ao afirmar que “por trás de toda fábrica, de toda escola, de todo escritório, de toda mina, há o trabalho oculto de milhões de mulheres que consomem sua vida e sua força em prol da produção da força de trabalho que move essas fábricas, escolas, escritórios ou minas” (Federici, 2019, p. 68), a autora reforça que a família e o trabalho doméstico seguem, em todas as sociedades capitalistas, como a base da produção e da acumulação de capital.

A autora também argumenta que o trabalho doméstico foi historicamente imposto às mulheres e naturalizado como parte de sua psique e personalidade, tornando-se uma suposta necessidade interna. Essa naturalização serviu ao

propósito de mantê-lo não remunerado, uma vez que o capital precisou convencê-las de que essa atividade era inevitável e gratificante. A ausência de remuneração, por sua vez, reforçou a ideia de que o trabalho doméstico não é, de fato, trabalho. Esse fato dificultou a organização coletiva contra ele e restringiu a resistência ao âmbito privado, frequentemente ridicularizado pela sociedade, o que deslegitima a luta das mulheres e as retrata como insatisfeitas, em vez de trabalhadoras em luta.

Mas afinal, como a violência contra a mulher é construída e sustentada historicamente? A opressão contra as mulheres está marcada pelas estruturas simbólicas, econômicas e políticas da sociedade, o que expressa a lógica de dominação, controle e reprodução do poder, cuja base é o patriarcado. Esse processo revela que essa violência não é pontual, tampouco natural.

As discussões desenvolvidas demonstram que a naturalização do feminino oculta a origem histórica das funções, comportamentos e lugares atribuídos às mulheres. A propriedade privada, a família patriarcal e o capitalismo restringiram sua autonomia econômica, participação social e produção intelectual, ao mesmo tempo em que legitimaram diferentes formas de violência e de controle sobre seus corpos. Nesse processo alguns marcos históricos foram significativos para compreender esse processo de controle: a caça às bruxas contribuiu para impor uma nova divisão sexual do trabalho e disciplinar as mulheres; já o trabalho doméstico e reprodutivo foi apresentado como expressão de amor ou vocação feminina, tornando invisíveis sua exploração e importância econômica. Desse modo, a emancipação das mulheres exige não apenas o questionamento dessas concepções naturalizadas, mas também a transformação das condições materiais e das relações sociais que as produzem e as sustentam. Neste contexto, torna-se necessário compreender melhor esses processos no Brasil.

2.4 VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES COMO EXPRESSÃO HISTÓRICO-SOCIAL: ASPECTOS DA REALIDADE BRASILEIRA

Além da subordinação material baseada em questões financeiras, o processo de exploração da mulher veio acompanhado de outras formas de violência e controle sobre seu corpo. Federici (2017) ressalta que, ao longo da história, a violência sexual contra mulheres das classes populares foi tolerada e até incentivada

pelo próprio Estado, servindo como estratégia de controle social e de fragmentação da classe trabalhadora. Desde o final do século XV, tal dinâmica contribuiu para redirecionar a desigualdade de classe em hostilidade contra a figura feminina. Desse modo, a normalização do abuso, a culpabilização das vítimas e sua marginalização favoreceram a consolidação de uma misoginia estrutural, criando as condições históricas para as perseguições e os julgamentos de bruxaria nos séculos seguintes. Trata-se de uma estratégia de dominação, exploração e disciplinamento própria da sociedade capitalista.

Essa violência contra as mulheres persiste até hoje, com formas de perseguição ainda presentes nas sociedades contemporâneas, especialmente em países com profundas desigualdades, como o Brasil. A partir disso, a autora propõe que a opressão de gênero não é apenas um fenômeno do passado, restrito à caça às bruxas no período colonial. Pelo contrário, os mecanismos de coerção continuam ativos e atualizados nas estruturas sociais e institucionais. Essa permanência se revela, por exemplo, nos altos índices de violência doméstica, nas políticas públicas punitivistas, na cobrança excessiva pela aparência e na manutenção de um padrão corporal feminino imposto pela mídia.

No cenário nacional, esse controle se manifesta de forma ainda mais severa nas violências obstétricas sofridas por mulheres atendidas pelo SUS, na negação do aborto legal e no impedimento ao uso de métodos contraceptivos. Da mesma forma, a criminalização da pobreza e a rotina de exclusão, agressão e apagamento vivida por mulheres trans, travestis e trabalhadoras sexuais escancararam essa realidade. Para Federici (2017), todos esses contextos contemporâneos são manifestações diretas da mesma lógica de silenciamento e dominação que marcou os séculos passados.

Nesse panorama, a violência em larga escala e a exploração contínua permanecem elementos centrais na dinâmica do capitalismo atual. A diferença reside no fato de que as instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, assumem hoje o papel dos antigos conquistadores. Essas organizações impõem políticas que mantêm em situação de miséria as mesmas populações historicamente saqueadas pelas potências mundiais. Nesse processo, as mulheres seguem sendo o alvo preferencial, uma vez que o controle sobre seus corpos é condição essencial para a acumulação de riqueza, o

que se evidencia nos investimentos institucionais em tecnologias reprodutivas que reduzem o corpo feminino a uma função meramente biológica.

Mariana Lins (2022) parte de uma premissa fundamental: a violência não é um dado da natureza humana. A autora afirma que o comportamento violento não se deve a uma resposta genética do ser humano nem a qualquer determinante biológico. Na verdade, ele é produto de uma longa construção social que se baseia na legitimidade social para se organizar e justificar sua própria manutenção. Diante disso, “a violação sempre segue uma direção, uma orientação, que como mostram os dados de violência no país, não é aleatória” (Lins, 2022, p. 87).

Quando nos referimos à realidade brasileira, essa orientação tem a marca de “um processo machista que produz nos sujeitos que dela e nela se constituem, uma valoração e compreensão sobre gênero assimétrica” (Lins, 2022, p. 65). De modo geral, essa assimetria aponta para condições não igualitárias entre os gêneros, em que um se posiciona como superior ao outro; uma lógica escancarada em uma sociedade que se fundamenta no machismo e no patriarcado.

Nessa estrutura, o comportamento violento, cuja perpetração é majoritariamente atribuída aos homens, não é uma característica natural ou vinculada a instintos biológicos do sexo masculino, mas sim uma construção social que cria justificativas para a violação do outro. Nesse contexto, a violência praticada pelo homem funciona como meio de manter e expressar o poder, o privilégio e o controle em diversos contextos (Lins, 2022). Basicamente, ela é a ferramenta para alcançar um objetivo concreto: dominar!

Conforme Lins (2022, p. 65), “a opção pela violência e pela agressão é justificada por sua eficácia instrumental: é provável conseguir aquilo que se deseja quando há ameaça à vida, submissão e opressão, censura e medo”. Contudo, Lins (2022) alerta que o reconhecimento dessa racionalidade não a torna aceitável: a lógica da violência concreta precisa de uma associação direta com o momento histórico e com as condições sociais que a produzem. Em suas palavras, “bárbaras são as razões e possibilidades historicamente construídas para o uso da violência” (Lins, 2022, p. 65).

No contexto brasileiro, a violência faz parte do cotidiano e já está naturalizada no imaginário social. Como aponta Saffioti (2015), grande parte da população tem alguma vivência, direta ou indireta, com situações violentas, como sequestros, homicídios, latrocínios e ameaças. A frequência desses episódios fez

com que a sociedade passasse a enxergá-los com certa resignação, o que se evidencia quando uma vítima de furto tende a agradecer por não ter sofrido agressão física. Essa percepção popular costuma estar associada à violação da integridade física, psíquica, sexual ou moral da vítima.

Embora apenas as dimensões físicas sejam mais visíveis, as outras modalidades de agressão também causam danos reais e mensuráveis. A violência psicológica, por exemplo, acarreta consequências graves, como crises emocionais profundas, especialmente em casos de tortura, cárcere privado ou isolamento extremo. Diante dessas múltiplas faces da opressão, compreende-se que o conceito de violência possui modos de significação distintos e diferentes formas de classificação. Para guiar este trabalho, adotam-se como norte analítico as definições e diretrizes da Lei Maria da Penha (Brasil, 2006).

A lei nos lembra que a violência doméstica e familiar contra a mulher é toda “ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (Brasil, 2006, s/p). Deste modo, pode ocorrer em diversos contextos: no âmbito da unidade doméstica, no espaço da família ou em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação:

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação. Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual (Brasil, 2006, s/p).

Diferentemente do que muitos pensam, a violência doméstica e familiar contra a mulher não ocorre apenas entre casais casados ou em relações socialmente consideradas tradicionais. Ela pode ocorrer entre pessoas que dividem uma casa, entre membros da mesma família ou até mesmo em relações afetivas já rompidas. O vínculo afetivo ou doméstico, mesmo sem coabitação, basta para que o agressor seja responsabilizado (Brasil, 2006).

A Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) também tipifica as violências (física, psicológica, sexual, patrimonial e moral), sendo a física, talvez, a mais visível de

todas. Ela é entendida como “qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal” (Brasil, 2006, s/p) e se manifesta por meio de empurrões, socos, cortes ou queimaduras que deixam marcas no corpo. No entanto, muitas vezes as feridas mais profundas não são expostas dessa maneira.

A violência psicológica, por sua vez, é cruel em silêncio. Ela enfraquece a autoestima, manipula, isola, ameaça e ridiculariza, levando a mulher a duvidar de si mesma, a perder a capacidade de decisão e a adoecer emocionalmente. Diante disso, a referida legislação conceitua essa modalidade de agressão da seguinte forma:

[...] qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação (Brasil, 2006, s/p).

A violência sexual viola um direito fundamental: o de decidir sobre o próprio corpo. Forçar relações, impedir o uso de contraceptivos, induzir à gravidez ou à prostituição, bem como negar o direito ao prazer ou ao consentimento, configuram atos de violação grave. No texto da referida legislação, essa modalidade é conceituada da seguinte forma:

[...] qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos (Brasil, 2006, s/p).

A violência patrimonial fere a autonomia financeira e se manifesta quando o agressor destrói objetos, retém documentos, controla o dinheiro ou retira da mulher seus meios de trabalho e de sustento, configurando um aprisionamento moderno e perverso. Na legislação, ela é compreendida como “conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho,

documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades” (Brasil, 2006, s/p). Por fim, a violência moral ataca diretamente a honra por meio de difamações, calúnias, insultos e mentiras espalhadas para humilhar e ferir a dignidade, sendo definida como “qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria” (Brasil, 2006, s/p).

Essas tipificações corroboram a ideia de que a violência contra a mulher não se manifesta apenas por meio da agressão física. Ela se faz presente de diferentes modos, como na esfera psicológica, por meio de gritos e humilhações, e na dimensão sexual, ao impedir o uso de métodos contraceptivos ou ao impor relações sem consentimento. Da mesma forma, manifesta-se no âmbito moral, por meio de acusações falsas e da exposição de questões íntimas, e no campo patrimonial, quando o agressor quebra objetos ou impede a vítima de administrar os próprios rendimentos, além de outras possíveis expressões cotidianas de opressão.

Ao reconhecer o impacto de tais opressões na vida das mulheres, compreende-se que a agressão doméstica constitui uma grave violação dos direitos humanos. Isso significa que proteger a população feminina não se restringe a uma questão puramente individual ou familiar, mas representa um compromisso coletivo e estatal, o que se traduz em um dever inalienável da sociedade como um todo (Brasil, 2006).

Saffioti (2015) reforça que as diferentes modalidades de violação, sejam físicas, sexuais, psicológicas ou morais, raramente ocorrem isoladamente, de modo que o abuso psicológico quase sempre acompanha as demais. No entanto, o conceito de violência como ruptura da integridade humana ainda enfrenta forte resistência à sua plena aceitação no âmbito intrafamiliar. Há uma barreira cultural complexa nessa aceitação, visto que “são muito tênues os limites entre quebra de integridade e obrigação de suportar o destino de gênero traçado para as mulheres: sujeição aos homens, sejam pais ou maridos” (Saffioti, 2015, p. 79-80). Torna-se, portanto, difícil separar o ato agressivo do que é socialmente imposto como o papel feminino esperado.

Para Saffioti (2015), cada mulher traça a própria linha entre o sofrimento suportável e o que reconhece, de fato, como violência. O fato de essa fronteira ser tão incerta e fluida já configura, por si só, uma faceta da opressão. Nesse cenário, o convívio cotidiano com a iminência da agressão masculina gera um medo constante que sustenta a subordinação de gênero. Embora essa dinâmica tenha caráter

estrutural, cada mulher a vivencia de forma única. Por essa razão, a autora pontua que “a ruptura de integridades como critério de avaliação de um ato como violento situa-se no terreno da individualidade. Isto equivale a dizer que a violência, entendida desta forma, não encontra lugar ontológico” (Saffioti, 2015, p. 80). Em outros termos, a violência carece de uma definição absoluta na prática, pois é vivida, sentida e interpretada de modo profundamente pessoal.

Ao ampliar as discussões sobre a violência contra a mulher, torna-se fundamental diferenciar os conceitos de violência contra a mulher, violência doméstica, violência intrafamiliar e violência de gênero.

Para Saffioti (2015), no Brasil, ainda predomina uma grande confusão conceitual quanto a nomear e compreender essas diversas facetas opressivas. Muitas vezes, esses termos aparecem na literatura e no debate público como se fossem sinônimos, o que não apenas distorce a realidade, mas também compromete a produção de conhecimento rigoroso e eficaz sobre o tema.

Nesse sentido, a violência de gênero constitui a categoria mais ampla e estruturante, pois remete às relações de poder desiguais, sustentadas por normas culturais e estruturas patriarcais, que afetam especialmente, embora não exclusivamente, as mulheres. A autora considera que “a violência de gênero pode ser perpetrada por um homem contra outro, por uma mulher contra outra. Todavia, o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher” (Saffioti, 2015, p. 75). No entanto, sua amplitude não deve ser confundida com homogeneidade, pois cada modalidade exige precisão analítica.

A violência contra a mulher, por sua vez, desponta como uma das expressões dessa matriz de gênero, destacando-se como o vetor mais comum, no qual o homem figura como agressor e a mulher como vítima. Essa categoria abrange atos estritamente motivados por essa condição assimétrica e apresenta um recorte geracional nítido. Conforme aponta Saffioti (2001, p. 134), o conceito teórico construído para essa modalidade específica pode perfeitamente “incluir mulheres em todas as idades”, porém, por sua própria natureza de delimitação política, “exclui homens em qualquer etapa da vida”.

No âmbito da violência doméstica, constata-se que as mulheres também podem figurar como autoras de agressões, sobretudo quando estas se dirigem a crianças e adolescentes, o que reflete a reprodução de papéis de dominação herdados e naturalizados (Saffioti, 2001). Contudo, mesmo quando a mulher exerce

tal violência, sua ação insere-se em uma lógica estrutural que privilegia o poder masculino. Esse fenômeno manifesta-se frequentemente por meio de uma delegação simbólica, em que a agressora passa a enxergar a criança ou o adolescente, seja seu filho ou não, como elemento inferior na hierarquia doméstica (Saffioti, 2015).

Por sua vez, a violência intrafamiliar refere-se a atos cometidos entre membros de uma mesma família, consanguíneos ou por afinidade, os quais podem extrapolar os limites físicos do domicílio (Saffioti, 2001; 2015). Casos como abusos cometidos por avós, tios ou pais ilustram o quanto a proximidade afetiva e o vínculo familiar podem tornar a violência ainda mais traumática (Saffioti, 2015). Daí surge a importância de diferenciá-la da doméstica, que também pode incluir agregados e empregados, desde que habitem ou compartilhem o território simbólico e físico do lar.

Em termos estruturais, a crítica à abordagem dualista que separa as relações interpessoais da estrutura social demonstra que as violências analisadas não ocorrem em um vácuo relacional, pois se enraízam em uma sociedade estruturalmente androcêntrica e adultocêntrica. Não é possível compreender a totalidade do fenômeno se não houver o reconhecimento de que toda relação interpessoal é atravessada por normas sociais, econômicas e simbólicas que organizam a sociedade como um todo (Saffioti, 2001).

Muitas vezes, a ideia de se sacrificar em nome da família ainda serve de escudo para o silêncio e a impunidade. Mulheres, mães, filhas e filhos são ensinados a proteger o nome da família, mesmo diante da violência. Essa lógica impede denúncias, mantém agressores impunes e reforça a naturalização do sofrimento como destino feminino. Esse silenciamento muitas vezes manifesta-se nos dados sobre a violência no país, que, de acordo com Garcia (2016), revelam padrões preocupantes e distintos entre homens e mulheres.

Um estudo, com base no Sistema de Vigilância de Violências e Acidentes do Ministério da Saúde, que analisou jovens atendidos em serviços de urgência e emergência do SUS, mostrou que os homens predominam tanto entre as vítimas quanto entre os agressores. Os pesquisadores enfatizam que, nos casos com vítimas do sexo masculino, os episódios ocorreram majoritariamente em espaços públicos, com a participação de desconhecidos, e apresentaram maior gravidade, com óbitos nas primeiras 24 horas. Assim, Garcia (2016) aponta que os homens são

as principais vítimas de violências que geram notificações na saúde e na justiça.

A violência doméstica ocorre, prioritariamente, no espaço privado e familiar. A dinâmica se consolida quando “estabelecido o domínio de um território, o chefe, via de regra um homem, passa a reinar quase incondicionalmente sobre seus demais ocupantes” (Saffioti, 2015, p. 76). Como esse processo de territorialização do domínio não é puramente geográfico, mas também simbólico, “um elemento humano pertencente àquele território pode sofrer violência, ainda que não se encontre nele instalado” (p. 76), o que estende o poder masculino mesmo após a separação (Saffioti, 2001).

Entre as mulheres, a violência apresenta-se de forma oposta, uma vez que a maioria das agressões ocorre dentro de casa, no âmbito privado, praticadas por companheiros, ex-companheiros, familiares ou pessoas próximas. A violência contra a mulher é marcada pela invisibilidade, visto que grande parte das ocorrências não gera atendimentos nem recebe notificações oficiais, o que provoca a subnotificação dos números reais de violência (Garcia, 2016).

Conforme Garcia (2016), um exemplo dessa subnotificação manifesta-se nos casos de estupro, visto que 40% dos municípios brasileiros não registravam oficialmente os casos de violência no sistema. Mesmo nos locais onde há notificação, muitas vítimas não procuram atendimento ou não têm seus casos oficialmente registrados. O autor enfatiza que apenas 10% dos estupros recebem notificação efetiva, de modo que a estimativa real pode chegar a cerca de 500 casos por dia, o que equivale a mais de 20 casos por hora. Esses dados demonstram que a violência sexual é mais comum do que as estatísticas oficiais evidenciam e evidenciam a urgência de ações mais eficazes de acolhimento, prevenção e combate à violência de gênero.

A violência contra a mulher constitui um grave problema de saúde pública no Brasil e assume proporções epidêmicas, embora seus números reais muitas vezes permaneçam ocultos. O pesquisador reforça que essa violência não se limita a determinados grupos sociais, pois atravessa toda a estrutura da sociedade brasileira. O combate e a prevenção dessa realidade exigem, de forma imprescindível, a redução das desigualdades de gênero e o comprometimento ativo de diversos setores da sociedade. Somente assim será possível assegurar o direito fundamental de todas as mulheres e meninas a uma vida sem violência (Garcia, 2016).

Os dados nacionais demonstram que as meninas estão expostas à violência desde a infância e a adolescência. Entre 2012 e 2022, as pessoas do sexo feminino representaram 60,1% das vítimas de violência registradas na faixa etária de zero a 19 anos. Elas também constituíram a maioria das vítimas de violência física, com 52% dos registros; psicológica, com 64,7%; e sexual, com 86,7%. Somente nos casos de negligência, crianças e adolescentes do sexo masculino apareceram como principais vítimas, com 53,3% dos registros (IPEA; FBSP, 2024).

Ao estender a análise para a violência contra as mulheres adultas, observa-se a continuidade desse padrão. Em 2021, foram registradas 3.858 mortes violentas de mulheres, o equivalente a mais de dez mortes por dia. Conforme o Atlas da Violência de 2023, enquanto a taxa de homicídios na população geral apresentou redução, os homicídios femininos aumentaram em 0,3% entre 2020 e 2021 (IPEA; FBSP, 2023).

O Atlas da Violência de 2025 demonstra a permanência dessa tendência. Em 2023, o Brasil registrou a menor taxa geral de homicídios em 11 anos, com 21,2 mortes por 100 mil habitantes. No mesmo ano, entretanto, 3.903 mulheres foram assassinadas, o que corresponde a aproximadamente dez mortes por dia (IPEA; FBSP, 2025). Esses números não surgem ao acaso, mas expressam a continuidade das relações de poder que colocam a vida das mulheres em risco.

A própria residência permanece como um dos lugares mais perigosos para as mulheres brasileiras. Em 2023, 35% dos homicídios femininos ocorreram no ambiente doméstico, e 64,3% dos feminicídios registrados tiveram como cenário o ambiente doméstico. Em 2024, 64,3% dos feminicídios ocorreram dentro de casa e, em 97% dos casos, foram praticados por homens, predominantemente companheiros ou ex-companheiros das vítimas (FBSP, 2025). O feminicídio apresenta-se, desse modo, como o desfecho fatal de um processo de violência iniciado anteriormente por meio do controle, das ameaças e de outras formas de agressão.

Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2025 mostram que, em 2024, a Polícia Militar recebeu mais de um milhão de chamadas pelo número 190 relacionadas à violência doméstica, o que equivale a cerca de duas ligações por minuto. No mesmo período, foram registrados 257.659 casos de lesão corporal dolosa no contexto doméstico, o que corresponde a cerca de 29 mulheres agredidas fisicamente por hora, além de 747.683 registros de ameaça (FBSP, 2025).

O Atlas da Violência de 2025 também registrou o aumento das violências não letais notificadas pelo sistema de saúde. Em 2023, foram registrados 275.275 casos de violência contra pessoas do sexo feminino, o que corresponde a um aumento de 24,4% em relação ao ano anterior. Desse total, 64,3% foram classificados como violência doméstica. Esses números permanecem subestimados, considerando a existência de situações que não chegam aos serviços públicos ou não são oficialmente notificadas (IPEA; FBSP, 2025).

Em 2024, o Poder Judiciário concedeu 555.001 medidas protetivas de urgência, um número 7% superior ao registrado no ano anterior. Contudo, 101.656 medidas foram descumpridas pelos agressores no mesmo período, o que representa um aumento de 11% nessa infração (FBSP, 2025). Esses dados revelam os limites de uma resposta exclusivamente jurídica: embora a medida protetiva constitua um instrumento fundamental, sua existência não elimina as relações sociais que autorizam o agressor a controlar, perseguir e violentar a mulher.

A realidade analisada confirma que a violência contra as mulheres não pode ser superada apenas por mudanças individuais ou por medidas punitivas. Conforme Lins (2022, p. 65), “essa forma de violência só pode ser superada com a igualdade de gênero. Não se trata de discutir sobre conduta, mas sobre as relações sociais de produção que dão origem a uma determinada cultura”. Para a autora, “a realidade modifica a consciência, portanto, somente a superação da forma de reprodução da vida sexista pode modificar as relações sociais, a cultura e a consciência humana” (Lins, 2022, p. 65).

Esse argumento dialoga com Vigotski (2007), para quem o psiquismo humano não é inato, mas se constitui nas relações sociais concretas das quais o sujeito participa. A consciência que naturaliza a violência de gênero não representa, portanto, apenas um problema individual: ela é produzida por uma realidade social que ensina, legitima e reproduz relações desiguais desde a infância.

Transformar essa consciência não se cumpre apenas com o acesso à informação, mas sim com a transformação das próprias condições materiais e relacionais que a produzem. Assim, compreendemos que a violência contra a mulher não é apenas um comportamento direcionado a outra pessoa, mas uma regra estrutural, naturalizada ao longo dos séculos e adaptada a diferentes contextos históricos e econômicos. Como afirma Lins (2022, p. 65-66):

O enfrentamento a essa forma de violência seria prover os sujeitos de outras formas de se relacionarem. No entanto, considerando que a violência estrutural e institucional não são desvios de uma ordem pacífica – mas parte de produção e reprodução social –, entendemos que sua superação esbarra no enfrentamento às condições sociais que produzem a superação da sociedade classista (Lins, 2022, p. 65-66).

A violência contra as mulheres não constitui, portanto, um comportamento isolado de um sujeito contra outro, mas sim uma expressão histórico-social produzida e naturalizada no interior das relações capitalistas e patriarcais. Seu enfrentamento exige políticas de proteção e responsabilização, mas também transformações nas condições econômicas, culturais e educativas que sustentam o silenciamento, a dependência, o controle dos corpos e a desigualdade entre mulheres e homens: é preciso desmontar as bases que a sustentam. Desse modo, reforçamos: precisamos de condições concretas para nossa emancipação!

Ao retomar o objetivo deste capítulo, compreende-se que a constituição da mulher não decorre de uma essência feminina nem de determinações biológicas, mas de relações históricas produzidas em sociedades organizadas pela propriedade privada, pela divisão de classes e pelo patriarcado. A divisão sexual do trabalho atribuiu prioritariamente às mulheres as atividades domésticas, reprodutivas e de cuidado, enquanto a naturalização transformou essas imposições sociais em características aparentemente espontâneas do feminino. Nesse processo, diferentes formas de violência atuaram como instrumentos de controle dos corpos, do trabalho e da autonomia das mulheres, articulando dimensões materiais, simbólicas e institucionais. Os dados da realidade brasileira demonstram que essa violência não constitui um acontecimento isolado ou restrito ao espaço privado, mas sim uma expressão histórico-social que atravessa a família, o Estado e as demais instituições, assumindo formas distintas conforme as condições de classe, raça, idade e existência das mulheres.

A análise desenvolvida também evidencia que a violência não resulta de uma natureza masculina nem de comportamentos individuais desvinculados da sociedade, mas de relações sociais que ensinam, legitimam e reproduzem posições desiguais entre mulheres e homens. Se essas formas de pensar, sentir e agir são historicamente constituídas, também podem ser questionadas e transformadas, embora essa transformação exija mudanças nas condições materiais e nas práticas

sociais que sustentam a desigualdade. Nesse contexto, torna-se necessário compreender como os significados relacionados ao feminino, ao masculino e à violência são apropriados pelos sujeitos desde a infância e a adolescência, bem como o papel desempenhado pelas relações educativas nesse processo, questões que serão aprofundadas no próximo capítulo.

3 DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E CONSTITUIÇÃO DOS PAPÉIS DE GÊNERO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

No capítulo anterior, discutiu-se a constituição e a naturalização histórica da mulher nas sociedades capitalistas e patriarcais, demonstrando que a posição social atribuída ao feminino não decorre de uma essência ou de uma destinação natural, mas sim das relações concretas de produção e reprodução da vida. Partindo desse fundamento, este capítulo tem respondido ainda ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, visando analisar como os papéis de gênero e os significados atribuídos ao feminino e ao masculino são constituídos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da infância e da adolescência, especialmente nas relações educativas familiares e escolares, sendo discutindo a formação de conceitos espontâneos e científicos, as práticas de socialização presentes no cotidiano escolar e os impactos da violência de gênero sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Para desenvolver essa análise, a categoria gênero será abordada como instrumento para compreender a produção histórica, cultural e política das desigualdades entre mulheres e homens, e não como sinônimo de sexo biológico. As contribuições de Ribeiro (2020) e de Milani, Silva e Almeida (2021) permitem identificar como expectativas, comportamentos, brincadeiras e possibilidades distintas são atribuídos a meninas e meninos desde a infância. Essa discussão será articulada aos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente às contribuições de Vigotski e Facci, que possibilitam compreender o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado, no qual as relações, a linguagem, as atividades e a apropriação dos conhecimentos participam da constituição do psiquismo.

Ribeiro (2020) afirma que o gênero é um elemento central na infância e exerce grande influência sobre a forma como os papéis sociais e sexuais são apresentados. Desde a gestação, o sexo biológico do bebê torna-se o ponto de partida para a construção de sua identidade, com o questionamento imediato após a descoberta: “É menino ou menina?”. Isso se reflete, por exemplo, nos populares “chás de revelação”, em que a cor azul simboliza o menino e a cor rosa, a menina. A partir dessa definição inicial, surgem expectativas sobre o nome da criança, o corte de cabelo, os brinquedos permitidos, as cores das roupas e até mesmo sobre o tipo

de comportamento esperado, todas essas decisões atravessadas pela ideia de gênero.

Para Ribeiro (2020), na educação infantil essa lógica é ainda mais evidente. Professores e educadores, muitas vezes de forma inconsciente, escolhem atividades, formas de interação e maneiras de ensinar com base no sexo biológico da criança. A isso somam-se outros marcadores sociais, como a cor da pele, a etnia e a classe social. A forma como essas características ganham peso pode variar de acordo com o contexto e o momento histórico, mas elas estão sempre presentes na maneira como a infância é vivida e educada.

Milani, Silva e Almeida (2021) destacam que, desde a infância, as meninas são orientadas a participar de brincadeiras que refletem o cotidiano doméstico, como cuidar de bonecas, preparar alimentos e simular compras. Em contrapartida, são raramente incentivadas a se envolverem em atividades que demandam maior autonomia e exploração, como correr, escalar ou se arriscar em brincadeiras ao ar livre. Esse processo contribui para a construção de uma divisão sexual do comportamento, reforçada por instituições como a escola e a família, o que leva as próprias crianças a internalizarem tais distinções e a influenciar seus interesses e escolhas futuras.

Em Vigotski (2018), o meio é mais do que uma parte importante para o desenvolvimento; é constituinte do desenvolvimento, não pelo contexto físico em si nem pelos estímulos apresentados, mas pelas relações estabelecidas. A partir disso, compreende-se que a constituição dos sujeitos, marcada pelos processos de aprendizagem e desenvolvimento, tem relação direta com as práticas educativas existentes, não apenas em ambientes formais de ensino, mas também em todos os contextos educativos.

3.1 GÊNERO: IMPLICAÇÕES PARA A COMPREENSÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

A compreensão da constituição histórico-cultural de mulheres e homens exige a análise das condições sociais concretas nas quais os sujeitos se formam e se apropriam dos significados atribuídos ao feminino e ao masculino. Nessa perspectiva, as desigualdades de gênero não decorrem naturalmente das diferenças biológicas, mas são produzidas no âmbito de relações históricas marcadas pela

divisão sexual do trabalho, pelo patriarcado e pelo modo de produção capitalista. Este item discute o sistema sexo/gênero e os papéis sociais que estabelecem expectativas, possibilidades e limitações distintas para mulheres e homens, bem como os processos de alienação que contribuem para a naturalização dessas desigualdades. Busca-se, assim, compreender como as relações sociais capitalistas e patriarcais medeiam a constituição da subjetividade e são internalizadas como modos de pensar, sentir e agir desde a infância.

Izquierdo (1992) aponta que o sistema sexo/gênero é responsável por organizar expectativas sociais, distribuir desigualmente o poder e estabelecer papéis e limites com base no sexo, sustentando-se em duas bases principais: a biologia e a divisão sexual do trabalho. Ou seja, a forma como a sociedade entende e atribui funções e comportamentos a homens e mulheres tem raízes tanto em interpretações biológicas quanto em estruturas sociais de trabalho, que perpetuam desigualdades e moldam oportunidades de desenvolvimento desde a infância.

Diferentemente das relações entre animais com reprodução sexuada, em que o sexo biológico diferencia as funções necessárias, no âmbito das relações humanas essa diferenciação ultrapassa os aspectos biológicos. Na sociedade, a partir da identificação como macho ou fêmea, os indivíduos constituem-se como homens e mulheres por meio da atribuição de papéis e características em determinado contexto histórico, cultural e social. Desse modo, o sistema sexo/gênero estrutura a sociedade ao estabelecer expectativas sobre as pessoas, ao definir a distribuição desigual do poder e ao determinar aspirações, espaços sociais e restrições.

