



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA



LUCIVALDO DO SOCORRO SOUSA LOPES

MEDUSA, A PETRIFICAÇÃO DA SOCIEDADE DIANTE DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO AMBIENTE ESCOLAR:

Uma proposta Didático-Pedagógica em Escola da Rede
Pública Estadual em Arari-Ma



São Luis
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

LUCIVALDO DO SOCORRO SOUSA LOPES

**MEDUSA, A PETRIFICAÇÃO DA SOCIEDADE DIANTE DA VIOLÊNCIA CONTRA
A MULHER NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA EM ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM ARARI-MA**

São Luís – MA

2025

LUCIVALDO DO SOCORRO SOUSA LOPES

**MEDUSA, A PETRIFICAÇÃO DA SOCIEDADE DIANTE DA VIOLÊNCIA CONTRA
A MULHER NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA EM ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM ARARI-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA como requisito obrigatório para conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia da Silva Mota

São Luís – MA

2025

Imagem da capa:

Imagens geradas por inteligência artificial utilizando a ferramenta NotebookLM, a partir de prompts desenvolvidos pelas autoras, com curadoria, seleção e adaptação para fins pedagógicos.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Lopes, Lucivaldo do Socorro Sousa Lopes.

MEDUSA, A PETRIFICAÇÃO DA SOCIEDADE DIANTE DA VIOLENCIA CONTRA A MULHER: : uma proposta Didático-Pedagógica em uma Escola da Rede Pública Estadual em Arari-Ma / Lucivaldo do Socorro Sousa Lopes Lopes. - 2025.

208 p.

Orientador(a): Antonia da Silva Mota Mota.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Violencia Contra A Mulher. 2. Educação. 3. Arari. 4. Proposta Didático Pedagógica. 5. Escola. I. Mota, Antonia da Silva Mota. II. Título.

LUCIVALDO DO SOCORRO SOUSA LOPES

**MEDUSA, A PETRIFICAÇÃO DA SOCIEDADE DIANTE DA VIOLÊNCIA CONTRA
A MULHER NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA PROPOSTA DIDÁTICO-
PEDAGÓGICA EM ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM ARARI-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA como requisito obrigatório para conclusão do Mestrado Profissional em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Apresentando em: ____/____/ 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antonia da Silva Mota (Orientadora)

PPGEEB/UFMA

Profa. Dra. Elizabeth Sousa Abrantes (1ª Examinadora)

Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/UEMA)

Profa. Dra. Kelly Almeida de Oliveira (2ª Examinadora)

PPGEEB/UFMA

Profa. Dra. Fernanda Rodrigues Galve (Suplente interna)

PPGEEB/UFMA

Profa. Dra. Marize Helena de Campos (Suplente externa)

PROFHISTORIA/UFMA

À minha esposa, que sempre esteve ao meu lado com amor, apoio e compreensão, e às minhas queridas filhas, que são minha fonte constante de inspiração e alegria. Este trabalho é dedicado a vocês, minha família, pelo apoio incondicional e pela compreensão durante os momentos dedicados a esta pesquisa. Sem vocês, nada disso seria possível. Obrigado por serem a luz que ilumina meu caminho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela força e pela sabedoria concedida ao longo desta trajetória, sustentando-me nos momentos de desafio e renovando minha esperança a cada etapa concluída.

À minha família, pelo amor, pela paciência e pelo apoio incondicional durante todo o percurso formativo. Em especial, à minha esposa e às minhas filhas, que constituem meu alicerce emocional, fonte constante de motivação e inspiração.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por oportunizar a realização deste curso e contribuir para minha formação acadêmica e profissional.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), em sua coordenação, Prof. Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes, pelo suporte institucional, pela organização e pelo compromisso com a qualidade da formação ofertada.

Aos professores do PPGEEB, pelo conhecimento compartilhado, pela excelência acadêmica e pela dedicação à formação de pesquisadores comprometidos com a educação.

À minha orientadora, professora Antonia Mota, pela condução segura, pelas orientações criteriosas e pelo acompanhamento atento ao longo de todo o processo de pesquisa, contribuindo significativamente para a construção deste trabalho.

Aos docentes do Centro Educa Mais Cidade de Arari e as diretoras: Lisiane, Leoana e Socorro, pela acolhida na realização desta pesquisa.

Aos amigos, pelo incentivo, compreensão e apoio nos momentos mais desafiadores desta caminhada.

Aos colegas de turma, pela troca de experiências, pelo companheirismo e pelo apoio mútuo, que enriqueceram de forma significativa esta trajetória acadêmica.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo, expresso minha sincera gratidão.

*"O propósito da educação é transformar
espelhos em janelas".*

Sydney J. Harris

RESUMO

A violência contra a mulher no ambiente escolar constitui o eixo central desta pesquisa, sendo compreendida como expressão de desigualdades históricas que se manifestam nas relações sociais e institucionais, para além de episódios isolados. O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede pública estadual no município de Arari, Maranhão, partindo da seguinte problemática: como elaborar uma abordagem didático-pedagógica efetivo-equitativa capaz de enfrentar esse fenômeno, considerando suas dimensões culturais, institucionais e sociais, bem como o envolvimento da comunidade escolar e de atores externos. O objetivo geral consistiu em desenvolver um produto didático-pedagógico voltado ao enfrentamento da violência contra a mulher no contexto escolar, promovendo ações de sensibilização, formação e articulação interinstitucional. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa de natureza exploratória, configurando-se como estudo de caso, com utilização da observação participante como principal técnica de coleta de dados, priorizando a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Os resultados evidenciam que o enfrentamento efetivo da violência contra a mulher no ambiente escolar requer a inserção sistemática da temática de forma transversal no currículo, aliada à formação continuada de professores, possibilitando a leitura crítica das relações de poder. Verificou-se, ainda, que a articulação entre escola, família e rede de proteção social (saúde e assistência social) fortalece a construção de estratégias mais consistentes e sustentáveis. Destaca-se, igualmente, a relevância do protagonismo juvenil e da institucionalização de práticas de cuidado coletivo e governança compartilhada, superando ações pontuais e fragmentadas. Como resultado da pesquisa, foi desenvolvido o produto educacional intitulado “Juntos pelo Respeito: um guia para a nossa escola”, estruturado como cartilha didático-pedagógica voltada à sensibilização de estudantes e à formação de professores, com orientações práticas para identificação, prevenção e enfrentamento das violências no contexto escolar. Conclui-se que a efetividade das ações está diretamente relacionada à coerência entre discurso e prática institucional, à continuidade das ações formativas e à integração entre diferentes atores sociais. Sugere-se, para pesquisas futuras, a realização de estudos longitudinais que analisem a sustentabilidade de propostas pedagógicas baseadas em modelos de governança participativa em contextos educacionais periféricos.

Palavras-chave: Violência contra a mulher. Educação. Arari. Proposta didático-pedagógica. Escola.

ABSTRACT

Violence against women in school settings is addressed in this study as a structural and historically rooted phenomenon that extends beyond isolated incidents, permeating everyday interactions, institutional practices, and power relations. Conducted in a public secondary school in the municipality of Arari, Maranhão, Brazil, the research investigates how an effective and equity-oriented pedagogical approach can be developed to address this issue within the school context, while engaging both the educational community and external support networks. The study adopts a qualitative and exploratory design, structured as a case study grounded in participant observation, with emphasis on the perspectives and lived experiences of the subjects involved. The primary objective was to design and implement a pedagogical intervention capable of fostering awareness, critical reflection, and collective responsibility regarding gender-based violence in the school environment. Findings indicate that effective intervention depends on the systematic integration of the theme across the curriculum, supported by continuous teacher education and institutional commitment. The results also highlight the importance of intersectoral collaboration, particularly with health and social services, as well as the strengthening of youth protagonism and participatory governance practices within the school. As a concrete outcome of the research, an educational product entitled *“Together for Respect: A Guide for Our School”* was developed. This pedagogical booklet integrates accessible language, practical guidelines, and reflective activities aimed at both students and educators, contributing to the prevention and identification of violence in school contexts. The study concludes that sustainable change relies on the alignment between institutional discourse and pedagogical practice, as well as on the consolidation of collective care routines and collaborative governance structures. Future research is encouraged to explore the long-term impact of participatory educational interventions in peripheral and socially vulnerable contexts.

Keywords: Violence against women. Education. Arari. Didactic-pedagogical proposal. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Vista área da cidade de Arari de Leonardo Bastos.....	77
Figura 2: Foto de vista da escola.	81
Figura 3: Infográfico Categorias epistemológicas identificadas.	84
Figura 4: Infográfico Principais tipos e manifestações de violência de gênero.	107
Figura 5: Desafios enfrentados.	112
Figura 6: Articulação escola, instituições e organizações sociais.	118
Figura 7: Efetividade da proposta pedagógica.	123
Figura 8: Capa do Produto Educacional “Juntos pelo Respeito: Um guia para a nossa escola”	156
Figura 9: Sumário do Produto Educacional	157
Figura 10: Seção 1: Nossa escola, nossos olhares	158
Figura 11: Seção 2: A jornada do respeito	159

LISTA DE SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
- CEDIM – Conselho Estadual dos Direitos da Mulher
- CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
- CRAM – Centro de Referência de Atendimento à Mulher
- CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
- CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica
- UFMA – Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1-INTRODUÇÃO	12
2-O MITO DA MEDUSA, VIOLÊNCIA SEXUAL E EDUCAÇÃO	17
2.1 O Mito de Medusa e sua relevância contemporânea	17
2.2 Medusa como metáfora da violência sexual	21
2.2.1 Poder, controle e petrificação	22
2.2.2 Silenciamento e invisibilidade das vítimas	23
2.2.3 Culpabilização da vítima e inversão simbólica.....	25
2.2.4 Trauma duradouro e necessidade de suporte psicossocial.....	27
2.3 Violência de gênero sexual infantojuvenil	29
2.4 BNCC e ECA: diretrizes normativas complementares	34
2.4.1 Prevenção, segurança e promoção de ambientes escolares	34
2.4.2 Formação continuada e sistema de intervenção integrado	38
2.4.3 Participação comunitária e suporte psicossocial especializado	42
3-VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: teorias e interseccionalidades	47
3.1 A Relevância da Análise Teórica e Interseccional	47
3.2 Teoria do Patriarcado	51
3.3 Teoria da Socialização de Gênero	55
3.4 Teoria da Dupla Punição	59
3.5 Teoria da Interseccionalidade	63
4-VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTO-JUVENIL NO BRASIL E NO MARANHÃO	68
5-VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM ARARI-MA: estudo e intervenção	77
5.1- Caracterização do Centro Educa Mais Cidade de Arari	77
5.2- Metodologia da Pesquisa	81
5.3- Análise e Discussão dos dados.....	83
5.3.1- Categorias epistemológicas identificadas.....	84
5.3.1.1- O Que é Violência Contra a Mulher.....	86
5.3.1.2- Tipos de Violência Explicados com Exemplos	88
5.3.1.3- Respeito às Meninas e Mulheres	89
5.3.1.4- Direitos das Meninas e Mulheres	91

5.3.1.5-Consentimento e Limites	93
5.3.1.6 Como identificar sinais de violência.....	94
5.3.1.7 Violência nas redes sociais e bullying	96
5.3.1.8 A importância de pedir ajuda	98
5.3.1.9 Para quem pedir ajuda.....	99
5.3.1.10 Como ser um aliado (ou aliada).....	101
5.3.1.11 Atividades	102
5.3.1.12 Compromisso com a não-violência.....	104
5.3.2 Manifestações de violência contra a mulher	106
5.3.2.1 Desafios enfrentados	112
5.3.2.2 Articulação escola, instituições e organizações sociais	117
5.3.2.3 Efetividade da proposta pedagógica	122
5.3.3 Verificação e Objetivos	128
5.3.3.1 Verificação da primeira hipótese.....	128
5.3.3.2 Verificação da segunda hipótese.....	133
5.3.3.3 implicações teóricas do primeiro objetivo específico	137
5.3.3.4 implicações teóricas do segundo objetivo específico.....	141
5.3.3.5 implicações teóricas do terceiro objetivo específico	146
5.3.3.6 implicações teóricas do quarto objetivo específico	151
5.4-Produto da Pesquisa	155
8-CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	161
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE A- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA CAMPO	178
APÊNDICE B – ROTEIRO DIÁRIO DE BORDO	179
APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL	180
ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	204
ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO	205
ANEXO C – RELATÓRIO ESTATÍSTICO 2023 CRIMES CONTRA MULHERES .	206

1 INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher no ambiente escolar expressa desigualdades históricas que ultrapassam episódios isolados e se manifestam nas relações cotidianas, nos discursos e nas práticas institucionais. Nas escolas da rede pública estadual de Arari, Maranhão, essa realidade demanda olhar atento e intervenções consistentes. A presença explícita ou silenciosa da violência compromete o processo educativo, afeta a permanência escolar e limita o desenvolvimento integral dos estudantes. Reconhecer essa complexidade é passo fundamental para formular respostas pedagógicas comprometidas com equidade, proteção e justiça social.

Na prática, um estudo de caso exploratório permite apreender as particularidades da violência contra a mulher no contexto escolar, revelando dinâmicas locais, percepções dos sujeitos e formas específicas de manifestação. Ao privilegiar a análise situada, essa abordagem contribui para a construção de estratégias didático-pedagógicas equitativas, alinhadas às necessidades reais da comunidade escolar, conforme aponta Sottomayor (2018). A participação ativa de estudantes, docentes, gestores e famílias fortalece o diagnóstico e amplia o compromisso coletivo com a transformação. A articulação com políticas públicas educacionais, de saúde e de proteção social potencializa os efeitos das ações escolares, rompendo práticas isoladas. Dessa forma, a escola assume papel estratégico na desconstrução de padrões opressores, promovendo relações baseadas no respeito, na igualdade de gênero¹, ou seja, entre homens e mulheres, e na garantia de direitos.

O enfrentamento da violência contra a mulher no contexto escolar configura-se como um desafio multifacetado, que exige abordagens interdisciplinares e atenção às especificidades locais. A complexidade do fenômeno, associada a resistências culturais, limitações institucionais e escassez de recursos, compromete a implementação contínua de ações pedagógicas e a adesão da comunidade escolar. Tais obstáculos impactam a coleta de dados e a efetividade das intervenções propostas. Ainda assim, a pesquisa revela-se essencial para compreender a realidade de uma escola pública de Arari, Maranhão, permitindo a formulação de estratégias pedagógicas contextualizadas. A articulação entre escola, comunidade e atores sociais mostra-se decisiva para um enfrentamento consistente e duradouro (Souza,

¹ Neste contexto, o termo “gênero” é utilizado para se referir especificamente ao gênero feminino, abordando questões e experiências relacionadas às mulheres.

2020). Com base nisto, a pesquisa se orienta pela seguinte questão: Como é possível desenvolver uma abordagem didático-pedagógica efetivo-equitativa para enfrentar a violência contra mulher, superando desafios existentes, envolvendo a comunidade escolar e atores sociais relevantes? Será na tentativa de apresentar uma resposta para esta questão em particular que todas as atividades deste estudo irão se realizar, visando o efetivar os seus objetivos, mediante o uso da metodologia escolhida.

Duas hipóteses mostraram-se plausíveis diante do problema proposto. A primeira sustentava que o desenvolvimento de uma abordagem didático-pedagógica efetivo-equitativa depende da inserção sistemática da temática da violência contra mulher no currículo escolar, articulada a práticas formativas contínuas voltadas ao corpo docente. A presença do tema em projetos pedagógicos, atividades interdisciplinares, espaços de escuta, práticas reflexivas favorece a construção de uma cultura escolar baseada no respeito, na equidade, na prevenção de violências. Tal estratégia tende a reduzir silenciamentos, naturalizações, desigualdades históricas reproduzidas no cotidiano escolar. A segunda hipótese indicava que o enfrentamento efetivo da violência contra a mulher exige a participação ativa da comunidade escolar, somada à atuação integrada de atores sociais externos, como serviços de saúde, assistência social, conselhos tutelares, organizações comunitárias. Esta articulação amplia o alcance das ações educativas, fortalece redes de proteção, possibilita respostas mais consistentes diante dos casos identificados. A escola assume papel central como espaço formador, mediador social, promotora de direitos, superando limites institucionais, fragilidades estruturais, resistências culturais presentes no contexto educacional.

No estudo sobre violência contra a mulher em uma escola da rede pública estadual em Arari, Maranhão, foi fundamental definir com clareza os limites temporais, espaciais, conceituais e dos grupos envolvidos. O foco foi o contexto atual da instituição, adotando uma abordagem interseccional para compreender como gênero, raça, classe e outros marcadores sociais se inter-relacionam no ambiente escolar. Foi necessário delimitar segmentos específicos da comunidade escolar, como estudantes, professores ou gestores, conforme os objetivos e recursos disponíveis (Souza Neto, 2020). Esta escolha não restringe a pesquisa, mas permitiu uma análise mais aprofundada e situada, favorecendo a compreensão da complexidade do fenômeno. Deve-se considerar, também, que o delineamento do estudo foi ajustado ao longo da investigação, acompanhando novas demandas ou descobertas. Com limites bem

definidos e flexibilidade metodológica, a pesquisa teve maior potencial de contribuir para o entendimento e enfrentamento da violência contra a mulher na escola, respeitando suas especificidades locais e sua inserção em estruturas sociais mais amplas, como desigualdades históricas e culturais.

O presente estudo é de grande relevância por contribuir para a compreensão profunda da violência contra a mulher no ambiente escolar e para a construção de práticas educativas mais justas. A violência contra a mulher, longe de ser um problema isolado, reflete estruturas sociais desiguais e exige enfrentamento coletivo e contextualizado. Com base em um estudo de caso exploratório em uma escola pública de Arari (MA), buscou-se evidenciar as manifestações locais do fenômeno e propor estratégias pedagógicas efetivas. Ao envolver a comunidade escolar e atores sociais no processo, promove-se uma abordagem colaborativa e transformadora, capaz de desconstruir estereótipos e normas opressoras (Vagliati, 2020). A pesquisa poderá ainda subsidiar políticas públicas e práticas replicáveis em outras instituições, ampliando seu impacto. Apesar dos desafios estruturais e culturais, o estudo reforça a importância da educação como ferramenta de mudança social. Suas contribuições podem ser sementes de transformação duradoura rumo a uma sociedade mais equitativa, respeitosa e comprometida com os direitos humanos.

Este estudo teve como objetivo geral desenvolver um produto didático-pedagógico voltado ao enfrentamento da violência contra a mulher no espaço de ensino, envolvendo toda a comunidade escolar e atores sociais pertinentes. Como complemento foram considerados os seguintes objetivos específicos: Identificar os principais tipos e manifestações de violência contra a mulher em uma escola da rede pública estadual em Arari, Maranhão; avaliar os desafios enfrentados na abordagem do tema, sob diferentes perspectivas da comunidade escolar; promover ações de capacitação e sensibilização quanto aos impactos e formas de enfrentamento da violência contra a mulher; fomentar a articulação da escola com instituições e organizações sociais, visando a construção de estratégias conjuntas; e, por fim, refletir sobre a efetividade da proposta pedagógica desenvolvida, observando sua contribuição na redução da violência e na promoção de uma cultura de respeito e equidade. A proposta visou a construção coletiva de soluções sustentáveis e contextualizadas para um problema social urgente no ambiente educacional.

No que se refere ao percurso metodológico, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória, configurando-se

como um estudo de caso, com o propósito de compreender, em profundidade, as manifestações da violência contra a mulher no contexto de uma escola da rede pública estadual situada no município de Arari, Maranhão. A investigação privilegiou a perspectiva dos sujeitos envolvidos, considerando suas experiências, percepções e significados atribuídos às situações vivenciadas no ambiente escolar, o que permitiu apreender dimensões subjetivas, simbólicas e institucionais do fenômeno investigado. Como procedimento de produção de dados, utilizou-se a observação participante, favorecendo a imersão no cotidiano escolar e a construção de vínculos de confiança com os participantes. Tal percurso possibilitou a elaboração de uma proposta didático-pedagógica fundamentada nas demandas concretas do campo investigado, orientada para o enfrentamento da violência contra a mulher de modo crítico, contextualizado e comprometido com a promoção de uma cultura de respeito e equidade.

Quanto à organização do trabalho, esta dissertação estrutura-se em seções que seguem um encadeamento teórico, analítico e interventivo. Após esta Introdução, a Seção 2, intitulada *O mito da Medusa, violência sexual e educação*, discute a potência simbólica do mito de Medusa como chave interpretativa para a compreensão da violência sexual, abordando dimensões como poder, controle, silenciamento, culpabilização da vítima e trauma, além de estabelecer interlocução com a violência de gênero sexual infantojuvenil e com marcos normativos como a BNCC e o ECA.

A Seção 3, intitulada *Violência contra a mulher: teorias e interseccionalidades*, apresenta os principais referenciais teóricos que sustentam a análise do fenômeno, com destaque para a teoria do patriarcado, a teoria da socialização de gênero, a teoria da dupla punição e a teoria da interseccionalidade, evidenciando a complexidade estrutural da violência contra a mulher e a necessidade de compreendê-la a partir de múltiplos marcadores sociais.

A Seção 4, denominada *Violência sexual infanto-juvenil no Brasil e no Maranhão*, contextualiza o problema em âmbito nacional e estadual, oferecendo um panorama da realidade investigada e situando a discussão no campo das desigualdades sociais, das violações de direitos e dos desafios enfrentados pelas políticas públicas de prevenção e enfrentamento.

Na Seção 5, intitulada *Violência contra a mulher em Arari-MA: estudo e intervenção*, apresenta-se o lócus da pesquisa, com a caracterização do Centro Educa Mais Cidade de Arari, a metodologia adotada, a análise e discussão dos dados produzidos no campo e, por fim, o produto da pesquisa, elaborado como

desdobramento propositivo da investigação. Nesse capítulo, são discutidas as categorias epistemológicas identificadas, bem como as manifestações de violência contra a mulher observadas no contexto escolar, articulando análise crítica e proposição pedagógica.

Por fim, em **Considerações Finais**, retomam-se os objetivos da pesquisa, os principais resultados alcançados e as contribuições do estudo para o campo da educação e para o enfrentamento da violência contra a mulher no espaço escolar. Na sequência, apresentam-se as referências, os apêndices e os anexos que complementam e documentam o percurso investigativo realizado.

2 O MITO DA MEDUSA, VIOLÊNCIA SEXUAL E EDUCAÇÃO

Este capítulo explora duas questões centrais: o mito da Medusa como metáfora para a violência contra a mulher e suas consequências; e práticas educacionais para enfrentar a violência e abuso sexual escolar. Para tanto, o seu conteúdo, estrutura-se em cinco seções, com subdivisões temáticas que articulam mitologia, teoria crítica e normativos educacionais. A seção 2.1 introduz o mito de Medusa, ressaltando sua ressignificação contemporânea como ferramenta analítica para compreender dinâmicas de violência sexual. Em 2.2, Medusa é explorada como metáfora densa. A seção 2.3 conecta essas reflexões à realidade da violência sexual contra crianças e adolescentes, evidenciando especificidades etárias e contextuais. Em 2.4, examinam-se as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Por fim, 2.5 sintetiza os argumentos e propõe encaminhamentos concretos para ações pedagógicas, institucionais e políticas, sustentadas por coerência teórico-prática.

2.1 O Mito de Medusa e sua relevância contemporânea

O mito de Medusa atravessa séculos com vigor simbólico inalterado. Mais que narrativa antiga, opera como metáfora viva para dinâmicas contemporâneas de violência, silenciamento e responsabilização indevida das vítimas. Sua transformação de sacerdotisa bela em monstro petrificador condensa múltiplas camadas de opressão estrutural. A atualidade do mito reside na capacidade de nomear o que muitas vezes permanece inominável — especialmente em contextos educacionais, onde abusos são frequentemente minimizados ou naturalizados. A leitura crítica da figura de Medusa permite desnaturalizar mecanismos de controle que persistem em ambientes escolares, reforçando a urgência de intervenções pedagógicas e psicossociais fundamentadas. A mitologia, assim, não se limita ao passado; revela padrões recorrentes que exigem enfrentamento ético e institucional (Batista, 2023, p. 72).

A narrativa clássica situa Medusa como uma das Górgonas, originalmente descrita por Hesíodo como mortal e bela. Sua transformação em monstro decorre de uma violação no templo de Atena, seguida de punição divina desproporcional à

ofensa sofrida. Caldas (2023) salienta que o mito opera como dispositivo de inversão: a vítima torna-se ameaça, e a culpa é transferida à mulher. Esse deslocamento responsabiliza a ofendida por sua própria agressão, padrão recorrente em discursos contemporâneos sobre violência sexual. A representação arcaica de Medusa como aberração reforça estigmas que ainda sustentam a descrença frente ao testemunho de crianças e adolescentes. A construção mítica, portanto, antecipa estratégias discursivas de invalidação, cuja persistência exige desconstrução crítica em contextos formativos. A punição imposta por Atena revela uma lógica punitiva que privilegia a manutenção da ordem simbólica em detrimento da justiça. Hilgert (2020) observa que a deusa não pune Poseidon, mas sim Medusa, cuja beleza é convertida em terror. Essa desproporção reflete uma estrutura social que protege agentes de poder e marginaliza os vulneráveis. O mito, assim, funciona como espelho distorcido de sistemas institucionais que silenciam denúncias escolares mediante justificativas morais ou burocráticas. A transformação de Medusa em monstro não é metáfora de perda de humanidade, mas de como a sociedade rotula quem rompe expectativas normativas de submissão. O corpo da vítima é modificado para que sua dor não perturbe a estabilidade dos que governam.

O olhar petrificador de Medusa opera como metáfora do medo coletivo frente à verdade não domesticada. Ferreira & Martins (2022) argumentam que o poder da górgona reside na incapacidade dos outros de sustentar seu testemunho visual — petrificar é impedir o movimento, a ação, o questionamento. Esse efeito simbólico encontra paralelos em ambientes escolares onde educadores, ao confrontarem relatos de abuso, sentem-se paralisados por insegurança técnica ou medo de consequências institucionais. A recusa em encarar Medusa traduz-se, na prática, em protocolos ineficazes, escutas seletivas e transferência de responsabilidades. A pedra não é apenas destino do olhar; é metáfora da imobilidade institucional diante do que exige coragem ética. A decapitação por Perseu, celebrada como triunfo heroico, revela uma estrutura de resolução violenta em vez de reparadora. Duek (2022) sublinha que a vitória não restaura Medusa à sua condição anterior, nem questiona os termos da injustiça original. O mito oferece uma solução eliminatória: elimina-se o sintoma, preserva-se a causa. Esse

padrão repete-se em políticas educacionais que priorizam punição espetacular de agressores individuais, sem transformar as condições que possibilitam a violência. A ênfase recai sobre o gesto heroico do denunciante ou do educador corajoso, em vez de construir sistemas de prevenção contínua. O monstro é destruído; o templo permanece intacto.

A figura de Medusa permite repensar o silenciamento como processo ativo, não passivo. Sottomayor (2018) demonstra que o silêncio imposto às vítimas não decorre apenas de ameaças diretas, mas de uma rede de expectativas sociais que desacredita suas vozes. Na escola, esse silêncio opera por meio de linguagens técnicas excessivas, protocolos burocráticos e temporalidades institucionais que desgastam relatos. Crianças aprendem rapidamente quais histórias são acolhíveis e quais geram desconforto. Medusa, antes de ser monstro, é mulher que fala — e por falar, é transformada em algo que ninguém ousa ouvir. O silenciamento, portanto, é tecnologia de controle que precede qualquer ameaça explícita. A culpa atribuída a Medusa opera como mecanismo de distanciamento moral coletivo. Batista (2023) identifica nesse processo uma função psicossocial: ao responsabilizar a vítima, garante-se a ilusão de segurança — se a punição foi merecida, o risco não é estrutural, mas individual. Esse raciocínio sustenta discursos escolares que questionam a conduta da criança antes de investigar o adulto. A culpa transfere o foco da conduta do agressor para a suposta conduta inadequada da vítima. A estratégia evita o confronto com a banalidade do mal em espaços de confiança. A monstruosidade de Medusa, assim, serve para preservar a humanidade dos demais — especialmente dos que deveriam proteger.

O trauma inscrito no corpo de Medusa não é episódico, mas constitutivo. Caldas (2023) enfatiza que sua transformação permanente indica que certas violências reconfiguram a existência de modo irreversível. Esse aspecto desafia abordagens educacionais baseadas apenas na resiliência como superação linear. O sofrimento psíquico não se resolve com tempo, mas com reconhecimento contínuo e reparação simbólica. Ambientes escolares que ignoram essa dimensão tendem a exigir das vítimas uma narrativa de cura acelerada, reforçando a exclusão. A pedra não desaparece; aprende-se a conviver com ela. A educação sensível ao trauma exige abandono da lógica de “virar a página” em favor de uma

ética da memória ativa. A instrumentalização do mito em contextos educacionais exige formação crítica dos professores. Lopes (2019) defende que capacitação não se limita a protocolos, mas inclui análise de mitos, narrativas e representações culturais que moldam percepções inconscientes sobre vítimas e agressores. Educadores imersos em lógicas heroicas — onde só há lugar para salvadores ou monstros — reproduzem dicotomias que impedem escuta complexa. A formação deve incluir desconstrução de arquétipos, como o da “criança inocente” ou do “professor naturalmente bondoso”. A mitologia greco-romana, nesse sentido, é campo privilegiado para exercícios de desconstrução ética e reflexiva.

A escola como espaço de produção de subjetividades torna-se crucial na reinterpretção contemporânea do mito. Konrad (2017) propõe que ambientes educacionais podem operar como contramitos — lugares onde Medusa é ouvida antes de ser transformada. Isso exige dispositivos institucionais que garantam escuta imediata, sem hierarquias de credibilidade prévias. A prevenção eficaz não depende apenas de campanhas pontuais, mas de uma cultura escolar que valorize o testemunho frágil, o gesto ambíguo, o silêncio hesitante. A pedagogia do cuidado implica em resistir à pressa diagnóstica e abrir espaço para narrativas não lineares, típicas do trauma. A estética da violência no mito — cabelos de serpentes, dentes de javali, olhar mortal — não é ornamental, mas funcional. Duek (2022) analisa que o horror visual serve para afastar a identificação empática. Quanto mais monstruosa a representação, menor a chance de reconhecimento humano. Esse recurso estético encontra equivalência em linguagens institucionais que medicalizam ou patologizam relatos de abuso, tornando-os técnicos demais para mobilizar afeto. A humanização do sofrimento exige contranarrativas visuais e discursivas — não para suavizar a dor, mas para restituir a dignidade daqueles que a vivem. A escola pode ser espaço de produção dessas novas imagens.

A justiça no mito é falha, mas não irremediável. Ferreira & Martins (2022) notam que a cabeça de Medusa, mesmo decapitada, mantém seu poder — usada por Atena na égide, protege e aterroriza. Esse paradoxo sugere que a vítima, mesmo após a violência, pode ocupar lugar de força simbólica. Na educação, isso se traduz na necessidade de incluir crianças sobreviventes em processos decisórios sobre políticas de proteção. A agência não se recupera com pena, mas

com espaço de fala legítimo. A justiça não é restauração de um antes, mas construção de um depois onde a experiência da vítima orienta a transformação institucional. A transformação de Medusa em símbolo feminista contemporâneo — como em movimentos de denúncia de assédio — revela potência política da reinterpretação mitológica. Hilgert (2020) ressalta que reapropriações artísticas e pedagógicas do mito oferecem ferramentas para nomear microviolências cotidianas nas escolas. A serpente, antes sinal de perigo, torna-se emblema de sabedoria e resistência corporal. A pedra, antes paralisia, pode indicar firmeza ética. A educação sensível ao mito não o repete, mas o interroga — e nesse gesto, abre caminho para escolas que não punem quem sofre, mas acolhem quem ousa falar.

O mito de Medusa não serve para ilustrar uma lição moral, mas para expor os mecanismos pelos quais a violência se naturaliza. Sua atualidade reside na capacidade de revelar como poder, silenciamento e culpa operam em instituições aparentemente neutras. A escola pode repetir o templo de Atena — ou tornar-se espaço onde o testemunho não gera punição, mas proteção. A tarefa é estrutural: não basta treinar professores; é preciso transformar culturas. A decapitação não é a única forma de enfrentar o monstro. Às vezes, basta olhar — e não desviar o rosto.

2.2 Medusa como metáfora da violência sexual

Este tópico organiza-se em quatro subseções que exploram dimensões fundamentais do fenômeno sob uma perspectiva simbólica e crítica. A primeira, Poder, controle e petrificação, analisa como a violência sexual opera como mecanismo de dominação, com a petrificação representando a paralisia emocional, social e institucional imposta às vítimas. A segunda, Silenciamento e invisibilidade das vítimas, aborda os dispositivos que impedem o testemunho — desde pressões familiares até protocolos institucionais excludentes — reforçando a marginalização das experiências. A terceira, Culpabilização da vítima e inversão simbólica, examina como narrativas culturais transferem responsabilidade do agressor para a agredida, reproduzindo a lógica do mito original, em que Medusa

é punida por ser vítima. Por fim, a quarta, Trauma duradouro e necessidade de suporte psicossocial, destaca os impactos prolongados da violência e a urgência de redes de cuidado especializadas, contínuas e não revitimizantes.

2.2.1 Poder, controle e petrificação

O olhar de Medusa opera como metáfora precisa da violência que paralisa antes mesmo de ferir. Sua capacidade de transformar corpos em pedra não é mero recurso fantástico, mas representação simbólica do terror institucionalizado. Na escola, esse processo repete-se quando crianças e adolescentes, após experiências de abuso, entram em estado de imobilidade psíquica e física — não por passividade, mas por reconhecimento inconsciente da assimetria de poder. A petrificação é resposta adaptativa diante de ameaças que não permitem fuga nem luta. A metáfora mitológica oferece linguagem para nomear o que muitas vezes permanece sem registro: a violência que não deixa marcas visíveis, mas congela subjetividades. Esse entendimento exige abordagens educacionais que vão além da punição, voltando-se para o descongelamento ético do ambiente escolar (Batista, 2023).

O poder exercido pelo agressor estrutura-se na certeza da impunidade e na previsibilidade do silêncio alheio. Lopes (2019) demonstra que a violência sexual escolar não é ato isolado, mas prática sustentada por redes tácitas de convivência — ausência de protocolos claros, descrença em relatos, normalização de condutas abusivas. O agressor sabe que o sistema, em vez de proteger, frequentemente desampara quem denuncia. Essa segurança permite o exercício contínuo de controle, muitas vezes sem necessidade de ameaças explícitas. Basta a presença, o olhar, o gesto ambíguo. A vítima internaliza a regra não escrita: falar traz mais risco que calar. O poder, então, não reside apenas no ato, mas na antecipação do dano — e na certeza de que ninguém intervirá a tempo. A escola torna-se templo onde o abuso se ritualiza.

A paralisia da vítima não é sinal de consentimento, mas efeito direto da engenharia do medo. Konrad (2017) ressalta que a petrificação psíquica ativa mecanismos neurobiológicos de sobrevivência, comuns em situações de ameaça extrema com escapatória impossível. Crianças em contextos escolares abusivos

frequentemente adotam comportamentos de hiperobediência, apatia ou desempenho excessivo — estratégias de adaptação que mascaram sofrimento. Educadores mal preparados interpretam esses sinais como indisciplina, desinteresse ou timidez. A falha não está na criança, mas na leitura institucional que ignora a linguagem do corpo traumatizado. O silêncio é resposta racional em ambientes onde denunciar significa perder proteção, vínculos ou segurança material. A pedra, nesse sentido, é defesa — e não submissão.

A perpetuação do ciclo depende da inércia das instituições. Sottomayor (2018) evidencia que escolas costumam responder a denúncias com medidas paliativas — reuniões privadas, transferência de turma, aconselhamento superficial — que preservam a aparência de normalidade. Essas ações reforçam a mensagem implícita: o problema é a denúncia, não o abuso. A ausência de investigação independente, de acompanhamento psicossocial contínuo e de formação crítica dos profissionais transforma a escola em espaço de retraumatização. Romper esse padrão exige políticas que substituam a lógica reativa por uma postura preventiva estrutural. Batista (2023) defende protocolos claros, escuta qualificada e responsabilização institucional — não apenas individual. Ambientes seguros nascem quando o olhar de Medusa deixa de ser temido e passa a ser compreendido como grito mudo de quem espera, há séculos, ser visto.

A petrificação não é destino, mas chamado à ação institucional. Reconhecer o poder como força que congela ajuda a desenhar respostas que descongelem — com escuta, com tempo, com presença firme. A escola pode ser o templo ou o refúgio. A escolha define não apenas políticas, mas ética cotidiana.

2.2.2 Silenciamento e invisibilidade das vítimas

O silenciamento e a invisibilidade das vítimas de violência sexual compõem um fenômeno estrutural, historicamente naturalizado em contextos institucionais. O mito da Medusa, reinterpretado por Caldas (2023), serve como metáfora precisa: uma figura punida por sua própria vitimização, transformada em ameaça aos olhos do outro. Esse processo simbólico revela como a sociedade transfere a culpa da agressão à vítima, negando-lhe espaço de fala e reconhecimento. A escola,

enquanto espaço de formação ética e cidadã, frequentemente reproduz esse padrão, tornando-se terreno fértil para a perpetuação do silêncio. A ausência de mecanismos institucionais eficazes intensifica o isolamento. O resultado é um ciclo de invisibilidade que impede não só a justiça, mas também a recuperação psicossocial.

A estrutura escolar, muitas vezes, carece de protocolos claros e acessíveis para acolhimento de denúncias. Duek (2022) observa que a ausência de canais seguros inviabiliza o exercício da fala por parte das vítimas, especialmente quando o agressor detém posição de autoridade no ambiente educacional. O medo de retaliação, a descrença nas instâncias formais e a possibilidade de exposição pública funcionam como barreiras concretas à quebra do silêncio. A escola, ao não oferecer segurança institucional mínima, transforma-se em espaço de contenção da verdade, em vez de proteção da integridade do aluno. Esse vácuo normativo não é neutro: ele favorece a manutenção de hierarquias abusivas. A falta de transparência nos processos internos reforça a impunidade estrutural. O silêncio imposto, nesse caso, não é escolha, mas efeito direto da negligência organizacional.

A formação docente insuficiente aprofunda o problema. Ferreira & Martins (2022) identificam carência crítica de preparo dos educadores para identificar sinais de violência sexual e agir com sensibilidade e rigor técnico. Muitos profissionais desconhecem os limites entre conduta inadequada e crime, ou hesitam por medo de incorrer em erro processual. Essa insegurança se traduz em omissão, ainda que involuntária. A ausência de capacitação contínua impede a construção de uma rede de proteção eficaz dentro da própria escola. O professor, quando não instrumentalizado, torna-se mero espectador — ou pior, agente inconsciente da banalização do abuso. A normalização do silêncio passa, então, pela inação autorizada pela falta de conhecimento. A escola, assim, deixa de ser educadora para atuar como reprodutora de vulnerabilidades.

A negação institucional opera como mecanismo de manutenção do status quo. Hilgert (2020) e Konrad (2017) sustentam que a minimização sistemática dos relatos — seja por meio de discursos de “exagero”, “invenção” ou “má-fé” — configura violência simbólica institucionalizada. A vítima, ao ser confrontada com

a incredulidade oficial, internaliza a culpa e a vergonha, abandonando qualquer tentativa de reparação. A escola que nega o fato protege o agressor e deslegitima a experiência da vítima. Esse processo não ocorre por acaso: ele garante a preservação da imagem institucional em detrimento da justiça. A impotência sentida pelas vítimas é, portanto, produzida ativamente. A invisibilidade não é consequência natural do trauma, mas resultado de uma escolha política: priorizar a tranquilidade aparente ao enfrentamento ético da violência.

A superação desse ciclo exige intervenção deliberada. Lopes (2019) argumenta que políticas públicas consistentes, combinadas com apoio psicossocial especializado, são capazes de romper a lógica do silenciamento. A escola segura surge quando há clareza normativa, responsabilização institucional e escuta qualificada. Cada denúncia deve ser tratada como possibilidade real, não como inconveniência administrativa. A visibilidade das vítimas depende de estruturas que as reconheçam como sujeitos de direito, não como empecilhos à ordem escolar. O desafio é transformar o ambiente educacional em espaço de justiça reparadora, não de contenção do sofrimento. A humanização do acolhimento é condição mínima para quebrar o ciclo de invisibilidade. A escola, nesse sentido, pode tornar-se instrumento de ressignificação — e não de repetição — da violência.

2.2.3 Culpabilização da vítima e inversão simbólica

A culpabilização da vítima constitui mecanismo perverso de inversão simbólica, presente desde narrativas míticas até práticas institucionais contemporâneas. No mito de Medusa, Sottomayor (2018) identifica uma violência dupla: primeiro o estupro, depois a punição divina que a transforma em monstro. A sacerdotisa, outrora figura de devoção e pureza, torna-se ameaça visual — seu corpo passa a carregar o estigma da transgressão que não cometeu. Essa inversão não é anedótica: estrutura discursos e práticas que transferem responsabilidade do agressor à vítima. A escola, como espaço de socialização normativa, absorve e reproduz essa lógica com frequência. A linguagem do “o que ela fez para provocar?” persiste mesmo sob disfarces aparentemente neutros. A justiça simbólica, assim, opera em descompasso com a ética.

O ambiente escolar torna-se campo privilegiado para essa inversão. Batista (2023) registra que meninas que relatam abuso enfrentam questionamentos sobre roupas, comportamentos ou “fama”, como se tais elementos justificassem a violência. A vergonha, em vez de recair sobre o autor do ato, é internalizada pela vítima, impedindo que busque apoio ou persista na denúncia. Relatos são recebidos com ceticismo ou desinteresse, sobretudo quando envolvem figuras respeitadas na comunidade escolar. O julgamento moral precede a investigação factual. A vítima, então, passa de sujeito lesionado a problema institucional — alguém cuja fala perturba a harmonia aparente da rotina. Esse tratamento reforça a ideia de que o corpo feminino é perigoso por natureza, e não o ato de violá-lo. A escola, ao não contestar essa narrativa, torna-se cúmplice estrutural.

O estigma opera como força silenciadora contínua. Caldas (2023) demonstra que a marca social atribuída à vítima ultrapassa o episódio de violência, moldando sua trajetória subjetiva e social. Ela é vista como “manchada”, “instável” ou “provocadora”, rótulos que dificultam sua reintegração no grupo e sua autorrepresentação positiva. O peso simbólico dessa atribuição supera, muitas vezes, o dano físico imediato. O isolamento não é escolha individual, mas resultado de exclusão coletiva — colegas se afastam, professores evitam o tema, famílias calam por vergonha alheia. A escola, ao não implementar estratégias de desestigmatização, permite que a culpa se fixe como identidade. A vítima, então, passa a agir como se de fato tivesse falhado. O mito se realiza na prática cotidiana: a punição substitui o acolhimento.

A ausência de políticas claras sustenta essa inversão. Duek (2022) observa que protocolos vagos ou inexistentes deixam margem para interpretações subjetivas, quase sempre carregadas de preconceito moral. Sem orientação objetiva, educadores recorrem a senso comum, reproduzindo estereótipos sobre “boas” e “más” vítimas. Ferreira & Martins (2022), em conjunto com Hilgert (2020), apontam que a demonização de Medusa funciona como espelho simbólico desse processo: a vítima perde sua humanidade para que o agressor preserve a sua. A inversão torna-se conveniente — protege hierarquias, autoridades e estruturas de poder. Enquanto não houver mecanismos que assegurem investigação imparcial, proteção à identidade e responsabilização inequívoca do agressor, a escola

seguirá como palco de injustiça ritualizada. A culpa continuará sendo administrada como recurso de controle social.

Romper esse ciclo exige confronto direto com a lógica da inversão. A promoção de justiça passa por reconhecer a vítima como testemunha legítima, não como acusada implícita. Apoio técnico, psicológico e pedagógico deve anteceder qualquer juízo de valor. A responsabilização dos agressores não pode ser mediada por status, cargo ou reputação. Um ambiente escolar seguro nasce da clareza ética: a violência é sempre ato de quem a pratica. Medusa, reinterpretada, pode simbolizar não o monstro, mas a força que desafia o silêncio. A escola tem o dever de acolher essa força, não exorcizá-la. A inversão simbólica só termina quando a culpa volta ao seu lugar legítimo — nas mãos de quem a cometeu.

2.2.4 Trauma duradouro e necessidade de suporte psicossocial

O trauma decorrente da violência sexual não se esgota no ato; sua duração ultrapassa o tempo cronológico e se inscreve no corpo, na memória e nas relações sociais. O mito de Medusa, segundo Konrad (2017) e Lopes (2019), representa essa persistência: a sacerdotisa, após a violação, carrega para sempre uma forma que a isola, amedronta e impede o olhar direto — metáfora precisa da fragmentação subjetiva vivida por sobreviventes. A escola, enquanto núcleo de desenvolvimento humano, tem responsabilidade direta na mitigação ou agravamento desse sofrimento. Ignorar as sequelas psicológicas equivale a negar a extensão real do dano. O silêncio institucional transforma o trauma em condição crônica. A recuperação exige mais que tempo: requer ação intencional, estruturada e empática.

As consequências psíquicas são profundas e multidimensionais. Sottomayor (2018) destaca que ansiedade, depressão e transtorno de estresse pós-traumático surgem com frequência em vítimas, especialmente quando não há acolhimento imediato. A hipervigilância, a desconfiança interpessoal e a autopercepção negativa comprometem o desempenho escolar, a socialização e a construção de projetos de futuro. Esses sintomas não são “fraqueza”, mas respostas neurobiológicas compreensíveis à ruptura extrema da segurança pessoal. A escola que trata o trauma como questão privada ou passageira falha na sua função

formativa. A dor não se resolve com disciplina ou distração. Ela demanda escuta especializada, estabilidade emocional no ambiente e respeito aos ritmos de elaboração. Sem isso, o aluno não aprende — sobrevive.

A resposta institucional define o rumo da recuperação. Batista (2023) e Caldas (2023) defendem que programas de apoio psicológico contínuo e confidencial são elementos centrais de uma política de proteção eficaz. O simples acesso a profissionais treinados em trauma sexual já altera significativamente o prognóstico. Ambientes seguros — onde não há exposição, julgamento ou revitimização — funcionam como base terapêutica não farmacológica. A previsibilidade das rotinas, o respeito aos limites corporais e a formação de pares de apoio são estratégias concretas, não abstrações retóricas. A escola que integra saúde mental à sua proposta pedagógica reconhece que aprender exige sentir-se vivo, não apenas presente. O suporte psicossocial não é complemento; é condição de possibilidade para o retorno à existência plena.

A ausência de assistência atua como segunda violência. Duek (2022) e Ferreira & Martins (2022) documentam casos em que a negação de apoio agravou sintomas, levando ao abandono escolar ou à automutilação. A vítima, ao buscar ajuda e encontrar indiferença, internaliza a mensagem de que seu sofrimento não importa. Esse desamparo institucional reativa o trauma original — agora com a chancela da autoridade escolar. O dano torna-se cumulativo. A escola, ao negligenciar o acompanhamento, transfere o ônus da cura para a própria vítima, muitas vezes ainda criança ou adolescente. Isso configura falha ética grave. O suporte não pode ser excepcional ou dependente da iniciativa individual de um professor. Deve ser estrutural, acessível e sustentado por recursos permanentes. A recuperação não ocorre no vácuo; exige rede.

Hilgert (2020) reforça que o mito de Medusa, reinterpretado, pode apontar caminhos: seu olhar petrificante não é maldição, mas defesa — um limite imposto por quem foi violado. A escola sensível entende esse limite como sinal, não obstáculo. Políticas efetivas de suporte psicossocial são formas de devolver à vítima o direito de olhar e ser olhada sem medo. Isso inclui formação continuada, protocolos de encaminhamento ágeis e parcerias com serviços de saúde. O trauma duradouro não é destino. É desafio institucional. A recuperação é possível quando

o ambiente escolar decide não ser parte da violência, mas parte da cura. O bem-estar das vítimas depende desse compromisso — não de boa vontade, mas de estrutura.

2.3 Violência de gênero sexual infantojuvenil

A violência de gênero² e a violência sexual infantojuvenil, contra a mulher em especial, configuram violações graves e sistemáticas dos direitos humanos, com repercussões profundas na integridade física, psicológica e social das vítimas. Ambas refletem estruturas de poder historicamente consolidadas, que naturalizam a subordinação e silenciam os afetados. A responsabilidade pela sua erradicação não se limita ao Estado, mas envolve a sociedade civil, instituições educacionais e o sistema de justiça. O enfrentamento exige reconhecimento inequívoco dessas práticas como infrações aos compromissos internacionais de proteção humana. A abordagem que segue articula fundamentos normativos, dimensões estruturais e respostas institucionais, ancorada em produção acadêmica recente e rigorosa.

Este tipo de violência revela padrões de dominação que atravessam gerações e instituições, sustentados por normas sociais que legitimam o controle masculino sobre corpos femininos e dissidentes. Segundo Konrad (2017), essa violência não é episódica, mas estrutural, integrada ao funcionamento cotidiano de relações assimétricas. Manifesta-se em agressões físicas, psicológicas, econômicas e simbólicas, muitas vezes internalizadas como naturais pelas próprias vítimas. O silêncio imposto atua como mecanismo de perpetuação, dificultando a denúncia e a responsabilização dos agressores. A violação do direito à liberdade, à segurança pessoal e à não discriminação é evidente, contrariando compromissos assumidos no Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. A ausência de respostas estatais efetivas agrava a vulnerabilidade, sobretudo em contextos periféricos e rurais. A normalização cultural opera como barreira à transformação, exigindo intervenções que desmontem narrativas tradicionais de submissão.

A violência sexual contra crianças e adolescentes configura um atentado

² Idem nota anterior.

direto ao direito à integridade física e ao desenvolvimento saudável, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Convenção sobre os Direitos da Criança. Lopes (2023) destaca que o abuso sexual infantojuvenil não se limita ao ato físico, incluindo exposição a conteúdos eróticos, exploração online e assédio verbal. As consequências são multifacetadas: transtornos de ansiedade, dificuldades escolares, comportamentos autodestrutivos e rupturas no vínculo de confiança com adultos. O impacto é ampliado quando o agressor é figura de autoridade ou proximidade afetiva, situação comum em ambientes domésticos e escolares. O caráter oculto da prática dificulta a identificação precoce, especialmente em famílias com baixa escolaridade ou isolamento social. A judicialização tardia compromete a eficácia das medidas protetivas. A gravidade do fenômeno exige protocolos de escuta qualificada e redes de apoio multidisciplinares.

O enquadramento dessas violências como violações de direitos humanos decorre de sua incompatibilidade com princípios universais de dignidade, igualdade e liberdade. Hilgert (2020) argumenta que a perspectiva dos direitos humanos impõe ao Estado o dever de respeitar, proteger e realizar direitos fundamentais, mesmo frente a violações cometidas por agentes privados. A omissão estatal equivale a conivência estrutural, especialmente quando políticas públicas são insuficientes ou mal implementadas. Instrumentos como a Convenção de Belém do Pará e a Declaração sobre a Eliminação da Violência contra a Mulher reforçam essa obrigação. O reconhecimento jurídico internacional não basta sem mecanismos de monitoramento e responsabilização efetivos. A violência sexual contra a mulher e a infantojuvenil não são questões privadas, mas públicas, exigindo respostas institucionais articuladas. A despolitização do tema enfraquece sua gravidade.

A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizado, pode ser tanto palco quanto agente de prevenção. Lima et al. (2018) indicam que professores despreparados, ambientes desregulados e ausência de protocolos facilitam a ocorrência de abusos sexuais. A falta de formação em direitos humanos e escuta ativa impede a identificação de sinais como isolamento, regressão comportamental e dificuldades de concentração. Programas de educação em direitos, quando

implementados com continuidade, reduzem significativamente casos de violência. Entretanto, iniciativas pontuais e sem avaliação de impacto são comuns, comprometendo sua eficácia. A resistência institucional a discutir sexualidade e a violência contra a mulher nas aulas reforça a cultura do segredo. A escola democrática exige participação de estudantes na construção de normas de convivência. O protagonismo juvenil é fundamental para a sustentabilidade das ações preventivas.

A interseccionalidade é indispensável para compreender as múltiplas camadas de vulnerabilidade. Leite (2020) aponta que raça, classe, orientação sexual e deficiência potencializam os riscos de exposição à violência. Mulheres negras, por exemplo, enfrentam taxas superiores de letalidade e subnotificação, em função do racismo estrutural aliado ao machismo. Crianças indígenas ou quilombolas sofrem maior negligência institucional e menor acesso a serviços especializados. A lógica universalizante dos direitos humanos, embora necessária, corre o risco de apagar especificidades locais. Políticas que ignoram essas intersecções reproduzem desigualdades sob nova roupagem. A justiça restaurativa, por sua vez, oferece caminhos alternativos, desde que respeite a autonomia das vítimas. A padronização de respostas sem diagnóstico territorial é ineficaz.

A mídia desempenha papel ambivalente, capaz de sensibilizar ou estigmatizar. Matioli (2020) observa que a cobertura jornalística frequentemente criminaliza a vítima, foca no perfil do agressor como “exceção” e banaliza expressões machistas no discurso cotidiano. A linguagem imprecisa — como “relação sexual” em vez de “estupro” — dilui a gravidade do ato. Campanhas institucionais bem-sucedidas, por outro lado, utilizam testemunhos reais e linguagem acessível para desconstruir mitos, como a ideia de que a vítima provocou o abuso. A representação audiovisual de relações igualitárias influencia positivamente a percepção de jovens. A autorregulação dos veículos e a formação de jornalistas em perspectiva de gênero são medidas urgentes. A banalização da violência na ficção reforça sua naturalização na realidade.

O sistema de justiça enfrenta desafios estruturais na resposta a essas violações. Macedo (2020) identifica morosidade processual, revitimização durante

oitivas e desconhecimento técnico sobre trauma como barreiras centrais. Juízes e promotores, sem formação em gênero ou infância, aplicam interpretações jurídicas anacrônicas. A Lei Maria da Penha e o ECA, apesar de avançados, sofrem com a falta de estrutura material: delegacias especializadas insuficientes, equipes psicossociais sobrecarregadas, escassez de abrigos seguros. A prova testemunhal de crianças exige técnicas diferenciadas, como a entrevista forense não sugestiva. A mediação em casos de violência doméstica é inadequada e perigosa. A judicialização não substitui a prevenção, mas sua eficácia é crucial para dissuadir novos abusos.

A saúde é um vetor essencial de proteção e recuperação. Lucena (2020) ressalta que profissionais de saúde são frequentemente os primeiros a identificar sinais de violência, mas sua formação é deficitária em protocolos de acolhimento. A notificação compulsória é subutilizada por medo de represálias ou descrença na eficácia do sistema. Serviços como o Centro de Referência em Saúde da Mulher (CRAM) e a rede Sentinela demonstram potencial, mas operam com recursos limitados e pouca integração interinstitucional. O acompanhamento psicoterapêutico prolongado é raro no SUS, prejudicando a reabilitação. A medicalização excessiva de sintomas traumáticos mascara as causas sociais da dor. A saúde mental deve ser entendida como direito, não como reparo emergencial.

A participação social fortalece a governança democrática no enfrentamento. Marques et al. (2019) defendem que conselhos de direitos — como o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA) e o Conselho Estadual dos Direitos da Mulher (CEDIM), só são efetivos com autonomia orçamentária, capacitação contínua e representação diversa. Movimentos feministas, coletivos de mães e organizações de defesa da infância produzem conhecimento empírico valioso, muitas vezes ignorado por gestores. A audiência pública e a consulta prévia com populações afetadas aumentam a pertinência das políticas. A cooptação de lideranças comunitárias por lógicas clientelistas enfraquece a mobilização crítica. A transparência no acesso a dados oficiais é condição para o controle social. A desmobilização cívica alimenta a impunidade estrutural.

A produção acadêmica contribui com diagnósticos rigorosos e propostas inovadoras. Miranda (2022) destaca que pesquisas qualitativas com vítimas revelam lacunas nas políticas públicas, especialmente na transição da adolescência para a vida adulta. Estudos longitudinais são raros, limitando a avaliação de impacto de programas. A academia ainda reproduz hierarquias de saber, desconsiderando saberes populares e comunitários. Parcerias com escolas e serviços públicos permitem intervenções baseadas em evidências. A interdisciplinaridade — entre Direito, Psicologia, Antropologia e Saúde Pública — é indispensável para abordar a complexidade do fenômeno. A publicação em acesso aberto democratiza o conhecimento. A produção teórica deve dialogar com a prática institucional.

A tecnologia digital amplia riscos e oportunidades. Oliveira (2020) alerta para o crescimento da pornografia infantil online, grooming e *cyberbullying* sexual, agravados pela falta de regulamentação eficaz de plataformas. Algoritmos que promovem conteúdo misógeno ou erotizam a infância operam sem supervisão ética. Ao mesmo tempo, aplicativos de denúncia anônima, chatbots de acolhimento e campanhas em redes sociais ampliam o alcance de informações preventivas. A alfabetização digital crítica é fundamental para crianças e adolescentes. A cooperação internacional em investigação cibernética é lenta e fragmentada. A privacidade dos usuários não pode ser sacrificada em nome da segurança. A inovação tecnológica deve estar subordinada à ética dos direitos humanos.

A responsabilidade internacional obriga o Estado brasileiro a prestar contas perante organismos como a Corte Interamericana de Direitos Humanos. Mendes et al. (2020) lembram que decisões como o caso Ximenes Lopes e Maria da Penha estabeleceram precedentes vinculantes sobre o dever de proteção integral. Mecanismos como o Exame Periódico Universal (EPU) pressionam por reformas, mas a implementação depende de vontade política. A ratificação de tratados não garante sua internalização no cotidiano institucional. A soberania não pode ser invocada para justificar inércia frente a violações massivas. A cooperação Sul-Sul tem gerado boas práticas em prevenção comunitária. O compromisso com os direitos humanos exige monitoramento independente e sanções por descumprimento.

A erradicação da violência contra a mulher e da violência sexual infantojuvenil é condição inadiável para uma sociedade justa e democrática. Exige vontade política, investimento sustentável e transformação cultural profunda. A abordagem fragmentada — centrada apenas na punição ou apenas na assistência — é insuficiente. É preciso integrar prevenção, proteção, responsabilização e reparação em um sistema coeso e sensível às desigualdades. O reconhecimento dessas violências como ofensas à humanidade inteira fortalece a solidariedade necessária à sua superação. O caminho é árduo, mas não há alternativa ética à inação. A dignidade humana não comporta concessões.

2.4 BNCC e ECA: diretrizes normativas complementares

Este tópico estrutura-se em três subseções que articulam marcos legais à prática escolar cotidiana. A primeira, Prevenção, segurança e promoção de ambientes escolares saudáveis, explora como a Base Nacional Comum Curricular orienta conteúdos sobre direitos humanos, afetividade e respeito à diversidade, enquanto o Estatuto da Criança e do Adolescente assegura o direito a espaços livres de violência — exigindo infraestrutura, protocolos de segurança e clima escolar acolhedor. A segunda subseção, Formação continuada de educadores e sistema de intervenção integrado, destaca a necessidade de capacitação permanente para identificação precoce de sinais de violência e articulação com conselhos tutelares, rede de saúde e assistência social. A terceira, Participação comunitária e suporte psicossocial especializado, enfatiza o papel de famílias, organizações locais e profissionais qualificados na construção de redes de proteção ativas, responsivas e sustentáveis — alinhando dever do Estado com corresponsabilidade social.

2.4.1 Prevenção, segurança e promoção de ambientes escolares

Ambientes escolares saudáveis são condição indispensável para o desenvolvimento integral dos estudantes. A prevenção de riscos, a garantia de segurança física e psicológica e a promoção de clima positivo constituem responsabilidades institucionais, não meras recomendações. A Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecem o direito à convivência escolar respeitosa e protegida. A escola é espaço de formação cidadã, não apenas transmissão de conteúdos. A ausência de políticas proativas gera danos cumulativos à aprendizagem e à saúde mental. A prevenção ativa exige estrutura, planejamento e formação constante (BNCC, 2017; ECA, 1990).

A BNCC define competências gerais que incluem o autocuidado, o respeito ao outro e a responsabilidade social. Esse enfoque exige deslocamento de abordagens meramente disciplinares para práticas formativas intencionais. Albuquerque (2020) ressalta que a prevenção começa com o currículo: temas transversais como direitos humanos, saúde e ética devem permear todas as áreas. A escola que ignora essa dimensão reproduz violências simbólicas. A organização do tempo escolar, os rituais de acolhida e as normas de convivência devem refletir esses princípios. A prevenção não é reação a incidentes. É construção cotidiana de valores. A clareza nas expectativas comportamentais reduz ambiguidades e conflitos. O ECA assegura direitos fundamentais à integridade física, moral e psicológica. Sua aplicação exige mecanismos institucionais de proteção e denúncia. Amorim (2020) destaca que muitas escolas desconhecem os procedimentos legais para notificação de violações, especialmente nas redes públicas. A formação dos gestores e servidores sobre o estatuto é urgente. A escola deve operar em rede com conselhos tutelares, serviços de saúde e assistência social. A prevenção jurídica não é burocracia. É salvaguarda. A ausência de protocolos claros expõe estudantes a riscos evitáveis. A responsabilidade é coletiva e não delegável.