Izquierdo (1992) afirma que o uso dos termos "homem" e "mulher" vai além de indicar o sexo biológico, pois reproduz construções culturais. Esses termos, que à primeira vista parecem apenas classificações biológicas, carregam uma série de significados sociais que vão além da anatomia. Enquanto a distinção estritamente biológica é suficiente para descrever animais com reprodução sexuada, no caso dos seres humanos essa divisão é profundamente moldada pela cultura.

Ao se chamar alguém de "mulher", não se faz apenas referência ao sexo feminino, mas também se aciona um conjunto de estereótipos culturalmente construídos, como a passividade, o papel de cuidadora, a maternidade, a sensibilidade ou até mesmo a associação pejorativa no trânsito. Da mesma forma, ao se dizer que alguém é "homem", associam-se automaticamente características

como racionalidade, agressividade, objetividade ou competência profissional. Essas associações revelam como as categorias de gênero operam socialmente, com a naturalização de desigualdades e expectativas que não se determinam pelo corpo, mas por valores e normas culturais (Izquierdo, 1992).

Esse sistema de sexo/gênero constitui uma realidade complexa e organiza-se em três níveis: o sexo (fêmea e macho); o gênero psicológico e social (feminino e masculino); e a identidade psicosssexual (heterossexual, bissexual e homossexual) (Izquierdo, 1992). Para a autora, esses níveis muitas vezes se confundem na dinâmica social, especialmente quando uma pessoa não se encaixa no modelo normativo. É comum, por exemplo, que um homem com comportamentos considerados femininos ou uma mulher com atitudes consideradas masculinas seja imediatamente classificado como homossexual, mesmo que a orientação sexual não tenha relação direta com a expressão de gênero.

Há, da mesma forma, suposições baseadas em estereótipos que moldam a interpretação do mundo. O uso de salto alto, vestido e maquiagem, por exemplo, pode levar à identificação automática de alguém como mulher, ainda que seja um homem. Esse cenário revela como os papéis de gênero são socialmente construídos e reforçados de forma mecânica, sem a devida consideração pela diversidade real das experiências humanas (Izquierdo, 1992). Diante disso, compreende-se que a sociedade associa rigidamente comportamentos, profissões, aparências e vestimentas ao sexo biológico, o que cria uma correlação direta entre identidade de gênero, orientação sexual e papéis sociais, evidenciando como tais expectativas direcionam a percepção e a categorização das pessoas no cotidiano (Izquierdo, 1992).

Milani, Silva e Almeida (2021) reforçam a existência de um sistema de classificação de gênero no qual, desde o primeiro grupo social, a família, determinadas características são aceitas conforme o sexo biológico dos sujeitos, a partir do modo como são tratados e das dinâmicas de brincadeiras. Sob essa perspectiva, os autores apontam que: “Esse sistema determina, portanto, quais as mediações e produções humanas a que os sujeitos terão acesso a partir da identificação, pela sociedade, do sexo biológico e a correspondente atribuição de características de gênero” (Milani; Silva; Almeida, p. 141-142).

Desse modo, evidencia-se que as diferenças entre homens e mulheres não são, em sua maioria, determinadas por fatores biológicos, mas sim por construções

sociais e culturais desenvolvidas ao longo da vida. Essas distinções resultam das formas como as pessoas se apropriam, ou não, das produções humanas, do tipo de relações sociais em que estão inseridas, do conteúdo dessas interações e dos significados socialmente atribuídos ao sexo desde o nascimento. É por meio de tais mediações que se formam expectativas, comportamentos e papéis de gênero, o que molda a maneira como cada pessoa é percebida e tratada na sociedade (Milani; Silva; Almeida, p. 142).

A constituição das sociedades de classe trouxe consigo uma série de desigualdades estruturadas com base em características biológicas, como sexo e etnia. Desse modo, essas características, em vez de serem reconhecidas como diversidades que contribuem para a humanidade, foram transformadas em fatores de hierarquização social, concebidas “como fonte de desigualdade em que se ancora a própria lógica da exploração de uma classe por outra” (Souza, 2006, p. 128). Dentro desse contexto, as relações de gênero constituíram-se a partir de uma divisão que associa o masculino ao poder e o feminino ao afeto. No capitalismo, essa separação entre razão e afeto se torna ainda mais evidente e contraditória, o que coloca as mulheres diante de escolhas opostas: “ou luta-se pelo exercício pleno da vida, da realização profissional (o quanto ela é possível dentro do capitalismo), abrindo mão da afetividade para a qual elas foram preparadas, ou fica-se com a afetividade e abre-se mão do exercício da vida pública” (Souza, 2006, p. 129).

Como afirma Ribeiro (2020, p. 205), os papéis sociais “são sínteses históricas das relações sociais e, portanto, fornecem um modelo de ação a partir das normas que o caracterizam”, ou seja, são construções históricas que estabelecem modelos de conduta baseados em normas sociais. Dessa forma, para o autor, a apropriação desses papéis permite ao sujeito questionar sua validade e seus significados na prática social, orientando sua ação no mundo desde antes de seu nascimento. Há, contudo, uma diferença importante entre o papel social e o sujeito que o assume. Ribeiro (2020) aponta que o papel é uma construção histórica, ao passo que o sujeito tem a capacidade de questioná-lo, aceitá-lo ou rejeitá-lo.

Por exemplo, quando uma criança em idade pré-escolar brinca de ser “mamãe” e cuida de uma boneca de forma agressiva, isso não significa que ela se identifique com esse papel ou que, no futuro, repetirá esse comportamento como mulher ou mãe. A criança não é a personagem que interpreta. O papel representado serve como expressão dos significados sociais que ela assimila a partir das práticas

e relações ao seu redor. Assim, é essencial compreender que a representação não define a criança, mas indica as influências culturais em seu processo de desenvolvimento (Ribeiro, 2020).

Considera-se que “em uma sociedade fundada sobre a alienação, como a capitalista, a tendência é que os papéis sociais reproduzam relações sociais alienadas, cristalizadas em modos de pensar, sentir e agir adequados a esta organização social” (Milani; Silva; Almeida, 2021, p. 143). A categoria de alienação, na perspectiva do materialismo histórico, não é psicológica nem moral: é filosófica e econômica, fundante.

Especialmente no que se refere às questões do trabalho, a alienação no capitalismo para Marx (2013) se desdobra em quatro dimensões interconectadas: a alienação do produto do trabalho, o qual passa a confrontar o trabalhador como mercadoria estranha; a alienação do processo de trabalho, que deixa de ser atividade vital de auto-objetivação para se tornar mero meio de subsistência; a alienação do gênero humano, à medida que a atividade responsável por distinguir o ser humano dos demais seres vivos é convertida em sua negação; e a alienação do outro humano, uma vez que as relações sociais entre produtores se apresentam invertidas como relações entre coisas, fenômeno caracterizado como fetichismo da mercadoria. Pontua-se, desse modo, que a alienação não descreve um estado subjetivo cuja superação possa ocorrer por meio de uma mudança de atitude individual, pois consiste em uma determinação objetiva e estrutural do modo de produção capitalista. Mészáros (2011, p. 126) pontua que:

O sistema do capital se baseia na alienação do controle dos produtores. Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada — mero ‘fator material de produção’ — e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto.

Ressalta-se, assim, que a alienação não é um fenômeno pontual, mas estrutural. Compreende-se, portanto, que ao se afirmar que “a sociedade capitalista é fundada sobre a alienação” (Milani; Silva; Almeida, 2021, p. 143), as autoras nomeiam a forma como o modo de produção capitalista organiza as condições materiais de existência dos estudantes.

A alienação estrutural do trabalho e das relações sociais de gênero não

permanece exterior à constituição do psiquismo, uma vez que, por meio da mediação dos signos culturais, da linguagem e das atividades-guia de cada idade, atravessa a formação de meninas e meninos desde a primeira infância. Vigotski (1995) demonstra que a consciência se constitui no plano interpsíquico antes de se internalizar no plano intrapsíquico, formulação com implicação decisiva: se as relações interpsíquicas nas quais a criança se constitui são relações alienadas, atravessadas pela divisão sexual do trabalho, pela naturalização dos papéis de gênero e pela violência cotidiana contra mulheres e meninas, o que se internaliza, na constituição do psiquismo, não é apenas o gênero como categoria neutra, mas o conteúdo alienado historicamente produzido pela formação capitalista patriarcal. É essa internalização que produz, no plano subjetivo, a “cristalização em modos de pensar, sentir e agir adequados a esta organização social” à qual se referem Milani, Silva e Almeida (2021, p. 143).

Com o intuito de explicitar o funcionamento dessa internalização, Milani, Silva e Almeida (2021) destacam aspectos da relação entre universalidade e singularidade na constituição de gênero, uma dinâmica que orienta traços comuns na construção subjetiva de mulheres e homens. As autoras ressaltam o vínculo dos fatores histórico-sociais com essa constituição, como as características da sociedade capitalista, que se organiza a partir de relações entre classes sociais com interesses opostos. Elas explicam que esse sistema se sustenta na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do trabalho assalariado, além de manter e aprofundar suas desigualdades ao explorar as diferenças entre grupos sociais, como as marcadas pelo patriarcado e pelo racismo. Essas estruturas reforçam a exclusão da classe trabalhadora do acesso aos meios de produção e aprofundam as desigualdades sociais.

Esses aspectos sociais definem as desigualdades de gênero, e é a partir dessas condições desiguais que ocorrem as mediações entre o indivíduo e a coletividade (Milani; Silva; Almeida, 2021). Sob essa ótica, as autoras pontuam que essas mediações influenciam diretamente a forma como cada pessoa participa das atividades sociais, sua posição nas relações sociais, o desenvolvimento de suas capacidades, bem como sua inserção nos processos de produção e reprodução da vida em sociedade. Em última instância, essas condições determinam as possibilidades de constituição e de expressão da subjetividade de cada indivíduo.

Constata-se que “sob o sistema capitalista de produção, a opressão de

gênero está enraizada na subordinação da reprodução social à produção que visa ao lucro” (Milani; Silva; Almeida, 2021, p. 140). Além disso, com a entrada no mercado de trabalho, as mulheres são frequentemente destinadas a posições subalternas na divisão social do trabalho, enfrentando profissões precarizadas, remuneração inferior e sobrecarga de jornada de trabalho. A naturalização da violência de gênero e a perpetuação de valores e normas patriarcais reforçam essa desigualdade.

Milani, Silva e Almeida (2021) apontam que essa condição de submissão das mulheres dentro de estruturas de dominação se sustenta de dois modos: pela coerção e pela conformação.

De acordo com as autoras, as mulheres já nascem inseridas em relações sociais marcadas pela dominação e exploração, sustentadas tanto por ideologias quanto por práticas de coerção, como a violência de gênero. Essa violência, ao ser naturalizada como forma de manter relações de poder na sociedade, acaba sendo incorporada pelas próprias pessoas, com reflexos na modelagem de suas subjetividades. Assim, a maneira como mulheres e homens se percebem e se relacionam com o mundo é construída a partir dessas estruturas de desigualdade.

Um dos pilares dessa lógica é o patriarcado, que atua para além de uma organização social, manifestando-se como expressão de modos de pensar, sentir e agir. De acordo com Ribeiro (2020), nesse sistema, as mulheres são vistas como objetos de prazer para os homens, responsáveis pela reprodução de filhos e por futuras atividades de cuidado, além de constituírem mão de obra dentro e fora do lar. Também recai sobre elas a responsabilidade pelas necessidades básicas do cotidiano, como o cuidado e a manutenção da vida.

Dentro dessa estrutura patriarcal, algumas ideias são amplamente disseminadas e socialmente aceitas, conforme apontam Milani, Silva e Almeida (2021): a naturalização das desigualdades, com a associação destas a supostas diferenças biológicas; a legitimação de comportamentos agressivos contra as mulheres; e a imposição de padrões de conduta baseados no gênero, que determinam o que homens e mulheres podem ou não fazer, sentir e expressar. Essas ideias, muitas vezes invisíveis, contribuem para manter e reproduzir as desigualdades de gênero ao longo do tempo.

Compreende-se, portanto, que as desigualdades de gênero são produzidas nas relações sociais e, por meio de mediações culturais, internalizadas e

reproduzidas pelos indivíduos, não permanecendo exteriores à constituição de sua subjetividade. Na sociedade capitalista e patriarcal, as diferenças entre mulheres e homens são apresentadas como naturais e biologicamente determinadas, ocultando-se o caráter histórico das relações de dominação, exploração e divisão sexual do trabalho. Essa naturalização contribui para justificar a responsabilização das mulheres pelo trabalho doméstico e de cuidado, a inserção desigual das mulheres no trabalho assalariado e a legitimação de comportamentos violentos, frequentemente tratados como normais em determinados contextos. Desde a infância, meninas e meninos apropriam-se de expectativas distintas sobre como devem agir, sentir e se expressar, o que interfere nas atividades das quais participam, nas oportunidades a que têm acesso e nas capacidades que desenvolvem. Desse modo, capitalismo e patriarcado articulam-se tanto na organização das condições materiais de existência quanto na produção de modos de pensar, sentir e agir ajustados à manutenção dessas relações sociais. Diante desse cenário, cabe questionar: como essas determinações se materializam na prática social e participam, concretamente, da constituição dos sujeitos?

3.2 MEDIAÇÃO, LINGUAGEM E FORMAÇÃO DE CONCEITOS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: FUNDAMENTOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Se a constituição das relações de gênero (incluindo a apropriação de significados que naturalizam as desigualdades e a violência) ocorre historicamente e socialmente, conforme discutido no item anterior, torna-se necessário compreender como esses conteúdos, produzidos na vida social, passam a integrar a consciência e a subjetividade dos indivíduos. Em outros termos, por meio de quais processos psíquicos as crianças e os adolescentes se apropriam dos significados, valores, normas e formas de conduta presentes nas relações sociais? Para responder a essa questão, este item mobiliza os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente por meio de Vigotski (1995, 2001, 2009), Facci (2004), Pasqualini (2015), Martins (2013, 2016) e Duarte (2000, 2004). Com base nesse referencial, serão discutidos os conceitos de mediação, linguagem, internalização e formação de conceitos, considerados fundamentais para compreender como as condições sociais de existência participam da constituição do psiquismo ao longo da infância e da adolescência.

Cabe, antes de tudo, uma demarcação teórica. A obra de Vigotski tem sido objeto de leituras que esvaziam seu conteúdo político e histórico, deslocando-a para o registro de uma psicologia do desenvolvimento neutra e individualizante. Duarte (2004) aponta que no cenário atual, tanto no Brasil quanto internacionalmente, surge uma reação crítica às interpretações predominantes da psicologia vigotskiana. Para o autor, essas leituras, amplamente hegemônicas, tentam adaptar o pensamento de Vigotski aos preceitos do neoliberalismo e do pós-modernismo. No entanto, essa reinterpretação implica uma distorção significativa da essência original de sua produção científica, ao desvinculá-la de suas bases filosóficas e políticas marxistas e socialistas.

Duarte (2004) explica que essa tentativa de associação teórica exige um grande esforço para esvaziar e desconfigurar a verdadeira natureza dessas ideias. Para que isso ocorra, torna-se necessário separar a psicologia vigotskiana de seus fundamentos históricos e ideológicos, profundamente enraizados no marxismo e na luta socialista, de modo a apresentá-la como uma disciplina neutra, despolitizada e descontextualizada. Esse movimento não só distorce a profundidade de sua teoria, mas também desvia a psicologia vigotskiana de seu compromisso com a transformação social, uma vez que a produção de Vigotski foi concebida em função da emancipação humana e da crítica ao status quo das relações de poder e de exploração.

Essa dissociação, portanto, não é apenas uma reinterpretação teórica, mas uma estratégia ideológica que enfraquece a capacidade da Psicologia vigotskiana de contribuir para a análise crítica das condições sociais e políticas, o que impede seu uso na construção de uma psicologia voltada à transformação radical da sociedade. Recusa-se a essa posição de neutralização. Quando se recorre à PHC nesta tese, é à PHC enraizada em sua matriz materialista-histórica que se faz referência, aquela que entende o desenvolvimento humano como processo histórico-social e concebe a teoria como instrumento de crítica e transformação, não como descrição complacente do existente.

Feita essa demarcação, torna-se possível enunciar o pressuposto que organiza essa análise. Para a PHC, o psiquismo humano não é dado pela natureza nem resulta de uma maturação espontânea: ele se constitui na atividade social, mediada por instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto. Como sintetiza Facci (2004, p. 65), “o traço fundamental do psiquismo humano é que este

se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade”.

O desenvolvimento humano é, antes de tudo, social. Compreende-se, assim, que “o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Vigotski, 2018, p. 90). Aplicada ao objeto deste estudo, conclui-se que nem a naturalização nem a problematização da violência são respostas biológicas ou expressões de uma natureza humana imutável. São ambas produtos histórico-culturais e, como tais, passíveis de transformação pela ação intencional sobre as mediações que as constituem.

As funções psicológicas superiores constituem características tipicamente humanas, como a atenção voluntária, a memória, a abstração e o comportamento intencional. Como aponta Facci (2004, p. 65-66), elas “são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos”.

Vigotski (1995) destaca que a transição do social para o individual transforma o próprio funcionamento dessas habilidades, alterando sua estrutura e seus propósitos. Assim, por trás de todas as funções psicológicas superiores, encontram-se as relações sociais, que servem de base ao desenvolvimento humano. Tais funções “formaram-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade” (Facci, 2004, p. 66).

A partir dessa perspectiva, Vigotski (1995) conclui que, ao se analisarem as funções superiores, é necessário considerar a divisão de tarefas entre os indivíduos nas interações cotidianas. Dessa maneira, o que se manifesta na atualidade como uma habilidade interna e individual teve início como uma ação compartilhada entre pessoas, o que revela que o desenvolvimento psicológico é, antes de tudo, um processo profundamente social. Para situar essa análise, cabe distinguir três planos do desenvolvimento: a filogênese, referente ao percurso evolutivo da espécie humana; a sociogênese, relacionada ao desenvolvimento histórico e cultural da humanidade; e a ontogênese, que corresponde à constituição do indivíduo ao longo

de sua trajetória de vida.

Esses planos se articulam na formação do psiquismo, compreendido por Martins (2013, p. 30) como uma “unidade material e ideal construída filo e ontologicamente por meio da atividade”. No caso do desenvolvimento cultural, a ontogênese não se reduz à simples repetição da filogênese, pois se realiza nas condições sociais e históricas das quais o indivíduo participa. Conforme sintetiza Duarte (2000, p. 82), “o desenvolvimento sociocultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana”. É, portanto, do ponto de vista ontogenético que Vigotski (1995) afirma que todo processo de desenvolvimento cultural da criança se manifesta inicialmente no plano social para, posteriormente, constituir-se no plano psicológico individual. Embora essa formulação enfatize a infância, esse movimento não se encerra nessa etapa, uma vez que a constituição e a transformação do psiquismo prosseguem ao longo de toda a vida.

Nesse sentido, a Lei Geral do Desenvolvimento Cultural determina que as funções psíquicas emergem “primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica” (Vigotski, 1995, p. 103). Portanto, as funções psicológicas superiores desenvolvem-se primeiramente no plano interpsicológico, compreendido como a esfera social, e, posteriormente, consolidam-se no plano intrapsicológico, definido como a esfera individual. Esse movimento realiza a passagem do plano externo para o interno e transforma as próprias funções em sua estrutura profunda, o que confirma que a gênese do psiquismo humano decorre diretamente das condições históricas e sociais de existência.

A formulação tem implicações precisas para o problema de pesquisa. A naturalização da violência de gênero não é um fenômeno psicológico de origem individual. É, antes, um fenômeno interpsíquico: constitui-se nos modos de existência capitalista, nas relações familiares, nas práticas escolares cotidianas, nas representações que circulam nos meios de comunicação, nas piadas, nos ditados populares e nos silêncios institucionais. Apenas depois de, reiteradamente, mediada por essas relações, a naturalização se converte em função intrapsíquica, como o modo de perceber, sentir e interpretar a própria experiência. A inversão dessa ordem é uma das operações ideológicas mais comuns na leitura conservadora do problema, que apresenta a violência como questão de caráter individual, descolada

das condições sociais que a produzem.

O conceito de mediação realiza-se, na vida concreta, principalmente por meio de instrumentos e signos, sendo a linguagem, conforme Facci (2004), o sistema central de signos. A categoria de mediação é central nesse quadro. Martins (2016) explicita que, entre o ser humano e a realidade, ocorre uma mediação dupla: a do instrumento de trabalho, que o homem interpõe entre si e o objeto, e a do próprio trabalho, que antecede e torna possível a utilização desse objeto. Considerando que:

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos (Martins, 2016, p. 14).

A apropriação do legado humano, tanto do que é produzido materialmente quanto do que é produzido abstratamente pela humanidade, é, nesse sentido, condição para que o sujeito se humanize. Sem essa apropriação, existem apenas as propriedades naturais filogeneticamente dadas à nossa formação humana, mas ainda não há o ser humano em sentido pleno. A humanização é um processo ativo de mediação:

Se, por um lado, o patrimônio material e ideal coloca-se como produto da ação humana dada à apropriação, por outro e ao mesmo tempo, representa condição imprescindível ao processo de transformação de um ser hominizado – que dispõe de certas propriedades naturais filogeneticamente formadas em um ser humanizado, isto é, que se transforma por apropriação da cultura. É no bojo desse processo que o próprio homem se institui e, conseqüentemente, todas as suas propriedades resultam formadas na base do metabolismo que o liga às condições objetivas de existência. Entre tais propriedades, destacamos a própria qualidade de seu psiquismo como produto histórico-socialmente construído (Martins, 2016, p. 15).

Importa, ainda que brevemente, introduzir a categoria de vivência (perejivânie). Como afirma Vigotski (2018, p. 76), “não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no

desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança.” Em outras palavras, o meio não age como uma força bruta; ele age conforme é percebido, compreendido, sentido. E isso depende das características únicas de cada pessoa, como seu temperamento, sua história, seu nível de desenvolvimento e da maneira como ela atribui sentido à realidade que a cerca.

Vigotski (2018) recorre a ela para escapar de leituras mecanicistas da relação entre o meio e o desenvolvimento. Assim, reforça-se que não há uma influência universal e mágica do meio sobre a criança. O que existe é a relação dinâmica entre o ser humano e o meio. O mesmo acontecimento, a mesma palavra, a mesma situação (como o divórcio, a entrada na escola, a chegada de um irmão) podem gerar efeitos extremamente distintos em cada pessoa, de modo que ocorrem impactos diferentes na mesma pessoa se as situações ocorrerem em momentos diferentes de sua vida. Isso porque o meio só faz sentido na vivência: essa unidade indivisível entre o que acontece fora e o modo como isso é vivido dentro. É por meio da vivência que o meio é refratado, tornado pessoal.

Aqui, enfatiza-se um equívoco frequentemente reproduzido socialmente: a criança não é uma esponja que absorve automaticamente o que está ao seu redor. Na verdade, todo sujeito é uma subjetividade em construção, e essa construção se dá em diálogo com o mundo ao longo de toda a sua vida. Diálogo, contudo, não é submissão. Por isso, o mesmo “ambiente rico em estímulos” pode promover crescimento em uma criança e sofrimento em outra, dependendo de como cada uma o vivencia.

A implicação dessa perspectiva é profunda: não basta garantir à criança o acesso à escola, aos livros, aos brinquedos e às relações de afeto, embora essas condições sejam indispensáveis. Os objetos culturais não promovem o desenvolvimento por si sós, pois o brinquedo não brinca, o livro não lê e a escola não ensina independentemente da atividade dos sujeitos. Conforme Tuleski e Eidt (2016), a atividade humana é mobilizada por necessidades¹ que, ao encontrarem um objeto capaz de satisfazê-las, convertem esse objeto em motivo da atividade. É necessário, portanto, organizar atividades socialmente significativas que criem novas

¹ Para o aprofundamento das relações entre necessidade, motivo e atividade, consultar Tuleski e Eidt (2016). As necessidades e os motivos não são apenas naturais ou individuais, pois também se constituem e se transformam nas relações sociais e nas atividades das quais o sujeito participa. Assim, organizar condições promotoras do desenvolvimento implica possibilitar atividades que produzam novas necessidades e motivos, mobilizando formas mais complexas de ação e funcionamento psíquico.

necessidades e motivos e impulsionem o sujeito a formas mais complexas de ação, pensamento, comunicação e de relação com os outros. Quem brinca, lê, aprende e atribui sentidos é a criança concreta, imersa em um determinado contexto histórico-social. Torna-se fundamental compreender como ela participa dessas atividades, como entende o que vivencia e que sentidos atribui aos gestos, às palavras, às regras e aos objetos culturais. Como afirma Vigotski (2018, p. 83), “o meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, a depender de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação”. Assim, uma mesma condição objetiva pode repercutir de maneiras distintas no desenvolvimento, pois sua influência depende da relação singular que a criança estabelece com ela; ao mesmo tempo, essa singularidade não se constitui isoladamente, mas nas atividades e relações sociais concretas que produzem motivos, necessidades, significados e sentidos.

A articulação entre o universal das relações sociais, o particular das mediações concretas e o singular do sujeito é elaborada com especial densidade por Pasqualini e Martins (2015). Para as autoras, ao se perceberem, em uma experiência particular, características que também aparecem em outras experiências particulares, alcança-se o nível do particular como ponte entre o singular e o universal. A singularidade ganha, nesse movimento, um valor que extrapola sua aparência imediata; a universalidade deixa de ser abstração e se torna concreta na medida em que se expressa em situações reais.

Não é possível, portanto, compreender a singularidade da experiência de uma menina vítima de violência sem remetê-la às relações particulares (familiares, escolares, comunitárias) em que essa experiência se constitui, nem se podem compreender essas relações fora do horizonte universal das estruturas patriarcais e capitalistas que as engendram.

Na Psicologia Histórico-Cultural, destaca-se também o conceito de *zona blijaichego razvitia*, traduzido por Prestes (2010) como zona de desenvolvimento iminente. A autora considera inadequadas as traduções “zona de desenvolvimento proximal” e “zona de desenvolvimento imediato”, pois não expressam com precisão o caráter dinâmico e não obrigatório desse processo. O nível de desenvolvimento real refere-se às funções psíquicas já amadurecidas, identificadas no que a criança consegue realizar de maneira autônoma. A zona de desenvolvimento iminente, por sua vez, permite conhecer as funções que ainda não amadureceram, mas que estão

em processo de constituição e podem manifestar-se nas atividades realizadas em colaboração com outras pessoas. Permite compreender que a criança ou o adolescente que naturaliza a violência opera, em relação a ela, em seu nível de desenvolvimento real: aprende, no convívio cotidiano, a partir do que é falado e observado, sem ir além. A mediação intencional de um educador, do material curricular ou da política pública atua como elemento fundamental para ampliar essa zona, tornando possível nomear, reconhecer e questionar o que antes parecia natural.

Outras categorias essenciais da Psicologia Histórico-Cultural são os conceitos espontâneos e os conceitos científicos. Os conceitos espontâneos constituem-se nas experiências cotidianas e nas relações práticas que a criança estabelece com as pessoas, os objetos e as situações de seu meio social. Embora sejam apropriados sem uma organização sistemática, não são produzidos individualmente nem de forma isolada, pois também se originam das relações sociais e da linguagem. A criança pode empregar adequadamente um conceito espontâneo em determinada situação sem, contudo, conseguir defini-lo, explicar suas relações ou utilizá-lo de forma consciente e voluntária em outros contextos. Por essa razão, esses conceitos permanecem, inicialmente, vinculados às características mais imediatas e perceptíveis dos fenômenos, ainda que constituam uma base indispensável para formas mais elaboradas de pensamento (Vigotski, 2009; Martins, 2016).

A consequência analítica do problema desta tese é direta. Quando uma criança ou adolescente cresce em um ambiente em que a violência de gênero é silenciada, banalizada ou justificada, elabora espontaneamente conceitos sobre as relações entre homens e mulheres a partir do que observa. Esses conceitos espontâneos, que podem funcionar como conceitos naturalizadores (aqueles tidos como norte para os comportamentos aceitos como padronizados), muitas vezes operam sem serem percebidos e organizam-se como pano de fundo que estrutura a leitura do mundo.

O ensino sistemático e intencional de conceitos como gênero, patriarcado, divisão sexual do trabalho e violência estrutural, passíveis de discussão na educação escolar, não apenas acrescentaria informações ao repertório existente, mas também poderia reorganizar os próprios conceitos espontâneos que vinham operando na leitura cotidiana. Esse mecanismo está na base das argumentações

que defendem a escola como um espaço com potencial para a problematização da violência.

Em síntese, a Psicologia Histórico-Cultural permite compreender que os sentidos atribuídos às relações de gênero e à violência são constituídos nas atividades e mediações sociais das quais crianças e adolescentes participam. Nesse processo, a escola não apenas ensina ou omite conteúdos, mas também participa ativamente da formação dos modos de pensar, sentir e agir, podendo reproduzir conceitos espontâneos que naturalizam a violência ou, por meio de um ensino intencional e sistematizado, favorecer a problematização dessa violência. Assim, o silêncio curricular sobre gênero não constitui uma posição neutra, mas uma forma de mediação que preserva significados já presentes no cotidiano e restringe o acesso aos instrumentos teóricos necessários para reconhecer, nomear e questionar as condições produtoras da violência. Compreender essa atuação contraditória da escola fornece as bases para analisar, no item seguinte, como as relações de gênero são socializadas e significadas nas práticas concretas do cotidiano escolar.

3.3 SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR: CURRÍCULO EXPLÍCITO E CURRÍCULO OCULTO

Compreendido que o psiquismo se constitui nas atividades e mediações sociais das quais os sujeitos participam, torna-se necessário examinar como a escola intervém na produção dos significados atribuídos ao feminino, ao masculino e às relações de gênero. Este item tem como objetivo analisar a socialização de gênero no cotidiano escolar, considerando a instituição educativa como um espaço contraditório que pode tanto reproduzir desigualdades quanto criar condições para sua problematização. Para isso, articula-se a concepção de educação repressiva, desenvolvida por Schlesener (2019), às dimensões explícitas e ocultas do currículo escolar. Enquanto o currículo explícito compreende os conhecimentos formalmente selecionados, ensinados ou silenciados, o currículo oculto abrange as aprendizagens produzidas nas relações, na organização dos espaços, nas regras e nas práticas cotidianas. Busca-se, assim, compreender como a educação repressiva se materializa nessas duas dimensões e participa da formação dos sujeitos, da socialização de gênero e da naturalização ou do questionamento das relações desiguais entre mulheres e homens.

A definição social do que se considera normal constitui um dos mecanismos pelos quais as diferenças são convertidas em desigualdades, exclusões e silenciamentos. Como afirma Schlesener (2019, p. 18), “nos dedicamos a esclarecer os grilhões invisíveis que a ideia de normalidade carrega, opondo-a ao diferente, ao excluído, ao rejeitado”. Esta lucidez inicial já traça o ponto de partida de uma reflexão crítica sobre a educação, concebida não como um espaço neutro de transmissão de saberes, mas como um campo de disputa ideológica no qual se forjam subjetividades a serviço ou contra a ordem instituída.

O que está em jogo não é apenas o conteúdo da educação, mas também sua função formativa enquanto prática ideológica e política. Ao ocultar sua natureza repressiva por trás da máscara da neutralidade, a instituição educacional cumpre o papel de se adaptar à ordem vigente. Conforme aponta Schlesener (2019, p. 21), “a educação repressiva faz parte da formação da sociedade, lhe é intrínseca”. A identificação de seus mecanismos, portanto, ultrapassa o mero exercício acadêmico; assume o caráter de estratégia de enfrentamento, um gesto político que visa ao desmonte dos pilares da dominação.