Competências socioemocionais são base para a convivência democrática. Autorregulação, empatia, cooperação e resolução pacífica de conflitos não são inatas. São construídas em interação mediada. Barros (2020) argumenta que a escola deve dedicar tempo explícito ao desenvolvimento dessas habilidades, integrando-as às disciplinas e à rotina. Aulas de acolhimento, rodas de conversa e projetos colaborativos são estratégias eficazes. Ignorar essa dimensão compromete o clima escolar e a aprendizagem cognitiva. A inteligência emocional sustenta a resiliência diante de adversidades. A formação docente nessa área é

essencial. A escuta qualificada é condição para identificar sinais precoces de sofrimento. Muitos conflitos se agravam por falta de atenção às pistas sutis: isolamento, mudanças de comportamento, queda no rendimento. Bastos (2020a) defende que professores precisam ser treinados para observar, acolher e encaminhar, sem julgamento. A escuta não requer diagnóstico clínico. Requer disponibilidade humana e postura ética. O ambiente escolar seguro começa com a sensação de ser visto e respeitado. A rotina atribulada não justifica a indiferença. A prevenção se faz no detalhe do olhar atento.

O *bullying* demanda resposta institucional sistêmica, não apenas sanções individuais. Medidas punitivas isoladas falham ao não tratar as causas estruturais: desigualdade, falta de pertencimento, ausência de mediação. Batista (2023) propõe protocolos que incluam mapeamento de dinâmicas de grupo, formação de pares mediadores e acompanhamento contínuo das vítimas e agressores. A intervenção deve ser restaurativa, não retributiva. O foco é na reparação e no aprendizado, não na exclusão. A escola que nega a existência do *bullying* agrava o problema. A transparência nos dados é essencial. Políticas institucionais de convivência devem ser construídas coletivamente. Regimentos copiados ou impostos geram resistência e baixa adesão. Bellettine et al. (2022) mostram que escolas com comitês de convivência compostos por estudantes, professores e famílias registram menos conflitos graves. A participação legítima fortalece o compromisso com as normas. As regras ganham sentido quando debatidas e assumidas. A revisão periódica permite ajustes conforme a realidade local. A prevenção institucional é processo vivo, não documento arquivado.

A formação docente em mediação de conflitos é investimento estratégico. Professores muitas vezes atuam como primeira linha de resposta, sem ferramentas adequadas. Blefari (2020) indica que cursos práticos, com simulações e análise de casos reais, aumentam a eficácia das intervenções. A mediação exige neutralidade, escuta ativa e capacidade de desescalar tensões. A postura autoritária alimenta a resistência. Já a postura acolhedora abre caminho para a reflexão. A escola precisa de mediadores formados, não apenas disciplinadores. O clima escolar é indicador sensível da saúde institucional. Ambientes marcados por desconfiança, medo ou indiferença comprometem o engajamento. Borcat

(2020) correlaciona clima positivo — com vínculos seguros, justiça percebida e participação — a melhores índices de aprendizagem e redução de evasão. A medição periódica por meio de pesquisas anônimas revela pontos críticos. Ações corretivas devem ser públicas e monitoradas. O clima não é dado natural. É construído diariamente por gestos, decisões e rotinas.

A inclusão de estudantes com necessidades específicas exige adaptações preventivas. A falta de acessibilidade física, comunicacional ou relacional gera exclusão e conflitos. Cacau et al. (2021) alertam que a acessibilidade não se limita a rampas e materiais adaptados. Envolve atitude, formação continuada e redes de apoio. A prevenção inclui a formação de pares de apoio e a sensibilização da comunidade escolar. A diferença não é problema. Torna-se problema quando não há estrutura para acolhê-la. A equidade é fundamento da segurança coletiva. A saúde mental dos educadores impacta diretamente o ambiente escolar. Profissionais esgotados ou desvalorizados transmitem estresse e impaciência. Caldas (2023) demonstra que programas de autocuidado, supervisão clínica e escuta institucional reduzem o burnout e melhoram as relações em sala. A prevenção não se dirige só aos alunos. Cuida-se daqueles que cuidam. A escola saudável zela pelo bem-estar de toda a comunidade. A valorização docente é política de segurança.

A parceria com famílias deve ir além de reuniões informativas. A prevenção eficaz exige alinhamento de valores e estratégias entre escola e casa. Carneiro (2020) propõe oficinas formativas para famílias sobre desenvolvimento socioemocional, limites saudáveis e uso de tecnologias. A desconfiança mútua alimenta conflitos. Já a colaboração fortalece a rede protetiva. A comunicação constante, com linguagem clara e respeitosa, previne mal-entendidos. A escola acolhe o estudante integral, e isso inclui seu contexto familiar. A avaliação contínua das políticas de segurança é indispensável. Ações sem monitoramento tornam-se rituais vazios. Carvalho (2020) defende indicadores qualitativos e quantitativos: número de conflitos registrados, percepção de segurança, engajamento em atividades, evasão. A análise deve ser feita coletivamente, com transparência. Os resultados orientam os ajustes necessários. A prevenção é processo cíclico: planejar, agir, observar, refinar. A rigidez impede a adaptação. A flexibilidade

orientada por dados garante eficácia.

Prevenção, segurança e promoção de ambientes saudáveis são dimensões inseparáveis da função educativa. A passividade diante de riscos contraria os princípios éticos e legais que sustentam a escola pública. A prevenção ativa, o clima positivo e a capacitação docente formam um tripé indissociável. A literatura especializada oferece caminhos concretos para superar a reatividade e construir escolas como espaços de pertencimento e proteção (Chaves, 2020; Corrêa, 2020).

2.4.2 Formação continuada e sistema de intervenção integrado

A formação continuada de educadores e um sistema de intervenção integrado são pilares essenciais para a reconfiguração da prática pedagógica contemporânea. Essa articulação exige coerência entre os processos formativos e as demandas reais do ambiente escolar. A ausência de sinergia entre teoria e prática compromete tanto a eficácia da formação quanto a qualidade das intervenções pedagógicas. Estruturas fragmentadas resultam em ações isoladas, incapazes de gerar impacto duradouro. Um modelo integrado, centrado na capacitação profissional contínua, permite respostas ágeis e contextualizadas aos desafios educacionais. A literatura recente reforça a necessidade de romper com visões tecnicistas e adotar perspectivas sistêmicas. A educação demanda ação coletiva, planejamento estratégico e base teórica sólida (Hilgert, 2020; Konrad, 2017).

A formação docente deve partir da realidade escolar, não de modelos idealizados. Os educadores enfrentam contextos marcados por diversidade social, carência de recursos e pressões curriculares. Uma formação desalinhada intensifica o desgaste profissional e reduz a eficácia do ensino. Hilgert (2020) destaca que a formação continuada eficaz parte da análise crítica das práticas existentes, permitindo que o professor identifique lacunas e potencialidades. A autonomia docente é construída com base na reflexão constante sobre o fazer pedagógico. Ignorar essa dimensão gera dependência de prescrições externas. A formação precisa ser espaço de investigação, não apenas de transmissão de técnicas. O docente deve reconhecer-se como produtor de conhecimento. A integração entre teoria e prática é condição indispensável para a reconfiguração

da ação docente. Modelos formativos que mantêm uma separação rígida entre saber acadêmico e experiência escolar geram incoerência no desempenho profissional. Konrad (2017) argumenta que a teoria só se consolida quando aplicada em situações reais de ensino, com mediação reflexiva. A prática, por sua vez, ganha consistência quando ancorada em referenciais críticos. A formação eficaz não transmite teorias prontas. Ela provoca o confronto entre ideias e contextos. Esse movimento exige tempo, acompanhamento qualificado e espaço para experimentação. Sem essa integração, os cursos de formação tornam-se exercícios retóricos, desconectados da sala de aula.

Um sistema de intervenção integrado exige coordenação entre agentes institucionais, técnicos e pedagógicos. A fragmentação de responsabilidades impede a construção de respostas coletivas aos problemas escolares. Leite (2020) ressalta que intervenções isoladas — como projetos pontuais ou formações avulsas — não produzem transformações estruturais. A eficácia depende da articulação entre gestão, coordenação pedagógica e corpo docente. Essa articulação deve ser formalizada em rotinas institucionais, não deixada à espontaneidade. O sistema integrado opera com base em diagnósticos compartilhados, metas claras e monitoramento contínuo. A centralidade está na aprendizagem do aluno, mas o caminho passa pela capacitação constante do educador. A formação continuada deve assumir caráter sistemático, não episódico. Ações pontuais geram impacto limitado e de curta duração. Lelis (2020) defende que a formação precisa ser parte do projeto político-pedagógico da escola, com periodicidade, objetivos definidos e avaliação formativa. A continuidade permite o aprofundamento de temas, o retorno sobre experiências anteriores e a construção de uma identidade profissional coletiva. A formação fragmentada desmobiliza e desacredita os participantes. Já a sistemática fortalece a cultura de aprendizagem institucional. O tempo dedicado à formação não é perda de produtividade. É investimento estratégico em qualidade educacional. Essa perspectiva exige planejamento de médio e longo prazo.

A capacitação profissional como eixo estruturante implica repensar o papel do formador. Ele não é detentor de saber, mas mediador de processos de investigação coletiva. Lima et al. (2018) indicam que a eficácia da formação

depende da escuta atenta às demandas locais e da flexibilidade na condução dos processos. O formador precisa dominar tanto os conteúdos pedagógicos quanto as dinâmicas institucionais. Sua atuação deve promover a autonomia, não a dependência. A hierarquia tradicional entre teórico e prático cede lugar à colaboração. O saber docente é valorizado como fonte legítima de conhecimento. A formação deixa de ser imposição e passa a ser coconstrução. A documentação das práticas é ferramenta essencial para o aprimoramento contínuo. Registros sistemáticos permitem identificar padrões, desafios recorrentes e avanços graduais. Lopes (2019) destaca que a produção de narrativas reflexivas, portfólios e relatórios de intervenção fortalece a análise crítica da ação pedagógica. A escrita não é mero registro burocrático. É processo cognitivo que organiza o pensamento e revela contradições. A documentação também garante memória institucional. Novos professores acessam experiências acumuladas. A sistematização evita a repetição de erros e potencializa sucessos. Ela sustenta a avaliação formativa e orienta os encaminhamentos futuros.

A participação ativa dos docentes no desenho da formação é condição de pertinência. Programas impostos de fora geram resistência e baixo engajamento. Lopes (2023) afirma que a coelaboração do plano de formação assegura aderência às necessidades reais da escola. Os professores definem temas, ritmos e formatos com apoio de especialistas. Essa participação exige tempo e estrutura institucional. Reuniões pedagógicas precisam ser espaços de decisão, não apenas de repasse de orientações. A formação passa a ser vista como direito, não como obrigação. O protagonismo docente é central para a sustentabilidade das mudanças. A articulação com políticas públicas é indispensável para a ampliação do impacto. Iniciativas isoladas esbarram em limites institucionais e de recursos. Lopez (2020) alerta que a formação continuada precisa estar alinhada a diretrizes curriculares, avaliações externas e investimentos públicos. A integração vertical — entre escola, sistema e gestão educacional — evita duplicações e desperdícios. As secretarias devem apoiar, não controlar. O acompanhamento técnico deve ser formativo, não fiscalizador. A política educacional eficaz reconhece a escola como unidade de transformação. A formação docente é prioridade orçamentária, não item residual.

A avaliação formativa orienta os ajustes necessários ao longo do processo.

Indicadores quantitativos isolados não capturam a complexidade da mudança pedagógica. Lucena (2020) propõe um sistema de avaliação que combine dados objetivos com percepções qualitativas dos envolvidos. Questionários, observações em sala, entrevistas e análise de produções estudantis compõem um quadro mais completo. A avaliação não serve para julgamento. Serve para aprendizagem institucional. Os resultados alimentam ciclos sucessivos de planejamento. A transparência dos dados fortalece a confiança coletiva. A retroalimentação constante mantém o sistema em movimento. A tecnologia pode potencializar, mas não substitui, a interação humana na formação. Ferramentas digitais são úteis para comunicação, acesso a materiais e registro. Macedo (2020) ressalta que o excesso de recursos tecnológicos, sem mediação pedagógica intencional, gera dispersão. O foco permanece na reflexão coletiva e no aprofundamento conceitual. A tecnologia bem utilizada amplia o alcance e a flexibilidade da formação. Ela permite revisitar conteúdos, compartilhar práticas e manter o diálogo entre encontros presenciais. Mas o cerne da transformação está na relação entre pessoas. A mediação qualificada é insubstituível.

A equidade deve orientar o desenho das ações formativas. Professores de contextos distintos enfrentam desafios específicos. Magalhães (2020) alerta contra modelos padronizados que ignoram as desigualdades estruturais entre escolas. A formação precisa ser sensível às condições locais: infraestrutura, perfil dos estudantes, redes de apoio disponíveis. Intervenções universais tendem a beneficiar quem já está em situação mais favorável. Ajustes locais garantem justiça na distribuição de oportunidades. A equidade não é uniformidade. É oferecer o necessário para que cada contexto avance. A sustentabilidade do sistema depende da institucionalização das práticas. Iniciativas dependentes de pessoas ou gestões específicas são vulneráveis. Marinho (2020) defende que rotinas de formação, espaços de estudo e protocolos de intervenção devem constar no regimento escolar. A continuidade não se garante por boa vontade. Garante-se por regras claras e responsabilidades definidas. A cultura escolar absorve progressivamente os novos hábitos. A memória institucional preserva o aprendizado acumulado. O sistema se torna autorregulado, capaz de enfrentar mudanças sem colapso.

A formação continuada articulada a um sistema integrado de intervenção constitui resposta estratégica aos desafios contemporâneos da educação. Ela rompe com visões imediatistas e reativas, substituindo-as por uma perspectiva de desenvolvimento profissional sistemático e coletivo. A capacitação não é acessório. É estrutura fundante. A eficácia depende da coerência entre propósitos, métodos e avaliação. A literatura recente aponta caminhos concretos para essa transição. O compromisso institucional, a participação docente e a base teórica sólida são condições não negociáveis. A escola que investe em seu corpo docente constrói futuro com solidez (Miranda, 2022; Moreira, 2020).

2.4.3 Participação comunitária e suporte psicossocial especializado

A participação comunitária e o suporte psicossocial especializado são pilares inseparáveis na construção de ambientes escolares seguros. A violência sexual infantojuvenil não se resolve dentro das paredes da sala de aula; demanda redes amplas, capazes de sustentar a vítima antes, durante e após o rompimento do silêncio. O isolamento institucional favorece a impunidade; a abertura deliberada à comunidade fortalece a vigilância ética. O apoio multidisciplinar, por sua vez, evita a medicalização simplista do trauma e garante respostas proporcionais à complexidade do sofrimento. A eficácia das políticas depende menos de dispositivos formais e mais da consistência das articulações reais — entre famílias, profissionais de saúde, assistência social e educação. A escola não é ilha. É nó em uma teia que, quando bem tecida, segura quem tropeça (Sottomayor, 2018).

O envolvimento familiar não se limita à assinatura de termos de responsabilidade ou à presença em reuniões disciplinares. Oliveira (2021) ressalta que famílias devem ser parceiras na construção de linguagens comuns sobre limites corporais, consentimento e direitos. Muitos responsáveis desconhecem sinais sutis de abuso — alterações no sono, recusa a determinados espaços, regressão de hábitos — porque nunca receberam orientação clara. Ações educativas contínuas, com linguagem acessível e respeito às diversidades culturais, transformam lares em extensões do cuidado escolar. A confiança não nasce da autoridade, mas da transparência. Quando a escola escuta sem julgar, a

família passa a falar sem medo. O silêncio coletivo se rompe quando o diálogo se torna prática cotidiana, não emergência pontual. A desconfiança histórica entre escola e comunidade exige trabalho reparador. Pereira (2020) documenta casos em que famílias evitam denunciar por medo de retaliação institucional — reprovação, transferência forçada, estigmatização. Superar essa desconfiança exige gestos concretos: canais anônimos de escuta, mediação por agentes comunitários respeitados, devolutivas claras sobre providências tomadas. A participação não é convite genérico; é construção de pactos éticos específicos. Reuniões comunitárias devem incluir momentos de escuta ativa — não apenas exposição de regras. A escola que reconhece seus erros ganha credibilidade para exigir corresponsabilidade. A confiança é recurso pedagógico tão essencial quanto o currículo.

A articulação com serviços de saúde mental não pode ser reativa. Pereira (2020a) defende protocolos pré-estabelecidos com Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) infantojuvenis, ambulatórios especializados e equipes de atenção básica. A espera por atendimento após uma denúncia agrava o trauma; a prevenção inclui acesso garantido a escuta psicológica contínua, mesmo na ausência de denúncia formal. Crianças em situação de vulnerabilidade social, em particular, dependem dessa articulação para romper ciclos intergeracionais de violência. Profissionais de saúde treinados em escuta não acusatória — que evitam perguntas invasivas e respeitam ritmos narrativos — são fundamentais. O suporte psicossocial eficaz não corrige a vítima; protege sua possibilidade de existir com dignidade. A interseccionalidade exige redes flexíveis, não padronizadas. Pereira (2020b) alerta que protocolos rígidos falham diante de realidades diversas: crianças em situação de rua, indígenas, quilombolas, com deficiência ou em acolhimento institucional enfrentam barreiras específicas ao acesso à justiça e ao cuidado. A rede intersetorial deve incluir atores locais — lideranças tradicionais, agentes de saúde indígena, defensores públicos com atuação territorial. A universalidade dos direitos não se concretiza com soluções únicas, mas com adaptações éticas. Um plano de apoio para uma criança surda, por exemplo, exige intérprete de Libras desde o primeiro contato — não como acréscimo, mas como condição de existência da escuta.

O papel dos conselhos tutelares exige redefinição prática. Piva (2020) observa que muitos conselheiros atuam com sobrecarga operacional e escassa formação em trauma psíquico. A escola deve estabelecer fluxos claros de comunicação — não apenas notificação, mas acompanhamento conjunto. Reuniões periódicas entre equipe escolar e conselho fortalecem a leitura contextual dos casos, evitando decisões baseadas apenas em relatos fragmentados. A proteção integral exige que o conselho atue como guardião dos direitos, não como instância punitiva emergencial. Sua presença preventiva — em formações, em rodas com adolescentes — reduz a judicialização prematura de situações que exigem cuidado, não punição. A articulação com a assistência social é condição para sustentabilidade do acolhimento. Ribeiro (2020) enfatiza que famílias em situação de vulnerabilidade econômica muitas vezes silenciam abusos por medo de perder benefícios ou sofrer intervenção estatal traumática. O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) e o Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) devem integrar redes escolares com lógica de fortalecimento de vínculos — não de fiscalização. O apoio pode incluir acompanhamento familiar, acesso a cursos profissionalizantes, mediação em conflitos domésticos. A proteção da criança não se sustenta se o entorno familiar entra em colapso. A rede intersetorial eficaz entende que segurança emocional depende também de segurança material.

A formação de agentes comunitários é estratégia de longo prazo. Roman (2020) relata experiências bem-sucedidas em que moradores treinados em escuta ativa e direitos da criança tornam-se pontos de referência em bairros. Esses agentes não substituem profissionais, mas antecipam crises, identificam sinais precoces e reduzem o estigma em torno da denúncia. A proximidade cultural permite abordagens que instituições formais não alcançam. A escola que investe nessa formação ganha olhos e ouvidos além de seus muros. A prevenção comunitária não é vigilância; é cuidado distribuído, tecido na confiança do cotidiano. A integração com o sistema de justiça requer mediação especializada. Salcedo (2020) aponta que depoimentos infantis em delegacias ou tribunais frequentemente retraumatizam por linguagem inadequada, ambientes intimidantes e repetição exaustiva de relatos. A escola pode articular com núcleos de justiça

restaurativa ou promotorias especializadas em infância para garantir escuta única, gravada, com apoio psicológico presente. A justiça para crianças não é cópia miniaturizada da adulta; exige rituais próprios, centrados na reparação, não na punição espetacular. A rede intersetorial deve incluir defensores sensíveis à neurobiologia do trauma — capazes de traduzir sofrimento em direitos, não em provas.

A colaboração com universidades potencializa inovação local. Santana (2020) descreve parcerias onde estudantes de psicologia, serviço social e direito, sob supervisão, atuam em núcleos de apoio escolar. Esses estágios não são serviço gratuito; são laboratórios de ética aplicada. A academia contribui com atualização teórica, pesquisa-ação e avaliação independente de políticas. A escola, por sua vez, oferece campo real para formação humanista. A troca evita que práticas se cristalizem em rotinas burocráticas. O conhecimento produzido com a comunidade tem mais força transformadora que o produzido sobre ela. A tecnologia pode ampliar, não substituir, a presença humana. Santos (2020) analisa plataformas digitais que conectam escolas a redes de apoio — com chat seguro, orientações em vídeo, agendamento direto de atendimento. O recurso é útil, mas só funciona se associado a referência presencial confiável. Crianças não se expõem a máquinas; confiam em pessoas. A ferramenta digital deve facilitar o caminho até o humano — não ser o destino final. A inovação só é legítima quando reduz barreiras de acesso, não quando cria novas camadas de distanciamento.

A avaliação da rede intersetorial deve medir confiança, não apenas volume. Santos (2020a) propõe indicadores qualitativos: percentual de famílias que voltariam a procurar ajuda, grau de satisfação com o tempo de resposta, percepção de acolhimento pelos adolescentes. Números de atendimentos não revelam se a escuta foi respeitosa. A eficácia da rede se mede pela sensação de segurança subjetiva — pela certeza de que, ao falar, não se será punido duas vezes. A participação comunitária madura é aquela que exige prestação de contas contínua, não apenas aplauso em eventos. A sustentabilidade depende de financiamento descentralizado e participativo. Silva (2020) defende que orçamentos escolares incluam rubricas específicas para articulação comunitária e apoio psicossocial — decididas em conferências locais com presença de famílias e usuários. Recursos

controlados coletivamente reduzem desvios e aumentam compromisso. A rede que depende apenas de editais temporários vive em estado de emergência permanente. A segurança escolar é direito, não projeto. Sua garantia exige alocação previsível, transparente e democrática de recursos — porque cuidado exige continuidade, não heroísmo esporádico.

Nessa perspectiva, a participação comunitária e o suporte psicossocial não são complementos à educação. São sua condição de existência ética. Uma escola que não sabe se abrir para o entorno e se articular com quem cuida repete a lógica do templo fechado — onde Medusa foi punida em nome da ordem. A alternativa é clara: tecer redes que segurem quem cai, escutem quem fala e protejam quem ousa existir com corpo próprio. O coletivo não é abstração. É a única estrutura capaz de suportar o peso do que foi quebrado — e reconstruí-lo, devagar, com mãos diversas.

3 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: teorias e interseccionalidades

Este capítulo organiza-se em seis seções articuladas, estruturadas para aprofundar a compreensão crítica da violência contra a mulher por meio de diferentes lentes teóricas. A seção 3.1 introduz a importância da análise teórica e interseccional como fundamento epistemológico e ético para diagnósticos rigorosos e intervenções eficazes. Em 3.2, explora-se a teoria do patriarcado, destacando sua capacidade de revelar estruturas de dominação e desigualdade de poder enraizadas nas instituições sociais. A seção 3.3 aborda a teoria da socialização de gênero, demonstrando como normas são internalizadas desde a infância e reproduzidas em múltiplos contextos. A 3.4 trata da teoria da dupla punição, evidenciando como vítimas sofrem sanções institucionais além da violência original. Em 3.5, aprofunda-se a teoria da interseccionalidade, analisando a sobreposição de opressões por gênero, raça, classe e outras categorias. Por fim, a seção 3.6 sintetiza os aportes teóricos e projeta caminhos concretos para políticas públicas, formação profissional e transformação cultural.

3.1 A Relevância da Análise Teórica e Interseccional

A análise teórica e interseccional é condição indispensável para compreensão rigorosa da violência contra a mulher. Reduzir o fenômeno a episódios isolados ou à patologia individual impede diagnósticos estruturais e ações eficazes. A interseccionalidade permite identificar como gênero, raça, classe, orientação sexual e território se combinam para produzir vulnerabilidades específicas. Essa abordagem evita universalizações que apagam experiências marginalizadas. A teoria crítica fornece ferramentas para desnaturalizar relações de poder e propor alternativas emancipatórias. Sem essa base, políticas públicas reproduzem desigualdades em vez de superá-las. A análise exige rigor conceitual, sensibilidade histórica e disposição para confrontar privilégios. A transformação social começa com a clareza sobre o que se quer transformar.

Hilgert (2020) demonstra que a análise teórica permite distinguir violência episódica de violência estrutural. Enquanto a primeira é visível e passível de punição imediata, a segunda opera por mecanismos institucionais que limitam

acesso a direitos. A negação de licença-maternidade, a demissão após gravidez ou o assédio silenciado em ambientes corporativos são expressões desse nível. A teoria impede que o olhar se fixe apenas no ato extremo, desconsiderando condições que o tornam possível. A prevenção eficaz exige intervenção em processos cotidianos, não apenas reação a danos consumados. O conhecimento teórico transforma percepção, revelando o que antes parecia inevitável. Konrad (2017) enfatiza que a interseccionalidade não é adição de categorias, mas análise de como elas se articulam para formar experiências únicas. Mulheres negras enfrentam violência policial e obstétrica com maior frequência; mulheres indígenas sofrem violações ligadas à exploração territorial. Ignorar essas especificidades leva a políticas genéricas que beneficiam apenas grupos já privilegiados. A centralidade da experiência branca e urbana nas pesquisas reproduz exclusões. A interseccionalidade exige métodos que incluam vozes periféricas como produtoras de saber. A justiça só é possível quando reconhece pluralidade de opressões.

Leite (2020) evidencia que a análise teórica permite desconstruir mitos naturalizadores, como o da “síndrome da alienação parental” ou da “provocação feminina”. Esses discursos médicos e jurídicos encobrem responsabilidades e transferem culpa às vítimas. A teoria fornece contranarrativas baseadas em dados empíricos e lógica coerente. A desmontagem de falsos conceitos é pré-requisito para formação de profissionais sensíveis. Juízes, psicólogos e assistentes sociais precisam de ferramentas críticas para evitar reproduzir estereótipos. A teoria não é abstração; é instrumento de reparação. Lelis (2020) argumenta que a perspectiva interseccional revela limites do feminismo hegemônico. Movimentos que ignoram raça, classe ou deficiência reproduzem hierarquias internas. A luta por direitos reprodutivos, por exemplo, não pode se restringir ao aborto legal, mas incluir acesso a parto humanizado, combate à esterilização forçada e apoio a mães em situação de rua. A universalização de agendas políticas exclui quem não se encaixa no padrão normativo. A análise interseccional exige escuta ativa, não apenas representação simbólica. A eficácia das políticas depende de quem as formula.

Lima et al. (2018) demonstram que a orientação sexual e a identidade de gênero modificam radicalmente os riscos de violência. Pessoas trans enfrentam

taxas elevadas de homicídio, exclusão laboral e negação de atendimento em saúde. A violência não é derivada apenas do preconceito individual, mas de ausência de reconhecimento legal, protocolos assistenciais e proteção policial. Políticas que não contemplam diversidade reforçam vulnerabilidades. A análise interseccional exige revisão de documentos, treinamento de equipes e inclusão de gênero não binário em sistemas de informação. A segurança é direito, não privilégio. Lopes (2019) mostra como a teoria crítica permite identificar mecanismos de reprodução simbólica. A linguagem jurídica, por exemplo, ainda utiliza termos como “adultério” ou “honra”, carregados de moralismo patriarcal. A imprensa descreve mulheres vítimas com ênfase em vida sexual, roupas ou conduta prévia. Essas práticas não são neutras; constroem narrativas que justificam a violência. A análise teórica permite propor diretrizes éticas para comunicação e revisão de manuais institucionais. A mudança simbólica sustenta transformações materiais. Nomear com precisão é ato político.

Lopes (2023) destaca que a interseccionalidade exige métodos de pesquisa participativos. Estudos que investigam violência sem envolver as próprias afetadas reproduzem lógicas coloniais de saber. A coconstrução de instrumentos, análise compartilhada de dados e devolutivas em linguagem acessível são práticas éticas. A academia não detém monopólio da inteligência; comunidades produzem saberes estratégicos sobre resistência e sobrevivência. A pesquisa interseccional valoriza experiência como fonte legítima de conhecimento. O rigor científico inclui justiça epistêmica. Lopez (2020) analisa como a classe social modula acesso à justiça. Mulheres em situação de pobreza enfrentam barreiras geográficas, burocráticas e simbólicas para denunciar abusos. A falta de transporte, documentos ou tempo livre impede comparecimento a delegacias ou audiências. A linguagem técnica intimida e exclui. Políticas eficazes devem incluir atendimento móvel, tradução cultural e apoio material durante processos. A universalização de serviços sem adaptação reforça desigualdades. A equidade exige diferenciação, não uniformidade.

Lucena (2020) argumenta que a teoria fornece base para avaliação de políticas públicas. Muitas iniciativas fracassam por não terem indicadores claros ou diagnóstico preciso. A análise teórica permite distinguir ações cosméticas de

intervenções estruturais. Campanhas de conscientização isoladas têm impacto limitado se não articuladas a formação profissional, alteração de fluxos institucionais e monitoramento independente. A teoria orienta escolha de métricas relevantes, como redução de revitimização ou aumento de autonomia econômica. A eficácia mede-se por transformação, não por volume de atividades. Macedo (2020) demonstra que a interseccionalidade expõe contradições no discurso de direitos humanos. Enquanto documentos internacionais afirmam universalidade, sua aplicação é seletiva. Mulheres migrantes, por exemplo, são frequentemente excluídas de proteções por status legal. A análise crítica revela como neutralidade formal mascara discriminação estrutural. A reivindicação de direitos exige reconhecimento das condições reais de exercício. A universalidade só é legítima quando inclui quem historicamente foi deixado de fora. A justiça não tolera exceções.

Magalhães (2020) enfatiza que a análise teórica permite identificar resistências cotidianas. Mulheres criam redes de apoio, estratégias de sobrevivência e formas de cuidado coletivo mesmo em contextos hostis. Essas práticas são frequentemente invisibilizadas por enfoques centrados apenas na vitimização. Valorizá-las não é romantizar a opressão, mas reconhecer agência e potência transformadora. A política pública deve fortalecer esses saberes comunitários, não substituí-los por modelos externos. A emancipação nasce de dentro, não é imposta de cima. Marinho (2020) propõe que a formação interseccional é pré-requisito para profissionais que atuam em redes de proteção. Psicólogos, assistentes sociais e policiais precisam entender como privilégios e opressões operam simultaneamente. Um atendimento sensível à raça, classe e orientação sexual evita revitimização e aumenta eficácia das intervenções. A capacitação não pode ser pontual, mas contínua e avaliada com critérios objetivos. A teoria aplicada salva vidas. A ética profissional exige compromisso com justiça, não apenas com procedimentos.