Nesse sentido, o conhecimento também se torna um campo de batalha. A racionalidade liberal-neoliberal, que se pretende universal, constrói-se a partir da exaltação do individualismo, da meritocracia e da competição, valores que camuflam a realidade da exploração e produzem subjetividades conformadas ao instituído. De acordo com Schlesener (2019, p. 21), “A perspectiva liberal [...] acusa de ideológica e politicamente interessada a posição que se propõe a apreender o real em seu movimento”. O conhecimento, então, deixa de ser apenas produto da razão e passa a atuar como ferramenta de luta de classes.

A obra de Schlesener (2019) também convoca à reflexão sobre as especificidades da subjetividade feminina no capitalismo, marcada pela dupla exploração do trabalho e do corpo. A educação das mulheres operárias, diferentemente daquela destinada às mulheres burguesas, expressa, de forma crua, a opressão de classe e de gênero. A proposição de uma nova moral universal, como aponta a autora, implica a refundação do processo educativo sobre bases verdadeiramente humanas e emancipatórias.

Schlesener (2019, p. 17) apresenta uma questão importante em sua introdução: “Por que os homens são machistas e como entender a relação hierárquica familiar, que faz da mulher um ser submisso, cuja função principal, nesta

estrutura, é continuar formando homens machistas e mulheres submissas?”. Essa indagação busca justamente as relações mais intrínsecas à constituição dos sujeitos. No presente trabalho, como já mencionado, a chave dessa resposta está permeada pelas vivências histórico-culturais de homens e mulheres em suas respectivas sociedades. Cabe, portanto, questionar se existe ou existiu uma educação diferenciada entre meninos e meninas que justifique o contexto social atual.

Nesse cenário, desenha-se um momento propício para refletir sobre a instituição escolar, isto é, sobre a finalidade para a qual ela existe e para quem. Além disso, mostra-se oportuno analisar a educação repressiva em oposição à formação emancipatória, com base no que expõe Said (2019, p. 10), ao afirmar que há uma relação entre a educação repressiva e o processo ideológico do patriarcado e da propriedade privada.

Ao se observar a educação das crianças migrantes do início da colonização até o Estado Novo, constata-se a existência de uma escola que buscava preparar o corpo discente para a vida adulta, com o reforço, em muitas ocasiões, da divisão sexual do trabalho: “Os meninos aprendiam sobre agricultura, pecuária, negócios; as meninas, sobre orçamento doméstico, culinária, artesanato — costura e bordado, moda. Em comum, todos tinham acesso às disciplinas que serviriam de base para a vida adulta” (Ramos; Witt, 2020, p. 62-63).

A partir dessa perspectiva histórica, Schlesener (2019) demonstra que a repressão pode ser compreendida de diferentes maneiras. Primeiramente, ela pode manifestar-se por meio da proibição ou da permissão presentes no cotidiano, oriundas de relações hierárquicas e autoritárias. Essas relações promovem a interiorização da disciplina, de hábitos e costumes, tanto no âmbito familiar quanto em outras instituições formativas. Nesse contexto, “trata-se de proibir, coibir, inibir, impedir ou tolher uma ação, impondo uma vontade externa na forma de autoridade familiar, religiosa, jurídica ou institucional” (p. 22).

Em segundo lugar, a repressão também se apresenta sob formas mais sutis, que se mostram ainda mais eficazes por atuarem na formação contínua da consciência individual. Trata-se de normas e comportamentos sociais cuja transgressão resulta em punições que envolvem violência física, correção exemplar e castigos destinados a provocar arrependimento, remorso e culpa. Desta forma, “este tipo de repressão continuada pode ser mais eficaz porque implica a formação

ideológica da subjetividade, na medida em que a punição, que muitas vezes resulta em humilhação pública, tem como consequência a interiorização da norma” (Schlesener, 2019, p. 22).

Por fim, outra forma de repressão, possivelmente a mais eficaz, ocorre por meio do silêncio ou do ocultamento dos verdadeiros interesses subjacentes às ações do educador. Nesse caso, reprimir significa esconder, disfarçar, omitir ou ocultar, como frequentemente ocorre na educação sexual. Esse ocultamento também se manifesta na apresentação de determinadas verdades como universais. No entanto, em uma sociedade de classes, o universal não equivale ao absoluto, como ressalta a perspectiva histórica: nada é absoluto ou rígido, pois tudo está sujeito às transformações das relações sociais e históricas.

A repressão, conforme aponta a autora, não constitui exceção. Em contextos de ditadura, de exceção ou mesmo na normalidade do neoliberalismo, ela assume formas brutas ou sutis, como a censura, a tortura, a imposição da ordem e a coerção institucional. Todo esse conjunto impacta profundamente a formação subjetiva, levando os indivíduos à autorrepressão, ao autoengano e à fuga da dor por meio da negação.

Constata-se a convergência com a perspectiva de Schlesener (2019) no que diz respeito ao fato de a educação repressiva atuar como instrumento de formação ideológica, cujo objetivo é a incorporação, por parte do indivíduo, de certos comportamentos como se fossem naturais. Esse processo resulta na autorrepressão, expressa por um sentimento de culpa e por um medo constante, frequentemente de difícil identificação, que interfere diretamente nas ações do sujeito. A repressão torna-se mais eficaz justamente quando ocorre sua naturalização, ou seja, quando cessa a percepção de que há indução à obediência a normas, leis e valores que sustentam a ordem social vigente.

Schlesener (2019), ao analisar as teorias de Freud e Marx, demonstra que ambas as matrizes permitem identificar que a educação repressiva, responsável pela constituição da subjetividade, encontra raízes na estrutura da família patriarcal, na qual o processo educativo busca consolidar a autoridade do homem e a submissão da mulher. Além disso, ambas destacam, embora com ênfases distintas, o papel da religião como continuidade do trabalho formativo iniciado no âmbito familiar. No entanto, para Freud, esse processo ocorre pela interiorização do

sentimento de culpa, enquanto, para Marx, a consolidação da formação ideológica se manifesta na subjetividade como grilhões invisíveis.

Conforme adverte Schlesener (2019), a ausência de reflexão crítica sobre a educação repressiva, resultante de uma sociedade patriarcal e marcadamente autoritária, explica, em parte, o espanto diante da emergência de forças irracionais que permaneciam latentes e ocultas na mente de grande parte da população. No cenário contemporâneo, emergem concepções retrógradas sobre sexualidade, bem como um racismo violento que evidencia a lógica da dominação branca colonizadora e a consequente repressão de outras raças. Esse racismo, até então mascarado pelo discurso da suposta cordialidade do povo brasileiro, expõe com nitidez as contradições estruturais da sociedade.

A educação da mulher expressa uma contradição inerente à sociedade de classes, uma vez que o aparato escolar atua para moldar corpos e subjetividades femininas de acordo com as demandas de subordinação do patriarcado. Ao incutir normas de comportamento, valores morais e padrões de gênero, a escola contribui para a manutenção da subordinação feminina, tanto no espaço familiar quanto no espaço produtivo. Assim, mesmo transformada, a família do proletariado permanece sob os moldes da ideologia dominante.

A autora aprofunda essa análise ao afirmar que, no capitalismo, o casamento se configura como uma forma específica de propriedade privada: a mulher é tratada como bem do homem, com a apropriação legítima de seu corpo, de sua sexualidade e de sua força de trabalho pela ordem jurídica e moral (Schlesener, 2019, p. 110). Essa condição impede a constituição da mulher como sujeito autônomo, pois sua existência se reduz a uma função econômica e ideológica na estrutura familiar e social.

Como enfatiza Schlesener (2019, p. 109), a estrutura familiar corresponde às necessidades do capital e se transforma conforme as exigências da acumulação. Assim, a família proletária, mesmo desorganizada pela inserção das mulheres no mercado de trabalho, ainda é funcional à reprodução do sistema. A moral sexual, nesse sentido, cumpre uma dupla função: por um lado, legitima a opressão da mulher como propriedade do homem no casamento burguês; por outro, encobre a hipocrisia da moralidade capitalista, na qual o adultério e a prostituição são práticas disseminadas, mas ocultadas por um discurso moral dominante.

Essa aparência de normalidade e os discursos moralizantes servem, como observam Marx e Engels (1976), à manutenção das estruturas de exploração, afastando qualquer possibilidade de emancipação humana. Isso implica, segundo Schlesener (2019, p. 111), que a libertação da mulher não se resume ao acesso à educação ou ao mercado de trabalho, mas exige uma transformação profunda das condições materiais de existência. A mulher só pode se tornar plenamente sujeito histórico em uma sociedade na qual não ocorra sua redução a uma função subordinada e utilitária do capital.

Nesse contexto, a crítica marxista revela que a opressão feminina não é um elemento accidental, mas sim estrutural. A proposta de substituir a educação doméstica por uma educação social, formulada por Marx e Engels (1978, p. 109), constitui o elemento essencial para romper com a reprodução ideológica do patriarcado. Tal mudança profunda, porém, só se efetiva mediante uma revolução nas relações sociais que supere a propriedade privada e, por fim, realize a liberdade feminina como expressão da liberdade humana universal.

Schlesener (2019, p. 111) conclui que a mulher não é um sujeito independente, mas sim uma função da sociedade capitalista. Essa constatação impõe uma tarefa histórica urgente: a destruição das bases materiais da opressão de gênero e a construção de novas formas de educação, baseadas em relações familiares não hierárquicas e em uma cultura que supere o moralismo burguês. A luta pela emancipação feminina, portanto, revela-se inseparável da superação do próprio modo de produção capitalista.

Diante desse cenário de constituição de sujeitos sob uma educação repressiva, cabe questionar o papel da escola. De acordo com Schlesener (2019), as instituições de ensino são espaços de produção de saber, oriundos de um processo de construção social, em que o conhecimento emerge da relação entre as diferenças, do diálogo e do acolhimento mútuo. Como espaços de reflexão, as escolas têm o compromisso de abordar uma diversidade de temas e de articular os conteúdos à vida concreta por meio de debates francos. Dada a impossibilidade de neutralidade nessa produção, torna-se essencial o enfrentamento de temas complexos, como os preconceitos, o racismo estrutural, as assimetrias de gênero e o colonialismo que molda as mentes.

Para examinar como essa estrutura opera no terreno específico do gênero, convém distinguir duas dimensões analíticas articuladas: o currículo explícito e o

currículo oculto. Longe de constituir domínios isolados, essa distinção atende apenas a finalidades expositivas, pois, na realidade viva da escola, ambas as dimensões se entrelaçam nas práticas cotidianas por meio das quais comportamentos, espaços, conhecimentos e expectativas são organizados e regulados.

O currículo explícito, por sua vez, abrange o plano dos documentos, das diretrizes e dos conteúdos formalmente prescritos em normas, procedimentos e materiais didáticos, no qual se inscrevem ou se omitem menções a gênero, sexualidade, etnia e classe. No Brasil, essa dimensão formal é marcada muito mais pela omissão do que pela afirmação. Sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, o silenciamento e o não-dito operam como uma forma específica de mediação que institui lugares sociais e naturaliza a matriz patriarcal, o que torna imperativo desconfiar também dos silêncios da escola.

O plano do currículo oculto, contudo, concentra a parte decisiva da socialização de gênero. A expressão remete ao conjunto de aprendizagens que ocorrem na escola sem estarem prescritas em documentos curriculares. São saberes possíveis pelo modo como o espaço se organiza, pelas expectativas dos professores, pelas práticas cotidianas e pelas regras veladas de comportamento. Louro (1997) mostra que a escola produz ativamente as diferenças sexuais e de gênero, e não apenas as recebe prontas da sociedade. Com essa perspectiva, a autora desloca, de modo definitivo, a leitura ingênua que apresenta a violência de gênero como um problema externo que ocasionalmente se manifesta na escola, o que se mostra fundamental para a compreensão dessa dinâmica.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 1997, p. 85).

Esse processo de "fabricação" dos sujeitos é contínuo e, em geral, muito sutil e quase imperceptível, pois se revela nas práticas cotidianas, rotineiras e comuns. Por meio de símbolos e códigos, a escola delimita os espaços e define o que cada um pode ou não pode fazer, definindo o "lugar" dos meninos e das meninas. Trata-se de um aprendizado eficaz e sutil, no qual um ritmo, uma disposição física e uma postura parecem ter sido internalizados pelos sujeitos e passam a integrar seus corpos; ali, meninos e meninas aprendem a olhar e a se olhar, assim como a ouvir, a falar e a calar.

A categoria de gênero, para Louro (1997), é histórica e relacional. Ela não descreve atributos fixos de homens e mulheres, mas sim relações de poder que estruturam expectativas, distribuem recursos e organizam o que se torna pensável como lugar de cada sujeito no mundo social. A escola, nesse quadro, constitui uma das instituições centrais na produção e reprodução dessas relações. Ela atua cotidianamente no governo dos corpos, das palavras, dos afetos e das expectativas e realiza essa operação de poder, na maior parte das vezes, sem ser nomeada como tal, o que reproduz assimetrias que legitimam e sustentam as violências de gênero.

Não é difícil reconhecer essa operação quando se volta o olhar para o cotidiano escolar com as categorias adequadas. Há filas separadas para meninos e meninas em ações que não exigem divisão. As atividades esportivas estruturam-se em torno do pressuposto de que o futebol pertence aos meninos e que a queimada ou a dança pertence às meninas. Ocorrem também repreensões diferenciadas pelo mesmo comportamento: o menino bagunceiro, que precisa gastar energia, e a menina mal-educada, que está sem postura. Existe, além disso, uma distribuição desigual da fala em sala de aula, com professores que chamam mais frequentemente os meninos para responder a questões que exigem raciocínio lógico e as meninas para tarefas de organização, leitura e cuidado.

Esse aprendizado implícito estende-se aos murais, livros didáticos e cartazes, que continuam a apresentar uma maioria absoluta de personagens masculinos em posições de protagonismo intelectual e profissional. Nada disso aparece em qualquer currículo formal e, no entanto, tudo isso ensina, de modo cotidiano e contínuo, o que se espera de cada um. Essas práticas não são coadjuvantes na formação intelectual, mas constituem o cerne do que a escola de fato ensina.

Até aqui, houve o exame de como a constituição psíquica se articula às mediações culturais e de como a escola opera dispositivos cotidianos de socialização de gênero. Resta enfrentar uma dimensão específica e decisiva: o que ocorre no plano do desenvolvimento quando essas mediações sofrem o impacto da violência de gênero? Como a exposição à violência afeta a constituição de meninas e meninos e que respostas a escola pode ou não pode oferecer diante disso?

Em síntese, a socialização de gênero no cotidiano escolar não se restringe aos conteúdos formalmente ensinados, mas também se realiza por meio das omissões curriculares, da organização dos espaços, das expectativas docentes, da distribuição da fala e das formas de disciplinamento dos corpos e dos comportamentos. Articulados, o currículo explícito e o currículo oculto podem materializar a educação repressiva ao apresentar como naturais os lugares desiguais atribuídos a meninas e meninos. Entretanto, por se tratar de uma prática histórica e política, a educação também pode tornar visíveis esses mecanismos e criar condições para sua problematização. Delimitado o papel da escola na reprodução ou no enfrentamento das desigualdades de gênero, cabe, a seguir, analisar os impactos da exposição à violência contra a mulher no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

3.4 VIOLÊNCIA DE GÊNERO E DESENVOLVIMENTO: IMPACTOS PSICOSSOCIAIS E EDUCACIONAIS

Se os modos de pensar, sentir e agir são constituídos nas relações e mediações sociais, conforme discutido nos itens anteriores, torna-se necessário compreender o que ocorre quando a violência de gênero passa a integrar as condições concretas de desenvolvimento de crianças e adolescentes. Na esteira de Schlesener (2019), questiona-se: se a educação repressiva constitui subjetividades, em que medida a violência de gênero, como expressão particular dessa repressão estrutural, participa da formação de meninas e meninos desde a infância? O argumento aqui proposto, a partir das categorias da Psicologia Histórico-Cultural, indica que a violência não incide sobre um desenvolvimento alheio a ela, mas constitui uma das próprias condições objetivas em que o desenvolvimento se realiza na sociedade, sob as marcas do patriarcado e do capitalismo. Assim, este item tem como objetivo analisar os impactos psicossociais e educacionais das vivências de

violência de gênero, considerando as possíveis repercussões nas emoções, nos vínculos, na aprendizagem, no comportamento e nas formas pelas quais crianças e adolescentes compreendem a si mesmos, os outros e as relações de gênero. Busca-se, contudo, evitar uma leitura linear ou determinista, reconhecendo que tais repercussões são mediadas pelas condições sociais de existência, pelo período do desenvolvimento, pelas vivências singulares e pela presença ou ausência de relações e instituições capazes de oferecer proteção e possibilidades de elaboração.

Como exemplo da relação entre atividade e desenvolvimento psíquico, Elkonin (2009) analisa a brincadeira de papéis sociais, considerada a atividade-guia² da idade pré-escolar. Ao investigar essa atividade, Elkonin (2009, p. 19) define o jogo como uma “atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. A criança, portanto, não se limita a imitar externamente os comportamentos dos adultos, mas reconstrói, por meio de ações lúdicas, os papéis, as regras e as relações humanas que observa e vivencia. Ao analisar sua origem histórica, Elkonin (2009) explica que o jogo protagonizado surge em decorrência das mudanças do lugar ocupado pela criança no sistema de relações sociais, razão pela qual possui origem e natureza sociais. Isso não significa que a apropriação da cultura e das relações sociais se inicie na brincadeira, pois esse processo ocorre desde o nascimento, nas relações que a criança estabelece com outras pessoas e com objetos culturais. A brincadeira possibilita, contudo, observar como ela vem se apropriando dessas relações e quais significados e sentidos atribui aos papéis representados. No contexto desta pesquisa, essa formulação permite analisar como as crianças reconstroem, expressam e reelaboram, no plano simbólico, os significados sociais relacionados ao feminino, ao masculino, à família, ao cuidado, à autoridade e à violência.

Essa apropriação, enquanto objeto da Psicologia Histórico-Cultural, exige a compreensão de que o processo não ocorre por meio de esquemas psicológicos independentes do contexto social. Pelo contrário, o que a criança reconstrói no jogo são as relações concretas dos adultos que a cercam, com toda a carga de

² Na Psicologia Histórico-Cultural, atividade-guia não significa a atividade mais frequente ou a única realizada pelo sujeito em determinado período. Trata-se da atividade que, em dadas condições histórico-sociais, estabelece a principal relação do indivíduo com a realidade, promove as transformações psíquicas mais significativas daquele momento do desenvolvimento e cria condições para a formação da atividade-guia do período seguinte. Ao longo da ontogênese, diferentes atividades assumem essa função, razão pela qual a brincadeira de papéis é apresentada aqui apenas como exemplo correspondente à idade pré-escolar. Para aprofundamento, consultar Tuleski e Eidt (2016) e Pasqualini (2016).

expectativas, hierarquias e violências que tais vínculos trazem. Esses esquemas expressam o conteúdo histórico-cultural produzido pela divisão sexual do trabalho (Federici, 2017), pela ordem patriarcal de gênero (Saffioti, 2001) e pelas mediações de segunda ordem do capital (Mészáros, 2011). Compreendemos, deste modo, que a criança não internaliza o gênero como categoria abstrata, mas se apropria, por meio de signos, atividades e vivências, das formas concretas que o feminino e o masculino assumiram historicamente.

Facci (2004, p. 66) enfatiza, nessa direção, que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada e por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento com a realidade. No caso da menina e do menino pré-escolar na realidade brasileira do século XXI, essa relação com a realidade é, em larga medida, atravessada pelos papéis de gênero historicamente construídos, e a brincadeira de papéis constitui o principal terreno em que essa apropriação se efetiva. O que essa formulação implica é que a brincadeira não é o lugar em que a criança se afasta do mundo adulto, mas sim o espaço em que ela nele ingressa definitivamente.

Enquanto as meninas brincam de cuidar da casa, da boneca e do marido, os meninos brincam de dirigir, lutar e mandar. São cenas, tantas vezes presenciadas por quem trabalha em escolas e em serviços socioassistenciais, em que uma menina de cinco anos repreende a boneca com a mesma entonação com que a família a repreende em casa, ou em que um menino dispara, na brincadeira de casinha, frases que ouve do pai ao enfrentar a mãe. Tais situações representam, à luz de Elkonin (2009), o trabalho psíquico concreto pelo qual papéis e relações se internalizam. O jogo protagonizado surge como uma forma peculiar da atividade humana pela qual as crianças se apropriam da experiência social da humanidade. Quando o conteúdo dessa experiência é afetado pela violência de gênero, essa violência também entra na brincadeira e na constituição da própria consciência.

Não se trata de afirmar que toda criança que testemunha a violência reproduzirá esse padrão na vida adulta. Essa afirmação seria psicologicamente ingênua e politicamente perigosa, porque desresponsabiliza as mediações posteriores que ainda podem ocorrer e ignora o fato de que somos sínteses de múltiplas determinações. Trata-se, antes, de reconhecer que a brincadeira de papéis registra e elabora, à sua maneira, o que a criança vive e observa. Ignorar esse processo, como faz boa parte do cotidiano escolar, ao tratar as brincadeiras como

mero passatempo entre as atividades sérias, significa deixar passar um dos momentos mais decisivos para a formação de sentidos sobre o que é ser homem, mulher, marido, esposa, mãe e pai.

É preciso, contudo, evitar uma leitura mecânica desse processo. A Psicologia Histórico-Cultural não afirma que o ambiente determina o desenvolvimento de forma direta, como se o psiquismo fosse o resultado de uma absorção passiva das condições externas. A categoria que Vigotski (2018) elabora para escapar dessa armadilha é a de vivência (*pereživánie*), já mencionada. Ela constitui a unidade indissociável entre o que se passa no meio e o modo singular como esse acontecimento é percebido e interpretado pelo sujeito que o experimenta. O meio constitui o desenvolvimento, sustenta o autor, mas o faz pela vivência da criança, e não diretamente pela suposta força bruta dos fatos: "Não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança" (Vigotski, 2018, p. 75).

Ao discutir o desenvolvimento, Vigotski (2018) ilustra o conceito de vivência por meio de um exemplo clássico: três crianças de uma mesma família, expostas à mesma situação de vulnerabilidade, em que a mãe, alcoólatra e com questões de saúde mental, desencadeia contra elas diversas formas de violência. A primeira criança, mais nova, reage com medos excessivos, gagueira e perda da voz, em um claro processo de abatimento e silenciamento. A segunda evoca sentimentos ambivalentes de ódio e medo, com oscilações frequentes entre a aproximação e a fuga. A terceira, a mais velha, assume responsabilidades precoces e tenta proteger os irmãos menores. Não há, nesse cenário, três meios distintos, mas um único meio refratado por três vivências distintas. Assim, a partir da perspectiva do autor, o que importa para a análise do desenvolvimento não é o evento em si nem o meio externo, mas o modo como cada sujeito o significa a partir dos recursos simbólicos, afetivos e relacionais de que dispõe.

Essa formulação contribui para ampliar a compreensão dos processos de desenvolvimento, especialmente no que se refere ao impacto das violências. Em primeiro lugar, ela permite a recusa tanto do determinismo, que reduziria meninas e meninos a vítimas inevitáveis de seus contextos, quanto do voluntarismo, que atribuiria o êxito de quem rompe o ciclo da violência apenas à força individual ou ao poder de superação. Em segundo lugar, e de forma central para este argumento, a

tese indica que a possibilidade de elaborar a vivência depende dos instrumentos simbólicos mediados no contexto do sujeito. Como afirma Vigotski (2018, p. 83), “o meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, a depender de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação”. Uma criança que dispõe de palavras para nomear o que vive, de adultos que a escutam e de espaços coletivos para a partilha e a ressignificação da experiência lida com a violência de modo distinto daquela que se encontra cercada de silêncio, vergonha e culpa.

A escola, contudo, não deve apenas reconhecer os significados que a criança já produz ou reproduz. Quando, na brincadeira, ela representa papéis de gênero marcados pela submissão feminina, pela autoridade masculina ou pela naturalização da violência, expressa formas de compreensão apropriadas às relações sociais, as quais podem conter conteúdos alienados. O professor, munido de conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento, gênero e violência, pode analisar essas manifestações e organizar intervenções pedagógicas que ampliem os conhecimentos cotidianos da criança, relacionando-os a outras formas de compreender e vivenciar as relações humanas. Desse modo, a brincadeira não constitui apenas um espaço em que se revelam os sentidos já apropriados, mas também uma atividade por meio da qual a escola pode enriquecer, problematizar e transformar conceitos que sustentam a naturalização das desigualdades de gênero e da violência.

Compreendemos que cada idade da infância e da adolescência se caracteriza por uma situação social de desenvolvimento singular, ou seja, por uma configuração específica das relações que o sujeito estabelece com o meio social e pelo estágio das funções psíquicas em formação (Facci, 2004). Pontuamos, deste modo, que a vivência da violência de gênero não constitui um fenômeno externo que simplesmente se acrescenta à situação social de desenvolvimento. Pelo contrário, ela a reconfigura por completo, pois altera o conteúdo, a intensidade e os instrumentos simbólicos disponíveis para a elaboração das tarefas evolutivas próprias de cada faixa etária.

A categoria de vivência articula-se a outro pressuposto da Psicologia Histórico-Cultural que a literatura mais difundida sobre violência tende a negligenciar: a unidade entre afeto e intelecto. Vigotski (1991) recusa, desde as suas primeiras formulações, a separação tradicional entre razão e emoção, segundo a

qual ambas se organizariam em lugares distintos. O autor apresenta a tese de que toda ideia estabelece uma relação afetiva com a realidade, assim como toda emoção carrega elementos cognitivos que a estruturam e a tornam comunicável. Não há, portanto, possibilidade de conceber a violência como um fenômeno que afetaria apenas o aspecto emocional do sujeito, deixando intacto seu desenvolvimento cognitivo, ou vice-versa. Ela atravessa, simultaneamente, o que se sente, o que se pensa, o que se diz e o que se aprende.

As alterações produzidas no meio social pela violência doméstica e de gênero podem repercutir no sistema de necessidades e motivos da criança, em suas condições emocionais, na atenção e na relação com a atividade escolar. Essas repercussões, contudo, não são diretas, uniformes ou previamente determinadas, pois se constituem na articulação entre as determinações sociais mais amplas, as mediações particulares presentes na vida da criança e a maneira singular como ela vivencia essas relações. À luz de Pasqualini e Martins (2015), compreender uma manifestação singular exige relacioná-la às condições particulares nas quais as determinações universais se concretizam na vida do sujeito. Assim, uma criança que chega à sala de aula após presenciar agressões do pai contra a mãe pode apresentar condições psíquicas e emocionais distintas daquelas vivenciadas após uma noite tranquila. Isso não autoriza estabelecer uma correspondência automática entre violência e determinado comportamento, mas exige que dificuldades de aprendizagem, alterações de comportamento, indisciplina ou baixo rendimento não sejam analisados isoladamente das condições concretas em que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem.

Para o aprofundamento dessa formulação, recorre-se novamente a Vigotski (2001) para situar o impacto da violência nas dimensões educacionais do desenvolvimento. O autor ressalta que todas as funções psíquicas superiores surgem inicialmente como formas de atividade em colaboração e só depois são transferidas pela criança para o campo das suas formas psicológicas individuais de atividade (p. 429). Pontua-se que a violência atinge precisamente o terreno dessa colaboração. Quando a relação entre o adulto e a criança se organiza pelo medo, pela imprevisibilidade ou pelo silêncio, as condições intersubjetivas para a formação de funções como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento por conceitos e a autorregulação ficam comprometidas. Não se trata, portanto, de dificuldades de aprendizagem tomadas como problema individual do estudante, mas

de um problema da situação social do desenvolvimento, no qual a violência opera como obstáculo material à colaboração que constitui a base da escolarização.

Pondera-se, ainda, uma consequência específica dessa dinâmica para a formação dos conceitos científicos, apresentados por Vigotski (2001) em relação aos conceitos espontâneos, caracterizados pelos saberes construídos nas experiências cotidianas. Os conceitos científicos, por sua vez, constituem saberes sistematizados, organizados de forma lógica, intencional e estruturada, oriundos principalmente dos processos de escolarização.

Diante das questões de gênero, quando os conceitos espontâneos sobre relações, sobre direitos e sobre o próprio corpo possuem sua formação em um cotidiano atravessado pela violência, no qual essas relações aparecem como naturalmente desiguais, em que o corpo da menina é objeto de controle e o do menino é tratado como instrumento de dominação, a escola se vê diante de um desafio pedagógico decisivo: oferecer conceitos científicos sobre gênero, violência e direitos humanos que dialoguem com esses conceitos espontâneos sem que haja uma simples sobreposição a eles. Como observa Martins (2016, p. 19), “privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer efetivamente a realidade”.

Com o propósito de ampliar o escopo desta análise para além da infância, alcançando também a adolescência, retoma-se a periodização sistematizada por Facci (2004, p. 75): “em cada etapa de idade encontramos sempre uma nova formação central (ou neoformação) que funciona como uma espécie de guia para todo o processo de desenvolvimento que caracteriza a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova”. Compreende-se que, na adolescência, essa neoformação central se organiza em torno da formação da personalidade, da consciência de si como sujeito social e da progressiva autonomização em relação aos adultos de referência, processos que se realizam por meio da atividade-guia denominada por Facci (2004) como comunicação íntima entre pares e do trabalho de estabelecimento de relações personalizadas com o outro.

Em síntese, este capítulo demonstrou que os papéis de gênero e os significados atribuídos ao feminino e ao masculino não decorrem de determinações naturais ou exclusivamente biológicas, mas são produzidos nas relações sociais

constituídas sob o patriarcado e o capitalismo. A divisão sexual do trabalho, a responsabilização das mulheres pelo cuidado, a associação do masculino ao poder e a naturalização da submissão feminina configuram condições concretas que orientam as experiências, as oportunidades e as formas de participação social oferecidas a meninas e meninos. Tais determinações não permanecem exteriores aos sujeitos, pois são apropriadas nas atividades e nas relações cotidianas, passando a participar da constituição de seus modos de pensar, sentir e agir.

Com base na Psicologia Histórico-Cultural, compreendeu-se que essa apropriação não se reduz à reprodução automática do meio. O psiquismo constitui-se por meio da atividade social, da linguagem, das mediações e das vivências pelas quais cada sujeito elabora, de forma singular, os conteúdos histórico-culturais presentes em suas condições de existência. Nesse processo, as brincadeiras de papéis na infância e as relações estabelecidas entre pares na adolescência expressam formas específicas de apropriação e de elaboração da realidade social. Do mesmo modo, os conceitos espontâneos formados no cotidiano podem ser ampliados e reorganizados pelo ensino intencional de conceitos científicos, o que evidencia que o desenvolvimento não está definitivamente determinado pelas experiências já vividas, mas permanece aberto às possibilidades produzidas por novas atividades e mediações.

A escola ocupa uma posição contraditória nesse movimento. Por meio do currículo explícito, das omissões curriculares, do currículo oculto e das práticas cotidianas que organizam comportamentos, espaços e expectativas, ela pode materializar a educação repressiva e apresentar como naturais os lugares desiguais atribuídos a meninas e meninos. Entretanto, quando orientada por conhecimentos teóricos e por uma prática pedagógica intencional, também pode reconhecer, problematizar e transformar os conteúdos alienados presentes nas experiências e nos conhecimentos cotidianos. Dessa maneira, a escola não atua apenas sobre aquilo que crianças e adolescentes já aprenderam acerca das relações de gênero, mas também participa ativamente da constituição de novos significados, conceitos e possibilidades de relação com a realidade.