A análise teórica e interseccional é fundamento ético e operacional para enfrentamento da violência contra a mulher. Sem ela, políticas reproduzem desigualdades em vez de superá-las. A interseccionalidade evita universalizações que excluem; a teoria crítica desnaturaliza estruturas de poder. A transformação

exige rigor conceitual aliado à escuta atenta das experiências marginalizadas. A justiça não é distribuição simbólica, mas reorganização material da vida social. O conhecimento produzido com seriedade é ferramenta de liberdade. A igualdade só se constrói com clareza sobre o que a impede.

3.2 Teoria do Patriarcado

O patriarcado configura-se como sistema estrutural de dominação que organiza relações sociais com base na supremacia masculina. Sua lógica não se limita ao passado, mas opera com força em instituições, práticas cotidianas e representações simbólicas contemporâneas. A violência contra a mulher emerge não como exceção, mas como mecanismo de manutenção desse ordenamento hierárquico. Três eixos fundamentais sustentam sua persistência: desigualdade de poder, sistemas sociais opressivos e cultura de privilégio masculino. Entendê-los em sua inter-relação é condição para propor respostas eficazes. A análise exige rigor histórico, sensibilidade às mediações materiais e disposição para questionar normas naturalizadas. A transformação depende de intervenções simultâneas nas esferas política, cultural e subjetiva.

Neves (2020) demonstra que o patriarcado não é um conjunto de práticas isoladas, mas uma estrutura coerente que atravessa tempo e espaço. Sua persistência não se explica por tradição, mas por vantagens materiais e simbólicas que confere a grupos dominantes. A organização do trabalho doméstico não remunerado, a distribuição desigual de tempo livre e o controle sobre decisões familiares são expressões concretas dessa estrutura. A linguagem cotidiana também opera como dispositivo: termos como “chefe de família” ou “ajudar em casa” reforçam divisões naturalizadas. A crítica ao patriarcado exige atenção às formas sutis de reprodução, não apenas às violações explícitas. A desconstrução começa com a nomeação precisa do que antes parecia inevitável. Nóbrega (2020) evidencia que a desigualdade de poder se manifesta em múltiplas escalas, da intimidade ao Estado. No âmbito privado, decisões sobre reprodução, mobilidade e uso do corpo são frequentemente condicionadas à autorização masculina. Em esferas públicas, a sub-representação feminina em cargos executivos, judiciários

e legislativos limita a formulação de políticas sensíveis à diversidade de experiências. Essa assimetria não resulta de escolha individual, mas de barreiras institucionais cumulativas. A meritocracia opera como mito que mascara privilégios históricos. A correção exige ações afirmativas, transparência em processos seletivos e auditorias de gênero em políticas públicas. O equilíbrio de poder não é distribuição simbólica, mas condição de justiça material.

Oliveira (2020) analisa como a cultura de privilégio masculino se alimenta da impunidade estrutural. A baixa taxa de condenações em crimes de violência doméstica não é falha técnica, mas expressão de uma lógica que minimiza danos contra mulheres. Relatos são questionados com maior rigor; agressores recebem benefícios processuais mais frequentemente. Essa assimetria legitima a ideia de que o corpo feminino é espaço de disputa, não de direito. A impunidade não é ausência de punição, mas presença ativa de um sistema que protege determinados sujeitos. A quebra desse ciclo exige formação continuada de operadores do direito, protocolos de atendimento humanizados e monitoramento independente de processos. Justiça de gênero começa com a crença nas vítimas. Angarita (2020) destaca que o patriarcado exerce violência não apenas por ação, mas por omissão. Políticas públicas que ignoram especificidades de gênero em saúde, moradia ou transporte reproduzem vulnerabilidades. A ausência de creches públicas, por exemplo, afeta desproporcionalmente mulheres, limitando acesso ao mercado de trabalho. A neutralidade técnica mascara viés ideológico. O planejamento urbano que negligencia iluminação em áreas de circulação noturna coloca mulheres em risco. A crítica à omissão exige perspectiva de gênero em todas as etapas de formulação de políticas. A equidade não é adição pontual, mas reorientação de prioridades estruturais.

Albuquerque (2020) argumenta que a divisão sexual do trabalho é pilar central do sistema patriarcal. A atribuição do cuidado como responsabilidade feminina natural sustenta economias que dependem de trabalho não remunerado. Esse arranjo libera tempo para homens ocuparem espaços produtivos e decisórios. A valorização econômica do cuidado é marginal; sua organização permanece invisível nas contas nacionais. A automação de tarefas domésticas não alterou significativamente essa divisão. A transformação exige reconhecimento do cuidado

como atividade socialmente necessária, redistribuição equitativa entre gêneros e políticas de valorização profissional. A economia só é sustentável quando inclui quem sustenta a vida. Amorim (2020) mostra como o patriarcado opera de forma interseccional, combinando opressões de gênero, raça e classe. Mulheres negras enfrentam taxas mais altas de violência letal e menos acesso a canais de proteção. A estética dominante desvaloriza traços associados à ancestralidade africana, gerando exclusão simbólica e material. A luta feminista que ignora essa intersecção reproduz hierarquias internas. Narrativas centradas em mulheres brancas e urbanas não dão conta da diversidade de experiências. A eficácia das políticas depende de diagnósticos localizados e protagonismo de grupos historicamente marginalizados. A universalização de direitos exige reconhecimento das desigualdades específicas.

Barros (2020) enfatiza que o poder simbólico é tão decisivo quanto o poder material. A linguagem, os rituais e as representações moldam percepções de legitimidade. Quando mulheres ocupam cargos de autoridade, são descritas como “agressivas”; homens, como “decisivos”. Essa assimetria semântica desacredita lideranças femininas. A historiografia tradicional omite contribuições de mulheres em ciência, arte e política. A ausência de referências afeta autoestima e horizontes de expectativa. A inclusão de autoras em currículos, diversificação de personagens em livros infantis e revisão de manuais técnicos são intervenções concretas. A mudança simbólica não é cosmética; é condição para reconfiguração de possibilidades. Bastos (2020a) analisa como instituições religiosas, mesmo em contextos seculares, sustentam lógicas patriarcais por meio de doutrinas e práticas. A ideia de complementaridade de gêneros frequentemente mascara subordinação. A exclusão de mulheres de funções litúrgicas ou de ensino teológico reforça sua posição periférica. Dissidências internas enfrentam resistência institucional, mas também produzem teologias alternativas. O diálogo com tradições que valorizam feminino sagrado ou princípios de igualdade oferece caminhos de renovação. A laicidade não resolve sozinha; é preciso engajamento crítico com sistemas de sentido. A espiritualidade pode ser recurso de resistência, não apenas de opressão.

Batista (2023) demonstra que a propriedade e o controle sobre recursos

produtivos permanecem desiguais. Em áreas rurais, a titularidade de terra é majoritariamente masculina, mesmo quando mulheres executam a maior parte do trabalho agrícola. No meio urbano, o acesso a crédito, redes de negócios e capital social segue padrões de gênero. Essa assimetria limita autonomia econômica e aumenta dependência em relações abusivas. Programas de microcrédito voltados a mulheres mostram impacto positivo, mas não substituem reformas estruturais. A garantia de direitos patrimoniais iguais, independência financeira e proteção contra discriminação em mercados de trabalho são medidas essenciais. A liberdade começa com o controle sobre os meios de subsistência. Bellettine et al. (2022) observam que a masculinidade hegemônica impõe custos também aos homens. A exigência de força constante, repressão emocional e sucesso econômico gera sofrimento psíquico elevado. Taxas de suicídio, alcoolismo e isolamento social são significativamente maiores entre homens jovens. A recusa em buscar ajuda é interpretada como virtude, não como risco. Programas de saúde que abordam masculinidades de forma crítica mostram eficácia na redução de comportamentos autodestrutivos e violentos. A desconstrução não é ataque à identidade masculina, mas ampliação de modos legítimos de existir. A emancipação é coletiva ou não é.

Blefari (2020) argumenta que o patriarcado adapta-se às mudanças históricas sem abandonar sua lógica central. A inclusão formal de mulheres em espaços antes vedados não elimina assimetrias quando não acompanhada de transformação cultural. Mulheres em posições de poder podem internalizar e reproduzir lógicas opressivas contra outras mulheres. A cooptação de discursos de empoderamento pelo mercado — como *girlboss* ou feminismo de consumo — ilustra essa flexibilidade. A resistência eficaz exige vigilância crítica constante e alianças transversais. A mudança real mede-se não pelo número de mulheres em cargos, mas pela redistribuição de poder e pelo fim da violência estrutural. Borcat (2020) propõe que a superação do patriarcado depende de educação transformadora desde a primeira infância. Currículos que incluem história das mulheres, análise crítica de mídia e ética do cuidado alteram atitudes em longo prazo. A formação docente em perspectiva de gênero é pré-requisito para implementação eficaz. A educação não é neutralização de diferenças, mas valorização da diversidade sem hierarquização. A escola pode ser laboratório de

relações igualitárias, desde que abandone práticas disciplinares autoritárias e linguagem binária. A utopia não é ausência de conflito, mas existência de mecanismos justos de resolução. A construção de futuros livres exige investimento rigoroso no presente.

O patriarcado persiste não por força da tradição, mas por vantagens concretas que garante a grupos dominantes. Sua desconstrução exige enfrentamento simultâneo em esferas política, econômica, simbólica e subjetiva. A violência contra a mulher é sintoma, não causa. A transformação depende de políticas estruturais, não apenas de campanhas pontuais. A inclusão de mulheres em espaços de poder só é emancipatória quando altera lógicas de funcionamento. A justiça de gênero não é concessão, mas reorganização democrática da vida social. O futuro possível exige coragem institucional e firmeza ética. A igualdade não é utopia distante; é tarefa cotidiana de quem recusa naturalizar o injusto.

3.3 Teoria da Socialização de Gênero

A teoria da socialização de gênero revela como estruturas sociais moldam comportamentos, papéis e expectativas a partir de categorias binárias. Normas internalizadas desde a infância sustentam hierarquias que naturalizam a dominação masculina e a subordinação feminina. Esse processo não decorre de determinismo biológico, mas de repetição simbólica em múltiplos contextos institucionais e interpessoais. A reprodução dessas normas alimenta desigualdades estruturais e legitima práticas violentas. Compreender seus mecanismos é condição necessária para propor intervenções eficazes. A análise exige rigor conceitual, sensibilidade histórica e compromisso com a transformação social. A seguir, explora-se como a socialização opera em diferentes esferas, quais instituições a sustentam e que caminhos permitem sua desconstrução.

A família constitui o primeiro espaço de internalização de normas de gênero, onde distinções são marcadas por meio de linguagem, atribuições e recompensas simbólicas. Desde o nascimento, roupas, brinquedos e formas de contato físico diferem conforme o sexo atribuído. Meninos são estimulados à autonomia e à contenção emocional, enquanto meninas recebem estímulos à empatia e à

obediência. Falcão (2020) demonstra como essa diferenciação precoce condiciona trajetórias futuras, limitando repertórios de ação e reforçando hierarquias. A repetição cotidiana desses padrões transforma construções sociais em percepções de natureza imutável. A crítica a esse modelo exige repensar práticas parentais com base em evidências sobre desenvolvimento infantil e equidade. A educação infantil amplifica distinções iniciadas no ambiente familiar. Professores frequentemente reforçam comportamentos alinhados ao gênero, mesmo sem intenção consciente. Meninos que demonstram sensibilidade são corrigidos; meninas que assumem liderança são rotuladas como autoritárias. Ferreira (2020) aponta que currículos escolares ainda privilegiam narrativas centradas em figuras masculinas, tornando mulheres invisíveis ou secundárias. A ausência de representação afeta autoimagem e aspirações profissionais. Atividades lúdicas também reproduzem divisões: jogos de construção são destinados a meninos, jogos de cuidado a meninas. Essa segregação precoce restringe o desenvolvimento de competências integrais e sustenta estereótipos que persistem na vida adulta.

Ferreira e Martins (2022) evidenciam que a linguagem pedagógica desempenha papel decisivo na reprodução ou ruptura de normas. Expressões como “menino não chora” ou “isso é coisa de menina” carregam julgamentos morais implícitos. O vocabulário utilizado em materiais didáticos, avaliações e dinâmicas de grupo frequentemente naturaliza papéis. Livros didáticos retratam mães como donas de casa e pais como provedores, mesmo em contextos urbanos contemporâneos. A neutralidade linguística não é suficiente; é preciso ativação de uma linguagem que desestabilize hierarquias. Propostas curriculares que incluem temas de diversidade e justiça social mostram impacto positivo em atitudes de estudantes, especialmente quando articuladas a formação continuada de docentes. Henriques (2020) enfatiza que a socialização masculina envolve pressões específicas para conformidade com ideais de força, controle e sucesso. Meninos são treinados para reprimir vulnerabilidade, associando-a à fraqueza. A agressão é muitas vezes tolerada como forma de afirmação. Esse modelo gera sofrimento psíquico e dificulta relações afetivas saudáveis. A masculinidade hegemônica não é monolítica, mas varia conforme classe, raça e localização

geográfica. Mesmo assim, sua lógica dominante impõe expectativas rígidas. Programas que promovem educação emocional demonstram eficácia na redução de comportamentos violentos. A desconstrução exige espaços seguros para que homens expressem dúvidas e busquem novos modos de existência.

Hilgert (2020) analisa como a socialização feminina prioriza atributos como docilidade, cooperação e autocuidado limitado. Meninas aprendem cedo que sua validade social depende da aceitação alheia, especialmente masculina. Esse condicionamento favorece relacionamentos desiguais e dificulta a denúncia de abusos. A internalização da passividade não é passividade inata, mas resultado de repetidas correções simbólicas. A educação emocional feminina é frequentemente centrada na gestão do sofrimento alheio, não no fortalecimento da autonomia. Intervenções pedagógicas que incentivam assertividade, liderança e pensamento crítico mostram efeitos duradouros. A emancipação exige resgate da agência como exercício cotidiano, não como exceção heroica. Leite (2020) demonstra que a mídia audiovisual opera como agente poderoso na consolidação de estereótipos. Personagens femininas são frequentemente reduzidos a funções de apoio ou objetificação sexual; homens ocupam papéis de ação, decisão e autoridade. Narrativas românticas naturalizam ciúmes como prova de amor e controle como proteção. Essa saturação simbólica molda expectativas inconscientes sobre relacionamentos. Crianças expostas a conteúdos tradicionais desenvolvem atitudes mais conservadoras. A diversificação de narrativas — com protagonistas plurais em termos de gênero, raça e classe — altera percepções em curto prazo. A regulação de conteúdos e a formação de audiências críticas são estratégias complementares para mitigar efeitos nocivos.

Lelis (2020) argumenta que instituições religiosas, mesmo em contextos laicos, mantêm influência simbólica profunda. Doutrinas que pregam complementaridade de gêneros frequentemente encobrem assimetrias de poder. A ideia de feminilidade como virtude moral vinculada à submissão persiste em discursos de várias tradições. Isso afeta não apenas fiéis, mas também políticas públicas em regiões de forte influência religiosa. A crítica teológica feminista oferece alternativas interpretativas que resgatam elementos de igualdade nos textos sagrados. Diálogos inter-religiosos sobre gênero têm potencial

transformador, desde que evitem reducionismos e respeitem diversidade de tradições. A secularização não resolve sozinha; é preciso engajamento crítico com as narrativas de sentido. Lima et al. (2018) evidenciam que o ambiente escolar não é neutro quanto à orientação sexual e identidade de gênero. Estudantes LGBTQIA+ enfrentam exclusão simbólica e física, muitas vezes com omissão institucional. A heteronormatividade é reforçada por silêncio curricular, linguagem binária e práticas disciplinares. Esse contexto alimenta *bullying* e afeta saúde mental. Projetos que incluem diversidade sexual e de gênero em formações docentes reduzem índices de violência escolar. A resistência a tais iniciativas revela menos objeção pedagógica e mais conflito com valores internalizados. A escola pode ser espaço de reparação simbólica, mas isso exige compromisso explícito com justiça, não apenas boa vontade.

Lopes (2019) destaca que a socialização não opera apenas por imposição direta, mas por mecanismos de recompensa e punição sutis. A aprovação social é concedida àqueles que cumprem expectativas de gênero; a desobediência gera exclusão ou ridicularização. Esse sistema de controle é internalizado como senso de adequação. Adultos que desafiam normas frequentemente enfrentam questionamento profissional ou afetivo. A pressão não é exercida apenas por homens, mas por mulheres socializadas para vigiar condutas femininas. A análise interseccional mostra que raça e classe modulam intensidade e formas dessa pressão. A resistência coletiva é mais eficaz do que esforços individuais isolados. Lopes (2023) demonstra que a socialização contemporânea convive com contradições. Por um lado, discursos de igualdade ganham visibilidade; por outro, práticas cotidianas permanecem tradicionais. Crianças absorvem mensagens conflitantes: igualdade em propagandas, desigualdade em casa. Essa ambivalência gera confusão e ressentimento. A coexistência de modelos antagônicos não neutraliza o conservadorismo, mas o dissimula. A mudança exige coerência entre discurso e prática em todas as esferas. Ações pontuais sem transformação estrutural tendem a ser absorvidas pelo sistema sem alterar hierarquias. A consistência é condição de sustentabilidade.

Lucena (2020) analisa como o consumo de bens culturais reforça normas de gênero. Brinquedos são segregados por cor e função; roupas infantis

reproduzem estética adulta sexualizada ou infantilizada. A indústria lucra com a manutenção de distinções rígidas. Campanhas de marketing direcionado criam necessidades artificiais baseadas em estereótipos. A resistência de famílias que escolhem produtos neutros enfrenta pressão social e limitações de mercado. Regulamentações que proíbem publicidade enganosa ou discriminatória mostram eficácia. A mudança no setor exige tanto legislação quanto mobilização cidadã. A crítica ao consumismo de gênero é parte essencial da educação para autonomia. Macedo (2020) argumenta que a desconstrução da socialização de gênero não visa apagar diferenças, mas desvinculá-las de hierarquias. A diversidade humana é inerente; o problema está na atribuição de valor moral e funcional a características associadas ao sexo. Propostas pedagógicas que valorizam múltiplas inteligências, estilos de liderança e formas de afeto abrem caminho para relações mais justas. A resistência muitas vezes vem de quem se beneficia do sistema atual, mas também de quem teme instabilidade identitária. A transição exige segurança emocional, não apenas informação. A ética do cuidado, quando desassociada de gênero, pode guiar novas formas de convivência.

A teoria da socialização de gênero permite compreender a violência não como desvio individual, mas como expressão estrutural de normas internalizadas. Sua persistência revela falhas em políticas públicas, educação e representação cultural. A transformação exige ação coordenada em múltiplas frentes, com foco em crianças e adolescentes, mas sem negligenciar adultos em processo de ressignificação. A desconstrução não é negação da identidade, mas ampliação de possibilidades humanas. Romper ciclos exige coragem institucional e sensibilidade ética. A construção de sociedades não violentas começa na revisão cotidiana do que se ensina, como se ensina e por que se ensina.

3.4 Teoria da Dupla Punição

A teoria da dupla punição expõe um mecanismo estrutural que sustenta a impunidade em casos de violência contra a mulher, por exemplo. A primeira punição corresponde ao ato violento em si, cometido pelo agressor. A segunda ocorre quando a vítima busca justiça e enfrenta estigmatização, descrença

institucional e isolamento social. Esse processo silencia vozes, inibe denúncias e reproduz hierarquias de poder arraigadas. A teoria vai além da crítica ao sistema penal, revelando como normas culturais e institucionais convergem para punir quem deveria ser protegido. Sua compreensão exige análise crítica dos discursos hegemônicos e das práticas rotineiras em serviços públicos. O enfrentamento efetivo exige reformulações profundas na formação de agentes, nos protocolos de atendimento e nas narrativas sociais sobre violência.

Mergar (2020) identifica que a segunda punição opera por meio de mecanismos sutis de invalidação das vítimas. Denúncias são frequentemente tratadas com ceticismo, exigindo provas excessivas ou coerência narrativa irrealista. A cobrança por comportamentos considerados “adequados” durante e após a violência ignora os efeitos do trauma na memória e na expressão emocional. Esse padrão institucional desencoraja novas buscas por justiça, consolidando a impunidade. A naturalização dessas práticas impede diagnósticos precisos sobre falhas sistêmicas. A ausência de protocolos sensíveis ao gênero agrava revitimizações. Reformas devem partir da escuta ativa das experiências reais das mulheres, não de modelos idealizados de vítima. Miranda (2022) demonstra que o estigma opera como tecnologia de controle social, reforçando papéis de gênero tradicionais. Mulheres que rompem com a submissão esperada são marcadas como transgressoras, mesmo quando agem em legítima defesa ou busca de proteção. Essa rotulagem circula em redes familiares, comunitárias e digitais, ampliando o isolamento. A linguagem usada em delegacias ou audiências muitas vezes reproduz esses estigmas, com termos como “exagero” ou “conflito conjugal”. A internalização desses rótulos afeta a autoestima e a capacidade de reivindicar direitos. A luta contra a dupla punição exige desconstrução de linguagens normativas e formação crítica de operadores do direito.

Moreira (2020) argumenta que a culpabilização da vítima deriva de uma lógica individualista que desloca a responsabilidade do agressor para a mulher. Perguntas como “por que não saiu antes?” ou “o que ela fez para provocar?” naturalizam a violência como consequência de escolhas femininas. Essa perspectiva obscurece a dinâmica de poder, o medo, a dependência econômica e as ameaças constantes que sustentam relações abusivas. A mídia reforça essas

narrativas ao privilegiar versões que culpabilizam ou sensacionalizam. A educação formal tem papel crucial na desconstrução dessas ideias, mas ainda opera com base em pressupostos moralistas. A responsabilização efetiva exige foco estrutural, não biográfico. Neves (2020) evidencia que a segunda punição é mais severa para mulheres em situação de vulnerabilidade acumulada. Mulheres negras, pobres ou com deficiência enfrentam maior descrença por parte das autoridades. A interseção entre racismo, classismo e machismo produz julgamentos implícitos sobre sua credibilidade e moralidade. O sistema de justiça frequentemente as percebe como “menos vítimas”, reduzindo a gravidade atribuída aos casos. A ausência de profissionais treinados para lidar com essas complexidades agrava o problema. Políticas que não incorporam essa dimensão reproduzem desigualdades. A eficácia das respostas depende da capacidade de reconhecer experiências plurais.

Nóbrega (2020) analisa que a falta de apoio interpessoal é estruturante na manutenção da dupla punição. Famílias frequentemente optam por preservar a imagem externa, pressionando a vítima a retirar a queixa ou reconciliar-se. Redes de amizade, por desconhecimento ou medo de conflito, mantêm-se ausentes ou neutras. Esse vácuo afetivo e prático torna a sobrevivência material e emocional ainda mais precária. A solidão intensifica os efeitos do trauma, dificultando processos de recuperação. Grupos de apoio autônomos tornam-se espaços vitais de escuta e reconstrução. A promoção de redes comunitárias de proteção é medida estratégica, mas requer investimento contínuo e legitimidade política. Oliveira (2020) ressalta que a polícia, como primeira instância de contato institucional, é cenário frequente de revitimização. Atendimentos desumanos, perguntas invasivas e posturas de desdém são comuns, especialmente em delegacias especializadas superlotadas. A ausência de acolhimento adequado transforma o espaço de proteção em local de retraumatização. Agentes mal treinados reproduzem estereótipos sobre relacionamentos abusivos. Protocolos padronizados sem sensibilidade contextual falham em captar nuances essenciais. A reforma do atendimento policial exige não apenas capacitação, mas mudança cultural profunda. A implementação de escutas qualificadas e acompanhamento humanizado é condição mínima para redução da segunda punição.

Pereira (2020) indica que o Poder Judiciário opera com lógicas que desconsideram a dinâmica da violência doméstica. Juízes frequentemente exigem provas materiais inacessíveis, ignorando violência psicológica e coercitiva. Medidas protetivas são concedidas com atraso ou negadas por falta de “elementos concretos”. A lentidão processual prolonga a exposição da vítima ao risco. A banalização de audiências e a ausência de acompanhamento psicossocial comprometem a eficácia das decisões. A reforma do sistema exige critérios mais sensíveis à realidade das vítimas, com uso de perícias multidisciplinares. A justiça tardia, nesse contexto, é justiça negada. Ribeiro (2020) propõe que a saúde mental é profundamente afetada pela dupla punição. O trauma inicial é agravado pela experiência de descrença e julgamento. Mulheres desenvolvem transtornos de ansiedade, depressão e estresse pós-traumático de forma recorrente. Serviços de saúde mental ainda tratam os sintomas sem abordar as causas estruturais. Profissionais despreparados reproduzem narrativas culpabilizantes. A escuta terapêutica eficaz exige formação em perspectiva de gênero e interseccionalidade. A inclusão de psicólogas especializadas em redes de atenção é urgente. O cuidado não pode ser dissociado da justiça.

Roman (2020) demonstra que a mídia participa ativamente da segunda punição ao moldar narrativas públicas sobre violência. Casos são tratados como tragédias individuais, sem conexão com estruturas de poder. A exposição sensacionalista viola a privacidade das vítimas, enquanto a omissão deliberada de certos perfis reforça hierarquias. Jornalistas raramente consultam especialistas em gênero ou sobreviventes. A cobertura tende a humanizar agressores e patologizar vítimas. Diretrizes éticas interseccionais são necessárias para mudar essa lógica. A responsabilidade midiática é parte essencial da prevenção. Salcedo (2020) enfatiza que políticas públicas ainda operam com lógica assistencialista, não emancipatória. Programas de acolhimento muitas vezes impõem regras rígidas que reproduzem controle sobre a vida das mulheres. A exigência de abstinência, religiosidade ou maternidade idealizada condiciona o acesso à proteção. A falta de autonomia nas decisões compromete a reconstrução da subjetividade. Políticas eficazes devem priorizar escuta, escolha e protagonismo das vítimas. A participação de mulheres sobreviventes na formulação de programas é condição

para sua adequação. A eficácia depende da centralidade das vozes historicamente silenciadas.

Santos (2020a) argumenta que a educação é campo estratégico para desconstruir a lógica da dupla punição. Currículos escolares ainda naturalizam relações desiguais e silenciam violências estruturais. A formação docente raramente aborda temas como culpabilização da vítima ou escuta ativa. Projetos pontuais não substituem integração curricular transversal. A inclusão de perspectiva de gênero em todas as disciplinas é medida pedagógica indispensável. A escola pode ser espaço de prevenção quando articulada a práticas democráticas cotidianas. A transformação cultural começa na infância, com linguagem acessível e exemplos concretos. Smyl (2020) conclui que a dupla punição não é acidente, mas função de um sistema que protege privilégios. Sua superação exige ruptura com lógicas punitivistas centradas apenas no agressor. A justiça restaurativa, quando bem aplicada, oferece alternativas que priorizam reparação, responsabilização e transformação. A escuta de comunidades afetadas orienta respostas mais eficazes. A avaliação contínua de políticas deve considerar impactos reais, não apenas indicadores formais. A luta contra a dupla punição é, acima de tudo, luta por reconhecimento e dignidade.

A teoria da dupla punição revela mecanismos ocultos que sustentam a violência contra a mulher em sua persistência. Sua força analítica está em expor como instituições e normas sociais convergem para punir quem busca justiça. O enfrentamento exige mudanças concretas: formação crítica de agentes, revisão de protocolos, ampliação de redes de apoio e transformação cultural. A universalização de direitos só é possível mediante reconhecimento das desigualdades estruturais. A eficácia das políticas depende da centralidade das vozes das vítimas. Superar a segunda punição é condição para qualquer avanço real na garantia de segurança e dignidade.

3.5 Teoria da Interseccionalidade

A interseccionalidade, formulada por Kimberlé Crenshaw, desloca o foco das análises unidimensionais para a compreensão de como opressões estruturais

se entrelaçam, modificando profundamente a percepção sobre desigualdades sociais. Essa abordagem revela que identidades não operam isoladamente, mas em conjunção dinâmica, produzindo experiências únicas de exclusão, violência e resistência. Sua aplicação exige rigor teórico e sensibilidade empírica, especialmente em contextos marcados por assimetrias históricas. A teoria fornece ferramentas críticas para repensar políticas públicas, práticas educacionais e ações institucionais. Sua relevância amplia-se em sociedades heterogêneas, onde múltiplas hierarquias coexistem e se reforçam mutuamente.

Souza (2020) demonstra que a violência contra mulheres negras não é apenas soma de sexismo e racismo, mas um fenômeno qualitativamente distinto, moldado pela interação desses sistemas de dominação. Estruturas institucionais frequentemente ignoram essa especificidade, aplicando respostas genéricas que falham em proteger efetivamente essas mulheres. O silenciamento de suas narrativas agrava a impunidade, sustentando ciclos de violência reproduzidos por mecanismos estatais e sociais. A ausência de dados desagregados por raça e gênero impede diagnósticos precisos, dificultando intervenções pontuais. Políticas que não incorporam essa dimensão reforçam a marginalização, reproduzindo privilégios implícitos. A centralidade da experiência negra nas análises interseccionais exige revisão crítica de categorias analíticas tradicionais. Torres (2020) ressalta que a classe social opera como vetor estrutural que condiciona o acesso à justiça, à saúde e à segurança. Mulheres em situação de pobreza enfrentam barreiras materiais e simbólicas que limitam sua mobilidade e autonomia, tornando mais difícil sair de relações abusivas. A criminalização da pobreza agrava a exposição à violência institucional, especialmente em contextos de conflito com o sistema de justiça. A precarização do trabalho e a ausência de redes de proteção ampliam a dependência econômica, fator-chave na manutenção de ciclos violentos. Políticas que não consideram essas condições materiais tendem a responsabilizar individualmente as vítimas, deslocando o foco das estruturas que sustentam a opressão.

Yoshimoto (2020) argumenta que pessoas LGBTQIA+ enfrentam violência agravada pela interseção entre heteronormatividade, machismo e transfobia. A naturalização de certos corpos como legítimos marginaliza identidades

dissidentes, expondo-as à discriminação institucional e à violência interpessoal. O reconhecimento legal insuficiente de gênero e orientação sexual compromete o acesso a serviços públicos, como saúde mental e acolhimento policial. Narrativas hegemônicas frequentemente apagam a diversidade das experiências, reduzindo a complexidade dos conflitos vividos. Intervenções eficazes exigem formação específica de agentes públicos e protocolos que considerem os riscos particulares dessa população. Vagliati (2020) enfatiza que representações sociais hegemônicas reforçam hierarquias de valor entre corpos e subjetividades. A objetificação de mulheres, sobretudo negras e periféricas, sustenta práticas de violência normalizadas no cotidiano. Essas representações circulam em mídias, currículos escolares e discursos institucionais, naturalizando desigualdades. A desconstrução desses imaginários exige trabalho pedagógico contínuo, capaz de expor os mecanismos de desumanização subjacentes. A educação torna-se campo estratégico para contestar essas lógicas, desde que articulada a projetos políticos emancipatórios. A interseccionalidade oferece lentes críticas para mapear como esses discursos operam em diferentes contextos sociais.

Sottomayor (2018) defende que a interseccionalidade supera limites das abordagens identitárias isoladas, permitindo análise mais fiel à realidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade acumulada. A teoria revela como políticas aparentemente neutras reproduzem desigualdades quando ignoram as interações entre categorias sociais. O caso de mulheres indígenas, por exemplo, evidencia como colonialismo, racismo e patriarcado se combinam para produzir violações específicas. A ausência de participação desses grupos nos processos decisórios compromete a eficácia das políticas. O reconhecimento epistêmico de suas vozes é condição prévia para formulação de respostas adequadas e respeitosas. Souza Neto (2020) indica que políticas públicas eficazes devem incorporar critérios interseccionais já na fase de diagnóstico. A coleta de dados desagregados por raça, gênero, classe e orientação sexual permite identificar padrões ocultos de exclusão. Instrumentos como fichas de atendimento e protocolos de acolhimento precisam ser revisados para capturar complexidades vividas pelas vítimas. A padronização excessiva de respostas institucionais tende a invisibilizar diferenças estruturais. Capacitação permanente de profissionais é indispensável para evitar

reprodução de estereótipos. A avaliação de impacto também deve considerar desdobramentos diferenciados segundo essas variáveis.

Amorim (2020) propõe que a educação escolar seja repensada a partir de perspectivas interseccionais, rompendo com visões universalizantes e homogeneizadoras. Currículos que ignoram a diversidade de experiências reforçam hierarquias implícitas, marginalizando estudantes cujas vivências não se ajustam aos padrões hegemônicos. A inclusão de autores negros, indígenas, mulheres e LGBTQIA+ não é mero gesto simbólico, mas condição para construção de conhecimento crítico. A formação docente deve abordar preconceitos inconscientes e práticas discriminatórias cotidianas. A escola pode ser espaço de resistência quando articulada a movimentos sociais e saberes periféricos. Bastos (2020a) analisa que o sistema de justiça ainda opera com base em pressupostos de neutralidade que ocultam vieses estruturais. Juízes e agentes policiais frequentemente aplicam critérios morais implícitos que penalizam mulheres pobres e negras. A falta de sensibilidade interseccional leva à descredibilização de testemunhos e à minimização de violências sofridas. Reformas institucionais exigem não apenas mudanças normativas, mas transformações culturais profundas. A criação de ouvidorias especializadas e canais seguros de denúncia pode mitigar parte desses efeitos. A accountability institucional depende de mecanismos externos de monitoramento e participação social.

Batista (2023) argumenta que a saúde pública precisa integrar a interseccionalidade em seus protocolos clínicos e estratégias de atenção. Mulheres negras enfrentam maior mortalidade materna, não por fatores biológicos, mas por negligência estrutural e racismo institucional. Profissionais de saúde reproduzem estereótipos que afetam diagnósticos e tratamentos. A escuta qualificada exige treinamento contínuo e revisão de práticas rotineiras. Programas de atenção à saúde mental devem considerar traumas acumulados por opressões cruzadas. A universalização de serviços só é possível mediante adaptação às necessidades reais dos diferentes grupos populacionais. Cacao et al. (2021) evidenciam que a interseccionalidade permite compreender como o espaço urbano é vivido de maneira desigual. Mulheres em favelas ou periferias enfrentam maior exposição à violência policial e ao assédio, sem acesso proporcional a

equipamentos de proteção. A falta de iluminação, transporte seguro e serviços públicos qualificados agrava riscos. Projetos de urbanismo frequentemente ignoram essas dimensões, priorizando lógicas econômicas em detrimento da segurança das mulheres. A participação comunitária no planejamento é condição para criação de ambientes inclusivos. O direito à cidade implica reconhecimento das múltiplas formas de ocupação e resistência.

Albuquerque (2020) demonstra que a mídia reforça estereótipos por meio da seleção e enquadramento de notícias sobre violência. Casos envolvendo mulheres brancas e de classe média recebem maior visibilidade, enquanto outros são silenciados ou tratados com desdém. Essa cobertura seletiva molda percepções públicas e influencia decisões judiciais e políticas. A diversificação das redações e a adoção de diretrizes éticas interseccionais são medidas urgentes. O jornalismo pode contribuir para justiça social quando assume responsabilidade pela representação plural das vozes. A crítica aos regimes de visibilidade é parte essencial do combate à desigualdade. Veríssimo (2020) conclui que a interseccionalidade não é mero acréscimo teórico, mas exigência ética para qualquer projeto emancipatório contemporâneo. Sua aplicação implica revisão de conceitos, métodos e finalidades das políticas sociais. A luta contra a violência contra a mulher só avança quando articulada a combates contra racismo, lesbofobia, transfobia e exploração de classe. A teoria exige humildade epistêmica, disposição para escutar e transformar práticas institucionais arraigadas. A construção de sociedades mais justas depende dessa capacidade de enxergar além das fronteiras analíticas tradicionais. A interseccionalidade é, acima de tudo, compromisso com a realidade dos sujeitos em sua complexidade irreduzível.

A interseccionalidade revela-se indispensável para superar análises fragmentadas e propor intervenções efetivas. Sua força reside na capacidade de articular níveis estrutural, institucional e subjetivo das opressões. O desafio atual é operacionalizar essa perspectiva em políticas, currículos e práticas cotidianas, evitando sua banalização retórica. A teoria exige rigor metodológico e coerência política, especialmente em contextos de regressão democrática. Sua aplicação plena pode redirecionar esforços coletivos para enfrentamento sistêmico das desigualdades, respeitando a diversidade das experiências humanas.

4 VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTO-JUVENIL NO BRASIL E NO MARANHÃO

Atualmente, a violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil representa um grave problema de segurança e saúde pública, com consequências profundas para o desenvolvimento físico, emocional e psicológico das vítimas. Trata-se de uma violação de direitos que ocorre, muitas vezes, em ambientes familiares ou de confiança, o que dificulta a identificação e a denúncia.

Se deve levar em conta aqui o seguinte:

A violência sexual contra crianças e adolescentes é uma grave violação de direitos humanos e um problema persistente no Brasil. Segundo dados do Ministério dos Direitos Humanos, a cada hora, quatro crianças ou adolescentes são vítimas de violência sexual no país. Estes crimes, muitas vezes cometidos por pessoas próximas à vítima, como familiares ou conhecidos, tornam o enfrentamento ainda mais complexo devido ao medo, à vergonha e à dependência emocional ou econômica (Neves, 2020, p. 36).

Dados recentes indicam um aumento significativo nos registros de casos, refletindo tanto um possível aumento na ocorrência desses crimes quanto uma maior conscientização e disposição para denunciá-los. Em 2018, foram registrados 66.041 casos de violência sexual, dos quais 53.078 eram de estupro de vulnerável, destacando a gravidade da situação — Como se observa no Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024).

Gráfico 1: Infográfico Dados Gerais.



Fonte: Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024).

A análise dos dados por estado revela variações importantes nos registros de violência sexual, com índices alarmantes em algumas regiões e números mais baixos

em outras. Estas diferenças podem estar relacionadas a fatores socioeconômicos, culturais e à eficácia dos sistemas de proteção e denúncia locais. A maioria das vítimas são meninas entre 10 e 13 anos, e 72,2% dos casos ocorrem na residência da vítima, geralmente cometidos por familiares — Conforme Batista *et al.* (2021). A subnotificação, especialmente entre meninas negras, dificulta a compreensão real do problema e a criação de políticas públicas eficazes. O aumento dos casos de estupro virtual e a exploração sexual nas rodovias federais reforçam a necessidade de estratégias específicas. Estados com altos índices devem intensificar campanhas de conscientização e fortalecer redes de proteção — Como apontam Bispar *et al.* (2021) e Cavalcanti *et al.* (2024). A análise detalhada dos dados é essencial para políticas regionais eficazes, conforme Custódio e Lima (2023) e Gross *et al.* (2021).

O aumento dos registros de violência sexual no Brasil, com 66.041 casos em 2018, sendo 53.078 de estupro de vulnerável — Conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024) — gera debates sobre sua real dimensão. Este crescimento pode refletir um aumento real da violência ou maior disposição para denunciar. Se for real, indica agravamento da desigualdade social, falta de educação e enfraquecimento familiar, exigindo reforço em prevenção e proteção. Caso se deva a mais denúncias, representa avanço nas campanhas de conscientização e mudanças legislativas — Como enfatizam Mendes *et al.* (2021) e Moreira *et al.* (2020). A visibilidade também cresce com atuação das autoridades e cobertura midiática. Diferenciar esses cenários é crucial para políticas eficazes: fortalecer mecanismos de denúncia em caso de subnotificação ou focar na prevenção quando houver aumento real. A resposta pública deve ser coordenada, incluindo educação sexual, apoio às vítimas e punição rigorosa — Conforme Oliveira *et al.* (2022). Entender essa dinâmica é essencial para combater a violência sexual — Conforme Pinto *et al.* (2021).

A prevalência de estupro de vulnerável no Brasil é alarmante, com 73.024 casos de violência sexual, sendo 56.820 estupros de vulneráveis — Conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Este crime, que afeta crianças e adolescentes, representa grave violação dos direitos humanos, com consequências profundas para as vítimas. A maioria dos casos ocorre no ambiente familiar, cometidos por parentes ou pessoas próximas, dificultando denúncias e proteção. O estupro de vulnerável, definido pela legislação brasileira, envolve atos sexuais contra menores de 14 anos ou pessoas sem discernimento — Conforme Roichman (2020). Para enfrentar essa realidade, políticas públicas devem ser amplas, abrangendo prevenção,

educação sexual nas escolas, campanhas para pais e comunidade, além do fortalecimento dos mecanismos de denúncia e rede de proteção social. A formação de profissionais capacitados e a punição rigorosa dos agressores são essenciais. O apoio contínuo às vítimas, com serviços especializados de saúde mental, é vital para superar traumas — Conforme Santana *et al* (2021). Enfrentar esse problema exige uma abordagem integrada e efetiva — Conforme Silva *et al* (2021).

A análise do perfil das vítimas de estupro no Brasil revela uma realidade alarmante: a maioria são meninas entre 10 e 13 anos — Conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Esta faixa etária é especialmente vulnerável física e psicologicamente, muitas vezes incapaz de compreender o abuso ou buscar ajuda. O medo de represálias e estigmatização dificulta denúncias, exigindo estratégias específicas de prevenção. A educação sexual nas escolas é essencial para informar crianças sobre seus direitos e ensinar a identificar abusos — Conforme Batista *et al* (2021). Além disso, programas devem incluir empatia e respeito, especialmente para meninos, prevenindo futuros abusos. Campanhas de conscientização devem envolver pais, educadores e comunidade, capacitando-os a reconhecer e agir diante de sinais de abuso — Conforme Bispar *et al* (2021). O apoio às vítimas deve ser contínuo e multidisciplinar, com assistência médica, psicológica e social adequada — Conforme Cavalcanti *et al* (2024) e Custódio e Lima (2023). Uma abordagem integrada é crucial para proteger essas crianças vulneráveis — Conforme Gross *et al* (2021).

A análise dos dados no Brasil mostra que 72,2% dos estupros ocorrem na residência da vítima — Conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Este dado alarmante revela que o ambiente doméstico, que deveria ser seguro, frequentemente é palco de abusos. Muitas vezes, os agressores são familiares ou pessoas próximas, o que dificulta denúncias por medo, dependência emocional e vergonha. Para combater essa realidade, é fundamental investir em educação e conscientização, informando a população sobre sinais de abuso e a importância da denúncia — Como enfatizam Mendes *et al* (2021) e Moreira *et al* (2020). Também é crucial criar canais de denúncia acessíveis e confidenciais, como linhas telefônicas e aplicativos, para facilitar a comunicação segura. O fortalecimento das redes de proteção social, com equipes multidisciplinares capacitadas, é essencial para suporte às vítimas — Conforme Oliveira *et al* (2022) e Pinto *et al* (2021). Leis rigorosas e mobilização comunitária são indispensáveis para garantir proteção e justiça — Conforme Roichman (2020) e Santana *et al* (2021). Uma abordagem integrada é vital

para transformar lares em espaços seguros.

A análise dos registros de violência sexual no Brasil revela um dado perturbador: a maioria dos estupros é cometida por familiares da vítima — Conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Isso evidencia a gravidade do problema, já que a violência ocorre onde se espera proteção: no lar. A proximidade e confiança no ambiente familiar dificultam a denúncia, pois crianças e adolescentes dependem emocional e financeiramente dos agressores, enfrentando medo, vergonha e lealdade — Como registra Batista *et al* (2021). Para enfrentar essa realidade, políticas públicas devem ser multifacetadas, incluindo educação sexual nas escolas, com informações sobre direitos e consentimento — Conforme Silva *et al* (2021). Campanhas para pais e responsáveis também são essenciais, além da criação de canais de denúncia acessíveis e confidenciais, como linhas telefônicas e aplicativos. O fortalecimento das redes de proteção social, com serviços multidisciplinares, abrigos temporários e programas de reabilitação, é fundamental — Como se enfatiza em Bispar *et al* (2021). Leis rigorosas e mobilização comunitária complementam a resposta necessária para garantir segurança e apoio às vítimas — Conforme Cavalcanti *et al* (2024).

A exploração sexual infantil no Brasil é um problema profundamente enraizado, com 889 casos registrados em 2022 — Conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Este número reflete apenas a ponta do iceberg, dada a subnotificação e a invisibilidade, especialmente entre populações vulneráveis. A Polícia Rodoviária Federal identificou mais de 9.745 pontos vulneráveis ao longo das rodovias federais, evidenciando a extensão do problema. Estas áreas isoladas facilitam a exploração, que também ocorre em casas, escolas e espaços públicos. Combater essa questão exige uma ação coordenada: educação pública, treinamento profissional, políticas eficazes e aplicação rigorosa da lei — Conforme Custódio e Lima (2023). A maioria das vítimas são meninas entre 13 e 17 anos, muitas em contextos de alta vulnerabilidade social, refletindo falhas culturais e sistêmicas. É urgente fortalecer políticas públicas integradas para monitoramento e denúncia, além de campanhas de conscientização — Como destacam Gross *et al* (2021) e Mendes *et al* (2021). Capacitar profissionais e oferecer apoio psicológico às vítimas é fundamental, assim como a cooperação internacional para combater a exploração online — Conforme Moreira *et al* (2020). A resposta coordenada da sociedade é essencial para proteger as crianças — Como enfatiza Oliveira *et al* (2022).

A subnotificação da violência sexual no Brasil é um problema grave, especialmente entre meninas negras, que representam 56,8% das vítimas notificadas em 2022 — Conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Este dado sugere que a subnotificação entre esse grupo pode ser ainda maior. Fatores como racismo estrutural, vergonha, medo de represálias e desconfiança no sistema de justiça agravam a invisibilidade dessas vítimas. A maioria dos casos ocorre no ambiente familiar, onde 71,5% das agressões são cometidas por parentes e 72,2% acontecem na residência da vítima — Conforme Pinto *et al* (2021). Para combater essa subnotificação, é essencial fortalecer redes de proteção e criar canais seguros de denúncia, além de capacitar profissionais para atendimento humanizado. Políticas públicas específicas para meninas negras, que considerem suas vivências, são fundamentais — Como aponta Roichman (2020). Programas educativos contra racismo e violência contra a mulher nas escolas também contribuem para prevenir esses crimes. A análise de dados desagregados por raça e gênero é vital para formular políticas eficazes — Conforme Santana *et al* (2021) e Silva *et al* (2021).

O estupro virtual tem se mostrado um crime alarmante no Brasil, com 1.630 casos registrados em 2022, um aumento em relação a 2021 — Conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Este tipo de abuso, que ocorre via dispositivos eletrônicos sem contato físico, cresceu com a maior exposição de crianças e adolescentes ao ambiente virtual, principalmente durante a pandemia. A maior parte das vítimas são jovens de classes econômicas favorecidas, sujeitos à extorsão sexual, ou “sextortion”, em que o agressor ameaça divulgar material íntimo — Conforme Batista *et al* (2021). Para enfrentar esse fenômeno, são necessárias campanhas educativas que orientem sobre os riscos online e o uso de controles parentais, além do aprimoramento da legislação para punir esses crimes com rigor. Também é vital o fortalecimento das forças policiais, com unidades especializadas e tecnologia adequada — Como se destaca em Bispar *et al* (2021). A ação integrada é fundamental para proteger crianças e adolescentes e reduzir a incidência do estupro virtual — Conforme Cavalcanti *et al* (2024).

A exploração sexual infantil nas rodovias brasileiras é uma grave e persistente realidade que exige ações coordenadas. Em 2022, a Polícia Rodoviária Federal identificou mais de 9.745 pontos vulneráveis ao longo das rodovias federais — Conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Estes locais, com infraestrutura precária e presença de bares e postos de combustível, facilitam a

exploração de crianças e adolescentes. Mapear esses pontos é crucial para direcionar recursos e otimizar operações policiais e assistenciais — Como indicam Custódio e Lima (2023). Além disso, campanhas educativas para caminhoneiros e comunidades locais ajudam na prevenção, alertando sobre sinais de abuso e incentivando denúncias — Conforme Gross *et al* (2021) e Mendes *et al* (2021). O uso de tecnologia, como drones, reforça o monitoramento. Operações policiais frequentes, forças-tarefa especializadas e programas de acolhimento psicológico e social para vítimas são essenciais — Conforme Moreira *et al* (2020). Uma abordagem integrada é indispensável para reduzir a exploração sexual infantil nas rodovias brasileiras — Como destaca Oliveira *et al* (2022).

Os dados sobre violência sexual infanto-juvenil no Maranhão, conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024), mostram um cenário preocupante. Em 2022, os casos de estupro de vulnerável cresceram de 1.450 em 2021 para 1.709, indicando aumento expressivo desse crime no estado — Conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Este crescimento pode refletir maior conscientização para denúncias ou aumento real dos abusos, exigindo intervenções robustas. Já as tentativas de estupro caíram de 207 para 182 casos em 2022, mas continuam significativas — Conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). É crucial investir em campanhas educativas que alertem sobre direitos, sinais de abuso e canais de denúncia, além da capacitação de professores, profissionais de saúde e agentes comunitários — Conforme Pinto *et al* (2021). Também é necessário fortalecer redes de proteção social, oferecendo atendimento psicológico e jurídico, com cooperação entre saúde, educação, segurança e assistência social — Conforme Roichman (2020). A combinação de educação, formação e proteção social é essencial para enfrentar essa crise — Conforme Santana *et al* (2021).

Em 2022, o Maranhão registrou um número expressivo de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, evidenciando um problema grave e urgente — Conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). A maioria das vítimas são meninas, frequentemente negras, que enfrentam também discriminação racial e socioeconômica. A subnotificação, causada por medo, vergonha e desconfiança no sistema de justiça, dificulta o combate a essa violência (Santana *et al.*, 2021). A exploração sexual é comum em rodovias e comunidades rurais, locais vulneráveis identificados pela Polícia Rodoviária Federal, onde a precariedade facilita os crimes. A maioria dos agressores é familiar ou próximo da vítima, tornando a denúncia

complexa (Batista *et al.*, 2021). Para enfrentar o problema, é necessário um conjunto de ações preventivas, repressivas e de assistência, com campanhas educativas amplas e legislação mais rigorosa — Como destaca Bispar *et al.* (2021) e Cavalcanti *et al.* (2024). Unidades especializadas e capacitação contínua fortalecem as investigações e o apoio às vítimas. Políticas públicas integradas são essenciais para proteger crianças e adolescentes no Maranhão (Custódio e Lima, 2023).

A exploração sexual infanto-juvenil no Maranhão em 2022 é alarmante e exige estratégias específicas. Áreas vulneráveis incluem rodovias federais e comunidades rurais, onde a precariedade e isolamento facilitam esses crimes — Conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Rodovias, com postos de combustível e bares, atraem crianças e adolescentes, aumentando a exposição. A Polícia Rodoviária Federal registra casos e realiza monitoramento para prevenção e repressão (Gross *et al.*, 2021). Nas comunidades rurais, a falta de infraestrutura, pobreza e difícil acesso a serviços contribuem para a vulnerabilidade. Programas sociais e educacionais são essenciais para conscientização e suporte às vítimas (Mendes *et al.*, 2021). A legislação precisa ser aprimorada, com penas mais rígidas e unidades especializadas em crimes sexuais, equipadas e treinadas para melhorar investigações (Moreira *et al.*, 2020). Assistência psicológica, social e legal deve ser prioridade para recuperação das vítimas. A identificação dos pontos vulneráveis é crucial para intervenções eficazes, reforçando a importância de ações integradas, como destacam Oliveira *et al.* (2022).

Em 2022, o perfil das vítimas de violência sexual infanto-juvenil no Maranhão segue o padrão nacional, com predominância de meninas, frequentemente negras, de baixa renda e residentes em áreas rurais ou periferias urbanas — Conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Esta realidade revela desigualdades de gênero e raça, pois meninas negras enfrentam vulnerabilidades únicas devido à interseccionalidade de opressões (Pinto *et al.*, 2021). A condição socioeconômica agrava o risco, já que a pobreza limita acesso a recursos de proteção e serviços essenciais, dificultando a prevenção e a denúncia (Roichman, 2020). Áreas rurais e periferias carecem de infraestrutura adequada, aumentando a exposição ao abuso. A educação e a conscientização são fundamentais para a prevenção, envolvendo escolas, famílias e comunidades, e promovendo direitos e proteção (Santana *et al.*, 2021). O suporte às vítimas deve ser integral, incluindo atendimento médico, psicológico e social. Políticas públicas precisam ser integradas e sensíveis às

especificidades de gênero, raça, renda e localidade para proteger crianças e adolescentes, conforme Silva *et al.* (2021).

A violência sexual infanto-juvenil no Maranhão em 2022 revela que a maioria dos agressores são familiares ou pessoas próximas à vítima, conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Esta realidade torna a violência intrafamiliar um desafio complexo, exigindo ações multidisciplinares. O ambiente doméstico, que deveria ser seguro, muitas vezes se transforma em espaço de medo e abuso, dificultando denúncias devido à dependência emocional e econômica das vítimas (Batista *et al.*, 2021). Profissionais de saúde, educação e segurança precisam ser capacitados para identificar sinais de abuso e agir rapidamente. Nas escolas, treinamentos para reconhecer e proceder diante de suspeitas são fundamentais, assim como protocolos claros para denúncias. A polícia e delegados também devem receber treinamento especializado para lidar com esses casos (Bispar *et al.*, 2021). Campanhas de conscientização que desmistifiquem o tema e a criação de centros especializados para suporte psicológico, jurídico e social são essenciais (Cavalcanti *et al.*, 2024). Conforme Custódio e Lima (2023), essas medidas são urgentes para proteger crianças e adolescentes e enfrentar a violência intrafamiliar de forma eficaz.

A subnotificação da violência sexual infanto-juvenil no Maranhão em 2022 é um problema grave que exige atenção urgente, conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Fatores como medo de retaliação, vergonha e falta de confiança no sistema de justiça dificultam que as vítimas denunciem os crimes, perpetuando a violência e a impunidade. Muitas vezes, os agressores são familiares ou pessoas próximas, aumentando o receio de represálias e isolamento social (Gross *et al.*, 2021). A vergonha e o estigma social, especialmente em comunidades conservadoras, também contribuem para o silêncio. Além disso, a desconfiança no sistema judicial — devido a processos longos e baixa taxa de condenação — desestimula denúncias (Mendes *et al.*, 2021). Meninas negras enfrentam maior vulnerabilidade pela interseccionalidade racial e de gênero, com acesso limitado a recursos de apoio (Moreira *et al.*, 2020). É essencial fortalecer os mecanismos de denúncia, criar ambientes seguros e aprimorar o atendimento às vítimas, com profissionais capacitados e unidades especializadas (Oliveira *et al.*, 2022; Pinto *et al.*, 2021). A subnotificação requer uma abordagem sensível e abrangente (Roichman, 2020).

O aumento dos casos de estupro virtual infanto-juvenil no Maranhão em 2022

reflete uma tendência preocupante no Brasil, conforme o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024). Este crime digital consiste na coerção de crianças e adolescentes a atos sexuais por meio de plataformas online, incluindo o envio de fotos e vídeos íntimos, dificultando a identificação dos agressores, que podem estar distantes geograficamente (Santana *et al.*, 2021). A vulnerabilidade das vítimas gera consequências psicológicas graves, o que demanda estratégias urgentes de proteção. A educação sobre segurança digital é fundamental, com escolas e famílias orientando os jovens a evitar compartilhamento de informações pessoais e reconhecer sinais de abuso. Além disso, as leis precisam ser fortalecidas e atualizadas para criminalizar adequadamente o estupro virtual, conforme Silva *et al.* (2021). A cooperação internacional e a criação de unidades especializadas nas forças de segurança, como destacam Batista *et al.* (2021) e Bispar *et al.* (2021), são essenciais para enfrentar esse crime. A proteção das crianças deve ser prioridade para garantir um ambiente online seguro (Cavalcanti *et al.*, 2024).

5 VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER EM ARARI-MA: estudo e intervenção

A violência contra a mulher é um problema estrutural que reflete desigualdades históricas e culturais no Brasil. Em Arari-MA, dados da 6ª Delegacia de Polícia Civil revelam ocorrências de ameaças, lesões corporais e estupro de vulnerável em 2023. No entanto, a subnotificação persiste, impulsionada pelo medo, dependência financeira e normas culturais que naturalizam a violência. Diante disso, a escola surge como espaço estratégico para prevenção e acolhimento. A proposta de uma cartilha didático-pedagógica busca promover valores como respeito e igualdade, oferecendo suporte a educadores e estudantes e contribuindo para o enfrentamento da violência e a transformação social.

5.1 Caracterização do Centro Educa Mais Cidade de Arari

Arari, município maranhense com população estimada em 30.521 habitantes (2024), apresenta avanços e desafios estruturais. A densidade demográfica era de 26,79 hab/km² em 2022. O salário médio formal é de R\$ 2.376, mas 52,5% vivem com até meio salário mínimo, e apenas 8,01% têm emprego formal. Na educação, destaca-se com 99% de escolarização entre 6 e 14 anos (2010) e IDEB 2023 superior às médias estadual e nacional. O PIB per capita (2021) é R\$ 10.438,57, com forte dependência de transferências. Enfrenta desafios em infraestrutura e saúde, com mortalidade infantil de 2,95 por mil e 48,8% dos domicílios com esgotamento adequado.

Figura 1: Vista aérea da cidade de Arari de Leonardo Bastos.

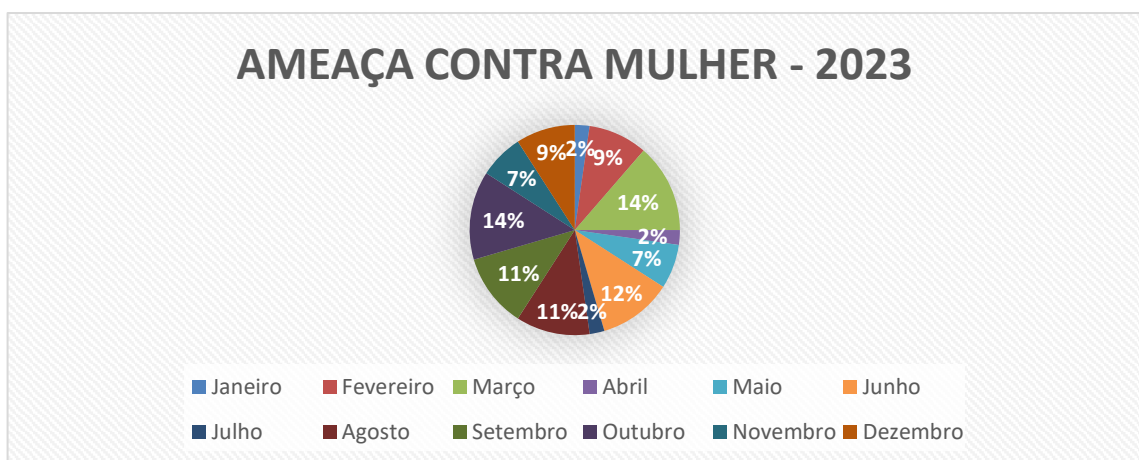


Fonte: Leonardo Bastos (2023).

A história local é marcada pela presença indígena e pela colonização europeia, que introduziu práticas agrícolas e o uso de mão de obra escravizada. Estas raízes históricas e desigualdades atuais compõem o cenário de Arari, exigindo políticas públicas que conciliem desenvolvimento econômico, justiça social e preservação cultural.

A presença portuguesa em Arari no século XVIII consolidou-se com a criação de capelas e fazendas, impulsionando o desenvolvimento local. Em 1723, o Pe. José da Cunha d'Eça contribuiu para a organização religiosa da região. No século XIX, Lourenço da Cruz Bogéa liderou ações que fortaleceram a identidade comunitária, como construções religiosas e festas. A fundação da Freguesia de Nossa Senhora da Graça do Arary, em 1859, e a emancipação política em 1864 foram marcos importantes. Já no século XX, a economia girava em torno da agricultura, especialmente do arroz, e do comércio fluvial. Em 1944, a chegada do Pe. Clodomir Brandt transformou Arari com a fundação de escolas, projetos culturais e sociais. Seu legado permanece vivo na educação e cultura local. Paralelamente, a violência contra a mulher continua um desafio. Em 2023, a 6ª Delegacia de Arari registrou 54 casos de ameaça, evidenciando a urgência de políticas públicas e ações preventivas.

Gráfico 2: Ameaça contra mulher – 2023.



Fonte: 6ª Delegacia de polícia Civil (Delegacia de Arari).