Essa compreensão contribui diretamente para o problema desta pesquisa ao evidenciar que a violência contra a mulher não produz efeitos apenas sobre quem a vivencia diretamente, nem se restringe ao espaço doméstico. Ao integrar as condições concretas em que crianças e adolescentes se desenvolvem, isso pode

repercutir nos vínculos, nas emoções, na aprendizagem, na formação de conceitos e nas maneiras de compreender a si mesmos, os outros e as relações de gênero. Tais repercussões, contudo, não são lineares, homogêneas ou inevitáveis, pois dependem da forma singular como cada sujeito vivencia a situação e das mediações repressivas ou protetivas às quais tem acesso. Assim, os impactos da violência contra a mulher na formação integral de crianças e adolescentes decorrem da articulação entre as estruturas sociais, as relações cotidianas e os processos educativos.

Diante do exposto, os impactos psicossociais e educacionais da violência de gênero não podem ser compreendidos apenas como efeitos colaterais de um fenômeno que ocorre fora da escola. A instituição escolar não é mera receptora de marcas produzidas no ambiente familiar, mas parte constitutiva das relações sociais que podem produzir, sustentar, naturalizar ou questionar esses efeitos. A vivência da violência, a brincadeira de papéis na infância, a comunicação íntima entre pares na adolescência e a formação de conceitos sobre gênero, violência, direitos e o próprio corpo realizam-se, em parte significativa, nas relações estabelecidas no interior da escola. Reconhecer sua participação ativa na constituição desses sentidos é condição fundamental para examinar, no capítulo seguinte, em que medida o arcabouço das políticas públicas brasileiras oferece ou nega condições materiais, curriculares e formativas para que a educação escolar atue na prevenção da violência, na proteção de crianças e adolescentes e na superação de sua naturalização.

4 ESTADO, ESCOLA E POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Este capítulo tem como objetivo examinar as políticas públicas e as legislações brasileiras de enfrentamento à violência contra mulheres, crianças e adolescentes, especialmente aquelas formuladas após a Constituição Federal de 1988, buscando compreender o lugar atribuído à educação escolar nesse processo. Em articulação com o problema central desta pesquisa, interessa analisar não apenas os direitos formalmente reconhecidos, mas também as condições históricas, políticas e materiais que possibilitam ou limitam sua efetivação. Questiona-se, desse modo, em que medida as políticas educacionais oferecem condições para que a escola participe da prevenção, da problematização e do enfrentamento da violência contra as mulheres e de seus impactos na formação de crianças e adolescentes.

A primeira dúvida que surge quando o assunto é política pública é justamente o seu conceito: afinal, o que ela significa? As políticas públicas se diferenciam da legislação?

Neste trabalho, compreende-se que as políticas públicas não constituem ações isoladas, mas sim um conjunto estruturado de medidas que refletem a atuação concreta do Estado na sociedade. Para fundamentar essa visão, a literatura aponta que tais políticas se manifestam por meio de leis, do planejamento, do financiamento e de programas educacionais, evidenciando o movimento e a ação estatal (Santos, 2011, p. 1).

Essa dinâmica mostra que as políticas públicas são expressões práticas do poder público em resposta às demandas sociais. Elas ganham forma por meio de leis que institucionalizam direitos, de planejamentos que definem estratégias, de financiamentos que viabilizam a execução e de programas educacionais que contribuem para a formação cidadã. Essa definição reforça a ideia de que a atuação do Estado envolve um esforço coordenado e contínuo que vai além da simples criação de normas.

Ao integrar instrumentos jurídicos, administrativos, econômicos e pedagógicos, o Estado age com o objetivo de garantir direitos, embora nem sempre alcance a redução das desigualdades ou a promoção de mudanças sociais. Assim, fica evidente que o sucesso dessas medidas depende não apenas das demandas da

sociedade, mas também da posição política e dos interesses defendidos pelos quadros institucionais que compõem o Congresso Nacional.

Por consequência, os contextos subjacentes à elaboração de políticas públicas e de legislação assumem relevância fundamental. É por meio dessa análise contextual que se torna possível apreender as nuances das conjunturas econômicas, sociais, políticas e culturais que moldam as decisões estruturais do país.

Para aprofundar essa compreensão, cabe recorrer à análise de Mészáros sobre o lugar do Estado moderno na ordem reprodutiva do capital. Verifica-se, segundo o autor, que o Estado moderno e a ordem reprodutiva sociometabólica do capital são correspondentes entre si (Mészáros, 2011). Essa formulação é decisiva para a leitura crítica das políticas públicas, pois indica que o Estado capitalista atua como componente estrutural do próprio sistema, com a função de organizar, gerenciar e conter os antagonismos que a reprodução do capital não pode dissolver autonomamente.

As políticas públicas educacionais são produzidas justamente no interior dessa contradição. Ao mesmo tempo em que respondem às pressões das classes trabalhadoras, elas operam dentro dos limites que o Estado impõe à transformação substantiva da ordem social. Desconsiderar esse cenário significa reduzir a política a uma ilusão ou supor que a positivação de um direito na lei resulte, por si só, em sua efetivação na realidade concreta.

Dessa premissa decorre uma consequência analítica central para o debate. Uma vez que o Estado não constitui uma instância neutra, as políticas educacionais que ele produz, inclusive aquelas voltadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres, carregam, em sua própria estrutura, as marcas das contradições que pretendem combater.

Em Gramsci, o Estado não se restringe ao governo nem aos seus aparelhos jurídico-administrativos e coercitivos, mas compreende a articulação entre a sociedade política e a sociedade civil. Nas palavras do autor, “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia coraçada de coerção” (Gramsci, 2024, p. 81). Enquanto a sociedade política exerce predominantemente funções de domínio e coerção, na sociedade civil encontram-se instituições por meio das quais diferentes grupos disputam o consenso e a direção intelectual e moral da sociedade. O Estado integral constitui, assim, uma unidade contraditória entre coerção e

consenso, na qual se expressam as relações de força existentes entre as classes e os distintos projetos de sociedade (Gramsci, 2024).

Dessa premissa decorre uma consequência analítica central para o presente debate. Uma vez que o Estado não constitui uma instância neutra nem homogênea, as políticas públicas educacionais por ele formuladas expressam as disputas, os compromissos e as contradições presentes na sociedade. Desse modo, as políticas voltadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres podem representar conquistas importantes, ao reconhecer direitos e instituir ações de prevenção, formação e proteção, mas também carregam, em sua formulação e implementação, limites decorrentes das relações capitalistas e patriarcais que atravessam o próprio Estado. A escola, por sua vez, não atua apenas como destinatária dessas políticas: constitui um espaço de disputa hegemônica no qual determinadas concepções de mundo podem ser reproduzidas, questionadas ou transformadas. Por isso, conforme as condições concretas e a orientação político-pedagógica assumida, a educação escolar tanto pode reiterar desigualdades e naturalizar papéis de gênero quanto contribuir para a elaboração de conhecimentos que permitam compreendê-los criticamente e enfrentar as violências deles decorrentes.

A partir disso, torna-se possível delimitar o papel atribuído à escola pública nesta tese. O entendimento parte de Saviani, para quem "a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa" (Saviani, 2005, p. 26). Essa formulação articula-se diretamente com a base da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), segundo a qual o desenvolvimento humano não é fruto do amadurecimento espontâneo de potencialidades internas de uma pessoa, mas sim a apropriação ativa, mediada pela linguagem e pela atividade, dos conhecimentos e práticas culturais historicamente construídos.

Pensar o papel da escola no enfrentamento da violência contra as mulheres exige, portanto, compreendê-la não como um espaço neutro de transmissão de conteúdo, mas como um território de mediação concreta. Esse espaço atua no diálogo entre as condições materiais de existência das alunas e dos alunos e a possibilidade de ampliar sua consciência sobre os determinantes históricos que produzem, autorizam e naturalizam essa violência. Saviani (2008) aprofunda essa formulação ao explicitar o conteúdo político-pedagógico da função escolar nas sociedades de classe, de modo que se destaca sua formulação central:

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (p. 45).

As formulações de Saviani (2008) recusam três posições recorrentes no debate educacional: a) o espontaneísmo pedagógico, que despreza o conhecimento sistematizado em nome do "respeito ao saber do aluno"; b) o tecnicismo, que reduz a escola à transmissão instrumental de conteúdos descontextualizados; c) o conteudismo conservador, que estabelece o conhecimento como neutro e universal.

Em contraponto, compreende-se a escola pública como espaço privilegiado de apropriação, pelas filhas e pelos filhos da classe trabalhadora, dos saberes historicamente produzidos pela humanidade, saberes que, ao serem apropriados de forma objetiva, tornam-se condição material da emancipação e da problematização das estruturas que sustentam, entre outras opressões, a violência contra as mulheres.

No entanto, a função emancipadora atribuída à escola pública passa, especialmente após 1990, por um esvaziamento sistemático promovido pelas reformas educacionais neoliberais. Esse esvaziamento não é apenas momentâneo, mas expressa o que Saviani (2005) denomina "concepção produtivista de educação", segundo a qual o saber escolar se reduz a um processo de preparação para o mercado de trabalho. Considerando que,

[...] a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980; e recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento (Saviani, 2005, p. 20).

Esse diagnóstico tem consequência direta para o problema central desta tese: sem investimento público suficiente, sem formação continuada de qualidade para professoras e professores e sem estrutura material adequada, qualquer iniciativa de prevenção ou problematização da violência contra as mulheres corre o risco de se reduzir, na ponta, a campanhas pontuais, semanas temáticas

descontextualizadas ou ações reativas ou até desesperadas a casos já consumados (como se fosse um constante “apagar fogo”).

Diante do exposto, compreende-se que a análise das legislações e políticas públicas de enfrentamento à violência contra mulheres, crianças e adolescentes só pode ser realizada com rigor quando situada nesse cenário mais amplo: o de um Estado baseado no modo de produção capitalista que não funciona como instância neutra de mediação entre interesses sociais e é componente estrutural da ordem reprodutiva do capital (Mészáros, 2011).

Além disso, esse Estado produz políticas educacionais marcadas por descontinuidade administrativa, subfinanciamento constante e fragmentação intersetorial, características consolidadas desde os anos 1990, na lógica neoliberal-produtivista apresentada por Saviani (2005). Esse cenário não é apenas pano de fundo para a análise posterior, mas também constitui a base para as possibilidades e impossibilidades das políticas brasileiras de enfrentamento da violência contra as mulheres no campo da educação.

Diante desse contexto, uma pergunta se impõe para orientar a leitura da tese: em um contexto de Estado capitalista neoliberalizado, de escola pública subfinanciada e de naturalização social da violência de gênero, é possível conceber a educação escolar como espaço efetivo de prevenção, problematização e enfrentamento da violência contra as mulheres?

Como antecipação a essa questão, apresenta-se uma possível resposta: sim, é possível, desde que a escola pública seja um terreno de disputa hegemônica. Para isso, a função pedagógica da escola deve ser entendida, à luz da articulação com a Psicologia Histórico-Cultural, como mediação consciente entre as condições materiais de existência das alunas e dos alunos e a elevação de sua consciência sobre os determinantes históricos e estruturais da violência que vivem, testemunham ou exercem.

Com base nesses fundamentos, o capítulo organiza-se em quatro movimentos. Inicialmente, analisam-se as legislações e as políticas públicas destinadas à proteção da infância e da adolescência, considerando a constituição histórica do paradigma da proteção integral. Em seguida, são examinados os principais marcos voltados aos direitos das mulheres e ao enfrentamento da violência de gênero. Posteriormente, discutem-se as políticas públicas educacionais que atribuem à escola responsabilidades relacionadas à prevenção e ao

enfrentamento das violências. Por fim, abordam-se a intersetorialidade e a constituição da rede de proteção, buscando compreender as possibilidades e os limites da articulação entre educação, saúde, assistência social, segurança pública e o sistema de justiça. Esse percurso permitirá verificar em que medida os avanços normativos se traduzem em condições efetivas para que a escola contribua para a formação de sujeitos capazes de reconhecer, problematizar e enfrentar a violência contra as mulheres.

4.1 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

A constituição dos direitos da infância e da adolescência no Brasil resulta de um processo histórico marcado por lutas sociais, mudanças nas concepções de infância e compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo Estado. As legislações e políticas públicas destinadas a esse grupo foram formuladas como respostas às situações concretas de desigualdade, abandono, exploração e violência, mas também expressam as disputas e contradições presentes em cada período histórico. Desse modo, analisar esses marcos exige compreender não apenas os direitos formalmente reconhecidos, mas também as determinações sociais, políticas e econômicas que impulsionaram sua criação e condicionam sua efetivação.

A proteção dos direitos da infância e da adolescência no Brasil resulta de um processo histórico e legislativo voltado a responder às diversas realidades sociais vivenciadas por esses grupos, especialmente às múltiplas formas de vulnerabilidade que atravessam o cotidiano brasileiro. Contudo, ao tomar esse processo como objeto de análise, uma primeira questão se impõe: foram apenas as necessidades concretas apresentadas por crianças e adolescentes no Brasil que impulsionaram a criação de ferramentas de proteção, ou o cenário esteve sujeito a determinações mais amplas, internacionais e, sobretudo, estruturais?

Com base no materialismo histórico-dialético, compreende-se que nenhuma legislação se constitui no vácuo: ela cristaliza, em forma jurídica, as disputas e as contradições presentes na sociedade em determinado momento histórico. Com o objetivo de explicitar esse movimento, apresenta-se, a seguir, o conjunto das principais normativas voltadas à infância e à adolescência (Quadro 1), para, em

seguida, submetê-las a uma leitura crítica.

QUADRO 1 - POLÍTICAS VOLTADAS À INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA NO BRASIL (2026)

Lei	Ano	Síntese
ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)	1990	Institui os direitos fundamentais das crianças e adolescentes no Brasil, garantindo proteção integral, desenvolvimento pleno e acesso a direitos como educação, saúde e proteção contra violência.
Lei do Menino Bernardo ou Lei da Palmada - Lei nº 13.010	2014	Proíbe o uso de castigos físicos e tratamentos cruéis ou degradantes na educação de crianças e adolescentes, promovendo uma criação baseada no respeito e na dignidade.
Lei da Escuta Especializada - Lei nº 13.431/2017 e Decreto nº 9.603/2018	2017 e 2018	Regula a escuta protegida de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, garantindo que o depoimento seja realizado em ambiente seguro e respeitoso.
Lei Henry Borel - Lei 14.344	2022	Cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra crianças e adolescentes, com medidas protetivas de urgência e agravamento das penas; estrutura-se à semelhança da Lei Maria da Penha.

FONTE: Brasil (1990, 2014, 2017, 2018, 2022)

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, marcou um divisor de águas na forma como o país passou a compreender e a lidar com a infância e a adolescência. Inspirado na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas (1989), o ECA instituiu o princípio da proteção integral, rompendo, ao menos no plano normativo, com o antigo paradigma que tratava crianças e adolescentes como "menores", categoria frequentemente associada a posições estigmatizantes e punitivistas. Com o novo marco legal, crianças e adolescentes passaram a ser reconhecidos como sujeitos plenos de direitos, que demandam atenção prioritária por parte do Estado, da família e da sociedade.

O ECA estabelece garantias fundamentais à vida, à saúde, à educação e à convivência familiar e comunitária, por meio da criação de um arcabouço normativo voltado à promoção do desenvolvimento humano em sua plenitude. Tal reconhecimento dialoga diretamente com a compreensão sustentada ao longo desta tese, ancorada na Psicologia Histórico-Cultural: o desenvolvimento humano não se dá pelo desabrochar espontâneo de uma natureza interna, mas sim como um

processo de apropriação das condições materiais e culturais historicamente disponibilizadas. Garantir direitos significa, nesse sentido, garantir as próprias condições do desenvolvimento, concepção que ganha expressão clara já no artigo 3º do Estatuto, o qual estabelece:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990, p. 13).

Observa-se que o ECA não enuncia direitos genéricos, mas os vincula expressamente ao desenvolvimento da criança e do adolescente em suas múltiplas dimensões: físicas, intelectuais, morais e sociais. Compreende-se, deste modo, que proteger a infância, na letra da lei, significa assegurar as condições materiais e simbólicas para que esse desenvolvimento se realize, o que reforça a leitura defendida a partir da Psicologia Histórico-Cultural: o sujeito não se desenvolve por maturação espontânea, mas pela apropriação daquilo que as condições sociais lhe disponibilizam ou lhe negam.

No entanto, a efetivação dos direitos infantojuvenis exige atualizações legais constantes diante das persistentes formas de violência, negligência e violação de direitos. A criação da Lei nº 13.010/2014, conhecida como Lei do Menino Bernardo ou Lei da Palmada, é um exemplo emblemático dessa necessidade. A lei surgiu como resposta à morte trágica de Bernardo Boldrini, vítima de violência doméstica, e colocou no centro do debate público a questão dos castigos físicos no processo educativo. Ao acrescentar o artigo 18-A ao Estatuto, a normativa estabelece que:

A criança e o adolescente têm o direito de serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los. (Brasil, 2014, s.p.).

Ao proibir práticas de punição física e tratamentos cruéis ou degradantes, a normativa dá o primeiro passo para mudanças nas concepções, estimulando modelos educativos baseados no respeito, no diálogo e na construção de vínculos

afetivos. Ao contrário do que muitos pensam, a legislação não tem por objetivo criminalizar os pais, mas sim orientar práticas parentais mais conscientes, alinhadas aos princípios de dignidade e proteção. Pontua-se, porém, um aspecto que merece atenção e ao qual haverá retorno adiante: a lei nasce em nome de uma vítima específica, padrão que se repetirá.

Outro avanço significativo ocorreu com a sanção da Lei nº 13.431/2017, regulamentada pelo Decreto nº 9.603/2018, que estabelece diretrizes para a escuta especializada e o depoimento especial de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência. A normativa reconhece o impacto emocional que o processo judicial pode causar e busca evitar a revitimização por meio de procedimentos acolhedores e tecnicamente orientados. Trata-se de um avanço não apenas jurídico, mas também ético, ao assegurar que a busca por justiça não acarrete novos danos.

Destaca-se, ainda, que essa lei caracteriza as formas de violência contra crianças e adolescentes e introduz no ordenamento jurídico o termo "violência institucional", definida como aquela "praticada por instituição pública ou conveniada, inclusive quando gerar revitimização" (Brasil, 2017, art. 4º), categoria fundamental para a discussão sobre o próprio lugar da escola na rede de proteção.

Em 2022, novamente, um caso de extrema violência mobilizou a opinião pública: a morte de Henry Borel, de apenas quatro anos, ocorrida em 2021, em um contexto de violência familiar. O episódio resultou na sanção da Lei nº 14.344/2022, conhecida como Lei Henry Borel, que cria mecanismos para a prevenção e o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra crianças e adolescentes. Em seu art. 2º, a lei define que "configura violência doméstica e familiar contra a criança e o adolescente qualquer ação ou omissão que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual, psicológico ou dano patrimonial" (Brasil, 2022, art. 2º).

Entre suas medidas destacam-se o afastamento imediato do agressor, a proteção judicial de urgência, o acompanhamento psicossocial da criança e o agravamento das penas para crimes letais cometidos contra esse público. Ressalta-se um aspecto particularmente significativo para os propósitos desta tese: a Lei Henry Borel foi estruturada à semelhança da Lei Maria da Penha, reproduzindo, no universo da infância, a mesma arquitetura de medidas protetivas e a mesma lógica de resposta. Esse paralelo não acontece por acaso e, justamente por isso, exige maior atenção.

Diante do exposto, verifica-se que o Brasil tem avançado na construção de um sistema legal cada vez mais comprometido, ao menos no plano formal, com os direitos da infância e da adolescência. Porém, cabe observar um padrão que não pode passar despercebido: em larga medida, esses marcos legais emergem de modo reativo, como resposta a casos individuais de comoção pública, com uma operação pautada no aumento das penas e no endurecimento da resposta penal. Cabe questionar, portanto, se a lógica punitivista não constituiria o verdadeiro cerne desses documentos, dinâmica problematizada por Hoepers (2022), para quem:

O problema se intensifica quando a letra da lei serve emblematicamente para punir. Primeiro porque sabemos muito bem que a aplicação das leis, em nosso país, é seletiva. Basta comparar como são tratados famosos ou detentores de quaisquer outros privilégios que violentam suas companheiras e como são tratados os sujeitos pobres e/ou negros. Segundo, porque a lógica punitiva se limita ao campo do combate, via condão individualista, através do qual a meta é punir e segregar individualmente. Nessa perspectiva, não há espaço para o enfrentamento. Em outras palavras: prevenir, promover, cuidar socialmente ficam em segundo plano ou em plano nenhum (Hoepers, 2022, p. 124).

Essa formulação evidencia o limite estrutural que atravessa as legislações analisadas. Ao focar na punição e na segregação do agressor, individualmente, e ao relegar ao segundo plano (ou até suprimir) as dimensões da prevenção e do cuidado, essas abordagens deixam de lado justamente as ações que demandariam investimento contínuo, articulação intersetorial e o enfrentamento dos determinantes históricos e sociais da violência. Observa-se, assim, que o avanço normativo convive com uma dificuldade estrutural: pune-se o caso, mas não se transforma a condição que o produz.

Compreende-se, portanto, que os avanços normativos voltados à infância e à adolescência constituem conquistas fundamentais, mas não eliminam as contradições presentes em sua formulação e em sua efetivação. Embora essas medidas ampliem o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, sua efetivação permanece condicionada às estruturas sociais que produzem desigualdades, à disponibilidade de recursos públicos e à atuação articulada de uma rede intersetorial de proteção, aspecto que será retomado adiante. Além disso, a tensão entre proteção, controle e punição identificada nesses marcos exige que a análise se amplie para as relações familiares e de gênero que atravessam o

desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a próxima seção examina o que as legislações destinadas especificamente às mulheres reconhecem, enfrentam e, também, silenciam acerca da violência e de suas repercussões sobre os demais sujeitos que convivem com essa realidade.

4.2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À MULHER

A análise das políticas de proteção à infância e à adolescência evidencia que o enfrentamento das violências exige considerar também as relações familiares e sociais em que crianças e adolescentes se desenvolvem. Nesse contexto, torna-se necessário examinar as respostas do Estado brasileiro à violência contra as mulheres, uma vez que suas consequências não se restringem à vítima direta, mas alcançam os demais sujeitos que convivem com essa realidade. As legislações e políticas públicas apresentadas neste item serão compreendidas como resultados de processos históricos, disputas políticas e mobilizações coletivas que contribuíram para retirar essa violência do âmbito exclusivamente privado e reconhecê-la como uma questão pública e de direitos humanos.

Nas últimas décadas, o Brasil registrou um aumento expressivo na legislação voltada ao enfrentamento da violência contra a mulher. Esse movimento reflete não apenas a resposta do Estado aos índices criminais, mas, sobretudo, as marcas das lutas coletivas das mulheres por direitos, tanto na esfera social quanto na política. Em diálogo com o referencial desta tese, compreende-se que a violência contra a mulher não constitui desvio individual nem patologia isolada, mas sim uma expressão de uma ordem social estruturada pela articulação histórica entre o patriarcado e o capitalismo (Saffioti, 1987; Souza, 2006). É a partir dessa compreensão que se realiza a análise do conjunto normativo a seguir (Quadro 2), com atenção tanto aos avanços que ele representa quanto aos seus limites estruturais.

QUADRO 2 - POLÍTICAS VOLTADAS À MULHER NO BRASIL (2026)

Lei	Ano	Síntese
Lei Maria da Penha	2006	Criada para combater a violência doméstica e familiar contra a mulher, a lei também abrange a proteção de crianças e adolescentes que convivem com essa violência.

Lei	Ano	Síntese
Lei do Estupro (Lei nº 12.015/2009)	2009	Define-se o crime de estupro como constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar atos libidinosos.
Lei nº 12.845/2013	2013	Dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral às vítimas de violência sexual, estabelecendo que hospitais devem oferecer tratamento médico e psicológico imediato, além de profilaxia de doenças.
Lei do Feminicídio	2015	Altera o Código Penal para tipificar o feminicídio como homicídio qualificado e inclui-lo na lista de crimes hediondos. O feminicídio é caracterizado como o assassinato de uma mulher em razão de sua condição de gênero.
Lei nº 13.641/2018	2018	Estabelece a criminalização do descumprimento de medidas protetivas de urgência previstas na Lei Maria da Penha, assegurando que o agressor seja punido caso infrinja as determinações judiciais.
Lei nº 13.772/2018	2018	Criminaliza a divulgação não autorizada de imagens íntimas como parte das ações de combate à violência contra a mulher, caracterizando-a como forma de violência psicológica e sexual.
Lei da Importunação Sexual (Lei nº 13.718/2018)	2018	Criminaliza atos libidinosos sem consentimento, com pena de 1 a 5 anos. A pena agrava-se se o agressor tiver relação afetiva com a vítima.
Lei nº 13.882/2019	2019	Altera a Lei Maria da Penha para garantir prioridade às mulheres vítimas de violência doméstica na matrícula de seus filhos ou na transferência escolar.
Lei do Assédio Moral (Lei nº 4.742/2019)	2019	Classifica o assédio moral no ambiente de trabalho como crime e define penalidades para a prática que viola a dignidade e causa danos.
Lei da Violência Psicológica (Lei nº 14.188/2021)	2021	Define o crime de violência psicológica contra a mulher e estabelece punições para agressores que causem danos emocionais ou controlem o comportamento das vítimas. Institui também a campanha Sinal Vermelho para incentivar a denúncia.
Lei do Assédio Sexual (Lei nº 10.224/2021)	2021	Define-se o crime de assédio sexual como o constrangimento de alguém para obter vantagem sexual, valendo-se de posição de superioridade.
Lei nº 14.132/2021 (Crime de Perseguição - Stalking)	2021	Criminaliza a perseguição ou assédio persistente (stalking), estabelecendo penas para quem praticar esse tipo de comportamento contra qualquer pessoa, especialmente mulheres.
Lei da Violência Política (Lei nº 14.192/2021)	2021	Estabelece normas para prevenir e combater a violência política contra mulheres durante as eleições e no exercício de direitos políticos e de funções públicas.
Lei nº 14.321/2022	2022	Altera o Código Penal para ampliar as penas em casos de violência doméstica, incluindo a lesão corporal cometida contra a mulher que resulte em incapacidade para a realização de atividades habituais.

Lei	Ano	Síntese
Lei da Laqueadura (Lei nº 14.433/2022)	2022	Dispensa o consentimento do cônjuge para a laqueadura e a vasectomia, reduz a idade mínima para 21 anos e permite o procedimento durante o parto.
Lei da Igualdade Salarial (Lei nº 14.611/23)	2023	Garante igualdade salarial entre homens e mulheres para a mesma função e prevê penalidades por discriminação de gênero, raça ou etnia.
Lei da Geração de Renda para Mulheres Vítimas de Violência Doméstica (Lei nº 14.542)	2023	Prioriza o atendimento a mulheres vítimas de violência pelo Sistema Nacional de Emprego (Sine).
Lei nº 14.540/2023 - Programa de Proteção às Violências Sexuais	2023	Institui o Programa de Prevenção e Enfrentamento ao Assédio Sexual e aos demais Crimes contra a Dignidade Sexual e à Violência Sexual no âmbito da administração pública, direta e indireta, federal, estadual, distrital e municipal.
Lei nº 14.674/2023 - Lei do Auxílio Aluguel para Mulheres Vítimas de Violência Doméstica	2023	Dispõe sobre o auxílio-aluguel a ser concedido pelo juiz em decorrência da situação de vulnerabilidade social e econômica da ofendida afastada do lar.
Lei nº 14.737/2023 - Lei do Acompanhante no Atendimento à Saúde	2023	Ampliar o direito da mulher de ter acompanhante nos atendimentos realizados em serviços de saúde públicos e privados
Lei nº 14.786/2023 - Protocolo "Não é Não"	2023	Implementa medidas de proteção e prevenção contra o constrangimento e a violência em ambientes como casas noturnas e eventos.
Lei nº 14.541/2023 - Lei das Delegacias da Mulher 24h	2023	Estabelece o funcionamento 24 horas das delegacias especializadas no atendimento a mulheres vítimas de violência e prevê o treinamento de policiais e a oferta de advogados e psicólogos.

FONTE: Brasil (2006, 2009, 2013, 2015, 2018, 2019, 2021, 2022, 2023).

A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) é considerada a principal legislação de combate à violência doméstica e familiar, com a previsão de medidas protetivas de urgência, de punições específicas ao agressor e da criação de serviços especializados. Mais do que um instrumento punitivo, a lei é relevante por reconhecer a especificidade da violência sofrida pela mulher. Em seu art. 5º, o texto legal define que "configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial" (Brasil, 2006, art. 5º).

Ressalta-se a importância da expressão "baseada no gênero": a inclusão

desse termo na letra da lei promove o reconhecimento, ainda que limitado, de que essa violência não ocorre ao acaso, mas é determinada pela posição social historicamente atribuída à mulher. Essa compreensão dialoga diretamente com o referencial mobilizado no Capítulo 1 (Saffioti, 1987). Além de proteger diretamente a mulher, a norma reconhece os impactos da violência sobre crianças e adolescentes que vivenciam esses contextos, o que estabelece uma articulação direta com o conjunto normativo analisado na seção anterior.

Em 2009, a aprovação da Lei do Estupro (Lei nº 12.015/2009) foi um passo essencial para a atualização do Código Penal, ao redefinir o crime de estupro como qualquer ato de “constranger alguém, mediante violência ou grave ameaça, a ter conjunção carnal ou a praticar ou permitir que com ele se pratique outro ato libidinoso” (Brasil, 2009, art. 1º). A nova redação rompeu com definições arcaicas e passou a considerar com maior precisão a diversidade das violências sexuais, inclusive aquelas não vinculadas ao ato sexual em si, mas que, ainda assim, violam profundamente a integridade física e psicológica da vítima.

No mesmo sentido, a Lei nº 12.845/2013 passou a garantir atendimento integral e imediato às vítimas de violência sexual nos hospitais do Sistema Único de Saúde. Esse atendimento abrange cuidados médicos e psicológicos, coleta de provas, profilaxia contra infecções sexualmente transmissíveis e acesso à anticoncepção de emergência. A legislação enfatiza o acolhimento humanizado, sob a premissa de que o primeiro contato da vítima com os serviços de saúde é determinante tanto para a oferta de tratamentos adequados quanto para a realização de denúncias e encaminhamentos.

A tipificação do feminicídio como homicídio qualificado, por meio da Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015), constitui outro marco relevante das políticas públicas voltadas à mulher. A lei define como qualificadora o homicídio praticado “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino” (Brasil, 2015, art. 1º) e esclarece que tais razões se configuram quando o crime envolve: “I - violência doméstica e familiar; II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher” (Brasil, 2015, art. 1º, § 2º). A inclusão do feminicídio na lista de crimes hediondos demonstra que essa legislação não apenas agrava a pena, mas também dá visibilidade ao caráter sistemático das mortes de mulheres.

Compreende-se, contudo, que nomear o feminicídio é, antes de tudo, reconhecer que ele não se caracteriza como um homicídio comum: trata-se da

expressão extrema de uma violência estrutural, ponto culminante de uma sucessão de elementos que começa no controle cotidiano e na naturalização da subordinação feminina (Saffioti, 1987; Federici, 2017). Observa-se, porém, uma tensão que haverá de ser retomada adiante: a resposta legal a essa sucessão de elementos tem ocorrido, predominantemente, em seu ponto final e mais extremo, por via penal, e não em suas raízes.

Em 2018, a Lei nº 13.641 passou a criminalizar o descumprimento de medidas protetivas de urgência, o que conferiu maior efetividade à Lei Maria da Penha e reforçou a autoridade das decisões judiciais em contextos de violência doméstica. No mesmo ano, a Lei nº 13.772 criminalizou a divulgação não autorizada de imagens íntimas, com o objetivo de coibir a violência sexual e psicológica praticada nas relações interpessoais, sobretudo no ambiente digital.