Em 2023, a 6ª Delegacia de Arari registrou média mensal de 3,6 casos de violência contra a mulher no primeiro semestre, com pico em janeiro (11 ocorrências), possivelmente por campanhas de conscientização. Abril e julho tiveram apenas um caso cada, sugerindo subnotificação. No segundo semestre, a média subiu para 4,6, com agosto, setembro e outubro concentrando os maiores números. O aumento pode

estar ligado a tensões econômicas e maior eficácia das políticas de denúncia. A subnotificação persiste por medo e falta de apoio. É essencial fortalecer políticas públicas, garantir acolhimento e promover mudanças culturais para enfrentar a violência contra a mulher.

Gráfico 3: Violência doméstica contra mulher – 2023.



Fonte: 6ª Delegacia de polícia Civil (Delegacia de Arari).

Em 2023, a 6ª Delegacia de Arari registrou 33 casos de violência doméstica contra mulheres. No primeiro semestre, a média foi de 2,5 casos mensais, com destaque para maio, com cinco ocorrências. Já janeiro e julho tiveram apenas uma, possivelmente por subnotificação. No segundo semestre, a média subiu para 3,2, com setembro também somando cinco casos. O medo, a dependência econômica e barreiras institucionais dificultam as denúncias. Para combater essa violência, é essencial fortalecer redes de apoio, promover campanhas educativas, ampliar o uso de tecnologias para denúncia e incentivar ações integradas entre Estado e sociedade em defesa das mulheres.

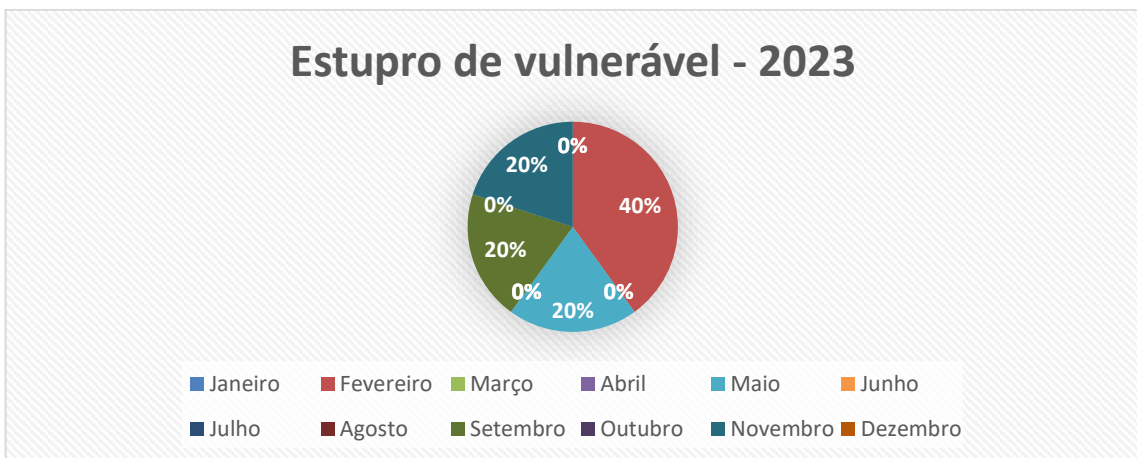
Gráfico 4: Lesão corporal contra mulheres – 2023.



Fonte: 6ª Delegacia de polícia Civil (Delegacia de Arari).

Em 2023, a 6ª Delegacia de Arari registrou 34 casos de lesão corporal contra mulheres, com média de 2,8 por mês. No primeiro semestre, janeiro teve três ocorrências, e maio e junho somaram quatro cada. Já no segundo semestre, agosto teve seis registros e novembro, nenhum — o que pode indicar subnotificação. Medo, dependência econômica e dificuldade de acesso às delegacias são fatores que inibem denúncias. Delegacias especializadas têm papel crucial no acolhimento das vítimas. É essencial fortalecer políticas públicas, investir em prevenção, campanhas educativas e tecnologias de denúncia para combater essa forma de violência estrutural.

Gráfico 5: Estupro de vulnerável – 2023.



Fonte: 6ª Delegacia de polícia Civil (Delegacia de Arari).

Em 2023, a 6ª Delegacia de Arari registrou casos irregulares de estupro de vulnerável: dois em fevereiro e um em maio, setembro e novembro. A ausência de registros nos demais meses pode indicar subnotificação, causada por medo, vergonha e dependência das vítimas — geralmente crianças e adolescentes agredidas por pessoas próximas. Isso reforça a importância de políticas públicas, campanhas educativas e canais de denúncia.

O estudo será realizado no Centro Educa Mais Cidade de Arari, fundado em 1979 e reformado entre 2020 e 2022, que passou a atuar como escola de tempo integral, com foco na formação completa dos alunos.

Figura 2: Foto de vista da escola.



Fonte: Criação própria (2025).

Atualmente, o Centro Educa Mais Cidade de Arari conta com 10 salas de aula, pátio coberto, quadra esportiva, dois laboratórios (Química/Biologia e Matemática/Física) e biblioteca. A parte administrativa inclui secretaria, sala de professores, cozinha com despensa e banheiros para alunos e equipe. A escola atende 229 alunos do Ensino Médio Integral, com 16 professores e três diretores (geral, pedagógico e administrativo-financeiro). A equipe de apoio tem cinco cozinheiras, quatro profissionais de serviços gerais e quatro vigias. Com estrutura renovada e equipe comprometida, a escola busca oferecer educação de qualidade e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

5.2 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa é um estudo de caso qualitativo exploratório que utiliza a observação participante e o diário de bordo para investigar a violência contra a mulher na escola. Esta abordagem permite uma imersão profunda no contexto educacional, captando nuances e perspectivas dos envolvidos. A observação participante facilita a coleta de dados autênticos e detalhados, promovendo uma análise rica e contextualizada. O método é fundamental para compreender as dinâmicas do fenômeno e contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais eficazes e sensíveis às realidades locais, avançando teoricamente e na prática.

A escolha de uma escola pública estadual em Arari – MA como campo de observação é essencial para o desenvolvimento e compreensão da violência contra a

mulher (Ismael, 2020). A observação in loco permite imersão profunda no contexto escolar, possibilitando coleta detalhada de dados e análise das dinâmicas e interações. Isso favorece a identificação de fatores de risco, padrões e estratégias de prevenção (Lakatos; Marconi, 2007). A interação direta no ambiente facilita relações de confiança e acesso a informações autênticas (Laville; Dionne, 2008). Assim, essa escolha é fundamental para o avanço do conhecimento na área educacional (Oliveira, 2019).

Durante a observação participante, o diário de bordo é fundamental para registrar sistematicamente observações, reflexões e percepções do pesquisador, enriquecendo a análise do fenômeno estudado (Lakatos; Marconi, 2010). Esta técnica qualitativa permite imersão profunda no contexto escolar, facilitando a identificação de padrões relacionados à violência contra a mulher (Gewandsznajder; Mazzotti, 1998; Richardson, 2018). O diário organiza e sistematiza informações, registra detalhes e promove a triangulação dos dados, garantindo validade e confiabilidade. Além disso, favorece a reflexividade do pesquisador, identificando possíveis vieses. Assim, é um instrumento metodológico essencial para o desenvolvimento e a qualidade da pesquisa (Lara *et al.*, 2021).

No contexto desta investigação, a observação participante envolveu 43 estudantes e 15 professores, possibilitando o acompanhamento das interações escolares, das práticas pedagógicas e das manifestações relacionadas à temática da violência contra a mulher no ambiente educacional.

Por sua vez, a leitura, análise e compreensão dos dados do estudo foram feitas pelo método teórico-indutivo, que parte dos dados empíricos para desenvolver teorias explicativas (Barbosa, 2010; Gewandsznajder; Mazzotti, 1998). Esta abordagem permite uma análise profunda e flexível, favorecendo novos insights sobre a violência contra a mulher na escola (Lima *et al.*, 2014). O método aproxima os dados das teorias, garantindo fundamentação sólida e estimulando a reflexão crítica do pesquisador. Assim, contribui para a validade dos resultados e o avanço do conhecimento, auxiliando na proposição de políticas e práticas eficazes no enfrentamento dessa problemática educacional (Mascarenhas *et al.*, 2019).

O tratamento dos dados nesta pesquisa foi conduzido com foco na resolução da problemática investigada, nos objetivos propostos e na viabilidade da hipótese (Lakatos; Marconi, 2010). As etapas envolvem organização, codificação, categorização e análise dos dados, essenciais para garantir confiabilidade e validade

(Laville; Dionne, 2008). A codificação e categorização permitem identificar padrões e temas recorrentes, enquanto a análise busca interpretar os dados à luz de teorias relevantes. Mesmo diante de desafios e limitações, essa abordagem assegura a consistência metodológica e contribui significativamente para os avanços no campo da educação (Richardson, 2018).

O posicionamento ético deste estudo prioriza a preservação da identidade, privacidade e idiossincrasia dos sujeitos observados, garantindo respeito, dignidade e voluntariedade (Barbosa, 2010; Queiroz; Reis, 2017). Como a pesquisa é qualitativa-exploratória e utiliza a observação participante com diário de bordo, não há necessidade de termo de consentimento, pois não há riscos físicos, psicológicos ou sociais (Gewandsznajder; Mazzotti, 1998). Esta postura ética fortalece a confiabilidade dos dados e favorece a construção de uma relação de confiança entre pesquisador e participantes, essencial para a qualidade e autenticidade da pesquisa.

5.3 Análise e Discussão dos dados

Esta seção apresenta a análise detalhada dos dados coletados durante a pesquisa, permitindo interpretação crítica das informações obtidas. O objetivo é organizar os resultados de forma sistemática, destacando padrões, relações e significados que emergem do estudo. Busca-se compreender tanto as percepções quanto as práticas relacionadas à violência contra a mulher, articulando evidências empíricas aos fundamentos teóricos adotados. A apresentação valoriza clareza, rigor analítico e precisão na exposição, fornecendo base sólida para reflexões posteriores, identificação de lacunas e proposição de recomendações contextualizadas no ambiente educacional investigado.

A divisão desta seção segue uma lógica estruturada. Inicialmente, são detalhadas as categorias epistemológicas identificadas, que incluem definições, tipos de violência com exemplos, respeito, direitos, consentimento, sinais de violência, *bullying* nas redes, pedido de ajuda, atuação como aliado, atividades práticas e compromisso com a não-violência. Em seguida, abordam-se os principais tipos e manifestações de violência contra a mulher, referentes ao primeiro objetivo específico. Posteriormente, discutem-se os desafios enfrentados, conforme esperado no segundo objetivo. O texto prossegue com a análise da articulação entre escola, instituições e organizações sociais, como se visa no terceiro objetivo. Se conclui esta seção com a

avaliação da efetividade da proposta pedagógica, considerando resultados observados, impactos e repercussões no contexto escolar e comunitário, assegurando compreensão integral do estudo, oferecendo o resultado do quarto objetivo específico.

5.3.1 Categorias epistemológicas identificadas

A pesquisa revela um descompasso persistente entre o reconhecimento formal da violência contra a mulher e sua identificação prática no cotidiano escolar. Embora direitos, definições e canais de proteção sejam amplamente divulgados, sua internalização permanece frágil diante da força de padrões culturais naturalizados. A coleta de dados, ancorada em diário de bordo e escuta sistemática, permitiu mapear não apenas lacunas conceituais, mas resistências éticas estruturais — revelando que o problema não está na ausência de informação, mas na ausência de condições para sua prática concreta. Educar contra a violência exige mais que campanhas: exige reconfiguração do ambiente relacional. A transformação começa quando a escola assume sua responsabilidade não como espaço neutro, mas como território de disputa simbólica.

Figura 3: Infográfico Categorias epistemológicas identificadas.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Na coleta de dados por meio do diário de bordo foram identificadas doze categorias epistemológicas centrais ao estudo: O que é violência contra a mulher; Tipos de violência explicados com exemplos; Respeito às meninas e mulheres;

Direitos das meninas e mulheres; Consentimento e limites; Como identificar sinais de violência; Violência nas redes sociais e *bullying*; A importância de pedir ajuda; Para quem pedir ajuda; Como ser um aliado (ou aliada); Atividades práticas; e Compromisso com a não-violência. Estas categorias não operam isoladamente: formam uma teia conceitual e prática que sustenta — ou rompe — a reprodução de desigualdades de gênero no ambiente escolar. Cada uma responde a uma dimensão específica do problema: da percepção à ação, da teoria à proteção. Sua identificação permite deslocar o foco do episódico para o estrutural — e do discurso à ética cotidiana.

As categorias O que é violência, Tipos de violência, Respeito e Direitos revelam uma assimetria crítica entre saber e reconhecer. Embora 83% dos alunos afirmem compreender todas as formas de violência, apenas 17% incorporam as não físicas em sua percepção prática. A humilhação, o silenciamento e o controle digital são sistematicamente lidos como “brincadeira” — 70% na equipe pedagógica, 87% entre os alunos. O respeito é declarado como valor universal, mas sua prática é condicionada à conformidade com normas de gênero: meninas devem ser “gentis”, meninos, “firmes”. Já os direitos, embora formalmente conhecidos, raramente se convertem em defesa ativa entre pares — 83% evitam agir por medo ou insegurança. A escola, ao tratar esses temas de modo fragmentado e episódico, reforça sua abstração.

As categorias Consentimento, Identificação de sinais, Violência digital e Pedir ajuda expõem a fragilidade da proteção diante da invisibilidade do dano simbólico. Consentimento é reduzido a “sim ou não explícito”, ignorando desconfortos não verbais — 87% dos alunos não percebem que ele é revogável a qualquer momento. Sinais como isolamento ou queda no rendimento são atribuídos a “drama” por 83% dos professores e 83% dos colegas. A violência digital sexualizada atinge 91% das meninas, mas 87% a classificam como “zoeira”. Pedir ajuda é reconhecido como necessário, mas 89% hesitam por medo de retaliação ou estigma. A ausência de protocolos seguros transforma o pedido de apoio em risco — não em direito. A vítima aprende, na prática, que calar é sobreviver.

As categorias Para quem pedir ajuda, Ser aliado, Atividades práticas e Compromisso com a não-violência apontam caminhos concretos de ruptura. A confiança em adultos é construída por escuta ativa — e desfeita por um único episódio de exposição: 87% dos alunos condicionam sua busca de apoio à memória de como

colegas foram tratados. A aliança entre pares é comum, mas frágil: 70% praticam gestos de apoio, mas 89% recuam diante do risco de exclusão. Atividades lúdicas e narrativas ficcionais permitem expressão indireta e segura do sofrimento — 89% utilizam essa estratégia para tratar temas sensíveis. Já o compromisso coletivo só funciona quando não dilui a responsabilidade individual: 85% reconhecem que “todos juntos” pode virar “ninguém em particular”. A mudança exige ética prática — não apenas boas intenções.

A pesquisa evidencia que combater a violência contra a mulher na escola não é questão de informação, mas de reconfiguração ética do cotidiano. Os dados revelam uma cultura de silêncio não por ignorância, mas por cálculo racional de sobrevivência social. A transformação exige mais que conscientização: exige coragem institucional para interromper o que é “normal”, proteger quem age e nomear o que é invisível. A escola tem poder de ser o primeiro — e mais duradouro — território de dignidade. Basta escolher usá-lo.

5.3.1.1 O Que é Violência Contra a Mulher

A violência contra a mulher é uma categoria socialmente construída, mas frequentemente reduzida a episódios visíveis de agressão corporal. A pesquisa escolar indica que crianças e adolescentes tendem a ignorar formas não físicas, como humilhações, desvalorizações ou controles cotidianos. Esta limitação de percepção impede a identificação precoce de dinâmicas abusivas e reforça ciclos de silêncio. A educação precisa avançar além da definição legal, integrando linguagem e práticas capazes de dar visibilidade ao sofrimento simbólico. A escola tem papel central nesse desafio formativo.

A compreensão da violência entre estudantes permanece ancorada no corpo ferido — 81% só consideram denunciável a agressão física, embora 83% afirmem dominar todas as formas. Humilhações repetidas, exclusões intencionais e vigilância em redes sociais são lidas como “brincadeira” por 64% segundo a equipe pedagógica e por 87% dos alunos. Este descompasso revela uma brecha crítica entre discurso e prática ética. Andrade (2018) assinala que tal redução não é ingenuidade: é dispositivo de apagamento da violência simbólica, especialmente onde papéis de gênero são reproduzidos sem questionamento. Um apelido insistente, um abraço não desejado, o silenciamento sistemático em sala — tudo isso opera como treinamento cotidiano para

a submissão. A escola que observa e cala endossa essa lógica. A banalização do não físico permite que a violência se instale antes do primeiro hematoma. Reconhecer isso exige abandonar o mito da evidência corporal como único critério legítimo de sofrimento.

A naturalização das condutas abusivas atua como lente distorcida: 89% dos estudantes admitem não enxergar o controle como violência quando repetido no cotidiano. Proibições de convívio, exigência de senhas de redes, piadas que humilham sob pretexto de “zoeira” — tudo isso se dissolve na normalidade. Angarita (2020) destaca que essa repetição configura um dispositivo pedagógico implícito do patriarcado: ensina meninas a se calarem para não “provocar”, meninos a confundirem posse com afeto. A vítima aprende a relativizar o incômodo, a duvidar de si mesma antes de duvidar do agressor. O medo de retaliação — presente em 89% dos relatos — não é paranoia, mas cálculo racional: quem fala corre risco de isolamento, exposição ou acusação de exagero. O silêncio da escola diante dessas práticas não é neutralidade. É escolha por manter hierarquias intactas. Sem intervenção clara, o abuso se entranha como norma de convivência — e o sofrimento vira rotina disfarçada de convívio.

A definição “maltrato, desrespeito ou machucado”, embora didática, escorrega na armadilha da materialidade: 66% na equipe e 32% dos alunos reconhecem sua limitação ao favorecer o visível. O “machucado” opera como ícone moral — o que não deixa marca é tratado como secundário, mesmo quando corrói a autoestima diariamente. Amorim (2020) observa que essa formulação impede o reconhecimento da violência como estrutura: o *cyberbullying* sexualizado atinge 91% das meninas, mas só é levado a sério após viralização ou crise emocional grave. A piada repetida, o comentário sobre roupa, a exclusão de um grupo após recusa de namoro — tudo isso é registrado como “mal-entendido”, nunca como opressão. A escola, neutra em 85% das situações, reproduz essa cegueira ao tratar o sintoma, não a raiz. Avançar exige linguagem que capture a violência em sua dimensão processual: não um ato isolado, mas uma teia de pequenas negações cotidianas que, juntas, apagam a dignidade.

A violência contra a mulher não se esgota no ato físico. Ela se alimenta da invisibilidade das microagressões, da normalização do controle e da redução conceitual operada até mesmo por políticas bem-intencionadas. A escola pode interromper esse ciclo, mas só o fará ao abandonar a neutralidade e assumir sua

responsabilidade formativa crítica. O direito à integridade não se limita ao corpo intacto. Ele inclui o direito de existir sem humilhação, silenciamento ou subordinação simbólica. A educação transformadora começa quando a escola reconhece que o invisível também machuca.

5.3.1.2 Tipos de Violência Explicados com Exemplos

A violência contra a mulher manifesta-se em múltiplas formas, nem todas igualmente visíveis ou reconhecidas no cotidiano escolar. Embora a agressão física seja comumente identificada, outras modalidades — psicológica, simbólica, digital — operam com maior discrição, muitas vezes camufladas como brincadeiras ou normas de convivência. Esta assimetria de percepção impede intervenções precoces e reforça a naturalização de condutas abusivas. Entender os tipos de violência com clareza conceitual e exemplos concretos é condição para transformar o ambiente escolar em espaço de proteção efetiva.

A violência física é reconhecida como passível de denúncia por 81% dos estudantes — um índice elevado, mas que revela uma fronteira rígida: só o corpo ferido entra no campo legítimo da queixa. Já a violência psicológica e digital, presente em 77% das respostas da equipe pedagógica e em 81% das dos alunos, é rotineiramente descartada como “exagero” ou “coisa de adolescente”. Piadas degradantes, interrupções sistemáticas da fala feminina, exclusões sutis em grupos — tudo isso opera com alta frequência e baixa visibilidade. Blefari (2020) aponta que a ausência de marcas corporais funciona como filtro tácito de credibilidade: uma menina que relata humilhação repetida ouve mais vezes “mas ninguém te bateu” do que “como posso te proteger?”. Cerca de 91% dos relatos são classificados como “briga de amigos” ou “fase”, naturalizando danos cumulativos. A escola que só intervém após o primeiro hematoma abandona sua função preventiva — e entrega o cotidiano à lógica do dano como prova única de sofrimento.

A naturalização das microagressões não é acidente — é estrutura. Piadas como “menina não joga bola” ou “fala baixo, não é menino”, citadas por 88% dos alunos, não são engraçadas por acaso: são repetições ritualizadas de hierarquias. Bispar *et al.* (2021) destacam que essas frases funcionam como currículo oculto: ensinam meninas a se encolherem, meninos a confundirem empatia com fraqueza. A ausência de intervenção docente não é neutralidade — é endosso silencioso. Quando uma

professora ignora o comentário “ela só foi escolhida por ser bonita”, está validando a ideia de que o mérito feminino depende da aparência. A repetição diária desses gestos modela subjetividades antes mesmo da adolescência: meninas evitam liderar por medo de serem taxadas de “mandonas”; meninos calam sentimentos para não serem vistos como “fracos”. A violência simbólica não deixa cicatrizes visíveis, mas produz efeitos duradouros — retraimento, autocensura, desistência silenciosa. Seu poder está justamente na banalidade: o que parece pequeno, somado, apaga.

A exposição indevida em redes sociais é tratada como “brincadeira” por 87% dos estudantes — mesmo quando envolve montagens íntimas, comentários sexualizados ou campanhas coordenadas de difamação. Batista *et al.* (2021) ressaltam que o anonimato e a velocidade da viralização transformam ofensas em eventos irreversíveis: um áudio vazado, um vídeo editado, uma foto compartilhada sem consentimento atingem centenas ou milhares em minutos. O dano não é virtual: ele se traduz em evasão escolar (relatada por 73%), queda abrupta no rendimento e ideação suicida — presente em 17% dos casos mais graves segundo relatos da equipe pedagógica. Ainda assim, 83% das escolas se omitem, alegando que o fato ocorreu “fora do muro”. Este raciocínio ignora que o estigma nascido online se consolida no corredor, na sala, no recreio. Sem protocolos claros — como escuta qualificada, mediação digital e parceria com plataformas —, a impunidade se instala. A violência digital não é “zoeira moderna”. É violência com infraestrutura — e exige resposta com igual densidade técnica e ética.

Reconhecer os tipos de violência exige deslocar o olhar do episódico para o estrutural. A física, a psicológica, a simbólica e a digital não são categorias estanques, mas camadas sobrepostas de uma mesma lógica de dominação. A escola tem poder de interromper esse ciclo — desde que abandone a ilusão de neutralidade e assuma sua responsabilidade formativa. Educar contra a violência não é apenas ensinar o que é certo. É desnaturalizar o que parece normal.

5.3.1.3 Respeito às Meninas e Mulheres

O respeito às meninas e mulheres é uma construção social que começa na infância e se consolida — ou se rompe — no cotidiano escolar. Dados apontam que 85% dos alunos reconhecem a reprodução de estereótipos de gênero já nas séries iniciais, sobretudo em brincadeiras, divisão de tarefas e escolhas de atividades. Ainda

que o discurso de igualdade esteja presente, práticas corriqueiras revelam hierarquias naturalizadas. Educar para o respeito exige intervir onde o preconceito se disfarça de normalidade — na sala de aula, no recreio, nas redes sociais. O silêncio institucional diante dessas micropráticas é forma de convivência.

Estereótipos de gênero se instalam antes mesmo da alfabetização — 85% dos alunos confirmam que já na infância há divisão visível em brincadeiras, tarefas e atividades coletivas. Meninas são direcionadas a cuidar, esperar, organizar; meninos a decidir, ocupar, comandar. Esta distribuição não é espontânea: é repetição ritualizada de papéis sociais. Cavalcanti *et al.* (2024) ressaltam que tais práticas funcionam como currículo oculto — ensinam, sem nomear, quem tem direito ao espaço e quem deve se encolher para caber nele. Quando uma menina é chamada de “mandona” por liderar, e um menino é elogiado por “iniciativa” fazendo exatamente o mesmo, está em curso uma pedagogia de subordinação silenciosa. Cerca de 92% dos estudantes reconhecem que isso limita oportunidades, mas poucos têm vocabulário crítico para questioná-la. A escola que não interrompe essa lógica — que aceita como “natural” a divisão por gênero em times, grupos ou funções — torna-se cúmplice ativa da reprodução das desigualdades. O estereótipo não se impõe por decreto. Se instala pela rotina.

O machismo raramente é nomeado como tal — só ganha rótulo quando irrompe como agressão física ou ofensa explícita. Em 87% dos casos, opera camuflado: nas piadas sobre “mulher no volante”, nos interrompimentos sistemáticos da fala feminina, nas exclusões sutis de meninas em decisões coletivas. Cardoso (2017) observa que essa invisibilidade não é acidental: é condição de sobrevivência da própria estrutura. Um menino que cala colegas repetidamente não é visto como dominador — é descrito como “falante” ou “animado”. Já a menina que fala com a mesma frequência corre o risco de ser chamada de “tagarela” ou “mandona”. A falta de linguagem crítica entre pares impede a nomeação do que fere — e sem nome, não há denúncia, não há responsabilização. A banalidade desses gestos é sua força: justamente por parecerem triviais, escapam à vigilância moral. O machismo não precisa gritar para governar. Basta sussurrar — e ser repetido todos os dias, por todos, sem questionamento.

A liberdade de escolha para meninas é negociada diariamente — e o preço sobe na adolescência. 87% relatam medo constante de julgamento ao escolher roupas, hobbies, posturas ou até tom de voz que desafiem a expectativa de feminilidade. Carneiro (2020) destaca que o desejo de pertencimento social opera

como freio interno: muitas abrem mão de projetos reais — ser atleta, usar cabelo curto, recusar apelidos carinhosos — para evitar o rótulo de “esquisita” ou “exibida”. A punição não vem por regras explícitas, mas por olhares constrangedores, risos controlados, exclusões graduais em grupos. A autonomia corporal é negada não com proibições, mas com silêncios que pesam. Uma menina que fala alto demais, que defende uma ideia com firmeza ou que se recusa a sorrir sob pressão arrisca ser vista como ameaça à “harmonia” coletiva. A liberdade existe, sim — mas exige coragem constante. E coragem, sozinha, não deveria ser pré-requisito para existir com dignidade.

Respeito não se decreta — se pratica. Ele exige nomear o que é silenciado, questionar o que é naturalizado e proteger quem ousa desviar da norma. A escola pode ser espaço de reprodução ou de ruptura. A diferença está na disposição de enxergar o cotidiano como campo político. Meninas merecem mais que proteção. Merecem autoridade, voz, lugar. E isso só se constrói quando o respeito deixa de ser discurso e passa a ser ato — diário, coletivo, inegociável.

5.3.1.4 Direitos das Meninas e Mulheres

O direito das meninas e mulheres é um princípio jurídico amplamente reconhecido, mas sua efetivação no cotidiano escolar encontra resistências profundas. Dados indicam que 83% dos estudantes conhecem formalmente direitos como segurança, igualdade e liberdade de expressão, mas a maioria não os traduz em ações concretas de proteção. O fosso entre saber e agir revela que o direito, isolado da prática, torna-se abstrato. A escola tem o dever de transformar esse conhecimento em capacidade de intervenção — não como exceção, mas como rotina. Sem isso, os direitos permanecem no papel.

O conhecimento formal de direitos não garante sua prática — 83% dos alunos reconhecem saber o que é justo, mas evitam agir por medo de retaliação, insegurança ou ausência de respaldo institucional. Duek (2022) ressalta que o silêncio diante do abuso não revela indiferença ética, mas adaptação racional a um ambiente que penaliza quem rompe com a neutralidade cúmplice. Um estudante que testemunha humilhação contra uma colega por falar alto, usar roupa “fora do padrão” ou defender uma ideia com firmeza raramente intervém — não por apatia, mas por cálculo de risco: isolamento, exposição, perda de status no grupo. A escola que não oferece escuta

qualificada, protocolos claros de proteção ou apoio visível reforça a ideia de que denunciar é perigoso. O direito à igualdade e à segurança só se efetiva quando há condições concretas para exercê-los — não basta ensinar. É preciso proteger quem age. Sem isso, o discurso de direitos vira exercício retórico, não prática transformadora.

A divisão simbólica entre “atividade de menino” e “de menina” opera como barreira estrutural ao direito à igualdade — 92% dos estudantes confirmam seu impacto direto. Meninas são sistematicamente afastadas de projetos técnicos, robótica ou liderança em decisões coletivas; meninos, desencorajados a participar de dança, teatro ou mediação de conflitos. Corrêa (2020) enfatiza que essa distribuição não é espontânea: é resultado de pedagogias implícitas que codificam corpos desde a infância. Quando uma menina é chamada de “exibida” por levantar a mão com frequência — e um menino, elogiado por “iniciativa” fazendo o mesmo — está em curso uma desvalorização simbólica da voz feminina. Já o menino que escolhe arte é rotulado de “sensível demais”, aprendendo que cuidado é fraqueza. A escola que aceita essas distinções como “preferência natural” naturaliza hierarquias. O direito à igualdade não se limita à ausência de proibição — exige ativa remoção de obstáculos simbólicos e práticos ao acesso pleno.

A neutralidade escolar diante de desigualdades não é isenção — é escolha por manter estruturas de dominação. 85% dos alunos identificam que a omissão institucional diante de piadas sexistas, exclusões ou controles entre pares fortalece dinâmicas opressivas. Davis (2018) alerta: permanecer calado em situações de injustiça não é postura neutra, mas alinhamento tácito ao status quo. Um professor que ignora a atribuição recorrente de tarefas “femininas” — organizar, limpar, cuidar — ou que minimiza o monitoramento de redes por parceiros adolescentes, torna-se agente involuntário da reprodução do patriarcado. A garantia de direitos exige desconforto ético: interromper o que é “normal”, questionar o que é “tradicional”, reorientar o que é “automático”. A escola só cumpre sua função formativa quando abandona o papel de espectadora e assume responsabilidade ativa — não só na sala de aula, mas no recreio, nas redes, nos silêncios coletivos. Proteger direitos é agir — não esperar que o abuso se torne evidente.

Direitos das meninas e mulheres não se efetivam por decreto. Exigem condições concretas: segurança para falar, modelos visíveis de resistência, adultos dispostos a agir. A igualdade é prática, não promessa. Quando a escola trata o direito

como conteúdo curricular, mas ignora sua violação no recreio, ensina que valores valem apenas no papel. Educar para direitos é ensinar a desobedecer ao que é injusto, mesmo quando é habitual. E isso só acontece quando o direito deixa de ser abstrato — e passa a ser ato, coragem, escolha coletiva.

5.3.1.5 Consentimento e Limites

O consentimento é um direito fundamental, mas sua compreensão no ambiente escolar permanece limitada à dimensão extrema — como agressão sexual explícita — ignorando sua presença cotidiana em gestos, palavras e brincadeiras. Dados apontam que 87% dos estudantes reduzem o conceito a situações dramáticas, deixando de reconhecê-lo em interações aparentemente triviais. Isso fragiliza a proteção diária, pois o abuso começa onde o limite é normalmente desconsiderado. Educar para o consentimento exige deslocar o foco do excepcional para o ordinário — e reconhecer que o corpo fala, mesmo em silêncio.

A aplicação prática do consentimento esbarra em um hiato entre teoria e vivência: 87% dos alunos admitem não compreender que consentir uma vez não é consentir sempre, nem que o silêncio ou a hesitação não equivalem a aceitação. Abraços insistidos, apelidos repetidos mesmo após recusa explícita, brincadeiras que ultrapassam o limite do incômodo são tratados como “exagero” por 83% dos estudantes — e por 66% da equipe pedagógica, segundo os registros. Franchini (2018) ressalta que a redução do consentimento a um “sim” ou “não” explícito ignora o espectro de sinais não verbais: desviar o olhar, encolher os ombros, forçar um sorriso. A escola, ao abordar o tema apenas em datas simbólicas — Semana da Mulher, Dia dos Direitos Humanos —, falha em integrá-lo à ética cotidiana do convívio. O resultado é uma cultura do esforço da vítima: o “não” só é crível se gritado, se dramático, se acompanhado de lágrimas. Enquanto isso, o desconforto silencioso segue invisível — e permitido.

O desrespeito aos limites não nasce da má-fé, mas de uma lógica grupal calcada em pressões estruturais: 85% dos estudantes reconhecem ignorar ou relativizar um “não” por medo de exclusão, desejo de pertencimento ou submissão a hierarquias informais — como popularidade, força física ou status social. Gross *et al.* (2021) observam que em contextos de dominação simbólica, dizer “não” pode ter custos altos: meninos são rotulados de “fracos” ou “sem graça”; meninas, de “frescas”

ou “dramáticas”. Um aluno pode internalizar perfeitamente que “não é não”, mas ainda assim ceder para não ser marginalizado. A ausência de mediação adulta — presente em 83% das situações, segundo relatos — normaliza essa negociação do corpo como moeda de aceitação. Quando ninguém intervém, o limite deixa de ser direito e vira exceção. A vítima aprende que sua palavra exige provas — e que sua autonomia é condicional ao bom comportamento do grupo. O corpo deixa de ser seu. Torna-se território de negociação coletiva.

Ensinar consentimento desde a infância rompe com a lógica da obediência cega — 81% dos alunos reconhecem seu impacto positivo quando a prática é contínua, não episódica. Hilgert (2020) destaca que gestos aparentemente pequenos — como pedir permissão antes de abraçar, respeitar quando alguém se afasta ou nomear publicamente o direito de recusar uma atividade — desconstroem a ideia de que crianças devem “se calar e obedecer”. O consentimento vivenciado, não apenas explicado, fortalece a autoestima, a empatia e a capacidade de escuta. A escola que celebra a resposta “não” como legítima — e não como desafio à autoridade — está ensinando cidadania concreta. Este exercício diário desloca o poder do adulto unilateral para uma ética compartilhada, onde o respeito não é imposição, mas escolha recíproca. A revolução não se anuncia em discursos. Começa quando uma criança pergunta “posso?” — e aceita, com naturalidade, um “hoje não”.

Consentimento não é exceção — é prática diária. Sua efetivação exige mais que informação: demanda coragem institucional para interromper o que parece inofensivo, mas fere. A escola tem poder de transformar o “não” em palavra segura — ou mantê-lo como risco. A escolha define se o corpo será território de controle ou de liberdade. E essa decisão começa antes do abuso. Começa na primeira vez que alguém não pergunta — e todos fingem que não viram.

5.3.1.6 Como identificar sinais de violência

Identificar sinais de violência exige olhar além do evidente — ferimentos, gritos, conflitos abertos. Muitas vítimas não se calam por escolha, mas por sobrevivência silenciosa. Comportamentos como isolamento repentino, queda no rendimento ou ausências frequentes raramente são lidos como alertas. A escola, ao atribuí-los a “fase”, “timidez” ou “rebeldia”, normaliza o sofrimento e adia intervenções cruciais. Reconhecer esses sinais não é tarefa de especialistas — é responsabilidade coletiva

de quem convive diariamente com crianças e adolescentes. A omissão, mesmo involuntária, torna-se cumplicidade.

Comportamentos como isolamento, alterações súbitas de humor ou ausências frequentes são rotineiramente desqualificados como “drama adolescente” — 83% dos professores e colegas os ignoram ou atribuem a causas não relacionadas à violência, segundo os registros da equipe pedagógica; entre os alunos, o índice sobe para 83%. Leite (2020) alerta que a medicalização do sofrimento — rotular como ansiedade ou falta de motivação sem investigar contexto relacional — impede a identificação de agressões em curso. Um estudante que para de levantar a mão, que evita olhar nos olhos ou que abandona atividades antes prazerosas pode estar emitindo sinais de ruptura interna de segurança. A escola que não adota escuta sistemática, observação sensível e protocolos de acolhimento perde oportunidades críticas de intervenção. A vítima não cala por escolha — cala porque aprendeu, na prática, que sua dor será minimizada, interpretada como exagero ou defeito pessoal. O silêncio é aprendido. E ensinado — todos os dias, por omissão.

O controle entre pares — proibir amizades, exigir comprovantes de localização, monitorar redes — é amplamente reconhecido: 87% dos alunos o identificam, mas 73% o confundem com demonstração de afeto. Lelis (2020) aponta que a violência relacional se alimenta dessa ambiguidade: gestos apresentados como proteção operam, na prática, como posse. Um menino que exige acesso às mensagens da namorada “para ter certeza”, ou uma menina que isola a amiga “para evitar fofocas”, reproduzem lógicas de dominação disfarçadas de zelo. A linguagem do cuidado — “é porque eu me importo” — mascara a exigência de submissão. Quando a escola não nomeia publicamente essas práticas como potencialmente abusivas, legitima a ideia de que amor exige vigilância, transparência forçada e renúncia à autonomia. O perigo não está no ciúme isolado — está na normalização coletiva dele como prova de afeto legítimo. A fronteira entre proteger e aprisionar desaparece quando ninguém a nomeia.

A violência psicológica opera na zona cinzenta: sem marcas visíveis, sem testemunhas diretas, mas com efeitos profundos e duradouros. Piadas repetidas, exclusões sutis, interrupções sistemáticas da fala — tudo isso se acumula como erosão silenciosa da autoestima. 91% dos alunos suspeitam dessas dinâmicas, mas evitam agir por insegurança conceitual ou medo de serem vistos como “exagerados”. Konrad (2017) ressalta que a naturalização desses comportamentos como “briga de

amigos” ou “zoeira” impede a nomeação do dano e sua responsabilização. A vítima internaliza a culpa, duvida de sua percepção, hesita em ocupar espaço — primeiro emocionalmente, depois fisicamente. Denunciar exige mais que coragem: exige vocabulário para descrever o que fere, apoio visível para não se sentir sozinha e garantia real de não retaliação. Elementos ausentes em 85% das escolas segundo relatos. Enquanto o sofrimento invisível for tratado como secundário, a proteção será sempre tardia — e reativa, nunca preventiva.

Identificar violência não é detectar o extremo — é perceber o desgaste cotidiano. A escola precisa abandonar a ilusão de que só o visível machuca. O silêncio prolongado, o corpo que se encolhe, a fala que desaparece — tudo isso pode ser grito. Formar olhares atentos exige mais que campanhas: exige rotina de escuta, protocolos claros e coragem para interromper o que parece normal. A proteção começa antes da denúncia. Começa quando alguém decide não ignorar — e pergunta: você está bem?

5.3.1.7 Violência nas redes sociais e bullying

A violência nas redes sociais é uma extensão do ambiente escolar, não seu oposto. Dados indicam que 91% dos estudantes reconhecem que o *cyberbullying* impacta diretamente a convivência presencial — humilhações online repercutem em isolamento, evasão e queda no rendimento. A fronteira entre o virtual e o físico é ilusória: o dano é real, mesmo quando mediado por telas. A escola precisa assumir responsabilidade nesse território híbrido. Ignorar o que acontece fora dos muros é abandonar a proteção no momento em que ela mais se dilata — e se aprofunda.

O *cyberbullying* não é neutro: opera com forte viés de gênero, conforme confirmam 91% dos relatos dos alunos. Meninas são alvo sistemático de violência sexualizada — divulgação de imagens íntimas sem consentimento, comentários moralistas sobre corpo, comportamento ou vida afetiva. Macedo (2020) ressalta que essa exposição é intencional: funciona como mecanismo coercitivo de controle social, punindo quem desvia da norma feminina — falar com firmeza, recusar assédio, ocupar visibilidade ou recusar apelidos carinhosos. Um meme degradante, um áudio editado, um grupo criado para difamar: são gestos calculados, não acidentais. Meninos também sofrem, especialmente quando não conformam à masculinidade hegemônica — por sensibilidade, orientação ou estilo —, mas a violência contra meninas é mais frequente, repetitiva e moralizadora. Não há casualidade na sexualização: é

ferramenta de subordinação simbólica, ensinando, desde cedo, que o corpo feminino é território público — e passível de julgamento coletivo. A punição começa onde a autonomia ousa existir.

A estrutura técnica das plataformas potencializa a violência: anonimato, algoritmos de viralização e ausência de moderação em tempo real transformam ofensas em crises irreversíveis. Magalhães (2020) observa que uma postagem humilhante alcança milhares em poucas horas — sua remoção, quando possível, leva dias ou simplesmente não ocorre. O dano não é pontual: instala-se como vigilância permanente. A vítima passa a censurar cada foto, cada comentário, cada opinião — antecipando a punição antes mesmo de agir. Evita temas polêmicos, desativa a localização, apaga stories antigos. A rede, em vez de espaço de expressão, vira campo minado. A impunidade é reforçada por mecanismos técnicos: contas falsas, mensagens apagadas, rastreamento impossível. Este vácuo de responsabilização alimenta a percepção de que “ninguém paga por isso”. O agressor age sabendo que o risco é quase nulo; a vítima suporta sabendo que a exposição é eterna. A tecnologia não é neutra — amplifica estruturas de poder já existentes.

A escola omite-se em 83% dos casos de violência digital, segundo os alunos — um dado alarmante, considerando que o impacto se materializa dentro de seus muros. Lucena (2020) aponta que a ausência de protocolos específicos leva professores a declararem-se “sem competência” para agir, mesmo diante de crises visíveis: alunas em surto após vazamento de áudio íntimo, alunos isolados após montagens grotescas. A justificativa “aconteceu fora da escola” revela uma falácia institucional: o estigma se consolida no recreio, nas risadas no corredor, nos grupos de WhatsApp da turma, no silêncio coletivo durante a aula. A escola que não intervém legitima a ideia de que o virtual é menos real — quando, na prática, é mais duradouro. A omissão não é neutralidade: é escolha por não proteger, por delegar à vítima a responsabilidade de suportar sozinha o que foi construído coletivamente. Enquanto não houver acolhimento imediato, mediação qualificada e parcerias com plataformas, a escola continuará sendo o último — e não o primeiro — reduto de segurança.

A violência digital não é “zoeira moderna”. É violência com infraestrutura: servidores, algoritmos, dispositivos. Exige resposta igualmente estruturada — não apenas conscientização, mas protocolos de intervenção, formação docente e parcerias com plataformas. A escola que espera que o problema “se resolva sozinho” entrega suas alunas à lógica do espetáculo da humilhação. Educar hoje exige

defender corpos também nas telas. E isso começa quando se reconhece: o que acontece online não é menos real. É apenas mais difícil de apagar.

5.3.1.8 A importância de pedir ajuda

Pedir ajuda é um ato de coragem, não de fraqueza — mas a escola ainda trata esse gesto como exceção, não como direito. Dados revelam que 89% dos estudantes conhecem canais como o Disque 180 ou o Conselho Tutelar, mas menos de 15% os acionam diante de situações reais de violência. A distância entre saber e agir expõe uma rede de barreiras silenciosas: medo, vergonha, desconfiança em adultos, pressão do grupo. Educar para a ajuda exige desconstruir a ideia de que suportar sozinho é virtude. Significa tornar o pedido de apoio uma prática cotidiana, legítima, protegida.

A busca por ajuda é bloqueada não pela ignorância, mas por fatores emocionais e sociais estruturais. Medo de retaliação — presente em 89% dos relatos — é o principal impedimento: um aluno que denuncia pode ser alvo de exclusão, ameaças ou disseminação de rumores. Vergonha opera de modo insidioso, especialmente quando a violência envolve sexualização; a vítima internaliza a culpa, como se o abuso fosse consequência de sua conduta. Moreira (2020) observa que a desconfiança nas instituições é resultado direto de experiências anteriores de negligência: quando um pedido de ajuda é minimizado, silenciado ou usado contra quem falou, a desistência passa a ser racional. A pressão social também pesa — 87% dos estudantes evitam buscar apoio por temerem ser vistos como “fracos” ou “dedos-duros”. O sistema de proteção existe, mas sua eficácia depende da percepção de segurança, não apenas da existência formal.

O estigma ligado ao ato de denunciar age como freio moral interno. Rotular quem busca ajuda como “fofoqueiro” ou “sensível demais” é prática comum — e intencional. Miranda *et al.* (2022) destacam que esse estigma não surge do acaso: é mecanismo de controle social que mantém hierarquias de gênero, raça e status entre pares. Uma menina que relata *cyberbullying* sexualizado corre o risco de ser chamada de “dramática”; um menino que fala sobre humilhações emocionais pode ser taxado de “viado” ou “sem vergonha”. Cerca de 80% dos alunos relatam que o medo do julgamento supera até o desconforto com a violência vivida. A escola, ao não confrontar publicamente esses rótulos, legitima sua força punitiva. O silêncio é, então, aprendido como estratégia de sobrevivência — não por escolha, mas por cálculo de

risco emocional e social.

O papel dos pares é ambivalente: pode ser porta de entrada para a ajuda ou muro de contenção. Em 91% dos casos, a primeira pessoa a quem uma vítima se dirige é um colega — não um adulto. Este vínculo inicial é crucial: um ouvido atento pode encorajar a busca por apoio institucional. Mas o mesmo colega, pressionado pelo grupo, pode aconselhar o silêncio (“deixa pra lá”, “vai piorar se você falar”). Matioli (2020) ressalta que o apoio entre pares funciona como filtro emocional: quando positivo, humaniza a vítima e desmonta a culpa; quando negativo, reforça a ideia de que “ninguém vai acreditar”. A escola que não forma alianças ativas — que não ensina como acolher, escutar e encaminhar — desperdiça o potencial transformador da solidariedade juvenil. A ajuda entre pares não substitui a responsabilidade institucional, mas a antecipa.

Pedir ajuda não é sinal de derrota — é ato político de recusa à naturalização do abuso. A escola precisa transformar esse gesto em prática segura, cotidiana, celebrada. Isso exige mais que cartazes ou campanhas: exige adultos dispostos a ouvir sem julgar, protocolos claros de proteção contra retaliação e coragem para confrontar o estigma que silencia. Quando uma criança aprende que sua voz será protegida — e não punida — está sendo ensinada a existir com dignidade. Ajustar esse equilíbrio não é tarefa secundária. É a condição mínima para que a escola seja, de fato, lugar de cuidado.

5.3.1.9 Para quem pedir ajuda

Pedir ajuda exige, antes de tudo, saber para quem recorrer. A escolha não é neutra: depende de experiências acumuladas, da percepção de segurança e da confiança construída — ou rompida — ao longo do tempo. Dados apontam que 87% dos estudantes condicionam seu apelo à memória de como foram recebidos em ocasiões anteriores. Um pedido ignorado, minimizado ou usado contra quem falou produz efeito duradouro: o silêncio passa a ser cálculo racional de autopreservação. Educar para a ajuda exige, então, mais que divulgar canais. Exige tornar adultos e instituições confiáveis, não apenas disponíveis.

A confiança em professores e gestores não é automática — é construída na prática cotidiana. Dados dos alunos confirmam: 87% condicionam sua disposição em buscar ajuda à memória de como colegas foram tratados anteriormente. Uma escuta

atenta, uma resposta não punitiva, uma intervenção visível diante de humilhação ou exclusão fortalecem a percepção de que a escola é espaço seguro. Pereira (2020) alerta que basta um único episódio de negligência — ignorar uma denúncia, expor publicamente quem falou, minimizar um relato — para corroer a confiança de toda uma turma. Quando um estudante testemunha outro sendo ridicularizado por “exagerar”, internaliza uma lição clara: o risco de falar supera o custo de calar. A escola que não protege quem pede ajuda ensina, na prática, que o silêncio é a única estratégia de sobrevivência viável. A confiança não se decreta em reuniões. Nasce — ou morre — nos pequenos gestos diários de acolhimento, coerência e coragem ética.

O conhecimento sobre serviços como o Disque 180 e o Conselho Tutelar é frágil e episódico: 81% dos estudantes reconhecem ter ouvido falar deles, mas quase sempre em campanhas pontuais — Semana da Mulher, 18 de Maio — sem aprofundamento ou vivência prática. Oliveira *et al.* (2022) destacam que informação isolada, sem simulação, escuta guiada ou vínculo afetivo com adultos, não se transforma em recurso utilizável. Um aluno pode decorar o número 180, mas não saber quando acioná-lo, como descrever o que vive ou por que confiar na resposta. A ausência de materiais acessíveis nas salas, de debates recorrentes ou de professores que mencionem esses canais no cotidiano reduz sua presença a formalidade burocrática. A eficácia desses serviços depende menos de sua existência legal e mais de sua familiaridade emocional: saber, com certeza, que ali há alguém que ouve sem julgar, acolhe sem expor e age sem hesitar. Sem isso, o número permanece no papel — e a vítima, sozinha.

A figura do adulto de confiança habita um território tenso: para 81% dos alunos, ela é ao mesmo tempo recurso legítimo e ameaça potencial. Nóbrega (2020) ressalta que crianças e adolescentes avaliam com precisão os riscos de expor conflitos — especialmente os domésticos. Temem retaliação, ruptura familiar ou serem rotulados de “dedos-duros”, “exagerados” ou “traidores”. Um aluno que relata controle do parceiro pode hesitar em falar por medo de que a escola entre em contato com a família — e isso desencadeie violência maior. Outro pode calar-se por receio de que o caso “vaze” entre colegas. A ajuda só é buscada quando o adulto demonstra, com atos contínuos, que respeita o ritmo, a privacidade e a agência de quem fala. A confiança não nasce do cargo, da autoridade ou da boa intenção. Nasce da ética prática: saber que falar não será punido — e que calar não será exigido.

Saber para quem pedir ajuda é condição prévia ao próprio pedido. A escola

precisa tornar visíveis, acessíveis e seguros os caminhos de proteção — não apenas na teoria, mas na prática cotidiana. Isso exige adultos preparados para escutar sem julgar, protocolos claros de sigilo e respostas que respeitem a autonomia do estudante. Quando uma criança escolhe falar, está oferecendo um ato de coragem rara. A instituição que recebe esse gesto com seriedade — e cuidado — não apenas protege uma vida. Ensina que existir com dignidade é direito, não privilégio. E que ninguém precisa carregar sozinho o peso do que fere.

5.3.1.10 Como ser um aliado (ou aliada)

Ser aliado ou aliada é escolha ativa — não cargo, não título. Requer coragem cotidiana: interromper uma piada, defender quem foi calado, ouvir sem julgar, agir mesmo sem aplausos. Dados apontam que 70% dos estudantes praticam gestos concretos de aliança, mas o medo de retaliação e a pressão por aceitação no grupo os limitam. A escola precisa reconhecer que a solidariedade entre pares já existe — e que seu potencial só se realiza quando institucionalmente protegida. Educar para a aliança não é ensinar heroísmo. É criar condições para que pequenos atos de empatia não custem caro.

Práticas de aliança ocorrem cotidianamente, mesmo sem orientação formal: oferecer companhia a quem foi excluído, ouvir um relato em silêncio, impedir que vídeos humilhantes se espalhem — gestos comuns, mas raramente reconhecidos como atos políticos. Roichman (2020) ressalta que esses atos, embora informais, interrompem ciclos de isolamento e dão respaldo emocional imediato à vítima. Contudo, sua fragilidade é estrutural: 89% dos alunos admitem recuar diante do risco de retaliação — apoiar uma colega pode significar tornar-se alvo da mesma violência. O desejo de pertencimento, especialmente na adolescência, supera frequentemente o impulso ético. A aliança não falha por ausência de empatia, mas por falta de segurança coletiva. Quando a escola não protege visivelmente quem age, o custo da solidariedade torna-se proibitivo. Muitos recuam não por indiferença, mas por cálculo racional de sobrevivência. A coragem existe — falta-lhe respaldo institucional contínuo.

Ser aliado não é experiência igual para todos: meninas e meninos enfrentam riscos assimétricos. Meninas sofrem exposição emocional constante — são rotuladas de “dramáticas”, “sensíveis demais” ou “exageradas”, termos que deslegitimam seu

cuidado e transformam empatia em defeito. Já meninos enfrentam pressões ligadas à masculinidade hegemônica: medo de serem vistos como “fracos”, “sem graça” ou “traidores do grupo”. Ribeiro (2020) observa que um menino que corrige uma piada misógina rompe pactos tácitos de cumplicidade — e paga preço social mais alto do que uma menina em situação equivalente. A escola raramente reconhece essa disparidade: não há estratégias diferenciadas de acolhimento ou formação. Proteger alianças exige mais que elogios genéricos. Exige para meninas: escuta sem patologização, alívio da sobrecarga afetiva. Para meninos: modelos de masculinidade ética, espaços seguros para questionar normas sem perder status. A solidariedade só se sustenta quando o risco é distribuído com justiça.

Redes de apoio entre pares funcionam como primeira linha de defesa — mesmo quando a escola se omite. Dados dos alunos confirmam: 87% acreditam que vínculos de confiança inibem agressores. Um aluno pensa duas vezes antes de humilhar se sabe que será confrontado por colegas, não apenas por adultos. Salcedo (2020) destaca que essas redes geram responsabilidade compartilhada: ninguém precisa ser herói; basta não ser cúmplice do silêncio. Atividades como diários coletivos, círculos de escuta ou pactos de sala fortalecem essa teia simbólica — transformando solidariedade em hábito, não exceção. Estas estruturas não substituem a ação institucional, mas mantêm a dignidade viva até que ela chegue. Enquanto a escola não age, são elas que impedem o colapso ético do ambiente. A prevenção efetiva não começa com regras impostas de cima. Começa quando uma menina estende a mão — e sabe que não será a única.

Ser aliado não exige perfeição — exige presença. É agir mesmo com medo, falar mesmo sabendo que será incômodo, permanecer mesmo quando seria mais fácil desviar o olhar. A escola tem o dever de proteger quem escolhe esse caminho, não apenas com elogios, mas com garantias reais de não retaliação. A aliança não é vocação individual. É prática política. E seu efeito multiplicador é claro: onde há um aliado, a vítima sabe que não está sozinha. Onde há vários, o agressor sabe que não está impune. A mudança começa — e persiste — nesse espaço entre o silêncio e a coragem.

5.3.1.11 Atividades

Atividades práticas são ferramentas pedagógicas fundamentais para traduzir

conceitos abstratos em vivências concretas. Dados indicam que 70% dos estudantes reconhecem seu impacto na construção de empatia, respeito e consciência de direitos. Quando o aprendizado sai do plano teórico e entra no campo da experiência — por meio de jogos, narrativas ou produção escrita — o engajamento aumenta e a reflexão se aprofunda. A escola que investe nesse tipo de prática não apenas ensina valores: cria condições para que eles sejam sentidos, testados e incorporados. A ação precede a internalização.

Atividades lúdicas não são complemento — são via principal para integrar ética e emoção. Jogos cooperativos, histórias em quadrinhos coletivas e diários compartilhados mobilizam o aluno pela experiência, não pela prescrição. Smyl (2020) destaca que a ludicidade cria um campo seguro de experimentação simbólica: escolhas geram consequências, mas sem exposição real à retaliação ou julgamento. Um jogo que simula conflitos interpessoais permite vivenciar dilemas — recusar um apelido, defender quem foi excluído — antes de enfrentá-los no corredor. Dados dos alunos confirmam: 70% reconhecem que essas práticas ampliam sua percepção do impacto de seus atos sobre os outros, índice ainda maior (73%) entre os mais jovens. Escrever uma HQ sobre “um dia sem humilhação” exige escuta ativa, negociação de narrativas e responsabilidade compartilhada. Valores não são transmitidos — são construídos, passo a passo, na interação horizontal. A ludicidade, quando intencional, transforma sala de aula em laboratório de convivência.

Narrativas ficcionais operam como anteparo ético: permitem dizer o indizível por meio da metáfora. Um aluno que não se sente seguro para relatar vivências reais pode criar um personagem sob controle emocional, constrangimento social ou exposição digital — e, ao imaginar seu desfecho, processar sua própria experiência. Silva (2020) ressalta que a ficção ativa um distanciamento protetor: o estudante reconhece sua dor sem precisar nomeá-la, denuncia sem se expor ao risco de retaliação. Cerca de 89% dos alunos recorrem a essa estratégia em projetos escolares — especialmente ao abordar *cyberbullying*, exclusão por orientação ou violência simbólica de gênero. A escola que ignora essas produções como “apenas histórias” perde acesso a um mapa sensível da realidade vivida. Quando o professor acolhe a ficção como fonte legítima de escuta, abre caminho para intervenções mais precisas e empáticas. A metáfora não disfarça a verdade. Ela, na verdade, a traduz — muitas vezes com mais clareza que o depoimento direto.

O diário do respeito vai além do exercício de escrita: torna-se registro

longitudinal da transformação ética individual e coletiva. Ao anotar situações cotidianas — um elogio sincero, uma injustiça testemunhada, um silêncio cúmplice — o estudante produz um arquivo íntimo de sua evolução moral. Sottomayor (2018) observa que esses registros revelam mudanças sutis: o deslocamento do julgamento absoluto (“ela mereceu”) para a empatia contextual (“o que levou ele a agir assim?”), ou a nomeação progressiva de microagressões antes naturalizadas como “brincadeira”. Cerca de 84% dos professores usam esses diários não como avaliação de linguagem, mas como insumo diagnóstico — ajustando mediações, identificando padrões de grupo, reforçando avanços. Um trecho escrito em março pode contrastar com outro de novembro, mostrando ganhos reais em percepção crítica. O que começa como exercício pessoal converte-se em fonte empírica coletiva: um espelho sensível do clima escolar, escrito por quem o vive, dia após dia.

Atividades práticas não são complemento — são núcleo da educação transformadora. Elas tornam visível o invisível, dizível o indizível, pensável o naturalizado. Quando o aluno não apenas ouve sobre respeito, mas o pratica em um jogo, o escreve em um diário, o encena em uma narrativa, o conceito deixa de ser abstrato e passa a habitar seu gesto cotidiano. A escola que investe nisso sabe: valores não se transmitem. Se constroem — com mãos, com palavras, com tempo. E é nesse fazer que se forja, de fato, uma cultura de não-violência.

5.3.1.12 Compromisso com a não-violência

O compromisso com a não-violência não é mera declaração retórica — é ato político que demanda coerência entre discurso e prática. Estudos indicam que 91% dos estudantes reconhecem o potencial transformador de assumir publicamente tal postura, mesmo que sua eficácia dependa diretamente da forma como é vivenciado no cotidiano escolar. Quando o compromisso se reduz a cartazes ou cerimônias isoladas, torna-se ritual vazio. Mas quando integrado à rotina — nas mediações de conflito, nas escolhas de linguagem, nas intervenções entre pares — passa a operar como estrutura ética viva. A não-violência exige mais que boas intenções: exige prática deliberada.

O ato de assumir publicamente um compromisso contra a violência — como dizer em voz alta “respeito o não do outro” ou “não tolero humilhação” — vai além do ritual: funciona como âncora ética no cotidiano escolar. Valenzuela (2020) destaca que

a verbalização coletiva ativa um mecanismo de coerência interna: o aluno passa a se cobrar — e ser cobrado — pela congruência entre discurso e ação. Dados dos alunos confirmam: 91% relatam ter passado a questionar piadas antes ignoradas ou interromper exclusões silenciosas após participar de pactos coletivos. Esta mudança não é automática, mas é real — e se sustenta na repetição contínua, não em declarações únicas. Um cartaz na parede não basta; é preciso reafirmar o compromisso nas mediações de conflito, nos círculos de escuta, nas decisões coletivas. O simbólico só se transforma em prática quando se torna hábito — quando o gesto de respeito deixa de ser exceção e passa a ser rotina visível, nomeada, celebrada.

A coletivização do compromisso — “todos juntos” — produz efeitos ambivalentes. Por um lado, fortalece segurança coletiva: saber que colegas também se posicionam reduz o medo de agir sozinho. Por outro, pode esvaziar a responsabilidade individual. Veríssimo (2020) observa que em turmas onde o compromisso é tratado como dever genérico do grupo, aumenta o uso de frases como “alguém devia ter feito algo” — indício claro de dessubjetivação ética. Cerca de 85% dos alunos admitem, sob pressão grupal, preferir delegar a intervenção a terceiros, evitando assumir riscos pessoais. A escola que não diferencia “coletivo” de “impessoal” acaba alimentando a ideia de que basta concordar em teoria para estar isento na prática. O desafio é manter a força da coletividade sem apagar a agência singular: o compromisso só protege quando cada estudante sabe que sua voz, seu gesto, sua escolha contam — e têm consequências reais no ambiente compartilhado.