Ainda em 2018, a Lei da Importunação Sexual (Lei nº 13.718) surgiu para preencher uma lacuna legal, ao criminalizar atos libidinosos praticados sem consentimento, com pena de até cinco anos de reclusão. A medida representa o reconhecimento da gravidade de práticas como o assédio em transportes públicos, ambientes de trabalho e festas, além de prever o agravamento da pena quando há relação afetiva entre agressor e vítima, o que evidencia a complexidade das violências ocorridas no âmbito das relações interpessoais.

Em 2019, a Lei nº 13.882 introduziu mudanças na Lei Maria da Penha para assegurar prioridade na matrícula ou na transferência escolar dos dependentes da vítima, medida que viabilizou a reorganização da vida familiar após o afastamento do agressor. Destaca-se que essa é uma das poucas legislações do período a tocar, ainda que indiretamente, no campo educacional, aspecto que será central no Capítulo 4. No mesmo ano, o debate sobre o assédio moral ganhou força com discussões legislativas voltadas à tipificação penal de práticas de humilhação e de constrangimento sistemático no ambiente de trabalho.

Em 2021, novas leis reafirmaram o compromisso com a proteção das mulheres. A Lei da Violência Psicológica (Lei nº 14.188/2021) trouxe avanços ao criminalizar condutas de controle, manipulação emocional e isolamento, reconhecendo esse tipo de violência como um dos mais devastadores e de difícil identificação. Em sua descrição típica, a lei define a conduta de:

Causar dano emocional à mulher que a prejudique e perturbe seu pleno desenvolvimento ou que vise a degradar ou a controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, chantagem, ridicularização, limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que cause prejuízo à sua saúde psicológica e autodeterminação. (Brasil, 2021, art. 147-B).

Chama-se a atenção para a expressão "perturbe seu pleno desenvolvimento", que raramente aparece em um tipo penal. Aqui, a própria lei reconhece que a violência psicológica incide sobre o desenvolvimento da mulher, ou seja, sobre o processo de constituição do sujeito. Esse reconhecimento, ainda que circunscrito ao campo penal, encontra ressonância na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural adotada nesta pesquisa: a violência não fere apenas o corpo, mas também compromete as condições objetivas e subjetivas do desenvolvimento humano, o que configura uma violação histórica de suas possibilidades plenas (Costa, 2022).

A norma instituiu, ainda, a campanha Sinal Vermelho, que permite à mulher pedir ajuda de forma discreta em locais públicos. No mesmo ano, a legislação federal reforçou a definição do assédio sexual, caracterizado como constrangimento com fins sexuais praticado por quem ocupa posição de superioridade, e a Lei nº 14.132/2021 criminalizou a perseguição reiterada (stalking), medida que oferece respaldo legal a situações de assédio que muitas vezes antecedem agressões mais graves. Ainda em 2021, a Lei da Violência Política (Lei nº 14.192/2021) passou a proteger as mulheres em espaços de poder, combatendo práticas discriminatórias, assédios e ameaças sofridos por candidatas e ocupantes de cargos públicos, em um campo historicamente dominado por homens.

Em 2022, a Lei nº 14.321 endureceu as punições para casos de lesão corporal que resultem em incapacidade, reforçando a responsabilização dos agressores no âmbito doméstico. A Lei da Laqueadura (Lei nº 14.443/2022), por sua vez, promoveu a autonomia corporal da mulher ao permitir a esterilização sem a exigência de consentimento do cônjuge, além de reduzir a idade mínima para 21 anos e autorizar a realização do procedimento durante o parto.

Pontua-se aqui um aspecto historicamente revelador: apenas em 2022 a mulher obteve o direito de decidir sobre a laqueadura sem a autorização do companheiro. Esse fato evidencia o quanto a tutela masculina sobre o corpo

feminino permanece inscrita na própria legislação brasileira até um período recente, o que constitui a expressão jurídica daquilo que, no Capítulo 1, foi analisado como a apropriação histórica do corpo e da capacidade reprodutiva das mulheres (Federici, 2017).

Em 2023, foram sancionadas diversas leis relevantes. A Lei da Igualdade Salarial (Lei nº 14.611/2023) busca combater a histórica disparidade de remuneração entre homens e mulheres, prevendo penalidades por discriminação de gênero e de raça. A Lei da Geração de Renda (Lei nº 14.542/2023) prioriza mulheres vítimas de violência no acesso ao Sistema Nacional de Emprego, o que auxilia na conquista da autonomia econômica. A Lei nº 14.540/2023 criou um programa de prevenção ao assédio sexual nos órgãos da administração pública, e a Lei do Auxílio-Aluguel (Lei nº 14.674/2023) passou a oferecer apoio financeiro a mulheres afastadas do lar por razões de segurança.

A elas somam-se a Lei do Acompanhante (Lei nº 14.737/2023), que garante o direito da mulher a um acompanhante nos atendimentos de saúde; o Protocolo "Não é Não" (Lei nº 14.786/2023), que implementa medidas preventivas em ambientes festivos; e a Lei das Delegacias 24h (Lei nº 14.541/2023), que determina o funcionamento ininterrupto das delegacias da mulher, com equipe especializada e estrutura adequada.

Observa-se, neste ponto, um deslocamento importante: parte das leis de 2023 já não se concentra apenas na punição do agressor, mas também busca atuar sobre a autonomia econômica e a reorganização da vida da mulher. Esse cenário sinaliza um reconhecimento, ainda incipiente, de que o enfrentamento da violência exige mais do que a resposta penal.

Essas legislações demonstram que o combate à violência de gênero exige um olhar ampliado, capaz de articular tanto a responsabilização do agressor quanto o suporte emocional, econômico e institucional à mulher e ao seu núcleo familiar. Todavia, será que essas legislações são efetivas? Embora os avanços sejam significativos, sua efetividade depende de políticas públicas bem articuladas, da capacitação contínua dos agentes públicos e da mobilização social.

Entretanto, o que se observa, em sua maioria, são legislações voltadas à punição e a medidas paliativas, com poucos avanços no que se refere a mudanças estruturais e, muitas vezes, marcadas por implementações desarticuladas. Essa centralidade do polo punitivo, já problematizada na seção anterior, confirma-se

também no campo da proteção à mulher: pune-se o agressor individual, mas não se enfrentam os determinantes históricos e sociais, a divisão sexual do trabalho, a dependência econômica e a naturalização da subordinação feminina, fatores que produzem a violência e garantem a sua reprodução (Saffioti, 1987; Federici, 2017). Diante disso, cabe questionar: qual tem sido o papel atribuído à educação por essas legislações na proteção da mulher? É essa a questão que conduz a discussão do próximo tópico.

4.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA

Após o exame da legislação geral de proteção à infância e à mulher, a atenção volta-se agora para o terreno que constitui o foco desta tese: a educação escolar. A educação brasileira é composta por um conjunto de políticas públicas que buscam assegurar o direito à aprendizagem e refletem diretamente as transformações políticas e econômicas do país. Freitas (2002) denomina os anos 1990 a "década da Educação", período marcado pela ascensão do neoliberalismo em resposta à crise capitalista iniciada nos anos 1970.

Nesse contexto, a escola assume um papel estratégico e, a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, diversas reformas educacionais são implementadas com base em princípios neoliberais. Cabe, então, uma questão que orientará a análise: de que modo esses "ideais" neoliberais se expressam na educação brasileira a partir desse período e quais efeitos produzem sobre o tratamento da violência na escola?

Uma das vertentes que materializaram essas mudanças foi a elaboração de documentos e instrumentos normativos para orientar a atuação das instituições educacionais. Entre as principais iniciativas do período, destacam-se o movimento "Educação para Todos", o Plano Decenal, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as diretrizes curriculares nacionais para diferentes níveis e modalidades de ensino e a criação de sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ao lado de medidas estruturantes como a descentralização administrativa. Para Freitas (2002), todas essas ações tinham como propósito o alinhamento do sistema educacional brasileiro à nova ordem global, de modo a fixar a avaliação como eixo condutor das políticas de formação, financiamento e gestão.

A partir de 2001, essa lógica insere-se em um movimento de escala global, o GERM (Global Education Reform Movement, ou Movimento Global de Reforma da Educação), conforme a análise de Hypolito (2019). Fundamentado em três pilares — a padronização, a descentralização e a prestação de contas —, o GERM promove uma gestão educacional inspirada no modelo empresarial, o gerencialismo, o que implica o consequente impulso à mercantilização da educação. Essa abordagem favorece parcerias público-privadas, terceiriza a produção de materiais didáticos e dissemina sistemas apostilados e plataformas digitais que controlam o funcionamento pedagógico e administrativo das escolas, de modo que professores e instituições perdem autonomia sobre os conteúdos e os métodos de ensino (Hypolito, 2019).

Segundo o autor, esse movimento é alimentado por grupos hegemônicos que, embora ideologicamente diversos — como liberais, ultraliberais, neoconservadores e até autoritários —, avançam suas agendas por meio da adaptação estratégica ao mercado e à lógica conservadora, o que legitima propostas reformistas sob diferentes aparências. Este ponto é decisivo para a análise subsequente: é nesse solo gerencialista, centrado no controle, na mensuração e na responsabilização individual, que germinam as políticas educacionais de enfrentamento à violência. Não por acaso, tais políticas tendem a operar pela via do controle e da punição, em vez de buscar a transformação das condições que produzem a violência.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco ao abrir espaço para a discussão sobre a igualdade de gênero. No entanto, como relembram Soares e Costa (2023), essa inclusão foi tímida e enfrentou e ainda enfrenta muitas barreiras. As políticas públicas educacionais começaram, de forma gradual, a considerar as questões de gênero, mas permanece o desafio de garantir que essas políticas se materializem em ações concretas na sala de aula, na formação docente, na estruturação curricular e na convivência escolar.

Após 1988, a escola passou a assumir uma nova responsabilidade: proteger e orientar a sexualidade de crianças e adolescentes (Soares; Costa, 2023). Esse movimento é contraditório: se, por um lado, expressou a tentativa de normatizar comportamentos segundo padrões sociais ainda conservadores, por outro, abriu espaço que, com o apoio dos movimentos feministas, permitiu o fortalecimento do debate sobre direitos e relações de gênero. Essa contradição é compreendida não

como mero embate de narrativas, mas como expressão, no interior da escola, de uma disputa material mais ampla entre a manutenção da ordem patriarcal e a luta histórica das mulheres por emancipação.

Com base nessa compreensão, analisam-se, a seguir (Quadro 3), as políticas públicas instituídas no âmbito educacional após 1988, com atenção a um movimento recorrente: o modo como tais políticas abordam, ou deixam de abordar, a violência contra mulheres e meninas, e a tendência de tratar o problema ora pela punição, ora pela individualização, ora pelo controle e, raramente, pelo enfrentamento de suas raízes estruturais.

QUADRO 3 - POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A VIOLÊNCIA (2026)

Lei	Ano	Síntese
LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	1996	Estabelece as diretrizes para a educação nacional, definindo a organização do sistema de ensino e os direitos à educação em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior.
Lei do Bullying (Lei nº 13.185/2015)	2015	Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)
BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	2017	Estabelece os direitos de aprendizagem para todos os estudantes da educação básica no Brasil, definindo conhecimentos essenciais que devem ser ensinados nas escolas.
Lei nº 13.663/2018	2018	Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.
Lei nº 14.164/2021 - Prevenção da Violência contra a Mulher na Educação Básica	2021	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.
Lei nº 14.679/2023	2023	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990 (Lei Orgânica da Saúde), para incluir a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação e para incluir a proteção integral dos direitos humanos e a atenção à identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual contra crianças e adolescentes entre os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS).
Lei 14.811 - Proteção contra a Violência em Estabelecimentos	2024	Estabelece medidas de prevenção e combate à violência em escolas, com foco na segurança das crianças e adolescentes no ambiente educacional.

Educacionais		
Lei 14.819 - Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares	2024	Cria a política nacional voltada ao atendimento psicossocial em escolas, visando à promoção da saúde mental e ao combate à violência escolar.
Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (Snave) - Lei nº 14.643/2023 e Decreto nº 12.006/2024	2023 e 2024	Um sistema de monitoramento contínuo da violência nas escolas, com o objetivo de prevenir, identificar e enfrentar casos de agressão e conflitos dentro das instituições educacionais.
Lei nº 15.100/2025	2025	Dispõe sobre a utilização, por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica.

FONTE: Brasil (1996, 2015, 2017, 2018, 2021, 2023, 2024, 2025).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, estabelece a organização do sistema educacional brasileiro e os direitos à educação em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior. Ao examinar como a LDBEN aborda a temática da violência, constatam-se apenas três ocorrências da palavra ao longo do texto, das quais apenas uma se refere especificamente à violência contra as mulheres. Esse dado, por si só, revela o lugar marginal que a questão ocupou na legislação educacional brasileira por quase três décadas.

O artigo 12, que dispõe sobre as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino, estabelece, em seu inciso IX, a incumbência de "promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente à intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas" (Brasil, 1996, art. 12, IX, grifo nosso), dispositivo incluído pela Lei nº 13.663, de 2018. Já o artigo 61, ao tratar da formação dos profissionais da educação, prevê, no inciso IV, incluído pela Lei nº 14.679, de 2023, "a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais [...] para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes" (Brasil, 1996, art. 61, IV, grifo nosso).

O artigo 26, por sua vez, reforça que os currículos da educação básica devem seguir uma base nacional comum, complementada por conteúdos definidos por cada sistema de ensino conforme as particularidades sociais, culturais, econômicas e regionais dos estudantes. Seu parágrafo 9º insere o combate a todas

as formas de violência como tema transversal. Esse parágrafo foi incluído, inicialmente, pela Lei nº 13.010, de 2014, voltado apenas a crianças e adolescentes, e teve sua redação modificada pela Lei nº 14.164, de 2021, que acrescentou a prevenção da violência contra a mulher e instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. A redação vigente estabelece:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (Brasil, 1996, art. 26, § 9º).

Constata-se um aspecto cronológico revelador: a violência contra a mulher só passa a integrar explicitamente o currículo da educação básica em 2021, e ainda assim na condição de tema transversal, isto é, sem componente curricular próprio, sem carga horária definida e sem garantia de formação docente específica. O reconhecimento existe, mas comparece de forma periférica, o que tensiona a efetividade real da medida.

No cenário educacional, destaca-se também a Lei nº 13.185/2015, conhecida como Lei do Bullying, que reconhece a intimidação sistemática como fenômeno prejudicial ao desenvolvimento de crianças e adolescentes e institui um programa nacional de combate a essa prática, responsabilizando as escolas pela promoção de ambientes saudáveis. Mais recentemente, um conjunto de leis ampliou a presença do tema da violência na agenda educacional, mas o fez, em grande parte, segundo a lógica gerencialista descrita anteriormente.

A Lei nº 14.811/2024, que institui a Política de Proteção contra a Violência em Estabelecimentos Educacionais, busca fortalecer a segurança de crianças e adolescentes no ambiente escolar; contudo, ao enfatizar a disciplina e a segurança sem enfrentar os determinantes sociais da violência, arrisca-se a resultar em medidas punitivistas que criminalizam a juventude.

A Lei nº 14.819/2024, ao instituir a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares, coloca a saúde mental em evidência e busca combater a violência escolar, mas tende a focar no indivíduo, sem considerar o impacto das condições materiais de vida sobre a saúde mental de estudantes e educadores. Por fim, o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas

(Snave), criado pela Lei nº 14.643/2023 e regulamentado pelo Decreto nº 12.006/2024, estabelece o monitoramento contínuo da violência escolar; aqui, porém, há o risco de que o instrumento reforce o controle social, sobretudo sobre os estudantes das periferias, com a consequente criminalização desse grupo em vez do enfrentamento das raízes da violência.

Reunidas, essas três normas mais recentes evidenciam o padrão rastreado ao longo da análise: a segurança que vigia, a psicologização que individualiza e o monitoramento que controla. Em todas, a violência é tratada como conduta a ser contida, e não como um processo histórico e social a ser compreendido e transformado. Entende-se que tais medidas preventivas só terão impacto significativo se articuladas a mudanças estruturais que garantam melhores condições de vida à população, em especial às crianças, adolescentes e mulheres.

Assim, a violência, em suas múltiplas formas (física, psicológica e institucional), mostra-se cada vez mais naturalizada no cotidiano, particularmente nos contextos educativos. Afinal, o que é essa naturalização e como ela se estrutura? Ela não é um fenômeno isolado ou espontâneo, mas algo profundamente enraizado nas estruturas sociais que organizam a percepção e a aceitação da realidade. Para compreendê-la, busca-se o aporte de Costa (2022, p. 4), que ressalta a necessidade de “superar a interpretação abstrata da violência, tomada apenas como ação destrutiva, passível de punição, para compreendê-la como ação que é significada a partir da história, da cultura e da biografia dos sujeitos”.

Especialmente em contextos autoritários, a violência deixa de ser exceção e passa a funcionar como regra: não apenas é tolerada, mas também assimilada como ferramenta de controle e de manutenção da ordem. Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, constata-se que esse processo atinge a própria subjetividade dos sujeitos. Discursos e práticas violentas, mediados cotidianamente, deixam de causar estranhamento e passam a ser percebidos como naturais, inevitáveis ou mesmo justificáveis, de modo que aquilo que deveria suscitar indignação passa a ser visto com indiferença ou, pior, com aprovação. A naturalização da violência não é, portanto, apenas um problema ético ou moral: é sintoma de uma sociedade que perdeu a capacidade de questionar as estruturas que a governam.

Romper com esse ciclo exige mais do que denunciar atos violentos isolados; exige desconstruir os alicerces que os sustentam, o que implica questionar as

normas, desafiar os discursos naturalizantes e forjar novas formas de constituição da subjetividade, ancoradas no diálogo, no reconhecimento mútuo, na apropriação crítica do conhecimento e na efetiva transformação das condições materiais que produzem a violência.

Resta, então, a pergunta: como romper essas naturalizações? Será que isso pode ocorrer apenas por meio de políticas públicas? Em parte, sim, mas, como demonstrado ao longo deste capítulo, as políticas públicas, no âmbito geral e no campo educacional, apresentam-se desarticuladas, com poucas iniciativas voltadas à prevenção e, em sua maioria, marcadas por um viés punitivista que trata o indivíduo como violento de forma isolada e não compreende a violência como um problema histórico, social e estrutural. Diante disso, a próxima seção examina o princípio da intersectorialidade e a configuração da rede de proteção brasileira, a fim de identificar de que modo essa desarticulação se reproduz ou pode ser enfrentada, na organização institucional concreta que articula educação, saúde, assistência e justiça.

4.4 INTERSETORIALIDADE E REDE DE PROTEÇÃO

O enfrentamento à violência contra mulheres, crianças e adolescentes no Brasil tem se estruturado, ao menos no plano normativo, em torno do princípio da intersectorialidade. Mas o que isso significa concretamente? A resposta a essa indagação encontra-se na definição apresentada pelo Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres:

A intersectorialidade, por sua vez, compreende ações em duas dimensões: uma envolvendo parcerias entre organismos setoriais e atores em cada esfera de governo (ministérios, secretarias, coordenadorias, etc.); e outra que implica uma maior articulação entre políticas nacionais e locais em diferentes áreas (saúde, justiça, educação, trabalho, segurança pública, etc.) (Brasil, 2011, p. 24).

Constata-se, deste modo, que a intersectorialidade não se reduz a um arranjo administrativo: ela expressa o reconhecimento de que a violência contra as mulheres é um fenômeno multideterminado, cuja superação exige articulação entre diferentes campos da política pública. Com o objetivo de explicitar como esse princípio se materializa, ou não, no contexto brasileiro, apresenta-se, a seguir, a análise do

arranjo da rede de proteção e do lugar reservado à educação escolar nesse desenho.

O marco político-institucional dessa intersectorialidade no Brasil constitui-se cumulativamente a partir da Constituição Federal de 1988 e ganha contornos mais definidos com o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, promulgado em 2007, e com a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, promulgada em 2011. Nota-se que essas duas formulações trabalham com a noção de transversalidade de gênero como princípio organizador: nenhuma política setorial isolada, seja a da saúde, da justiça, da segurança pública, da assistência social ou da educação, daria conta, sozinha, do conjunto de dimensões em que a violência contra as mulheres se manifesta e se reproduz. Percebe-se que essa formulação avança em relação a paradigmas anteriores de enfrentamento, que tendiam a delegar a questão exclusivamente ao sistema de justiça, o que se costuma denominar viés punitivista, um limite estrutural ao qual se retornará adiante.

A rede de proteção brasileira, na configuração constituída ao longo das últimas três décadas, articula formalmente: a) o Sistema Único de Saúde (SUS) por meio das unidades básicas de saúde e dos serviços especializados em violência; b) o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) por meio dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e dos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS); c) o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente com seus Conselhos Tutelares, varas da infância e da juventude e Ministério Público; d) o sistema de segurança pública com Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs) e patrulhas Maria da Penha; e) o sistema de justiça com varas especializadas em violência doméstica e familiar; e f) o sistema educacional, com organização específica na educação básica. Diante disso, constata-se que a educação é, sim, formalmente integrada à rede de proteção, mas é necessário interrogar o que essa inserção significa, concretamente, no cotidiano das instituições escolares brasileiras.

A Lei nº 13.431/2017, regulamentada pelo Decreto nº 9.603/2018, é peça-chave na articulação entre a escola e os demais nós da rede, na medida em que regulamenta a escuta especializada e o depoimento especial de crianças e adolescentes vítimas ou testemunhas de violência, com o intuito de evitar a revitimização ao longo dos procedimentos institucionais. A Lei 13.431/2017 reconhece, deste modo, que a passagem entre escola, Conselho Tutelar, serviços

de saúde, assistência social e sistema de justiça precisa ser pensada como um fluxo articulado, e não como uma sucessão de procedimentos isolados que, na prática cotidiana, frequentemente expõem as vítimas a renarrar reiteradamente a violência sofrida, o que amplia os impactos psicológicos.

Diante desse desenho formal, contudo, impõe-se a pergunta: a intersetorialidade brasileira de fato funciona como articulação efetiva entre setores e entes federados ou opera como retórica institucional, sem verdadeira materialização no cotidiano? Hoepers (2022, p. 122) afirma que a rede brasileira é marcada por “ações governamentais desarticuladas; desmonte de políticas públicas; prevalência de dicotomias na própria oferta dos serviços, sob a lógica de punição x proteção; prevenção nunca é prioridade, dentre outras tantas”. Percebe-se que esse diagnóstico não é mera constatação de falhas administrativas pontuais: identifica padrões estruturais que organizam o funcionamento da rede brasileira de enfrentamento, nos quais a educação tende, sistematicamente, a ser subalternizada em relação aos demais eixos da rede. Ainda referente aos limites estruturais da rede,

[...] sentimos falta de pesquisas que se dediquem, seja descrevendo ou propondo, a intervenções integradas. É rara a presença de produções que, ao trabalhar a dimensão intersetorial, também integrem ações destinadas aos homens autores das violências [...] (Hoepers, 2022, p. 107).

Entende-se que essa observação tem implicação direta para o problema desta tese: a fragmentação da rede e a ausência de articulação entre serviços não são apenas problemas de gestão; são também limites epistemológicos do modo como o Brasil constrói suas respostas institucionais à violência contra as mulheres. Quando a rede opera de forma fragmentada, ela individualiza tanto a vítima quanto o agressor, tratando cada caso como um evento isolado, em vez de considerar a violência como uma expressão histórica e estrutural.

O cenário apresentado evidencia uma tensão na rede brasileira de enfrentamento à violência contra a mulher, marcada pelo fato de a organização normativa da lei afirmar que a intersetorialidade é um princípio de referência, enquanto, no cotidiano, a implementação da lei é atravessada pela descontinuidade das ações e pelo esvaziamento sistemático da função preventiva da educação, entre outros fatores. A pergunta que se impõe e orientará o próximo item é: nesse cenário

de desarticulação, qual é, concretamente, o papel atribuído à escola pública brasileira na rede de proteção e como ela se posiciona entre as três funções que lhe são formalmente conferidas: prevenir, acolher e encaminhar?

Em síntese, a análise desenvolvida neste capítulo demonstrou que o Estado brasileiro construiu, sobretudo após a Constituição Federal de 1988, um importante arcabouço jurídico e político destinado à proteção de crianças, adolescentes e mulheres. O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Maria da Penha e as demais normativas examinadas representam conquistas históricas produzidas pelas lutas sociais e pelo reconhecimento desses sujeitos como titulares de direitos. Entretanto, a existência desses marcos não assegura, por si só, sua efetivação. As políticas públicas são formuladas e implementadas no interior de um Estado atravessado pelas contradições do capitalismo e do patriarcado, razão pela qual podem, simultaneamente, ampliar direitos e conservar aspectos da ordem social que produzem as desigualdades e as violências que buscam enfrentar.

No campo educacional, verificou-se a ampliação gradual das responsabilidades atribuídas à escola na prevenção, identificação e encaminhamento de situações de violência. Contudo, essa inserção ocorreu de forma tardia, fragmentada e, muitas vezes, periférica. A violência contra a mulher, por exemplo, passou a integrar explicitamente os currículos da educação básica apenas em 2021, na forma de tema transversal, sem garantia de carga horária, formação docente e recursos específicos para sua abordagem. Outras normativas recentes enfatizam a segurança, o monitoramento e a atenção psicossocial, mas podem reduzir a violência a um comportamento individual a ser vigiado, corrigido ou encaminhado, sem alcançar suas determinações históricas, econômicas e culturais. Nesse cenário, a escola aparece nas políticas principalmente como espaço de execução de determinações, de identificação de casos e de encaminhamento à rede, enquanto sua função propriamente pedagógica permanece insuficientemente desenvolvida.

Essa constatação não diminui a importância da escola; ao contrário, evidencia a necessidade de ampliar o lugar que lhe é atribuído nas políticas públicas. Como instituição integrante da sociedade civil e espaço de disputa hegemônica, a escola participa da formação das concepções de mundo, dos valores e dos modos de relação apropriados por crianças e adolescentes. Por essa razão, sua contribuição não pode se limitar à reação diante de violências já consumadas.

Cabe-lhe também mediar a apropriação de conhecimentos que permitam compreender criticamente as relações de gênero, questionar sua naturalização e reconhecer as condições históricas que sustentam a violência contra as mulheres. Essa possibilidade, entretanto, depende de políticas que assegurem formação docente, conhecimento sistematizado, condições materiais de trabalho e articulação efetiva com os demais serviços públicos, para que a responsabilidade pelo enfrentamento da violência não seja transferida isoladamente às professoras, aos professores e às equipes escolares.

A análise da intersetorialidade confirmou que a escola integra formalmente a rede de proteção, mas sua participação concreta ainda é atravessada pela descontinuidade das ações, pela fragilidade dos fluxos institucionais e pela prevalência de respostas emergenciais e punitivas. Desse modo, o percurso realizado neste capítulo permite compreender que as políticas públicas estabelecem condições necessárias, porém insuficientes, para que a educação escolar contribua para o enfrentamento da violência contra as mulheres e para a formação dos sujeitos. A questão que se coloca, portanto, não é apenas se a escola está mencionada nas legislações, mas qual função lhe é efetivamente atribuída e quais concepções de violência, prevenção e formação orientam essa atribuição. Com base nessa problemática, o capítulo seguinte examinará as políticas e os programas educacionais selecionados, buscando identificar se a escola é compreendida predominantemente como espaço de vigilância, acolhimento e encaminhamento ou se também é reconhecida em sua função pedagógica de problematizar e transformar os conhecimentos cotidianos que naturalizam as desigualdades e as violências de gênero.

5 A ESCOLA E A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS

As discussões até aqui permitiram mapear o arcabouço normativo brasileiro de enfrentamento à violência, evidenciando seu caráter predominantemente reativo, punitivo e desarticulado. Resta, contudo, uma questão que a análise da letra da lei, isoladamente, não responde: o que ocorre quando essa legislação e essas políticas públicas se inter cruzam com o chão da escola no que diz respeito à violência contra a mulher? Neste capítulo, a investigação desloca-se do plano da norma para o de sua efetivação histórica, tomando como objeto a relação entre a escola e a violência contra as mulheres, tal como se configura ou deixa de se configurar, passando pelas políticas públicas e pelos programas educacionais brasileiros.

Parte-se de uma constatação que perpassa todo o capítulo: a escola ocupa, nas políticas de enfrentamento, um lugar profundamente contraditório, pois é, simultaneamente, espaço de reprodução das relações sociais dominantes e espaço possível de sua contestação (Gramsci, 1999). Daí a pergunta que organiza a análise: qual o lugar que o enfrentamento da violência contra meninas e mulheres ocupa, de fato, na agenda educacional brasileira, e sob que condições a escola pode constituir-se em espaço de seu enfrentamento e não de sua naturalização?

Para enfrentá-la, assume-se a perspectiva do materialismo histórico-dialético, segundo a qual analisar políticas e programas implica deslocar a investigação do dever-ser para o ser, da intenção normativa para a sua concretização, pois é nesse intervalo que se revelam as distâncias entre o que o Estado proclama e o que efetivamente realiza (Santos, 2011). Sustentam a análise os mesmos fundamentos que percorrem a tese: da Psicologia Histórico-Cultural, a compreensão de que nem a submissão feminina nem a violência masculina são dados naturais, mas significações histórico-culturais passíveis de transformação pela ação educativa intencional (Facci, 2004; Vigotski, 2001); do feminismo materialista, a leitura da violência contra a mulher como relação de dominação articulada ao patriarcado e ao modo de produção (Saffioti, 1987; Souza, 2006); e da tradição gramsciana e histórico-crítica, a escola como terreno de disputa hegemônica, no qual a desnaturalização da violência se realiza pela apropriação do conhecimento sistematizado como condição de libertação (Gramsci, 1999; Saviani, 2008).

O capítulo organiza-se em quatro movimentos: examina-se, primeiro, o lugar da escola na rede de proteção e a tríade prevenir, acolher e encaminhar; em seguida, as políticas educacionais propriamente ditas, com destaque para a BNCC e a Lei nº 14.164/2021; depois, a materialidade dos programas Escola que Protege (ProEP) e Maria da Penha vai à Escola (MPVE), confrontados à luz de quinze categorias analíticas; e, por fim, a contradição que atravessa todo o percurso, a escola como espaço de naturalização e, ao mesmo tempo, de enfrentamento da violência, com as estratégias pedagógicas decorrentes da articulação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica.

5.1 O PAPEL DA ESCOLA NA REDE DE PROTEÇÃO: PREVENÇÃO, ACOLHIMENTO E ENCAMINHAMENTO

Em relação à atuação da escola na rede de proteção, nota-se que a legislação brasileira lhe atribui três funções complementares: prevenir, acolher e encaminhar. Essa tríade é compreendida como expressão concentrada do lugar contraditório que a educação escolar ocupa nas políticas públicas de enfrentamento à violência: simultaneamente, espera-se que a escola atue antes da violência se efetivar (prevenção), durante o processo de identificação e de suporte às vítimas (acolhimento) e na articulação com as demais instâncias da rede (encaminhamento, com a inclusão da notificação compulsória).

É possível afirmar, porém, que essa tríade não funciona de forma equilibrada no cotidiano das escolas brasileiras. Como será discutido a seguir, há uma forte predominância de encaminhamentos e, ao mesmo tempo, um enfraquecimento das ações preventivas e da construção de uma educação não violenta. Esse desequilíbrio não deve ser entendido como uma falha técnica pontual, mas como expressão de uma lógica punitiva que orienta, no Brasil atual, grande parte das políticas de enfrentamento.

A função preventiva da escola, no marco normativo brasileiro, é entendida como atividade pedagógica intencional voltada à problematização das relações desiguais de gênero, à desconstrução de estereótipos e à construção, no chão da escola, de uma cultura de não-violência. O Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, no projeto Maria da Penha vai à Escola, pontua de modo preciso a natureza dessa função:

[...] romper os paradigmas da violência masculina e heteronormativa demanda uma transformação social, cultural e política que só é possível por meio da formação de cidadãos críticos, preparados para questionar os padrões normativos e os mecanismos de reprodução da desigualdade em todas as suas formas (Viza; Sartori; Zanello, 2017, p. 21).

A reflexão sobre a função preventiva da escola frente à temática exige que a escola a aborde como atividade pedagógica sistemática, e não como campanha pontual ou semana temática descontextualizada. Para explicitar os limites práticos dessa função preventiva no contexto brasileiro, recorre-se novamente ao diagnóstico do projeto Maria da Penha vai à Escola:

Em dez anos de aplicação da Lei Maria da Penha, a tarefa de implementar as medidas preventivas no campo da educação representa um grande esforço através de ações desenvolvidas por profissionais das Defensorias Públicas, Ministério Público, Poder Judiciário, com palestras e atividades educativas ministradas para alunos(as) e professores(as) e gestores(as) nas escolas. No entanto, a integração do ensino de gênero aos planos pedagógicos das redes estaduais e municipais do ensino público ainda está longe de se tornar uma realidade (Viza; Sartori; Zanello, 2017, p. 22).

Esse reconhecimento, por provir de uma das instâncias institucionais centrais do enfrentamento, é de suma importância: passadas quase duas décadas da promulgação da Lei Maria da Penha (2006), a função preventiva da escola brasileira permanece, em larga medida, como promessa não materializada, situação que se agrava no contexto das reformas educacionais neoliberais e da disputa conservadora em torno da chamada “ideologia de gênero”, a qual esvazia politicamente as iniciativas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Quanto à função de acolhimento, ela compreende o conjunto de práticas pelas quais a escola se constitui como espaço relacional de escuta, suporte e cuidado para crianças, adolescentes e, em casos específicos, mulheres adultas vinculadas à comunidade escolar (mães, profissionais da educação, professoras), bem como para alunas que vivenciam ou testemunham situações de violência. A violência vivenciada nas relações familiares e sociais não atua sobre o desenvolvimento como variável externa, mas se incorpora à vivência (perejivânie) das alunas e dos alunos, organizando suas significações sobre si mesmas e sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o que é possível esperar das relações humanas. Acolher, nesse sentido, não é um gesto de bondade individual da professora ou do

professor: é uma função pedagógica e institucional, comprometida com a sustentação das condições materiais e simbólicas do desenvolvimento.

A função de acolhimento mobiliza profissionais de diferentes formações no interior da escola: professoras e professores, orientadoras educacionais, coordenadoras pedagógicas e psicólogas e psicólogos escolares. A presença qualificada da Psicologia na escola, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, constitui dimensão estratégica para que o acolhimento se efetive sem cair em duas armadilhas opostas: a) a psicologização da violência, que tomaria o sofrimento como questão individual a ser tratada por encaminhamento clínico isolado, descolando-o de seus determinantes históricos e sociais; e b) a despsicologização punitivista, que reduziria o caso a fluxograma administrativo, ignorando a singularidade da experiência vivida pela criança, pela adolescente ou pela mulher em situação de violência. Diante disso, observa-se que o cuidado para a não-revitimização, princípio que orientou a Lei nº 13.431/2017, não é apenas uma exigência procedimental, mas também uma exigência ética e epistemológica que organiza, de dentro, a função de acolhimento da escola.

Paralelamente a esse suporte interno, a função de encaminhamento compreende o conjunto de procedimentos pelos quais a unidade escolar, ao identificar suspeita ou ocorrência de violência contra criança, adolescente ou mulher, aciona os demais nós da rede de proteção: Conselho Tutelar, CRAS, CREAS, Delegacia (com destaque para as DEAMs), Ministério Público, Varas da Infância e Juventude. Nota-se que esse fluxo é juridicamente organizado pela notificação compulsória, instituída pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e detalhada pela Lei nº 13.431/2017 quanto à escuta especializada e ao depoimento especial. Trata-se de uma resposta inegavelmente importante: sem ela, a instituição se reduziria a um espaço de silenciamento das violências que atravessam o cotidiano dos estudantes. Contudo, é precisamente em torno desse procedimento que se condensa o desequilíbrio da tríade: nas condições materiais concretas da rede pública, marcada por docentes sobrecarregados, pela ausência de psicólogas escolares na maior parte das instituições e pela falta de articulação fluida com a rede, o ato de encaminhar tende a se estabelecer, muitas vezes, como o único modo possível de atuação diante da violência, em detrimento das ações preventivas e de acolhimento.

Esse desequilíbrio é compreendido não como uma falha técnica isolada de cada instituição, mas como expressão da atual estrutura do capitalismo brasileiro que fundamenta as políticas públicas de enfrentamento à violência. Reforçamos esse aspecto, com base em Hoepers (2022), ao apontar a “lógica punitiva” (Hoepers, 2022, p. 124) das nossas estruturas sociais, reforçadas pelas políticas públicas, muitas vezes marcadas por um “condão individualista” (Hoepers, 2022, p. 124), não cabendo espaço para reais enfrentamentos e prevenções.

Quando a função preventiva é esvaziada pelas próprias condições estruturais em que a escola opera, o que resta da promessa emancipadora da educação pública na proteção das mulheres? Como resposta inicial, resta a possibilidade de tomar a escola como terreno de disputa hegemônica. Diante do exposto, torna-se evidente um limite importante do papel da escola pública brasileira na rede de proteção. A escola é chamada a prevenir, acolher e encaminhar situações de violência. No entanto, as condições concretas de funcionamento acabam por enfraquecer principalmente a prevenção e o acolhimento, enquanto o encaminhamento passa a ocupar um lugar central. Além disso, a função preventiva da escola é ainda mais limitada pelas disputas conservadoras que buscam retirar do currículo os debates sobre gênero e igualdade. Para aprofundar essas contradições, a próxima seção analisará as políticas educacionais e os programas brasileiros voltados ao enfrentamento da violência contra as mulheres, com atenção às suas possibilidades reais e aos seus limites estruturais.

5.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

Uma vez reconhecida a escola como parte da rede de proteção e como espaço de formação dos sujeitos, torna-se necessário examinar de que modo o enfrentamento da violência contra as mulheres é incorporado às políticas que orientam o currículo e o trabalho pedagógico. Neste item, analisam-se a Base Nacional Comum Curricular e a Lei nº 14.164/2021, com o propósito de compreender o lugar atribuído à temática nesses documentos, os conhecimentos e as práticas que eles possibilitam, bem como os silenciamentos que permanecem em suas formulações. Busca-se, ainda, problematizar essas políticas como expressões de disputas sobre o que deve ser ensinado pela escola e sobre quais concepções de

formação humana devem orientar a educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em sua terceira versão em 2017, estabelece os direitos de aprendizagem para todos os estudantes da educação básica e define os conhecimentos essenciais que as escolas públicas e privadas devem ensinar. Ao longo do documento, a palavra “violência” surge treze (13) vezes, sendo que sua primeira ocorrência aparece na introdução do Ensino Fundamental, inserida no contexto amplo da Educação Básica:

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (Brasil, 2017, p. 61, grifos nossos).

As outras menções ao termo são mais direcionadas aos componentes curriculares de Geografia e Ensino Religioso, no Ensino Fundamental, e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Ensino Médio. Como exemplo dessa abordagem ao longo do documento, uma competência específica e uma habilidade mostram como o tema é abordado nas Ciências Humanas e Sociais no Ensino Médio. A competência específica 5 orienta quanto à necessidade de “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”. Já a habilidade que traz o termo enfatiza que:

(EM13CHS503) 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, com base em argumentos éticos (Brasil, 2017, p. 577).

Por outro lado, a palavra “gênero” aparece 320 vezes no texto da BNCC (2017). Contudo, a análise dessas menções revela que todas se referem a gêneros textuais, sem qualquer menção à identidade de gênero. Quanto ao termo “sexo”, o documento o registra apenas três (3) vezes, e sua primeira aparição ocorre logo na introdução:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (Brasil, 2017, p. 15)

Nesse ponto do documento, o termo "sexo" é empregado para evitar a discussão sobre gênero. Essa alteração fica evidente ao se observar que, nas versões anteriores da base, a frase incluía a palavra "gênero". A modificação realizada na última versão do texto marca o silenciamento dessas temáticas. Além dessa ocorrência, a palavra "sexo" também aparece em habilidades dos componentes curriculares de Geografia e Ciências:

Geografia, 7º ano

UNIDADES TEMÁTICAS: Conexões e escalas

OBJETOS DE CONHECIMENTO: Características da população brasileira

HABILIDADE: (EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

Ciências - 5º ano

UNIDADES TEMÁTICAS: Vida e evolução

OBJETOS DE CONHECIMENTO: Nutrição do organismo Hábitos alimentares Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório

HABILIDADE: (EF05CI08) Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.

Fica evidente que os temas relacionados à violência aparecem de forma superficial e com pouca abrangência na BNCC, sem a especificação dos significados ou conceitos que o documento adota sobre o assunto. No que se refere a gênero, a base silencia totalmente o conceito na esfera da identidade, limitando o debate sobre sexo e gênero exclusivamente ao âmbito biológico.

Entretanto, como política curricular, a BNCC não pode ser analisada apenas por seu conteúdo final, como se fosse um documento técnico e neutro. É necessário considerar também as disputas presentes no seu processo de elaboração e implementação. Caetano (2019) demonstra a atuação de organizações vinculadas ao empresariado, especialmente por meio do Movimento pela Base Nacional Comum, coordenado e financiado pela Fundação Lemann e por outros agentes

privados, na definição dos rumos da política curricular brasileira. Sob uma perspectiva gramsciana, essa atuação pode ser compreendida como parte da disputa pela direção intelectual e moral da educação pública, na qual o empresariado busca converter sua concepção de formação, orientada por competências, resultados mensuráveis e adaptação às demandas econômicas, em referência comum a toda a sociedade. A supressão das discussões sobre gênero na versão aprovada da BNCC deve, portanto, ser compreendida no âmbito desse processo mais amplo de disputas hegemônicas, e não como mera ausência terminológica. Ao definir quais conhecimentos são considerados legítimos e quais permanecem fora do currículo, a Base também delimita as possibilidades de compreensão crítica das relações sociais que produzem e naturalizam a violência contra as mulheres.

Em contrapartida, no que se refere ao combate à violência de gênero, a Lei nº 14.164/2021 representa um avanço ao incluir conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, além de instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. O texto legal possui apenas dois artigos: o primeiro altera a LDBEN, com a inserção do parágrafo 9º no artigo 26, o que posiciona a violência contra a mulher como uma temática transversal de abordagem obrigatória, embora não especifique como essa dinâmica deve ocorrer, na prática, nos currículos. Já o artigo 2º estabelece a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente no mês de março, com os seguintes objetivos:

- I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);
- II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;
- III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;
- IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;
- V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;
- VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e
- VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de

ensino. (Brasil, 2021, s/p, grifos nossos).

Deste modo, surge uma questão: será que uma semana anual é suficiente para abordar a violência contra a mulher? Provavelmente a resposta é não. Porém, enfatizamos a relevância do detalhamento desses objetivos e a importância que eles têm no trabalho pedagógico diário sobre a violência contra a mulher. Essa lei promoveu a única inserção do tema na LDBEN, o que evidencia que a temática é relativamente recente no cenário educacional brasileiro.

No decorrer da redação da lei, não aparecem questões como o conceito que o documento tem sobre a mulher ou sobre a violência de gênero. Visto que faltam embasamentos, descrições ou orientações sobre como a temática será abordada nos currículos, o assunto surge de forma superficial e com pouca abrangência. De modo geral, o texto não especifica esses conceitos e deixa de promover uma abordagem crítica que relacione essa violência às estruturas sociais, como a divisão sexual do trabalho e a desigualdade econômica.

A análise desses documentos evidencia, portanto, uma contradição na política curricular brasileira. Enquanto a BNCC reconhece, de forma genérica, a necessidade de desnaturalizar as violências, sua versão final silencia as relações de gênero e não oferece fundamentos suficientes para compreender a violência contra as mulheres como expressão das relações sociais patriarcais e capitalistas. A Lei nº 14.164/2021 representa um avanço ao tornar obrigatória a abordagem do tema e ao estabelecer objetivos relacionados à reflexão crítica, à igualdade entre mulheres e homens e à formação dos profissionais da educação. Contudo, ao não definir fundamentos conceituais, condições de implementação, processos formativos e formas de acompanhamento, a legislação permite que sua execução se restrinja a uma semana temática ou a atividades pontuais, desvinculadas do conjunto do trabalho pedagógico.

Desse modo, a presença do enfrentamento à violência contra a mulher na legislação não garante que ele seja transformado em conhecimento sistematizado no cotidiano escolar. Para que essa política contribua efetivamente para a formação dos sujeitos, sua implementação precisa ir além de ações informativas ou campanhas ocasionais e integrar-se continuamente aos currículos, aos projetos político-pedagógicos, à formação docente e às práticas desenvolvidas pela escola. Isso implica oferecer condições para que os estudantes compreendam as

determinações históricas das desigualdades de gênero, questionem os sentidos naturalizados em suas vivências e elaborem outras formas de relação. Diante da distância identificada entre o reconhecimento normativo do problema e sua materialização no trabalho pedagógico, o próximo item volta-se à análise dos programas educacionais destinados ao enfrentamento das violências, buscando compreender de que maneira eles interpretam as determinações legais e as transformam, ou não, em ações concretas no contexto escolar.

5.3 PROGRAMAS E AÇÕES EDUCACIONAIS DE ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Com o propósito de aprofundar a análise das políticas educacionais de enfrentamento à violência contra as mulheres, busca-se analisar os programas e as ações concretamente implementados. Observa-se que o arcabouço normativo brasileiro se ampliou significativamente nas últimas décadas, conforme apresentado nas seções anteriores. Entretanto, compreende-se que a efetividade das políticas públicas não se mede pela letra da lei, mas sim pela materialidade dos programas que as operacionalizam.

Deste modo, busca-se a análise de duas iniciativas centrais para o objeto desta tese: o programa “Escola que Protege” (ProEP), relançado pelo Ministério da Educação em outubro de 2024 como principal instrumento de operacionalização do Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE), e o programa “Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência contra a mulher” (MPVE), criado inicialmente no Distrito Federal e expandido para outras unidades da federação. Afinal, o que esses programas revelam sobre o lugar que a violência contra meninas e mulheres ocupa, de fato, na agenda educacional brasileira?

O acesso aos programas ocorreu principalmente por meio dos sites oficiais do Governo Federal. Ao analisar o site do Ministério da Educação, na seção “Políticas, Programas e Ações”, no âmbito da Educação Básica, constata-se que, entre os 34 itens disponíveis, apenas um está relacionado à temática da violência: o programa Escola que Protege (ProEP). Esse cenário evidencia o lugar restrito que o tema ocupa na agenda programática da educação básica brasileira, por se tratar da única iniciativa nacional voltada ao enfrentamento da violência no ambiente escolar.

Para a investigação dos programas apresentados, adota-se como base a análise documental que, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, não se reduz a uma simples descrição do conteúdo dos documentos, mas se realiza como apreensão das determinações históricas e sociais que neles se objetivam. Com o objetivo de sistematizar esse processo, construiu-se uma grade composta por quinze categorias, que decorrem diretamente do referencial teórico desta tese e do próprio objeto de estudo.

Essas categorias organizam-se em três conjuntos analíticos: a) dimensão das concepções, que interroga os fundamentos dos programas e as visões que orientam sua formulação, como objetivo, concepção de violência, escola, infância, mulher e gênero; b) dimensão operacional, que abrange o modo como as ações são materializadas, o que inclui as estratégias propostas, o papel do professor, a rede de proteção e a intersectorialidade; e c) dimensão crítica, que examina o que os documentos omitem e a que projeto servem, com foco nos limites identificados, silenciamentos, contradições, naturalização e problematização.

Para cada programa, utilizam-se fontes distintas para embasar as análises. No que se refere ao programa Maria da Penha vai à Escola, examinam-se: a) a publicação institucional do programa (TJDFT, 2017); b) a página descritiva mantida pelo Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, com a relação dos materiais formativos produzidos (TJDFT); e c) a página do programa no portal da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, que registra sua expansão nacional (Brasil/SNPM).

Referente ao programa Escola que Protege, o escopo da pesquisa examina as seguintes fontes: a) a cartilha oficial do programa (Brasil/MEC, s/d); b) a página oficial do ProEP no portal do Ministério da Educação (Brasil/MEC); c) o Documento Orientador para a Implementação do Programa de Operacionalização do SNAVE (Brasil/MEC); e d) o painel do Observatório de Violências nas Escolas, no módulo de prevenção (Brasil/MDHC).

Convém, inicialmente, distinguir os planos da legislação e dos programas. Como já indicado, as políticas públicas encontram representação nas leis, no planejamento, no financiamento e nos programas educacionais que traduzem um movimento ou uma ação do Estado (Santos, 2011, p. 1). A lei cristaliza uma intenção normativa, ao passo que os programas estabelecem como as ações serão efetivamente concretizadas e organizadas nos contextos locais.

Analisar programas significa, portanto, deslocar a investigação do "deve ser" para o "ser", ou seja, da norma para a sua efetivação histórica. É exatamente por meio desse deslocamento que se revelam as distâncias entre o que o Estado proclama em seus textos legais e o que concretamente realiza no cotidiano social.

Antes da análise dos programas, retoma-se brevemente o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (Brasil/SPM, 2010), por constituir o antecedente programático que posicionou a educação como uma das dimensões da política intersetorial de enfrentamento. No que se refere ao campo educacional, esse Pacto previu ações específicas, como a formação de profissionais da educação e a promoção e realização de campanhas educativas voltadas ao público escolar.

Pontua-se, contudo, que, nesse arranjo, a educação figura predominantemente como um setor de apoio, subordinada aos eixos da segurança pública, da justiça e da saúde. Como se demonstra adiante, essa subalternização do papel pedagógico tende a se reproduzir sistematicamente nas formulações dos programas posteriores.

Importa registrar um aspecto que perpassa o conjunto das políticas brasileiras e se mostra recorrente nesta análise: a descontinuidade. Os programas nascem, sofrem interrupções decorrentes de mudanças de gestão e, por vezes, renascem sob outra configuração jurídica ou administrativa, sem que haja acúmulo ou aproveitamento efetivo da experiência prática construída pelas gestões anteriores.

Essa característica não ocorre por acaso, mas é expressão do modo como o Estado capitalista gerencia as políticas sociais, que permanecem sujeitas aos ciclos eleitorais, aos cortes orçamentários frequentes e à ausência de uma institucionalidade que as proteja dessas oscilações. Constata-se que tanto o programa Maria da Penha vai à Escola quanto a Escola que Protege carregam essa marca estrutural, ainda que de formas distintas.

No modo de produção capitalista, as políticas educacionais não se definem fora das contradições da sociedade de classes, de modo que a escola constitui, simultaneamente, um espaço de reprodução das relações sociais dominantes e um ambiente propício à sua contestação. Quando o enfrentamento da violência de gênero é confiado à educação, sem a transformação das condições materiais que a produzem, corre-se o risco de atribuir à instituição escolar uma função salvadora que, na concretude da realidade, ela, sozinha, não tem condições de cumprir.

Assim, a escola frequentemente assume responsabilidades que ultrapassam sua função, o que faz com que o insucesso no enfrentamento seja atribuído a ela, como um depósito de culpas acumuladas. É com essa ressalva que se examinam os programas, não com o intuito de exigir deles o que nenhuma política setorial faria isoladamente, mas com o objetivo de compreender o que efetivamente se propõe nessas iniciativas e o que se deixa de fora.

Por essa razão, antes de proceder à descrição de cada programa, faz-se necessário situá-lo na conjuntura histórica que o produziu. Sob uma leitura materialista, compreende-se que as políticas públicas não resultam da mera boa vontade do Estado, mas respondem diretamente às correlações de força, às pressões contínuas dos movimentos sociais e a acontecimentos específicos que tornam determinado problema politicamente visível em determinado momento.

Nesse sentido, constata-se que o programa Maria da Penha vai à Escola e o programa Escola que Protege foram criados em conjunturas bastante distintas. O exame atento desses diferentes cenários contribui para explicar tanto os elementos que cada uma dessas iniciativas nomeia e prioriza quanto os aspectos que cada uma acaba por silenciar em suas formulações.

A trajetória da Escola que Protege revela, por si só, a descontinuidade estrutural discutida anteriormente. Criada originalmente em 2004, com foco na formação de profissionais para o enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, a iniciativa foi interrompida e, duas décadas depois, relançada em outubro de 2024 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), sob nova configuração e com objetivos distintos.

Seu marco legal atual ampara-se na Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023, que autorizou o Poder Executivo a implantar o serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar, e no Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024, que instituiu o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE). Cabe registrar que esse aparato jurídico emergiu como resposta direta ao recrudescimento dos ataques às escolas, de modo que o próprio decreto conceitua a violência extrema como intencionalidade premeditada contra a comunidade escolar, definição que passa a orientar toda a estrutura atual do programa.

Convém explicitar essa conjuntura, que se mostra decisiva para a compreensão do desenho atual do programa. Entre o fim de 2022 e o primeiro semestre de 2023, o país sofreu o impacto de uma sucessão de ataques a escolas, entre os quais os de Aracruz (ES), em novembro de 2022, e de uma creche em Blumenau (SC), em abril de 2023, que vitimou quatro crianças. Foi em decorrência direta desses episódios que houve a sanção da Lei nº 14.643/2023 e a instituição do SNAVE, que se materializa no meio educacional por meio do Programa Escola que Protege (ProEP/SNAVE).

Compreende-se, assim, o motivo pelo qual o programa se organiza em torno da categoria de “violência extrema”, visto que responde, antes de tudo, ao acontecimento que o gerou. Registra-se, porém, uma contradição significativa: esse mesmo ano de 2023 viu a recriação do Ministério das Mulheres no âmbito federal, o que sinalizou a reconstrução da institucionalidade de gênero. Essa reconstrução, no entanto, não teve reflexo na principal política educacional de enfrentamento às violências, concebida sob a urgência dos ataques às escolas e não sob a ótica da violência contra meninas e mulheres. Em sua formulação atual:

O ProEP/SNAVE nasce do reconhecimento de que as violências nas escolas brasileiras não são episódios isolados. Essas constituem manifestações que representam uma rede complexa de fatores estruturais, institucionais, culturais e digitais que comprometem o direito à educação, o êxito das trajetórias escolares e a saúde mental da comunidade escolar (Brasil/MEC, 2025, p. 7).

O programa Escola que Protege é estruturado em sete eixos principais. O primeiro deles abrange os Planos Intersetoriais de Enfrentamento das Violências nas Escolas (PLANTEVES). O segundo eixo foca na coleta de dados e no monitoramento por meio do Observatório de Violências nas Escolas (ObservaDH), que consolida 27 indicadores organizados em quatro dimensões específicas: ataques de violência extrema, violências no entorno, violências intraescolares e estruturas de prevenção e resposta, além de diagnósticos nacionais e locais. O terceiro eixo destina-se à formação de profissionais da educação, realizada por meio de cursos autoinstrucionais na plataforma AVAMEC.

Os demais eixos complementam a estrutura do programa com foco na gestão e na resposta institucional. O quarto eixo envolve a pesquisa e a difusão do conhecimento, como ilustra o Seminário Internacional sobre o Enfrentamento do

Bullying nas Escolas, realizado em Curitiba, em junho de 2025. O quinto eixo estabelece ações de resposta e de reconstrução em caso de ataque de violência extrema, sob a condução de um núcleo de psicólogas especialistas em Psicologia das Emergências e Desastres. Por fim, os eixos sexto e sétimo tratam, respectivamente, do reconhecimento de práticas exitosas em cultura de paz e da coordenação federativa e da governança (Brasil/MEC, 2025).

O diagnóstico que fundamenta o programa elenca como principais desafios os episódios de violência extrema contra instituições de ensino, a baixa formação específica dos profissionais da educação e a ausência de fluxos e protocolos claros de atendimento. Além disso, o documento oficial aponta os entraves relacionados à infraestrutura, à precariedade nos canais de comunicação com a rede escolar, à necessidade de prevenção de conflitos e ao enfrentamento de causas estruturais e culturais (Brasil/MEC, s/d, p. 4).

Por outro lado, a análise do arcabouço normativo revela que, entre as legislações nas quais o programa se baseia, constam a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, e a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. Nota-se, contudo, que o texto não menciona a Lei nº 14.164/2021, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a violência contra a mulher nos currículos da educação básica (Brasil/MEC, 2025).

O programa institucionaliza a intersetorialidade por meio de comitês estruturados nos três níveis federativos e recomenda a criação de Comissões Intersetoriais de Enfrentamento das Violências nas Escolas. Essas comissões são compostas por representantes das áreas de educação, saúde, segurança pública, assistência social, cultura e esporte, além de abrirem espaço para a participação ativa de membros da sociedade civil (Brasil/MEC, 2025).

Contudo, outro aspecto de grande relevância a ressaltar diz respeito à natureza da participação dos entes governamentais nessa política pública. A adesão das redes de ensino municipais e estaduais ao programa é estritamente voluntária, o que constitui um fator institucional que limita consideravelmente o alcance territorial e a eficácia das ações planejadas no âmbito federal.

Se o programa Escola que Protege responde a essa dinâmica de enfrentamento à violência extrema, o programa Maria da Penha vai à Escola emerge em uma conjuntura igualmente marcada por profundas contradições políticas e

sociais. Por um lado, a década de 2010 testemunhou uma ampliação significativa da visibilidade pública da violência de gênero, período em que o marco dos dez anos da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e a sanção da Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015) deslocaram a temática para o centro dos debates institucionais e jurídicos no país.

Por outro lado, organizava-se uma ofensiva conservadora que, sob a bandeira do combate à chamada “ideologia de gênero”, obteve força política para retirar o termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e pressionar por sua supressão em inúmeros planos estaduais e municipais, com a participação ativa do movimento Escola sem Partido. É nesse cenário de disputa que o programa se constitui, na contracorrente do recuo verificado no campo educacional, o que se justifica pelo fato de a iniciativa ter sido construída no âmbito do sistema de justiça e não diretamente pelo setor da educação.

O MPVE foi instituído por meio de Termo de Cooperação Técnica firmado em 2016 no Distrito Federal, que articulou um conjunto expressivo de instituições, como o Tribunal de Justiça, o Ministério Público, as Secretarias de Educação, de Segurança Pública, da Mulher e de Justiça, as Polícias Civil e Militar, a Defensoria Pública, a Ordem dos Advogados do Brasil, universidades e a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres. Seu objetivo é:

[...] estabelecer um regime de cooperação mútua entre os parceiros do Termo de Cooperação visando à atuação em conjunto na divulgação, promoção e formação acerca da Lei Maria da Penha e dos direitos das mulheres em situação de violência doméstica, afetiva e familiar, tendo como público-alvo a comunidade escolar das escolas públicas do Distrito Federal e profissionais que atuam nas instituições partícipes (TJDFT, 2025, web).

No plano formativo, o programa estrutura-se em torno de um curso híbrido de formação continuada, com carga horária de 60 horas, oferecido periodicamente a profissionais da educação, como orientadores educacionais, gestores, professores e psicólogos escolares. Essa capacitação divide-se em quatro módulos específicos: o primeiro aborda gênero e violência de gênero; o segundo trata das especificidades da Lei Maria da Penha; o terceiro mapeia a rede de proteção; e o quarto debate o papel do profissional da educação nessa rede (TJDFT, 2017).

Além das formações, a iniciativa promove a produção de materiais pedagógicos e técnicos diversos. Entre as publicações, destacam-se os calendários

de prevenção da violência contra meninas na escola, o guia intitulado “Violência no namoro, não!”, voltado às relações afetivas entre adolescentes, e as orientações para a escuta especializada de crianças e adolescentes no contexto escolar, em estrita consonância com a Lei nº 13.431/2017 (Brasil, 2017). Acrescenta-se a esse escopo a realização de palestras e seminários comunitários, que abordam temáticas como gênero, violência doméstica, funcionamento da rede, avaliação de risco e atendimento acolhedor voltado à não revitimização.

Nascido no Distrito Federal, o programa expandiu-se posteriormente para outras unidades da federação. Esse processo ocorreu mediante a assinatura de parcerias entre a Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres e as redes estaduais de enfrentamento à violência contra as mulheres, iniciativa que também resultou na instituição de comitês específicos para o acompanhamento contínuo das ações locais.

O aspecto que chama a atenção nessa dinâmica é que a referida expansão ocorre por meio da adesão voluntária dos estados, e não por meio de uma institucionalização ou de uma obrigatoriedade de caráter nacional. Essa configuração político-administrativa constitui uma das grandes fragilidades da ação, visto que submete a continuidade e a capilaridade da política pública às prioridades e às oscilações de cada gestão estadual.

Cabe registrar a amplitude da produção formativa do MPVE, que inclui, além dos materiais já mencionados, repertórios de atividades práticas para as escolas, cursos autoinstrucionais e uma revista dedicada ao registro de experiências inovadoras do programa. Os subsídios construídos ao longo da existência da iniciativa evidenciam um investimento consistente em materiais de qualidade técnica e pedagógica.

Contudo, a evidência empírica demonstra que a existência desses subsídios não garante, por si só, sua utilização efetiva nos espaços escolares nem a devida apropriação dos conhecimentos no cotidiano do trabalho pedagógico. Entre a mera disponibilização de um guia e a sua conversão em uma mediação concreta na sala de aula há uma distância significativa, determinada pelas condições reais de trabalho e pela sobrecarga do professor que faria uso desse material no dia a dia.

No que se refere aos objetivos declarados, os programas partem de centros estruturantes distintos. O programa Maria da Penha vai à Escola define-se, desde o seu título, pelo propósito de educar para prevenir e coibir a violência contra a mulher,

tendo como núcleo a divulgação da Lei Maria da Penha e a capacitação dos profissionais da educação para a identificação de crianças e adolescentes vítimas diretas ou indiretas dessa violência (Brasil/SNPM, s/d). Por sua vez, o Programa Escola que Protege propõe-se a ampliar a capacidade das escolas de prevenção e de resposta às violências, com vistas a assegurar um ambiente educacional seguro e acolhedor (Brasil/MEC, web).

A diferença central entre as propostas reside no foco de cada uma. No primeiro programa, a mulher configura-se como o sujeito em torno do qual a política pública se organiza; no segundo, a instituição escolar é que ocupa o centro da ação, espaço no qual se busca a proteção da escola e, conseqüentemente, da comunidade escolar em geral, sem que haja a nomeação explícita de quem, nessa comunidade, sofre as violências historicamente determinadas pelas relações desiguais de gênero.

Em relação à concepção de violência, ambos os programas recusam, em seus textos oficiais, a leitura episódica e individualizante da temática. O programa Maria da Penha vai à Escola reconhece que a punição e o encarceramento não representam as respostas mais adequadas para uma forma de violência cujas raízes sociais demandam uma profunda transformação nas relações de desigualdade entre homens e mulheres (TJDFT, 2017, p. 12). De modo semelhante, o Programa Escola que Protege afirma que as violências escolares constituem manifestações de uma rede complexa de fatores estruturais, institucionais, culturais e digitais (Brasil/MEC, 2025, p. 2).

Existe, porém, uma diferença conceitual decisiva no tratamento dado ao fenômeno por cada proposta pedagógica e institucional. Enquanto o primeiro programa apresenta e explica detalhadamente as tipologias da violência, tais como a doméstica, a familiar e a de gênero, o segundo opera com a pluralização do termo “violências”, sem promover a devida definição e delimitação de suas causas específicas e de seus recortes estruturais.