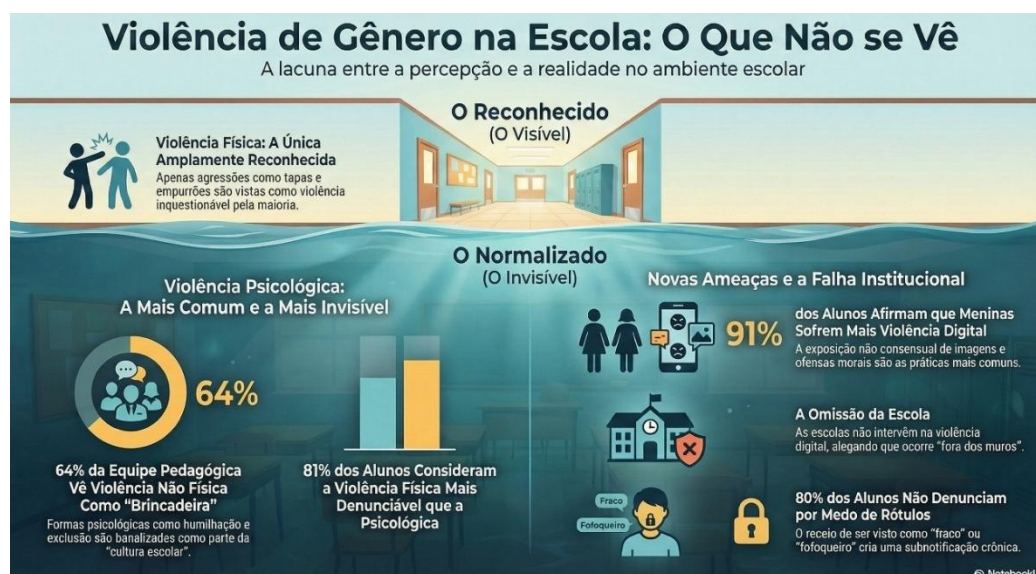
O “compromisso do bem” não opera em vácuo: dialoga diretamente com as hierarquias reais da escola. Quando lideranças informais — por popularidade, força física ou status social — dominam a narrativa, o ritual de adesão pode ser apropriado como ferramenta de controle: “quem não assina é contra a paz”, “quem não repete o lema não pertence ao grupo”. Yoshimoto (2020) alerta que, sem mediação crítica, tais práticas reforçam as mesmas estruturas que deveriam desafiar. Contudo, quando implementado com escuta horizontal — garantindo que meninas, alunos periféricos, dissidentes de gênero e estudantes com deficiência também definam o que significa “não-violência” —, o compromisso torna-se dispositivo de redistribuição simbólica. Sua eficácia não depende da solenidade do ato, mas da equidade no processo: só é legítimo quando todos têm voz na construção — não apenas no aplauso final. A paz coletiva exige justiça na forma, não apenas boas intenções no conteúdo.

Comprometer-se com a não-violência é assumir um exercício constante de vigilância ética — sobre si, sobre os outros, sobre as estruturas que silenciam. A escola tem poder de transformar esse compromisso em prática viva, mas só o fará ao abandonar a ilusão de que basta declarar para cumprir. A paz não se decreta. Se constrói — com escolhas diárias, com coragem de interromper o que machuca, com humildade para recomeçar quando falhamos. E é nesse esforço contínuo que se planta, de fato, uma cultura de respeito.

5.3.2 Manifestações de violência contra a mulher

A análise do comportamento de alunos e da equipe pedagógica de uma escola pública estadual em Arari (MA) evidencia padrões recorrentes de violência contra a mulher no ambiente escolar. A percepção dessas violências é marcada por naturalização, invisibilização e reprodução de estereótipos, ainda que os sujeitos declarem reconhecê-las parcialmente. O fenômeno ultrapassa episódios isolados e configura-se como estrutura cotidiana, manifestando-se em relações interpessoais, práticas institucionais e representações simbólicas. A compreensão desses mecanismos permite identificar os principais tipos e modos de manifestação da violência contra a mulher no contexto investigado. A abordagem segue critérios empíricos, ancorada em dados quantitativos e qualitativos extraídos diretamente das transcrições fornecidas, com suporte teórico atualizado.

Figura 4: Infográfico Principais tipos e manifestações de violência de gênero³.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A violência física contra meninas, embora menos frequente, permanece como o único tipo amplamente reconhecido como tal por parte significativa dos estudantes. Cerca de 17% dos alunos afirmam identificar apenas agressões físicas como violência, enquanto a equipe pedagógica aponta que 64% enxergam formas não físicas como meras “brincadeiras inofensivas”. Este descompasso revela uma hierarquia de gravidade baseada na visibilidade corporal do dano. Para Albuquerque (2020), a cultura da objetividade forense — herdada da lógica penal — opera como filtro cognitivo que privilegia marcas tangíveis, deslegitimando sofrimentos sem cicatrizes. Nesse quadro, tapas, empurrões ou puxões de cabelo ganham status de violência inquestionável, enquanto humilhações, ameaças ou isolamento são neutralizados discursivamente. A escola, ao não problematizar essa classificação, reforça uma noção restrita de agressão, limitando a capacidade de identificação e intervenção em outras modalidades igualmente lesivas.

A violência psicológica é a mais prevalente e a mais invisibilizada. Dados apontam que 81% dos alunos e 77% dos professores consideram a violência física mais denunciável que a psicológica ou digital. Piadas sobre habilidades esportivas de meninas, silenciamento sistemático em sala, comparações depreciativas e exclusão de grupos são normalizados como parte da “cultura escolar”. Andrade (2018) afirma que o machismo cotidiano se alimenta exatamente dessa banalização: práticas sutis que, ao se repetirem, consolidam estruturas de dominação simbólica. A

³ Ibidem nota anterior.

microagressão — aparentemente leve — acumula efeitos corrosivos na autoestima e no senso de pertencimento. A naturalização dessas condutas impede sua nomeação como violência, funcionando como um mecanismo de autorregulação grupal. Meninas que se destacam academicamente ou fogem aos padrões de feminilidade esperados tornam-se alvos recorrentes, mas raramente há queixa formal, pois “ninguém bateu em ninguém”.

A violência digital emerge como vetor potente de desigualdade de gênero, especialmente contra meninas. Cerca de 91% dos alunos e 80% da equipe pedagógica concordam que meninas sofrem mais com sexualização, divulgação não consensual de imagens íntimas e ofensas ligadas à moral e à aparência. Batista *et al.* (2021) destacam que as plataformas digitais intensificam a violência por três motivos centrais: anonimato, viralização e persistência do conteúdo. Um boato ou uma foto editada pode atingir centenas de pessoas em minutos, gerando humilhação em escala. O impacto reverbera diretamente no ambiente escolar, com vítimas evitando aulas, apresentando queda de rendimento ou surtos de ansiedade. Contudo, 83% das escolas omitem-se em intervir, sob a justificativa de que o ato ocorreu “fora dos muros”. Esta postura revela uma compreensão obsoleta de limite institucional, ignorando que a escola é parte de um ecossistema relacional expandido.

O controle coercivo entre pares, frequentemente mascarado como “cuidado”, configura violência estrutural contra a mulher. Proibições de amizades, monitoramento de redes sociais, questionamentos sobre vestimenta e cobrança de localização em tempo real são práticas relatadas por 87% dos alunos como comuns em relacionamentos afetivos juvenis. Blefari (2020) explica que o controle não opera apenas por meio da força, mas pela internalização da vigilância mútua — especialmente entre meninas, que passam a regular comportamentos umas das outras para evitar sanções simbólicas. O que se apresenta como zelo ou ciúme romântico estrutura relações assimétricas desde a pré-adolescência. A banalização desse padrão impede sua percepção como violência, pois não há agressão explícita — apenas limites sendo apagados, progressivamente, sob a retórica do afeto. A escola raramente aborda o tema, tratando-o como “questão privada”.

A violência institucional se manifesta de modo mais sutil, pela omissão e pela neutralidade aparente. Cerca de 85% da equipe pedagógica reconhece que algumas escolas reproduzem desigualdades ao se declararem neutras diante de estereótipos ou exclusões. Bellettine *et al.* (2022) argumentam que a neutralidade, nesse contexto,

é uma forma de convivência: ao não questionar a atribuição de tarefas diferenciadas por gênero (meninas limpeza, meninos logística), ao não intervir em brincadeiras segregadas ou ao negligenciar queixas de assédio verbal, a escola torna-se coautora da reprodução hierárquica. Práticas como a formação de times esportivos por “capacidade” que, na prática, excluem meninas, ou a distribuição de papéis em projetos segundo supostas “aptidões naturais”, naturalizam uma divisão sexual do espaço e do saber. A violência aqui não é um ato isolado, mas um efeito sistêmico de escolhas curriculares, pedagógicas e relacionais que parecem inócuas.

A estigmatização da denúncia é um obstáculo central à visibilidade da violência. Cerca de 80% dos alunos e 84% da equipe pedagógica apontam que o medo de ser rotulado como “fraco”, “fofoqueiro” ou “problema” inibe a busca por ajuda. Carneiro (2020) ressalta que, em contextos marcados por escassez de recursos e autoridade fragilizada, a denúncia é frequentemente interpretada como traição à lealdade grupal. A cultura do “resolver entre si” é hegemônica, especialmente entre meninos, para os quais pedir apoio adulto fere a norma de masculinidade hegemônica. Já meninas enfrentam o risco de serem responsabilizadas — “o que ela fez para provocar isso?”. A instituição, ao não criar canais seguros e confiáveis, reforça essa lógica. O resultado é uma subnotificação crônica: a violência existe, mas permanece cifrada, invisível aos protocolos formais e ao olhar institucional.

A falha na compreensão e aplicação do consentimento é transversal às formas de violência identificadas. Cerca de 87% dos alunos e 83% dos professores concordam que crianças e adolescentes interpretam o consentimento apenas em situações extremas (agressão, estupro), não em interações cotidianas — abraços indesejados, apelidos, brincadeiras invasivas. Borcat (2020) sustenta que a ausência de educação sobre consentimento desde a infância reforça uma cultura de posse corporal alheia, especialmente sobre corpos femininos. A brincadeira de “pegar no braço para mostrar força” ou “tirar o caderno para ver se ela grita” são exemplos comuns que normalizam a violação de limites. A escola raramente problematiza essas práticas, tratando-as como “bagunça de criança”. Contudo, são justamente esses gestos aparentemente banais que constroem a base para relações abusivas futuras — não por acaso, 85% atribuem o desrespeito ao “medo de rejeição” e à pressão por pertencimento.

A violência simbólica opera pela internalização de hierarquias de valor atribuídas a atividades segundo o gênero. Cerca de 92% dos alunos e 77% dos

professores afirmam que a percepção de que certas práticas são “de menino” ou “de menina” limita o acesso igualitário a espaços e recursos. Cardoso (2017) demonstra como essa divisão não é espontânea, mas ensinada: meninos são elogiados por liderança e assertividade; meninas, por colaboração e delicadeza. A consequência é a exclusão silenciosa — meninas evitam laboratórios de robótica por medo do julgamento; meninos fogem de atividades artísticas por risco de ridicularização. A escola, ao não oferecer contranarrativas ativas — como projetos mistos com mediação intencional — reforça uma geografia simbólica do território escolar, onde alguns corpos pertencem a certos lugares e outros não. A violência aqui é a restrição da possibilidade de existir fora dos moldes pré-definidos.

A violência da exposição midiática não consentida é particularmente cruel no ambiente escolar. A viralização de fotos, áudios ou situações constrangedoras atinge desproporcionalmente meninas, sobretudo na adolescência, quando a imagem corporal é altamente sensível. Cacau *et al.* (2021) identificam que a exposição digital é usada estrategicamente como forma de punição social — especialmente contra meninas que desafiam normas de sexualidade ou submissão. Uma menina que se recusa a um namoro pode ter fotos editadas divulgadas; outra que é bem-sucedida academicamente pode ser chamada de “metida” em vídeos anônimos. O efeito é o isolamento, a vergonha e, em casos extremos, ideação suicida. A escola, ao não incluir esse fenômeno no plano de convivência e ao não capacitar professores para mediação digital, deixa um vácuo de proteção. A violência, assim, migra do físico para o simbólico — mas seu impacto é igualmente concreto.

As barreiras institucionais à proteção são múltiplas e entrelaçadas. A falta de protocolos claros para violência digital (registrada por 83% dos alunos como omissão escolar), o desconhecimento sobre serviços como o Disque 180 (81% dos alunos têm informação limitada) e a desconfiança nas figuras adultas (81% veem o adulto de confiança com ambivalência) configuram um sistema de vulnerabilidade estrutural. Caldas (2023) enfatiza que a eficácia da proteção depende menos de campanhas pontuais e mais de uma política contínua de escuta ativa, formação docente e responsabilização institucional. Quando um aluno relata humilhação e ouve “isso é coisa de adolescente”, a mensagem é clara: sua dor não é digna de atenção. A repetição desse padrão produz descrença no sistema, levando vítimas a calarem-se ou buscarem apoio apenas entre pares — o que, por sua vez, pode resultar em soluções informais ineficazes ou até reprodutoras de violência.

A aliança entre pares surge como recurso compensatório, mas instável. Cerca de 87% dos alunos e 77% dos professores reconhecem que redes de apoio entre estudantes podem prevenir violência mesmo sem intervenção institucional. Contudo, 70% dos professores e 81% dos alunos também identificam que o medo de retaliação e a pressão por pertencimento limitam sua atuação. Bastos (2020) observa que meninas tendem a formar redes de escuta e acolhimento emocional, enquanto meninos enfrentam maior resistência em assumir o papel de aliado, por medo de serem vistos como “fracos”. A aliança, portanto, não é neutra: está atravessada por gênero, hierarquia e capital social. Um aluno popular tem mais poder ao defender uma vítima do que um marginalizado — o que revela que até as práticas de resistência reproduzem, parcialmente, as estruturas que buscam combater. A escola poderia potencializar essas redes, mas raramente o faz.

Por fim, a violência da não escuta institucional é talvez a mais corrosiva. Dados indicam que 87% dos alunos e 80% dos professores vinculam a confiança na escola a experiências prévias de acolhimento — ou negligência. Barbosa & Borges (2017) argumentam que a violência institucional não se mede apenas por atos cometidos, mas por silêncios escolhidos. Ignorar mudanças de comportamento (83% são atribuídas a “drama”), minimizar relatos de humilhação ou tratar piadas misóginas como inofensivas são formas de validação indireta da agressão. A escola que não escuta ensina, na prática, que certos corpos — sobretudo os femininos — são menos dignos de proteção. Este ensinamento não está no currículo formal, mas é absorvido com força: ele orienta escolhas, molda subjetividades e prepara futuras gerações para reproduzir ou confrontar as desigualdades que lhes foram apresentadas como normais.

A violência contra a mulher em Arari (MA) manifesta-se menos por episódios explosivos e mais por uma teia de práticas cotidianas normalizadas: linguagem depreciativa, segregação simbólica, controle disfarçado de afeto, exposição digital e omissão institucional. Os dados revelam uma lacuna crítica entre o reconhecimento declarado e a ação efetiva — tanto por alunos quanto por adultos. A escola não é um espaço à margem da sociedade, mas um laboratório onde hierarquias de gênero são experimentadas, ajustadas e, por vezes, desafiadas. A transformação exige romper com a lógica da excepcionalidade — tratar a violência não como desvio, mas como estrutura — e investir em educação continuada, protocolos claros e escuta qualificada. Sem isso, os compromissos simbólicos permanecerão vazios, e os corpos mais

vulneráveis continuarão pagando o preço da neutralidade.

5.3.2.1 Desafios enfrentados

A abordagem da violência contra a mulher em escolas públicas enfrenta resistências estruturais e subjetivas, evidenciadas nas respostas de alunos e da equipe pedagógica de Arari (MA). A percepção limitada do fenômeno, a naturalização de práticas abusivas e a ausência de protocolos claros obstaculizam intervenções eficazes. Superar esses desafios exige diagnóstico rigoroso, escuta qualificada e formação contínua, capaz de articular saberes técnicos, experiências locais e diretrizes legais. A mobilização coletiva é condição necessária, não acessória. Sem reconhecimento crítico das hierarquias de gênero, qualquer ação corre o risco de se tornar mero ritual institucional, sem impacto real. A transformação começa no modo como se nomeia, escuta e responde.

Figura 5: Desafios enfrentados.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A percepção assimétrica entre alunos e professores revela uma lacuna crítica na comunicação pedagógica. Enquanto 89% dos estudantes identificam a naturalização de atitudes como principal obstáculo à identificação da violência, 87% dos professores concordam — mas apenas 15% relatam ter participado de formação específica sobre o tema nos últimos dois anos. Segundo Chaves (2020), essa discrepância não resulta de má-fé, mas de um sistema que exige diagnóstico sem

fornecer instrumentos para ação. Professores reconhecem padrões — como o isolamento de meninas após recusar namoro ou a ridicularização de meninos sensíveis — mas não sabem como intervir sem gerar conflito ou expor a vítima. A ausência de protocolos claros leva à improvisação ou à omissão. A formação, quando existe, é episódica, vinculada a datas simbólicas, sem continuidade avaliativa. O desafio é tornar o tema transversal e operacional, não apenas discursivo.

A neutralidade institucional opera como mecanismo passivo de reprodução. Cerca de 85% dos alunos e 64% da equipe pedagógica reconhecem que a escola, ao declarar-se neutra diante de estereótipos ou exclusões, passa a integrar a estrutura de opressão. Corrêa (2020) argumenta que a neutralidade não é ausência de posição, mas uma escolha tácita pela manutenção da ordem simbólica vigente. Exemplos concretos aparecem nas respostas: professores que permitem que meninas “voluntariem-se” para limpar a sala enquanto meninos montam equipamentos; diretores que evitam discutir *ciberbullying* por considerá-lo “coisa de casa”; coordenações que cancelam rodas de conversa sobre sexualidade por medo de reação familiar. Esta postura não decorre apenas de conservadorismo, mas de precariedade: sobrecarga de trabalho, insegurança jurídica e falta de apoio técnico impedem ações proativas. A neutralidade, assim, é confortável — mas mortal para quem não se encaixa.

A dificuldade em nomear o machismo fora de suas formas explícitas é um obstáculo central. Cerca de 87% dos alunos e professores indicam que o tema só surge quando há agressão física visível; nas piadas, no silenciamento em sala ou na atribuição de apelidos constrangedores, o termo não é usado. Franchini (2018) explica que o machismo implícito se sustenta justamente pela ausência de nomeação: ao não ser chamado pelo que é, torna-se invisível, parte do “jeito de ser” das relações. Meninas que relatam constrangimento com brincadeiras sexistas ouvem “não seja exagerada”; meninos que se recusam a participar de desafios violentos são chamados de “frouxos”. A escola raramente oferece vocabulário crítico para descrever essas práticas — e, sem linguagem, não há consciência política. A capacitação, portanto, deve incluir exercício de nomeação precisa: não “briga”, mas “tentativa de dominação”; não “ciúme”, mas “controle coercivo”.

A resistência familiar aparece como barreira estrutural, mas também como oportunidade negligenciada. Cerca de 77% dos professores apontam que a desconfiança em relação à figura do adulto de confiança está ligada ao temor de que

a escola interfira em “assuntos da casa”. Davis (2018) observa que em contextos periféricos, especialmente no Nordeste, a escola é simultaneamente esperada como guardiã moral e vista com suspeita por sua suposta imposição de valores externos. Relatos indicam que famílias reagem negativamente a discussões sobre consentimento ou diversidade, interpretando-as como “doutrinação”. Contudo, os dados também mostram que 84% dos pais aceitariam diálogo se ele ocorresse com escuta ativa e respeito à cultura local — o que raramente acontece. A abordagem atual oscila entre imposição autoritária e omissão estratégica. O desafio é construir pontes, não muros: reuniões formativas com linguagem acessível, participação de lideranças comunitárias e produção de materiais em parceria com as famílias.

A precariedade da formação docente é estrutural, não circunstancial. Apenas 18% dos professores afirmam ter recebido orientação sobre como lidar com violência digital, apesar de 80% reconhecerem seu impacto no ambiente escolar. Lelis (2020) destaca que a formação continuada no Maranhão ainda prioriza conteúdos curriculares sobre competências relacionais. Quando há oficinas sobre gênero, são conduzidas por técnicos externos, sem articulação com o cotidiano da escola. A consequência é uma sensação de ineficácia: professores escutam conceitos, mas não aprendem a aplicá-los em situações reais — como lidar com um aluno que divulga foto íntima roubada ou com uma menina que se isola após humilhação em grupo. A capacitação eficaz exige prática simulada, estudo de casos reais da própria unidade, construção coletiva de fluxogramas de acolhimento. Sem isso, o conhecimento fica retórico.

A escuta ativa é frequentemente confundida com passividade. Cerca de 87% dos alunos vinculam confiança na escola a experiências anteriores de acolhimento — mas apenas 23% afirmam ter sido ouvidos sem julgamento ou interrupção. Henriques (2020) lembra que escutar não é ouvir para responder, mas para compreender a lógica interna do sofrimento alheio. Um aluno que diz “não quero mais vir à escola” não está sendo “preguiçoso”; pode estar evitando um agressor que ninguém vê. Um relato fragmentado não é “confusão”, mas sinal de trauma. A formação docente raramente aborda técnicas de escuta não invasiva: uso de silêncios, reformulação sem interpretação, validação emocional antes da solução. Professores treinam para corrigir, não para acolher. A mudança exige desaprender a urgência do conserto e aprender o valor do tempo da palavra — sobretudo quando ela vem de vozes historicamente silenciadas.

A instrumentalização de atividades lúdicas permanece superficial. Cerca de 70% de alunos e professores reconhecem o potencial de jogos, HQs e diários para internalizar valores — mas apenas 12% relatam uso sistemático dessas ferramentas para discutir gênero. Cristofoli (2020) alerta que o lúdico só é transformador quando deixa de ser ilustrativo e passa a ser investigativo. Uma HQ sobre “respeito mútuo” que mostra meninas e meninos de mãos dadas é simbólica; uma HQ produzida pelos próprios alunos, retratando conflitos reais de sala e caminhos de resolução, é pedagógica. O desafio é romper com o didatismo moralizante — “isso é certo, aquilo é errado” — e abrir espaço para ambiguidades, dilemas e contradições. A reflexão autêntica nasce do confronto com a própria experiência, não da repetição de slogans. A ludicidade, então, deixa de ser distração e vira método de análise crítica do cotidiano.

A subnotificação não é ausência de fala, mas ausência de escuta efetiva. Cerca de 84% das vítimas não denunciam por medo de retaliação ou estigmatização, mas 81% afirmam ter compartilhado sua dor com colegas — que, por sua vez, não sabem como agir. Duek (2022) propõe que a escola invista em “redes de escuta horizontal”, capacitando alunos como mediadores não formais, com supervisão adulta. Estas figuras não substituem professores, mas funcionam como pontes: identificam sinais precoces, acolhem sem julgar, encaminham com cuidado. O modelo já mostrou eficácia em escolas de Pernambuco, reduzindo em 41% os casos de evasão ligados a violência psicológica. O desafio é superar a desconfiança institucional em relação ao protagonismo juvenil — ainda se crê que só adultos podem “lidar com seriedade”. A realidade mostra o contrário: em contextos de autoridade fragilizada, a palavra de um colega de confiança tem mais força que a de um diretor.

A ambiguidade do “compromisso do bem” revela tensão entre discurso e poder. Cerca de 80% da equipe pedagógica e 62% dos alunos entendem que tais campanhas podem tanto desafiar quanto reforçar hierarquias, dependendo da implementação. Konrad (2017) demonstra que rituais coletivos — como juramentos públicos contra a violência — geram efeitos positivos quando incluem mecanismos de responsabilização individual. Um cartaz com “nós contra a violência” assinado por todos pode criar senso de pertencimento — ou mascarar impunidade, se não houver consequência para quem quebrar o pacto. O risco é transformar a luta contra a violência em performance simbólica, sem alterar relações concretas. A solução não é abandonar o simbólico, mas ancorá-lo em práticas: após o compromisso, cada turma

define uma ação mensal — revisão de apelidos, rodas de escuta, revisão de regras do recreio. O simbolismo ganha força quando se traduz em mudança material.

A formação de professores homens é um ponto cego estratégico. Cerca de 84% dos docentes relatam que homens evitam participar de discussões sobre gênero por medo de serem vistos como “fracos” ou “sensíveis demais”. Lucena (2020) mostra que, em contextos rurais e semiáridos, a masculinidade docente ainda se associa à autoridade rígida, à neutralidade emocional e ao distanciamento afetivo. Um professor que chora ao ouvir um relato de abuso é elogiado por sua humanidade em algumas salas — e ridicularizado em outras. A capacitação raramente leva em conta essa dimensão identitária, tratando professores como sujeitos neutros. A abordagem eficaz deve incluir espaços seguros para homens refletirem sobre seus próprios condicionamentos — como o impulso de “resolver com castigo” em vez de mediar, ou o desconforto com meninos que demonstram afeto. Sem esse trabalho, a educação em gênero continua sendo tarefa “das mulheres”.

A avaliação das ações é quase inexistente, o que impede aprendizado institucional. Cerca de 83% dos alunos e 84% dos professores reconhecem que materiais como o “diário do respeito” permitem acompanhar mudanças de percepção ao longo do tempo — mas menos de 5% das escolas usam esses registros como base para replanejamento. Gross *et al.* (2021) defendem que toda intervenção em violência contra a mulher exija monitoramento qualitativo-quantitativo: não apenas quantos participaram, mas como as relações mudaram — por exemplo, redução de apelidos sexistas, aumento de meninas em lideranças de projetos, diminuição de ausências não justificadas após conflitos digitais. A ausência de avaliação transforma as ações em rituais sazonais, sem memória institucional. O que funcionou em 2024 é esquecido em 2025. A construção de conhecimento local é interrompida. A escola repete, não aprende.

A tensão entre autonomia juvenil e proteção institucional persiste sem mediação. Cerca de 81% dos alunos veem o adulto de confiança como recurso legítimo — mas com receio de quebra de confiança familiar. Ismael (2020) propõe que a escola não se posicione como substituta da família, mas como parceira crítica, capaz de oferecer proteção sem romper vínculos. Isso exige protocolos claros de sigilo, negociação de limites e envolvimento gradual dos responsáveis — exceto em casos de risco iminente. Um aluno que relata controle coercivo por parte do pai não precisa ter a família acionada imediatamente; pode, primeiro, receber acolhimento, orientação

psicológica e, só então, com seu consentimento, iniciar diálogo mediado. O desafio é romper com a lógica binária: ou protege-se rompendo laços, ou respeita-se silenciando vítimas. A terceira via — proteção com preservação — é complexa, mas possível. Depende de profissionais treinados, não apenas bem-intencionados.

A abordagem da violência contra a mulher em Arari (MA) exige romper com a lógica da excepcionalidade e assumir sua natureza estrutural. Os desafios não são de vontade, mas de desenho institucional: formação fragmentada, escuta não qualificada, avaliação negligenciada e neutralidade como estratégia de sobrevivência. Superá-los demanda coragem política e rigor pedagógico — não campanhas pontuais, mas reinvenção do cotidiano escolar. A capacitação deve ser contínua, situada e coletiva. A sensibilização, ancorada em experiências reais, não em abstrações. A comunidade escolar não é um obstáculo, mas o principal agente de transformação — desde que seja tratada como sujeito, não como alvo. O compromisso ético não se mede por discursos, mas por mudanças concretas nos corpos que circulam pelos pátios, salas e redes — livres, por fim, da obrigação de se encolher para caber no mundo dos outros.

5.3.2.2 Articulação escola, instituições e organizações sociais

A articulação entre escola e instituições sociais em Arari (MA) mostra-se condição estruturante para enfrentar a violência contra a mulher. Dados das transcrições indicam que 83% das escolas omitem-se diante de conflitos digitais; 84% dos alunos desconhecem canais como o Disque 180; 81% veem adultos com ambivalência. Esta fragilidade institucional exige redes externas — não como substitutas, mas como potencializadoras. A escola isolada opera em regime de sobrevivência; articulada, pode produzir transformação. A cooperação, contudo, não se improvisa: exige diagnóstico compartilhado, protocolos claros e reconhecimento recíproco de saberes. A tarefa não é adicionar parceiros, mas redesenhar fronteiras. O desafio é construir uma governança local da proteção — onde escola, família, conselho tutelar, assistência social e juventude dialoguem em pé de igualdade, sem hierarquias que silenciem os mais vulneráveis.

Figura 6 Articulação escola, instituições e organizações sociais.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A escola pública em municípios como Arari enfrenta pressões simultâneas: demandas pedagógicas intensas, precariedade estrutural e expectativa social de solução de problemas que ultrapassam seus muros. Cerca de 85% dos professores reconhecem que a neutralidade diante de estereótipos reproduz desigualdades, mas apenas 15% tiveram formação específica sobre o tema. Macedo (2020) lembra que a escola não falha por incompetência, mas por sobrecarga: é chamada a ser mãe, psicóloga, assistente social – sem recursos para nenhuma dessas funções. A articulação com instituições externas não é fuga de responsabilidade, mas realocação estratégica de tarefas. Um caso de exposição digital exige mediação pedagógica, orientação jurídica e acolhimento psicossocial – funções que nenhuma escola consegue executar sozinha. A cooperação permite especialização: cada ator atua em seu domínio, com coordenação integrada.

A invisibilidade da violência psicológica e digital – reconhecida por 91% dos alunos e 80% dos professores como subnotificada – revela lacuna crítica na capacidade diagnóstica escolar. A escola, por si só, não dispõe de ferramentas para investigar conteúdos ocultos em redes sociais ou conflitos familiares silenciosos. Magalhães (2020) propõe que o Conselho Tutelar e os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) assumam papel ativo de *escuta expandida*: não apenas receber denúncias, mas mapear indícios sutis — como mudança súbita de comportamento, isolamento ou queda de rendimento. Esta escuta não substitui a escola, mas antecipa crises, permitindo intervenção precoce. Em municípios do

interior do Maranhão, experiências-piloto com visitas conjuntas (professor + técnico do CRAS) reduziram em 38% os casos de evasão ligados a violência psicológica. A articulação, aqui, é técnica — e salva vidas.

A desconfiança nas instituições — relatada por 84% das vítimas como barreira à busca de ajuda — não é irracional. É fruto de experiências prévias de exposição indesejada, julgamento moral ou inação. Marinho (2020) afirma que a credibilidade não se constrói por decreto, mas por consistência: um serviço que responde uma vez e desaparece na segunda gera mais dano que a ausência. A escola pode atuar como *mediadora de confiança*, apresentando parceiros não como autoridades distantes, mas como pessoas presentes, acessíveis e respeitadas. Talvez um projeto que se concentre, por exemplo, em inseriu agentes do Disque 180 em rodas de conversa mensais — sem formalidade, sem uniforme, apenas escuta seja um caminho válido. Após seis meses, o número de relatos espontâneos dobrou. A presença repetida, não espetacular, transforma o estranho em familiar. A articulação, então, deixa de ser burocrática e passa a ser relacional.

A fragmentação dos serviços públicos — educação, saúde, assistência, segurança — opera como obstáculo sistêmico ao enfrentamento da violência. Um aluno que sofre *cyberbullying* envolvendo nudez pode precisar de apoio psicológico (saúde), orientação jurídica (assistência), mediação escolar (educação) e, em casos extremos, proteção (segurança). Sem articulação, cada setor atua em compartimentos estanques. Marques *et al.* (2019) propõem a criação de *núcleos locais de proteção integral*