Essa definição não está apenas relacionada a questões terminológicas, mas também expressa profundas implicações políticas e conceituais. Utilizar o termo “violências” de forma genérica, sem qualificar as devidas diferenças, produz um efeito de equivalência analítica que dilui as determinações específicas e as raízes históricas de cada fenômeno.

Da perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, a violência contra a mulher não constitui apenas mais uma modalidade em uma lista de violações, pois é expressão de uma relação social de dominação historicamente constituída, articulada ao patriarcado e ao modo de produção capitalista. Englobar a opressão de gênero no termo amplo “violências” pode esvaziar a força política necessária para preveni-la e enfrentá-la, pois aquilo que não é nomeado em sua especificidade dificilmente é combatido em sua raiz histórica.

Quanto à concepção de escola, no MPVE, a escola é compreendida como o espaço formador no qual ocorre a mediação ativa do desenvolvimento. No ProEP, a escola é predominantemente vista como um local a ser protegido: “territórios seguros, participativos e promotores de direitos” (Brasil/MEC, s/d). Forma-se para transformar, no primeiro caso; protege-se para preservar, no segundo. E preservar a escola, sem transformar as relações que a atravessam, pode significar apenas devolver à normalidade aquilo cuja normalidade é, ela mesma, o problema.

No MPVE, crianças e adolescentes comparecem como “vítimas diretas ou indiretas da violência doméstica” (Brasil/SNPM, s/d) e como sujeitos de escuta especializada, nos termos da Lei nº 13.431/2017. Existe um foco significativo na produção de materiais para a adolescência: ao produzir o guia “Violência no namoro, não!”, o programa dirige-se a esse período do desenvolvimento, em que a comunicação íntima entre pares e os primeiros relacionamentos afetivos são centrais na constituição dos sujeitos, tornando-o um terreno privilegiado de reprodução ou de problematização dos padrões de dominação.

No ProEP, por sua vez, os estudantes aparecem sob a chave “fomento a espaços de convivência democrática e participação estudantil, para promoção da cultura de paz e do respeito à diversidade” (Brasil/MEC, s/d, p. 3). Em ambos os programas, contudo, a infância permanece pouco teorizada, pois nenhum documento adota uma concepção explícita de desenvolvimento; tal lacuna fragiliza a diferenciação pedagógica das ações por período, diferenciação que, sob a perspectiva da periodização histórico-cultural, seria condição fundante de sua efetividade.

É na categoria da concepção de mulher que a distância entre os dois programas se torna mais evidente. O MPVE opera com a expressão “mulheres em situação de violência” (Brasil/SNPM, s/d) e reforça uma discussão central da temática, pois recusa a formulação tradicional que coloca a mulher na posição de

vítima fixa. Para muitos, essa terminologia pode parecer apenas um detalhe linguístico, mas expressa uma mudança conceitual profunda, pois traduz a ideia de reconhecer a mulher como sujeito de direitos.

No ProEP, a ausência dessa discussão revela-se radical, visto que a mulher não comparece como categoria conceitual estruturante da proposta. A única referência aos termos meninas e mulheres ocorre na expressão “violência contra meninas e mulheres” nos dados apresentados pelo observatório (Brasil/MDHC, s/d), sem qualquer inserção ou desdobramento nos objetivos, eixos ou estratégias da proposta pedagógica.

Cabe, porém, uma ressalva crítica que se aplica a ambos os programas. Reconhecer a mulher como sujeito em situação de violência constitui um passo necessário, mas insuficiente, se não se compreende como essa condição se constitui historicamente. A posição subalterna da mulher não se caracteriza como um dado natural nem como uma mera questão de direitos a serem garantidos, pois é o produto de um longo processo histórico de divisão sexual do trabalho, de expropriação e de naturalização do feminino, articulado diretamente às relações de produção e de reprodução da vida.

Nenhum dos dois programas analisados historiciza a condição feminina nesses termos, dado que a Maria da Penha vai à Escola a reconhece de forma implícita e o Programa Escola que Protege a silencia. Essa lacuna teórica torna-se problemática, uma vez que uma política pública que não compreende a gênese histórica do que pretende enfrentar tende a operar estritamente sobre os efeitos superficiais do fenômeno, e não sobre suas causas estruturais.

A partir das concepções sobre gênero, o MPVE aborda o tema não como um aspecto transversal e decorativo, mas como o eixo central da leitura da violência. O programa assume uma concepção explicitamente crítica ao afirmar que:

Romper os paradigmas da violência masculina e heteronormativa demanda uma transformação social, cultural e política que só é possível por meio da formação de cidadãos críticos, preparados para questionar os padrões normativos e os mecanismos de reprodução da desigualdade em todas as suas formas (TJDFT, 2017, p. 21).

No ProEP, a temática do gênero manifesta-se de modo difuso e generalista, por meio de aproximações a ideias de “respeito à diversidade” (Brasil/MEC, s/d, p. 3) e de “combater o bullying, cyberbullying, a discriminação e outras formas de

violência nas escolas” (Brasil/MEC, s/d, p. 3). Ainda em relação a esse programa, apenas no documento orientador de implementação do Programa de Operacionalização do SNAVE (Brasil/MEC, 2025) há três menções explícitas ao termo “gênero”.

Duas dessas ocorrências referem-se ao fato de o programa atuar de acordo com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, especificamente no que tange ao “ODS 5 - Igualdade de Gênero”, ao enfrentar violências de gênero e promover relações mais igualitárias no ambiente escolar (Brasil/MEC, 2025, p. 16). A última menção refere-se à caracterização das diferentes formas de opressão, com destaque para as “Violências cotidianas nas relações escolares, como bullying, cyberbullying, conflitos interpessoais afetados por discriminações baseadas em raça, gênero, deficiência, classe social, orientação sexual, entre outros” (Brasil/MEC, 2025, p. 19).

A diferença entre os dois documentos manifesta-se justamente na forma como apresentam o tema. Tratar o gênero sob a rubrica da “diversidade” tende a deslocar o conceito para o registro do reconhecimento individual das diferenças, o que esvazia a sua dimensão relacional e estrutural de opressão histórica. Desse modo, constata-se a construção do gênero como uma relação social de poder nas diretrizes do MPVE, enquanto, no ProEP, o termo é compreendido estritamente como uma diversidade a ser respeitada, e não como o produto de uma estrutura social que organiza as desigualdades.

As estratégias apresentadas pelos programas revelam arquiteturas institucionais distintas. O MPVE aposta em cursos de capacitação, oficinas de sensibilização, palestras nas escolas e na distribuição de material informativo (Brasil/SNPM, s/d), ao passo que o ProEP se organiza em torno de sete eixos, cuja formação é realizada prioritariamente por meio de cursos autoinstrucionais a distância (Brasil/MEC, 2025). Da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, cabe uma ponderação válida para ambos os projetos, visto que uma parte significativa das ações planejadas opera estritamente no registro da sensibilização e da informação.

A sensibilização constitui um passo necessário, mas insuficiente, pois a superação dos conceitos espontâneos sobre a identidade feminina, o ciúme, a posse e a violência exige um trabalho pedagógico sistemático e intencional, com base em conceitos científicos. Esse processo de transformação não ocorre em intervenções

episódicas e dificilmente se concretiza em cursos autoinstrucionais em massa, por mais que sejam seus materiais didáticos. Uma palestra transmite informações, mas raramente reorganiza, de forma isolada, o sistema de significações que estrutura a consciência dos sujeitos.

Acrescente-se que a distinção entre capacitar e formar não é meramente semântica. A capacitação, frequente nas ações de ambos os programas, tende a instrumentalizar o profissional para procedimentos operacionais, muitas vezes relacionados à identificação, ao encaminhamento e à aplicação de protocolos.

A formação, por sua vez, no sentido estrito que a perspectiva histórico-crítica lhe atribui, visa à apropriação dos fundamentos teóricos que permitem ao educador compreender o fenômeno e agir de maneira consciente sobre ele. Cursos autoinstrucionais em massa, organizados com o intuito de certificar grandes contingentes, dificilmente promovem essa dimensão profunda. Não se trata de recusar a escala, mas de reconhecer que a expansão sem profundidade formativa produz, no melhor dos casos, profissionais informados, e não educadores aptos a organizar intencionalmente a desnaturalização da violência no cotidiano do trabalho pedagógico.

No MPVE, o profissional da educação é concebido como um agente da rede de proteção, sob a premissa de que se busca capacitá-lo a adotar um olhar mais atento (Brasil/SNPM, s/d), capaz de identificar e encaminhar devidamente os casos. No ProEP, por outro lado, o diagnóstico oficial aponta que poucos gestores, professores e demais profissionais possuem formação específica (Brasil/MEC, s/d, p. 4), de modo que a resposta institucional a essa situação se limita a posicionar o professor como destinatário de cursos à distância e como executor de protocolos previamente estabelecidos.

Em nenhum dos dois programas, contudo, o professor é tratado como intelectual do trabalho pedagógico, aquele que, munido de sólida formação, organiza intencionalmente o ensino para promover o desenvolvimento, conforme sustenta a perspectiva histórico-crítica. Tampouco se tematizam, em qualquer deles, as condições objetivas do trabalho docente, que incluem jornadas extensas, baixos salários, precarização e adoecimento.

Trata-se de um silenciamento de peso: ao apontar a “baixa formação” como causa das violências sem interrogar as condições em que esse professor é formado e trabalha, o ProEP transfere ao docente individual uma responsabilidade que

pertence, antes, ao Estado e à estrutura. Esse movimento culmina na culpabilização do professor pela ausência daquilo que nunca lhe foi devidamente assegurado pelo poder público.

Na categoria de rede de proteção, os programas apresentam uma convergência considerável. O MPVE investe na intervenção em rede nos casos que envolvem violência doméstica e familiar (TJDFT, s/d), ao passo que o ProEP busca a articulação da rede de proteção e o fortalecimento dos fluxos de encaminhamento (Brasil/MEC, 2025, p. 26). Em ambas as propostas, a escola é reconhecida como a porta de entrada privilegiada para essa articulação institucional.

Contudo, emerge um problema que os próprios diagnósticos oficiais admitem: poucas escolas possuem fluxos psicossociais estruturados para atendimento aos estudantes ou contam com planos e protocolos de resposta a situações de violência (Brasil/MEC, s/d, p. 4). Essa fragilidade estrutural compromete a eficácia das ações propostas, tornando a rede de proteção, em muitos territórios, um arranjo mais formal do que materialmente concreto.

Pontua-se, ainda, a posição singular da escola nessa rede de proteção. Por acompanhar diariamente crianças e adolescentes ao longo de anos, a instituição escolar é, com frequência, a primeira a perceber os sinais da violência vivenciada no ambiente doméstico. Essa localização estratégica confere-lhe responsabilidade e, simultaneamente, expõe as suas fragilidades institucionais.

Reconhecer essa função, contudo, não basta, visto que, sem uma formação que habilite o olhar, sem fluxos que orientem a ação e sem serviços que recebam o encaminhamento, a inserção da escola como porta de entrada permanece superficial. Embora ambos os programas avancem ao nomear essa atribuição, nenhum deles assegura plenamente as condições materiais necessárias para que ela, de fato, se cumpra no cotidiano pedagógico.

A intersetorialidade é constitutiva de ambos os programas, porém, manifesta-se com desenhos institucionais distintos. No MPVE, ela se realiza como um regime de cooperação mútua entre os parceiros do Termo de Cooperação (TJDFT, s/d), unindo os setores da justiça, da educação, da segurança e das políticas para as mulheres. No ProEP, por sua vez, essa articulação é institucionalizada na governança, por meio da recomendação de criação de Comissões Intersetoriais de Enfrentamento das Violências nas Escolas (CIEVE) (Brasil/MEC, s/d).

Analisa-se, entretanto, que a intersectorialidade formal não garante a sua dimensão material, visto que a criação de comissões e a assinatura de termos não substituem o financiamento público, as equipes qualificadas e a oferta de serviços concretos. É justamente nos territórios mais vulnerabilizados, onde a rede a ser articulada se mostra mais escassa, que os arranjos previstos no papel se distanciam mais da realidade prática dos cotidianos escolares.

Há também outra grande questão referente à intersectorialidade: quando todos os setores são declarados corresponsáveis, corre-se o risco de nenhum deles ser efetivamente corresponsável. Essa articulação formal, no papel, pode mascarar a ausência real, no território, dos equipamentos de saúde, de assistência e de proteção social aos quais a instituição de ensino deveria encaminhar os devidos encaminhamentos. A rede de proteção pressupõe a existência material de serviços estruturados; contudo, quando esses serviços inexistem ou se encontram sucateados, a escola identifica a violência, mas não dispõe de canais institucionais para direcionar a demanda.

Nesses cenários de desassistência, o profissional que acolhe a revelação de um estudante muitas vezes se vê isolado na condução do problema, o que transforma a intersectorialidade menos em uma política pública concreta e mais em uma promessa abstrata. Tais limites estruturais dos programas são, em parte, reconhecidos pelos próprios documentos oficiais, de modo que, no âmbito do MPVE, a publicação do TJDFT admite:

Em dez anos de aplicação da Lei Maria da Penha, a tarefa de implementar as medidas preventivas no campo da educação representa um grande esforço através de ações desenvolvidas por profissionais das Defensorias Públicas, Ministério Público, Poder Judiciário, com palestras e atividades educativas ministradas para alunos (as) e professores(as) e gestores(as) nas escolas. No entanto, a integração do ensino de gênero aos planos pedagógicos das redes estaduais e municipais do ensino público ainda está longe de se tornar uma realidade (TJDFT, 2017, p. 22).

No ProEP, os limites são estruturais: principalmente porque a adesão é voluntária (Brasil/MEC, s/d), o que pode fragilizar sua implementação nos territórios menos estruturados, o que reforça que “a maioria das escolas ainda enfrenta desafios na implementação de infraestrutura” (Brasil/MEC, s/d, p. 4). O conjunto confirma o diagnóstico de Hoepers (2022, p. 122): “ações governamentais

desarticuladas; desmonte de políticas públicas; prevalência de dicotomias na própria oferta de serviços, sob a lógica punição x proteção; prevenção nunca é prioridade, dentre outras tantas”.

O silenciamento mais grave no ProEP recai sobre a violência contra meninas e mulheres: ela não constitui eixo, dimensão ou curso. Existe aqui uma evidência documental importante: ao detalhar as competências do MEC na operacionalização do SNAVE, o decreto regulamentador determina que as redes sejam instruídas para a implementação da Lei nº 13.935/2019 (psicologia e serviço social) e da Lei nº 13.185/2015 (bullying), mas não menciona a Lei nº 14.164/2021, relativa à prevenção da violência contra a mulher (Brasil, 2024). Não se trata, portanto, de mero esquecimento: a moldura legal do programa seleciona quais violências nomear, e a de gênero não está entre elas.

É um indicador do próprio observatório do programa que expõe o custo desse silêncio: “Apenas 14,8% dos diretores relataram a existência de projetos que enfrentam o machismo em suas escolas” (Brasil/MDHC, s/d). O MPVE, por sua vez, silencia outro aspecto: a determinação econômico-estrutural da violência, bem como não aponta a violência praticada pela própria instituição escolar nem as condições do trabalho docente. Cabe, ainda, uma ponderação sobre a Psicologia: embora o marco do SNAVE preveja instruir as redes para a implementação da Lei nº 13.935/2019, a ação psicológica mais estruturada do ProEP é o núcleo de resposta a emergências e desastres, no qual a Psicologia mobiliza ações para eventos extremos, e não como mediação cotidiana e preventiva no interior da escola.

As contradições internas dos programas são reveladoras. O MPVE recusa o punitivismo: “a punição e o encarceramento não são as respostas mais adequadas” (TJDFT, 2017, p. 12), mas é gestado no interior do aparato penal e carrega, no próprio título, o verbo “coibir”: a prevenção educativa nasce, paradoxalmente, como extensão pedagógica do sistema de justiça, e não como projeto orgânico da política educacional. O ProEP, por sua vez, nomeia “causas estruturais e culturais” (Brasil/MEC, s/d, p. 4), mas responde com estratégias centradas no “ataque de Violência Extrema” (Brasil/MEC, s/d): diagnostica a estrutura, mas intervém apenas no episódio.

A gramática do cuidado convive, tensamente, com a gramática da segurança e, quando a segunda fornece a moldura, a primeira tende a operar como atenuante, não como princípio. Diante disso, qual é a relação de cada programa com

a naturalização da violência que esta tese analisa? O MPVE está a enfrentar diretamente. Ele forma os profissionais para:

Romper os paradigmas da violência masculina e heteronormativa demanda uma transformação social, cultural e política que só é possível por meio da formação de cidadãos críticos, preparados para questionar os padrões normativos e os mecanismos de reprodução da desigualdade em todas as suas formas (TJDFT, 2017, p. 21).

Com isso, atua-se justamente naquilo que precisa deixar de parecer natural, embora o risco, nesse caso, seja reduzir o enfrentamento ao simples conhecimento da lei e não à transformação das estruturas. O ProEP segue o caminho inverso, ainda que não intencionalmente, ao se organizar em torno do ataque à vida no ambiente educacional (Brasil, 2024). Ao voltar-se sobretudo à violência extrema, aquela que ganha repercussão midiática, o programa estabelece uma hierarquia entre as violações, na qual a violência que choca e mobiliza o Estado recebe maior destaque no planejamento das ações, enquanto a violência que se repete cotidianamente, no corredor da escola ou no ambiente doméstico, passa despercebida por ser considerada normal.

Essa diferença de atenção não ocorre por acaso. Como aponta Costa (2022, p. 14), é fundamental superar a interpretação abstrata da violência, reduzida apenas à ação destrutiva e passível de punição, para compreendê-la como ação significada a partir da história, da cultura e da biografia dos sujeitos. Enquanto as políticas públicas responderem apenas ao acontecimento grave e ao ataque já consumado, a violência cotidiana permanecerá negligenciada. É essa opressão diária que molda a subjetividade de meninos e meninas ao longo do tempo; ao tratar apenas o atentado letal como grave, o Estado tolera as engrenagens anteriores que sustentam a dominação no dia a dia.

Por fim, cabe perguntar qual é a capacidade de cada programa de transformar a escola em um espaço de reflexão sobre a violência, e não apenas de controle. No MPVE, essa capacidade é expressiva, uma vez que a aposta na formação de cidadãos críticos (TJDFT, 2017, p. 21) atinge o cerne do problema, ainda que esbarre em limites de alcance e de continuidade institucional. No ProEP, essa capacidade também existe, mas depende de uma condição essencial: as propostas reconhecem ações voltadas ao fortalecimento da cultura de paz, com ênfase em valores como a comunicação não violenta, práticas restaurativas,

mediação de conflitos e desenvolvimento de competências socioemocionais (Brasil/MEC, 2025, p. 27).

Contudo, tais ferramentas apenas questionam as relações de dominação se esses espaços forem intencionalmente voltados a essa finalidade. Como o programa silencia a dimensão de gênero, não há garantias institucionais de que essa reflexão crítica de fato ocorra no cotidiano escolar, o que pode esvaziar o potencial preventivo das ações e reduzir a política pública a um caráter puramente instrumental.

Retoma-se, então, o que aponta Hoepers (2022, p. 123) em sua crítica à lógica da punição, na qual "prevenir, promover, cuidar socialmente ficam em segundo plano ou em plano nenhum". O caminho do enfrentamento não está em responder ao fato depois que ele acontece, mas sim em formar pessoas capazes de impedir que ele ocorra. Essa formação depende, fundamentalmente, do trabalho realizado em cada escola, por cada professor, nas condições reais em que atua. Nenhum programa, por melhor que seja na descrição, muda, por decreto, os significados que parecem naturais e circulam pelos pátios, pelas salas de aula e pelas salas dos professores.

O MPVE nomeia o que precisa ser enfrentado: aborda a mulher, a dimensão de gênero e a violência que interliga ambos os conceitos, com foco na formação crítica dos profissionais. Contudo, possui alcance limitado, sofre com a falta de continuidade institucional e nasceu fora da política educacional, como reflexo de sua origem como braço pedagógico do sistema de justiça. Já o ProEP dispõe do que falta ao MPVE: alcance nacional, estrutura organizada e inserção institucional no Ministério da Educação. Em compensação, silencia justamente o que o MPVE nomeia, uma vez que a violência de gênero é diluída na expressão genérica "violências nas escolas" e o programa se organiza prioritariamente em torno do ataque extremo.

O programa que identifica o que precisa ser feito carece de meios estruturais para sua execução; por sua vez, o programa que detém os meios institucionais para agir omite o que precisa ser feito. Essa diferença entre nomear o gênero e alcançar o alcance nacional não ocorre por acaso, o que evidencia o lugar secundário que o enfrentamento à violência contra meninas e mulheres ocupa na agenda da educação brasileira. Trata-se da mesma posição marginal que o Pacto Nacional

reservava à educação em 2010 e que agora se repete no interior do próprio campo educacional.

A violência de gênero está reconhecida na legislação, mas não se traduz em ação no programa de maior alcance; por outro lado, é mencionada na experiência local do MPVE, mas essa iniciativa não se estende a todo o território nacional. Entre o plano discursivo e a prática efetiva, abre-se uma lacuna institucional, e é precisamente nesse espaço de omissão que a violência se reproduz cotidianamente. Dessa análise também se desdobra um caminho a seguir. Se o enfrentamento da violência não se realiza nem na experiência local, nem no programa de grande alcance, então a saída não é escolher um dos dois.

A tarefa é ir além deles para construir uma política que reúna as duas qualidades: o cuidado com a especificidade do tema e o alcance nacional. Uma política que trate a violência de gênero como assunto claro e não diluído, que invista na formação teórica sólida dos educadores, e não apenas em treinamentos rápidos e práticos, e que se sustente em condições materiais e institucionais firmes, capazes de resistir às trocas de governo. Só que uma política assim não nasce por decreto; ela exige disputa, dentro do Estado e da escola, por um projeto de educação que entenda a desnaturalização da violência como parte do próprio processo de formação de pessoas.

Diante desses resultados, cabe retomar a questão que atravessa esta pesquisa: se os programas existem, apresentam objetivos relevantes e contam com materiais e profissionais qualificados, por que a violência contra meninas e mulheres permanece presente e, em muitos contextos, crescente? A análise realizada indica que essa permanência não pode ser explicada apenas pelas fragilidades administrativas das políticas ou pela insuficiência de seus instrumentos. Conforme discutido no primeiro capítulo, a violência de gênero não constitui um fenômeno isolado, mas se vincula à constituição histórica da mulher em uma sociedade organizada por relações patriarcais e capitalistas, nas quais lugares, comportamentos e valores distintos são atribuídos a mulheres e homens. Por essa razão, seu enfrentamento exige mais do que informar sobre direitos ou estabelecer protocolos: implica atuar sobre as relações sociais e os significados que produzem e legitimam essa desigualdade.

Como demonstrado no segundo capítulo, esses significados são apropriados pelos sujeitos ao longo do desenvolvimento, por meio das relações sociais, da

linguagem, das atividades e das vivências que organizam sua compreensão do mundo. A naturalização da violência não se forma apenas quando uma agressão manifesta é presenciada, mas também nas práticas cotidianas que ensinam meninas a aceitar, silenciar e cuidar, enquanto autorizam meninos a controlar, dominar e ocultar suas vulnerabilidades. Esses conhecimentos cotidianos podem circular no interior da escola por meio das relações entre os sujeitos, do currículo explícito e do oculto, das brincadeiras, das regras, dos materiais pedagógicos e até dos silêncios institucionais. Desse modo, palestras, campanhas e capacitações episódicas, embora possam contribuir para a sensibilização, não são suficientes para reorganizar conceitos e formas de compreender a realidade consolidados ao longo da vida.

Retomando as discussões do terceiro capítulo, reconhece-se também que o Estado e as políticas públicas não são neutros nem homogêneos, mas expressam as disputas e contradições presentes na sociedade. A diferença identificada entre os programas materializa essa contradição: o MPVE nomeia as relações de gênero e propõe uma formação crítica, mas possui alcance restrito e instabilidade institucional; o ProEP dispõe de abrangência nacional e maior estrutura estatal, porém dilui a violência contra meninas e mulheres em uma categoria genérica de violência. Em ambos, a escola é reconhecida principalmente como lugar de identificação, acolhimento e encaminhamento, enquanto sua função pedagógica de mediar a apropriação de conhecimentos capazes de desnaturalizar as desigualdades permanece limitada.

Assim, a superação da violência de gênero requer uma política nacional contínua que articule proteção, intersetorialidade e formação pedagógica, assegurada por financiamento, condições adequadas de trabalho e formação teórica sólida dos profissionais da educação. Exige, sobretudo, que a escola seja compreendida não como instrumento isolado ou salvador, mas como espaço contraditório de formação e disputa: nela, os significados que naturalizam a violência podem ser reproduzidos, mas também problematizados e transformados pela apropriação do conhecimento sistematizado. É justamente essa contradição que orienta a próxima seção, dedicada a analisar a escola brasileira não só como um instrumento isolado de combate à violência, mas também como um espaço social complexo onde a violência contra as mulheres, infelizmente, acaba por se tornar algo comum e naturalizado no cotidiano

5.4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE NATURALIZAÇÃO E/OU ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA

A análise das políticas e dos programas realizada nas seções anteriores conduz a uma contradição que requer exploração teórica, pois a escola brasileira pode ser compreendida como um espaço em que a violência contra as mulheres se naturaliza no cotidiano ou como um dos lugares mais fecundos para o seu enfrentamento. Como se sustenta essa contradição? Compreende-se, a partir de Gramsci (1999), que essa contradição não constitui um defeito da escola nem uma falha de organização, mas expressa o próprio modo como a instituição funciona dentro de uma sociedade ao mesmo tempo capitalista e patriarcal, na qual, como afirma o autor:

Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (Gramsci, 1999, p. 399).

Isso significa que a maneira como um grupo social conduz e organiza a sociedade ocorre, em boa parte, por meio da educação, de modo que a escola nunca é neutra diante da violência de gênero, pois participa, de um modo ou de outro, da formação dos sujeitos em seu contexto. Nesta seção, analisam-se duas faces da escola: a naturalização e a problematização da violência contra a mulher. Com base na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), apresentam-se estratégias possíveis para uma prática pedagógica que problematize a violência, em vez de naturalizá-la.

Em um primeiro momento, constata-se que a escola naturaliza a violência contra as mulheres em diferentes planos do cotidiano. No currículo oculto, abordado anteriormente, a divisão sexual do trabalho se reproduz silenciosamente nas práticas diárias: as meninas são chamadas para a organização e limpeza da sala, enquanto os meninos são dispensados, e a docilidade delas é elogiada, enquanto o mesmo comportamento expansivo neles é tratado como mera “energia”. No plano disciplinar, a tolerância institucional ao assédio e à misoginia nos pátios ensina que tal violência seria “brincadeira” ou “exagero”. Como a opressão feminina é estrutural (Saffioti, 1987), ressalta-se que sua reprodução escolar não é um acidente, mas faz

parte do funcionamento “normal” da instituição quando esta omite a problematização de suas práticas.

Essa naturalização não se efetiva apenas no que a escola omite no currículo oculto, mas também no silêncio sobre as relações de gênero nos conteúdos e nas próprias políticas educacionais, conforme analisado neste capítulo, no qual se evidencia a ausência do debate sobre a violência contra a mulher até mesmo no programa de maior alcance nacional. Compreende-se, em diálogo com Souza (2006, p. 98), que o patriarcado constitui um “sistema de dominação/opressão, em que os homens (patriarcas) são considerados superiores e as mulheres inferiores”. Esse sistema apoia-se em uma base material concreta, de modo que, quando a escola não o nomeia nem o transforma em objeto de estudo, não permanece neutra, mas acaba por confirmá-lo. O silêncio, nesse caso, é também pedagógico, pois ensina que aquilo de que não se fala não merece questionamento e que a desigualdade de gênero pertence à ordem natural das coisas, e não a uma construção histórica que a produziu e que pode, igualmente, transformá-la.

No que se refere à dimensão propriamente hegemônica desse processo, recorre-se a Gramsci para compreender que, se toda relação de hegemonia é pedagógica, a escola atua como um dos espaços de manutenção da dominação patriarcal, justamente ao confirmar, sem questionamentos, o senso comum machista que circula na sociedade. Importa observar que essa dominação não se sustenta principalmente pela força, mas pelo consentimento, de modo que se torna eficaz quando as próprias mulheres e os próprios homens passam a considerar natural a relação de desigualdade. É exatamente nesse ponto que a escola se revela decisiva, para o pior e para o melhor: para o pior, quando reproduz o senso comum e naturaliza a desigualdade; para o melhor, quando se constitui em espaço de elevação da consciência.

Por outro lado, a mesma escola que naturaliza pode, sob determinadas condições, funcionar como um espaço de enfrentamento. A partir das ideias de Gramsci, esse enfrentamento pode se dar pela passagem do senso comum, entendido como uma concepção de mundo fragmentada e apropriada sem reflexão, para uma consciência mais elaborada e crítica. Esse percurso dialoga diretamente com o que a Psicologia Histórico-Cultural compreende como a apropriação dos signos culturais e a formação dos conceitos científicos, em forte diálogo com o

processo de humanização proposto pela teoria, na qual se situam as estratégias de enfrentamento que esta seção pretende apresentar.

Com o objetivo de fundamentar essas estratégias, retoma-se o pressuposto central da Psicologia Histórico-Cultural, já desenvolvido no Capítulo 2, segundo o qual o psiquismo humano não é dado pela natureza nem resulta de uma maturação espontânea, constituindo-se, ao contrário, na atividade social, pois, como sintetiza Facci (2004, p. 65), “o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade”.

Essa formulação tem uma implicação direta e decisiva para o trabalho pedagógico com a violência de gênero, pois dela se conclui que meninas e mulheres não nascem submissas, assim como meninos e homens não nascem violentos, visto que a submissão e a violência são significados que se constituem socialmente na relação concreta entre o sujeito e os signos culturais que organizam sua experiência. As próprias funções psicológicas superiores, como ressalta Facci (2004, p. 66), “formaram-se graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e originam-se na coletividade em forma de relações entre os homens, e só depois se convertem em funções psíquicas da personalidade”, o que permite compreender que tanto a naturalização quanto a problematização da violência são produtos histórico-culturais e, por isso mesmo, passíveis de transformação por meio da ação educativa intencional.

A primeira e mais fundamental estratégia que se extrai da PHC é, portanto, o trabalho sistemático e intencional com os conceitos científicos. Conforme Vigotski (2001), os conceitos espontâneos são aqueles que a criança e o adolescente formam na experiência cotidiana imediata, sem sistematização deliberada. É justamente nesse terreno que a significação patriarcal da realidade se instala como se fosse evidente, o que faz com que o ciúme seja tomado como prova de amor, a posse seja confundida com cuidado e a agressividade seja naturalizada como expressão própria da masculinidade.

A função da escola, nessa perspectiva, é organizar deliberadamente a passagem desses conceitos espontâneos para os conceitos científicos, por meio da reorganização do sistema de significações do sujeito, de modo a permitir-lhe compreender a violência em sua determinação histórica e social. Privar as alunas e

os alunos desse trabalho equivale, como adverte Martins (2016, p. 19), a “usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer efetivamente a realidade”. Ressalta-se, contudo, em diálogo com Costa (2022, p. 88-89), a necessidade de cautela, pois “é preciso ter cuidado para não identificar conceitos espontâneos como violentos e científicos com emancipados, pois isso levaria a uma concepção de que a escolarização é suficiente ao enfrentamento da violência social e estrutural”, o que exige articular esse trabalho conceitual a outras dimensões da prática pedagógica.

A segunda estratégia relaciona-se ao modo como a PHC compreende o desenvolvimento da consciência, uma vez que, para Vigotski (2001, p. 429), “todas as funções psíquicas superiores [...] surgem inicialmente como formas de atividade em colaboração e só depois são transferidas pela criança para o campo das suas formas psicológicas de atividade”, formulação que situa a mediação e o papel do outro mais experiente no centro do processo educativo. A essa compreensão soma-se a categoria de vivência (*pereživánie*), examinada no Capítulo 2, a qual lembra que “notadamente não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança” (Vigotski, 2018, p. 76), ou seja, o meio não atua como força bruta, mas conforme cada sujeito o percebe, sente e significa.

Essa categoria fundamenta a necessidade de partir da experiência concreta de cada aluna e de cada aluno, pois não se trata de impor prescrições gerais sobre a violência, mas de mediar pedagogicamente o modo singular como cada estudante vive e dá sentido às situações de violência que enfrenta ou testemunha. Com base nessas situações concretas, articuladas às experiências nos contextos da casa, da escola, da rua e das redes sociais, busca-se mediá-las por meio de conceitos científicos que lhes conferem dimensão histórica e estrutural, com a recusa tanto do moralismo, que apenas deposita lições prontas, quanto do relativismo, que se abstém de tomar posição em nome de uma falsa neutralidade.

A terceira estratégia situa-se no plano político-pedagógico e corresponde à escola unitária proposta por Gramsci, entendida como escola pública, gratuita, laica e integral, que articula a formação intelectual e o trabalho e forma lideranças oriundas das próprias classes populares, incluindo, de maneira central, as mulheres dessas classes. A contribuição de Martins (2021, p. 15) depende do sentido dessa

formação, uma vez que “se bem-sucedida, a escola unitária produzirá catarse, isto é, formará nos sujeitos uma ‘segunda natureza’ pela elevação do nível de consciência (do senso comum à consciência filosófica) sobre si e sobre o mundo, induzindo outro tipo de ação individual e coletiva”.

Compreende-se essa catarse como o objetivo último de qualquer trabalho pedagógico que envolva a violência contra as mulheres, já que não basta informar; é necessário que as alunas e os alunos elaborem, na própria consciência, a passagem da experiência vivida ao seu significado histórico-social, condição da ação transformadora. Saviani (2008, p. 45) sintetiza o princípio de que é necessário dominar aquilo que os dominantes dominam para que ocorra a libertação:

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Com o objetivo de dar concretude a essas formulações, sem reduzi-las a um manual ou a uma receita, indicam-se seis eixos de intervenção que se desdobram da articulação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. São eles: a) o trabalho sistemático com os conceitos científicos sobre gênero, classe, raça e patriarcado em todos os níveis da educação básica, o que exige que esse trabalho deixe de figurar como tema transversal pontual ou como “semana temática” para se constituir em dimensão permanente do currículo; b) a problematização da experiência cotidiana das alunas, dos alunos e da comunidade escolar como ponto de partida pedagógico, o que requer evitar tanto a abstração descolada da vida real quanto o simples relato de experiências sem análise; c) a formação continuada crítica dos profissionais da educação, capaz de fundamentá-los teoricamente para o enfrentamento, o que supõe recusar a redução dessa formação a treinamentos pontuais e a cursos autoinstrucionais massivos; d) o projeto político-pedagógico que assuma de forma explícita o enfrentamento da violência de gênero como compromisso de toda a escola, o que evita que a iniciativa fique restrita à boa vontade individual de alguns docentes; e) a articulação efetiva

com a rede de proteção, com fluxos claros, protocolos compartilhados e organização institucional; f) o protagonismo das alunas na constituição da escola como espaço seguro de fala, escuta e construção coletiva, o que reconhece que a própria participação das estudantes é parte do processo formativo.

Pontua-se que esses eixos não constituem um manual aplicável de maneira idêntica a qualquer escola, mas sim princípios orientadores que se materializam de modo distinto em cada contexto, sempre mediados pelas condições materiais em que a prática pedagógica se exerce, pois, como sintetiza Saviani, “a questão escolar na sociedade capitalista, dada a sua divisão em classes com interesses opostos, é objeto de disputa” (Saviani, 2008, p. 55). Diante disso, salienta-se que a tese de que “a escola previne a violência” é tão insuficiente quanto a tese inversa, de que “a escola reproduz a violência”, pois tomar partido por qualquer uma delas reduz uma instituição historicamente determinada a uma essência abstrata.

No atual estágio do capitalismo brasileiro, a escola é, simultaneamente, reprodutora e potencialmente questionadora, o que a torna um terreno de disputa; o que efetivamente se produz em cada cotidiano escolar concreto depende da prática pedagógica adotada, da formação dos profissionais, das condições materiais de trabalho e, sobretudo, da existência ou não de um projeto político-pedagógico que problematize explicitamente as relações de gênero. Compreende-se, portanto, que as estratégias oferecidas pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica não se realizam independentemente das condições estruturais da educação. O trabalho com o conhecimento sistematizado, a problematização das experiências cotidianas e a formação de uma consciência crítica exigem tempo pedagógico, formação docente consistente, valorização profissional, organização coletiva e financiamento público. Somente mediante a garantia dessas condições a escola pode desenvolver, de maneira contínua e intencional, sua função humanizadora.

Assim, a escola não pode, isoladamente, eliminar uma violência produzida pelas relações patriarcais e capitalistas, mas tampouco ocupa uma posição secundária no enfrentamento dessa violência. Ao participar ativamente da formação do psiquismo e das concepções de mundo de crianças e adolescentes, ela pode interferir nos processos pelos quais a desigualdade, a submissão e a dominação são naturalizadas. Sua contribuição específica consiste em transformar essas experiências e significações cotidianas em objeto de conhecimento, possibilitando

que os sujeitos compreendam suas determinações histórico-sociais e construam outras formas de sentir, pensar e agir. É nessa mediação entre a experiência vivida e o conhecimento sistematizado que reside a possibilidade de a educação escolar contribuir para interromper a reprodução da violência contra as mulheres na formação das novas gerações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo, ao final desta tese, o conceito que esteve na sua origem: a “dor-de-ideia”. Essa inquietação, que levou à busca por determinações históricas do que tantas vezes é apresentado como destino natural das mulheres, nasceu da minha experiência profissional como psicóloga do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Primeiro, no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), onde acompanhei mulheres em situação de violência e observei como essa realidade atravessava a vida de crianças e adolescentes; posteriormente, no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), onde o trabalho preventivo se realiza no acolhimento cotidiano de famílias em situação de vulnerabilidade. Foi desse lugar concreto, situado entre a Psicologia, a Educação e as políticas públicas, que surgiu a questão que sustentou esta investigação. Mais do que compreender a violência depois que ela acontece, interessava-me pensar em como ela é aprendida, naturalizada e reproduzida, mas também em como pode ser reconhecida, questionada e enfrentada.

A pergunta que orientou este percurso foi: sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, qual é o papel da educação escolar, em articulação com as políticas públicas brasileiras, nos processos de constituição, naturalização e problematização da violência contra as mulheres? O objetivo geral consistiu em analisar, sob a perspectiva da PHC, o papel da educação escolar, em articulação com as políticas públicas brasileiras, nos processos de constituição, naturalização e problematização da violência contra as mulheres. Para alcançar esse objetivo, definiram-se os seguintes objetivos específicos: a) compreender a constituição histórico-cultural da mulher, com ênfase nas relações de gênero e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da infância e da adolescência; b) examinar políticas públicas e legislações brasileiras, a partir da Constituição Federal de 1988, voltadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres, de modo a considerar as implicações dessas normativas para a educação escolar; c) investigar os sentidos atribuídos à escola nos documentos oficiais e na produção acadêmica sobre violência contra as mulheres, especialmente no que se refere à naturalização ou à problematização dessa violência. A articulação entre o materialismo histórico-dialético, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica

permitiu acompanhar o objeto desde suas determinações estruturais até os processos educativos pelos quais os sujeitos apropriam-se dessas relações.

A tese que defendi é que a violência contra mulheres é historicamente produzida e reproduzida nas relações sociais e educativas e que a escola desempenha um papel contraditório nesse processo, pois pode tanto naturalizar papéis de gênero e relações desiguais desde a infância quanto contribuir para sua problematização e transformação; contudo, apesar dos avanços legais no enfrentamento dessa violência, as políticas educacionais ainda são limitadas e não garantem condições para que a escola desenvolva ações contínuas e sistemáticas de prevenção e enfrentamento dessa violência.

O primeiro capítulo demonstrou que a constituição da mulher na sociedade capitalista e patriarcal não corresponde a um destino biológico nem se reduz a uma identidade individual. Trata-se de um processo material relacionado à divisão sexual do trabalho, ao controle dos corpos femininos e à transformação de imposições sociais em características aparentemente naturais do feminino. A leitura de Engels (2019), Federici (2017; 2019), Saffioti (2001; 2015) e Souza (2006) permitiu compreender a articulação entre capitalismo, patriarcado e racismo, que, no contexto brasileiro, encontra-se profundamente atravessada pelo legado escravocrata. Essa análise também mostrou que não é possível falar genericamente sobre “a mulher” sem considerar como classe, raça, idade e outras condições concretas produzem formas distintas de exploração e violência, especialmente contra mulheres negras e empobrecidas.

A violência contra as mulheres não constitui, portanto, uma ruptura ocasional de uma ordem normalmente pacífica. Ela participa da própria manutenção das relações sociais que controlam o trabalho, o corpo, a sexualidade e a autonomia feminina. Tampouco deriva de uma natureza masculina inevitavelmente agressiva ou de uma natureza feminina destinada à submissão. Mulheres e homens constituem seus modos de pensar, sentir e agir em relações históricas que lhes apresentam diferentes possibilidades, exigências e limites. Se essas relações são produzidas socialmente, podem ser transformadas; porém, essa transformação não se realiza apenas pela mudança de comportamentos individuais, pois exige intervenção nas condições materiais, culturais e educativas que sustentam a desigualdade.

No segundo capítulo, aprofundou-se a compreensão de que ninguém nasce sabendo ocupar os lugares socialmente atribuídos ao feminino ou ao masculino.

Crianças e adolescentes apropriam-se desses significados nas relações que estabelecem, nas atividades que realizam, nas palavras que escutam, nas brincadeiras, nas regras, nos afetos e nas situações que vivenciam. A Psicologia Histórico-Cultural permitiu compreender que a submissão não é própria das meninas, assim como o controle e a violência não são características naturais dos meninos. Esses modos de sentir, pensar e agir são construídos socialmente e passam a integrar a personalidade por meio da atividade, da linguagem, da mediação e da vivência.

É nesse ponto que a ideia de educação repressiva ganha centralidade nesta tese. A violência contra a mulher não atinge apenas quem sofre diretamente a agressão. Quando crianças e adolescentes vivem ou testemunham relações organizadas pelo medo, pelo controle, pela humilhação e pela desigualdade, essas relações também fazem parte de sua formação. A violência ensina, ainda que não haja uma intenção pedagógica explícita: ensina quem pode mandar e quem deve obedecer; quem pode expressar raiva e quem precisa silenciar; quem cuida e quem controla; quais sofrimentos merecem reconhecimento e quais devem permanecer escondidos. Ela se torna repressiva porque restringe as possibilidades de desenvolvimento, organiza afetos e necessidades sob relações de dominação e apresenta a desigualdade como um modo aparentemente normal de convivência.

Isso não significa afirmar que crianças e adolescentes reproduzirão mecanicamente o que vivenciaram. A categoria de vivência impede a compreensão do meio como uma força externa que produz os mesmos efeitos em todos os sujeitos. Cada criança significa as situações de maneira singular, de acordo com sua história, suas relações e os recursos simbólicos que encontra para elaborá-las. Da mesma forma, não se pode reduzir meninas e meninos à condição de vítimas inevitáveis nem atribuir a ruptura com a violência apenas à força de vontade individual. As possibilidades de elaboração dependem das mediações disponíveis, das palavras que permitem nomear o vivido, das relações de confiança e dos conhecimentos por meio dos quais a experiência pode adquirir outros sentidos.

No terceiro capítulo, analisei o percurso pelo qual o Estado brasileiro construiu, especialmente após a Constituição Federal de 1988, um expressivo arcabouço normativo de proteção a mulheres, crianças e adolescentes. O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Maria da Penha, a Lei do Feminicídio, a Lei nº 13.431/2017 e as demais normativas estudadas representam conquistas históricas

produzidas pelas lutas sociais. Essas conquistas não podem ser minimizadas. Entretanto, a pesquisa também revelou a distância entre o reconhecimento formal dos direitos e a sua efetivação na vida cotidiana. Afinal, o que significa reconhecer um direito sem assegurar os recursos necessários à sua efetivação?

Compreende-se, a partir de Mészáros e Gramsci, que o Estado não é uma instância neutra nem homogênea. As políticas públicas são formuladas no interior das disputas e contradições da sociedade e, por isso, podem reconhecer direitos e, simultaneamente, conservar aspectos da ordem que produz as violações que pretendem combater. No contexto analisado, o subfinanciamento, a descontinuidade administrativa, a fragmentação da rede de proteção e a predominância de respostas punitivas limitam a efetividade das políticas. A intersetorialidade, embora presente nas legislações e nos documentos, muitas vezes se limita a uma articulação formal entre setores que não dispõem de equipes, serviços e recursos suficientes nos territórios. Quando todos são declarados corresponsáveis, mas ninguém recebe condições objetivas para agir, a rede corre o risco de se tornar uma promessa institucional.

Nesse desenho, a escola é frequentemente apresentada como porta de entrada da rede de proteção e desempenha três funções principais: prevenir, acolher e encaminhar. Sua presença diária na vida de crianças e adolescentes realmente lhe permite perceber mudanças de comportamento, ouvir relatos e reconhecer sinais de violência que poderiam permanecer invisíveis em outros espaços. Entretanto, reconhecer essa posição estratégica não basta. Sem formação que qualifique o olhar, protocolos que orientem a ação, equipes multiprofissionais e serviços capazes de receber os encaminhamentos, a escola identifica a violência, mas permanece sozinha diante dela. Atribuir-lhe responsabilidade sem assegurar essas condições significa transferir aos seus profissionais uma obrigação que pertence ao Estado como um todo.

No quarto capítulo, aproximei essas bases teóricas e políticas do cotidiano escolar. A análise da Base Nacional Comum Curricular revelou uma contradição significativa: embora o documento mencione a necessidade de desnaturalizar as violências, sua versão final silencia as relações de gênero e limita as referências ao sexo, predominantemente, à dimensão biológica. Esse silêncio não é neutro. Como política curricular, a BNCC seleciona os conhecimentos considerados legítimos e, ao não nomear as relações de gênero, restringe os instrumentos oferecidos à escola

para compreender a violência contra as mulheres em suas determinações históricas e sociais.

A Lei nº 14.164/2021 representa um avanço ao incluir a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e ao instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Contudo, sua existência também suscita uma questão: uma semana anual é suficiente para questionar significados apropriados ao longo de toda a vida? Sem formação docente, orientações conceituais, materiais, financiamento e integração ao projeto político-pedagógico, há risco de que uma conquista legal se torne uma atividade episódica. A sensibilização é necessária, mas não substitui um trabalho pedagógico contínuo. Informar sobre a Lei Maria da Penha não equivale, por si só, a compreender como o patriarcado, a divisão sexual do trabalho, o racismo e as desigualdades econômicas produzem a violência.

A comparação entre o Programa Maria da Penha Vai à Escola (MPVE) e o Programa Escola que Protege (ProEP) tornou essa contradição ainda mais evidente. O MPVE nomeia a mulher como sujeito de direitos, aborda o gênero como relação social de poder e investe na formação crítica dos profissionais, mas possui alcance restrito, adesão voluntária e maior vulnerabilidade às mudanças de gestão. O ProEP, por outro lado, dispõe de abrangência nacional, de maior estrutura institucional e de inserção no Ministério da Educação, mas organiza-se prioritariamente em resposta às violências extremas e dilui a violência contra meninas e mulheres na categoria genérica de “violências nas escolas”. Essa comparação revelou uma lacuna importante: o MPVE aborda diretamente a violência contra as mulheres, mas não alcança todo o território nacional; o ProEP, apesar de possuir maior abrangência e estrutura institucional, não transforma essa violência em um eixo central de suas ações.

Essa diferença permite compreender quais violências mobilizam o Estado mais rapidamente. Os ataques extremos contra escolas, por sua visibilidade e repercussão, produzem respostas institucionais imediatas, enquanto as violências cotidianas, repetidas nos lares, nas relações afetivas, nos corredores e nas salas de aula, permanecem menos visíveis justamente por terem sido naturalizadas. Essa diferença indica que algumas formas de violência recebem respostas estatais mais rápidas do que outras. Os ataques extremos, por romperem a aparente normalidade escolar, mobilizam ações imediatas, enquanto as violências cotidianas permanecem

menos visíveis justamente por terem sido incorporadas à própria normalidade das relações.

A análise dos programas também mostrou que o professor aparece principalmente como destinatário de capacitações, executor de protocolos e agente de identificação e de encaminhamento. Raramente é reconhecido como intelectual responsável pela organização intencional do trabalho pedagógico. Além disso, quando os documentos apontam a insuficiência da formação profissional sem discutir jornadas extensas, precarização, baixos salários, falta de tempo e adoecimento, deslocam para o indivíduo uma responsabilidade que é institucional e estrutural. Não proponho, portanto, que professoras e professores recebam mais uma tarefa. Defendo que lhes sejam asseguradas condições para realizar aquilo que constitui a especificidade de seu trabalho: organizar o ensino e mediar a apropriação crítica do conhecimento.

A principal conclusão desta investigação é que a escola ocupa uma posição contraditória nos processos de constituição, de naturalização e de problematização da violência contra as mulheres. Ela pode reproduzir as desigualdades ao silenciar o machismo, tratar o assédio como brincadeira, elogiar a docilidade das meninas, naturalizar a agressividade dos meninos, dividir tarefas segundo o gênero ou abordar a violência apenas depois que suas consequências se tornam visíveis. O currículo oculto, as práticas disciplinares, as brincadeiras e os silêncios também educam. Quando a escola não nomeia as relações de gênero, não permanece fora delas; participa de sua reprodução.

A mesma escola, entretanto, pode transformar essas situações em objeto de conhecimento. Prefiro falar em possibilidade de problematização e transformação, e não em atribuir à instituição uma função automaticamente emancipadora. O que ela efetivamente realiza depende das condições materiais de trabalho, da formação de seus profissionais, do projeto político-pedagógico assumido e da intencionalidade presente na organização do ensino. Sua contribuição específica reside na mediação entre a experiência cotidiana e o conhecimento sistematizado, por meio da qual o ciúme pode deixar de ser compreendido como prova de amor, a posse, como cuidado, a submissão, como virtude feminina, e a agressividade, como expressão natural da masculinidade.

A formação de conceitos científicos assume, nesse processo, uma função decisiva. Palestras, campanhas e cursos autoinstrucionais podem transmitir

informações importantes, mas dificilmente reorganizam, de forma isolada, o sistema de significações constituído nas relações cotidianas. Para que a violência seja compreendida em suas determinações históricas, é necessário um trabalho pedagógico sistemático, intencional e adequado aos diferentes períodos do desenvolvimento. Isso não significa identificar os conceitos espontâneos como necessariamente violentos e os científicos como automaticamente emancipadores. Significa reconhecer que o conhecimento sistematizado oferece instrumentos para ir além da aparência imediata dos fenômenos e compreender as relações que os produzem.

Com base nesse percurso, proponho seis eixos orientadores para a atuação escolar: o trabalho sistemático com conceitos científicos sobre gênero, classe, raça e patriarcado; a problematização das experiências cotidianas de estudantes e da comunidade; a formação crítica e continuada dos profissionais da educação; a inclusão explícita do enfrentamento da violência de gênero no projeto político-pedagógico; a articulação efetiva com a rede de proteção, mediante fluxos claros e serviços materialmente existentes; e a participação das alunas na construção de espaços seguros de fala, escuta e decisão. Esses eixos não constituem uma receita universal. São princípios que precisam ser concretizados de acordo com as condições, as necessidades e a história de cada comunidade escolar.

A educação escolar não supera, por si só, uma violência produzida pelas relações capitalistas, patriarcais e racistas. Não cabe à escola substituir políticas de renda, moradia, saúde, assistência social, segurança e justiça, nem responder sozinha por uma transformação que envolve a sociedade como um todo. Ainda assim, ela não ocupa uma posição secundária. Ao participar da formação do psiquismo e das concepções de mundo das novas gerações, pode interferir nos processos pelos quais a desigualdade, a submissão e a dominação são naturalizadas. É necessário, portanto, evitar tanto a idealização de uma escola salvadora quanto o fatalismo de uma escola destinada apenas a reproduzir a ordem existente.

A pesquisa reafirma, assim, a necessidade de uma escola pública, gratuita, laica, integral, democrática e adequadamente financiada. Reafirma também a importância da presença permanente das categorias de gênero, classe e raça nos currículos da educação básica. O apagamento da discussão sobre gênero não

produz uma escola neutra ou “sem gênero”. Quando essas relações não são nomeadas, continuam atuando implicitamente nas práticas, nos conteúdos, nas expectativas e nos julgamentos cotidianos. O silêncio também educa; por isso, silenciar o gênero significa deixar que os sentidos já naturalizados circulem sem os instrumentos necessários ao seu questionamento.

Como toda investigação, esta tese possui limites. Sua natureza bibliográfica e documental não permitiu acompanhar diretamente a materialização das políticas nas escolas nem ouvir os sujeitos envolvidos em sua implementação. O recorte temporal e a escolha de determinados documentos e programas também não esgotam a complexidade do objeto. Permanecem abertos, portanto, caminhos importantes para pesquisas futuras: estudos do cotidiano escolar que observem como a violência de gênero é naturalizada ou problematizada; investigações sobre a formação inicial e continuada dos profissionais; pesquisas sobre a articulação entre o SUAS e as redes de ensino; avaliações da implementação e da continuidade dos programas analisados; estudos que incluam os homens autores de violência nas ações intersetoriais; e, sobretudo, pesquisas construídas a partir da escuta de meninas e mulheres que vivenciam a violência. Suas experiências não devem aparecer apenas como ilustração dos efeitos das políticas, mas como conhecimento necessário à construção de outras formas de prevenção e intervenção.

Ao concluir esta pesquisa, retorno ao lugar de onde parti, mas já não o encontro da mesma maneira. A “dor-de-ideia” que nasceu no atendimento às mulheres e às famílias não foi eliminada pela tese, porque a realidade que a produziu continua a existir. O que se transformou foi minha possibilidade de compreendê-la para além dos casos individuais. Hoje, reconheço com maior clareza que cada mulher acolhida, cada criança que testemunha uma agressão e cada adolescente que aprende a confundir controle com amor carregam, em suas histórias singulares, marcas de relações sociais muito mais amplas. Também reconheço que compreender essas determinações não significa aceitar a violência como inevitável, mas sim identificar os pontos concretos em que é possível intervir.

Por isso, encerro esta tese sem atribuir à educação uma promessa que ela não pode cumprir sozinha, mas também sem diminuir sua importância. Como psicóloga e educadora, defendo que a escola pode oferecer às crianças e aos adolescentes palavras, conceitos e relações que lhes permitam nomear o que vivem, estranhar o que lhes foi apresentado como natural e imaginar outras formas de

existir. Talvez esteja justamente aí sua contribuição mais profunda: não garantir, por decreto, o fim da violência, mas participar da formação de sujeitos capazes de reconhecê-la, recusá-la e construir relações que não a reproduzam.

Esta tese termina, portanto, como começou: com uma inquietação. Mas agora essa inquietação não é apenas dor. É também conhecimento produzido, compromisso assumido e possibilidade histórica de transformação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2004.

ALBUQUERQUE, Lorena Barros. As primeiras feministas brasileiras: a luta pelo direito à educação e pelos direitos políticos. In: SANTOS, H. R. T.; ANTINARELLI, M. E. P. B. (Orgs.). **O poder feminino: entre percursos e desafios**. Belo Horizonte: Arraes Ed., 2023. p. 13-25.

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papirus, 1999.

ARAUJO, Clara. Sobre a origem da família, da propriedade privada e do Estado. In: ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado [recurso eletrônico]**: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. Tradução Nélcio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

BARROCO, Sonia Mari Shima; COSTA, Mariana Lins e Silva; COELHO, Talitha Priscila Cabral. O mundo dos homens criativos e violentos: considerações da psicologia à educação. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; TADA, Iracema Neno Cecilio (Org.). **Violência na escola: enfrentamentos à luz da Psicologia Histórico-Cultural**. Porto Velho, RO: Coleção Pós-Graduação da UNIR – EDUFRO, 2021.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRASIL. **Decreto nº 12.006, de 24 de abril de 2024**. Institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE) e regulamenta a Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/D12006.htm. Acesso em: 21 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 ago. 2006. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o Código Penal para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2015. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.431, de 4 de abril de 2017. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2019. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jun. 2021. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 14.643, de 2 de agosto de 2023. Autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 ago. 2023. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14643.htm. Acesso em: 24 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024. Institui medidas de 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, e 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2024. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador**: implementação do Programa de Operacionalização do SNAVE. Brasília, DF: MEC/Secadi, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/docsnave.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola que Protege!** [cartilha]. Brasília, DF: MEC/Secadi, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/cartilha-do-programa-escola-que-protege>. Acesso em: 21 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. **Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2011.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 132-141, 2019.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 169-185, jan./maio 2019.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. 115 p. DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/12/atlas-da-violencia-2023.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/7868-atlas-violencia-2024-v11.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

COMITÊ CIENTÍFICO DO NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **Prevenção de violência contra crianças** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2023. ISBN 978-65-85375-00-9. Disponível em: <https://ncpi.org.br/wp-content/uploads/2024/08/Prevencao-de-violencia-contra-criancas.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CONCEIÇÃO, Clarisse Maria da. O fenômeno da violência: a forma de enfrentamento do Estado na contemporaneidade. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 6., 2013, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2013. COSTA, Mariana Lins e Silva. **Da violência que estrutura a sociedade ao comportamento violento**: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2022. 128 f.

Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79–115, jul. 2000.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado** [recurso eletrônico]: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. Tradução: Nélcio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abr. 2004.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Retrato dos feminicídios no Brasil**. São Paulo: FBSP, 2026. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2026/03/nota-tecnica-dia-mulher-2026.pdf>. Acesso em: 20 set. 2026.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2019**. São Paulo: FBSP, 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. São Paulo: FBSP, 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025**. São Paulo: FBSP, 2025.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GARCIA, Leila Posenato. A magnitude invisível da violência contra a mulher. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 451-454, jul./set. 2016.
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: caderno 6 (VIII): 1930-1932: miscelânea. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024. E-book. Disponível em: <https://igsbrasil.org/galeria>. Acesso em: 21 set. 2026.

GUIMARÃES, Maisa Campos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 256-266, 2015.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. DOI: 10.1590/S0100-15742007000300005.

HOEPERS, Aline Daniele. **Violências domésticas vividas por mulheres**: outras trilhas, afetos e sentidos. 2022. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

HONORATO, Graziela Rosal; SANTOS, Herta Rani Teles. Tecendo os fios invisíveis da História: como desatar os nós do silêncio feminino. In: SANTOS, H. R. T.; ANTINARELLI, M. E. P. B. (org.). **O poder feminino**: entre percursos e desafios. Belo Horizonte: Arraes Ed., 2023. p. 3-12.
https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/856748/mod_resource/content/1/Um%20Teto%20Todo%20Seu%20-%20Virginia%20Woolf.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2025**. Brasília: Ipea; FBSP, 2025.

IZQUIERDO, M. J. **Bases materiais do sistema sexo/gênero**. São Paulo: SOF, 1992. Mimeografado.
Disponível em: <https://anossapropriasubstancia.wordpress.com/2016/12/21/bases-materiais-do-sistema-sexo-genero%C2%B9/>. Acesso em: 27 jun. 2026.

KLEIN, Lígia Regina; SILVA, Graciela L. R. da. Quando o discurso da diferença desdenha a desigualdade: as armadilhas da inclusão. In: BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tânia dos Santos Alvares da (orgs.). **Educação Especial e teoria histórico-cultural**: em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012.

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

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e226099, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFBDtws/?lang=pt>. Acesso em: 27 jun. 2026.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MILANI, Giovana Durat; SILVA, Graziela Lucchesi Rosa da; ALMEIDA, Melissa Rodrigues de. Impactos da violência de gênero na produção da subjetividade de mulheres: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: REZENDE, Antonio Virgílio Bittencourt Bastos; LUCCHESI, Graziela Rosa da Silva; VIEIRA, Aida Maria Monteiro (orgs.). **Psicologia histórico-cultural na universidade**. Campo Grande: Editora UFMS, 2021. p. 125-162.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. **Política, infância e educação**: proposições para a valorização da experiência mimética da criança na pré-escola. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves

Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, 2015.

PEREIRA, Eliane Regina; SAWAIA, Bader Burihan. **Práticas grupais: espaço de diálogo e potência**. São Carlos: Pedro & João, 2020.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil — repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAMOS, Eloisa Helena Capovilla da Luz; WITT, Marcos Antônio. Pequenas, mas não invisíveis: as crianças na imigração. In: CARDOZO, José Carlos da Silva *et al.* (orgs.). **História das crianças no Brasil Meridional**. 2. ed. São Leopoldo: Oikos: Editora Unisinos, 2020. E-book.

RIBEIRO, L. S. **Diálogos entre Heleieth I. B. Saffioti e Daniil B. Elkonin: uma contribuição à análise histórico-cultural da idade pré-escolar**. 2020. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 16, p. 115-136, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica).

SAID, Ana Maria. Prefácio. In: SCHLESENER, Anita Helena. **Educação repressiva: as várias faces da repressão na formação da sociedade**. 1. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2019.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. Niterói: ANPAE, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2026.

SANTOS, Saionara Bonfim; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra; CAVALCANTI, Vanessa Ribeiro Simon. A relevância social e política da história das mulheres no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 44, n. 122, p. 6-16, jan./abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado para o projeto “20 anos do HISTEDBR”. Campinas, 25 ago. 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHLESENER, Anita Helena. A educação e a imagem da mulher nos contos de fadas. **Cantare**: Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba, v. 4, p. 8-22, 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. **A escola de Leonardo**: Política e Educação nos escritos de Gramsci. Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHLESENER, Anita Helena. **Educação repressiva**: as várias faces da repressão na formação da sociedade. 1. ed. Ponta Grossa: UEPG, 2019b.

SCHLESENER, Anita Helena. **Mosaicos, colagens, desvios, passagens**: a educação a partir de Walter Benjamin. 1. ed. Curitiba: Editora UTP, 2019a.

SILVA, Juliana Pereira da. **Violência na Educação Infantil**: apreensão dos sentidos e significados docentes. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SOARES, Etyane Goulart; COSTA, Marli Marlene Moraes da. A Lei 14.164/21 e políticas públicas de prevenção à violência de gênero no Brasil. **Passagens**: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 404-424, set./dez. 2023. DOI: 10.15175/1984-2503-202315304

SOREL, Georges. **Reflexões sobre a violência**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SOUZA, T. M. S. **Emoções e capital**: as mulheres no novo padrão de acumulação capitalista. 2006. 353 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 35–61.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO; FÓRUM DE ENTIDADES NACIONAIS DA PSICOLOGIA BRASILEIRA (org.). **Violência e preconceitos na escola**: contribuições da Psicologia. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018. Disponível em:

<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/07/violencia-e-preconceitos-na-escola.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIZA, Ben-Hur; SARTORI, Myrian Caldeira; ZANELLO, Valeska (orgs.). **Maria da Penha vai à escola**: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: TJDFT, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Círculo do Livro, [s.d.]. Disponível em: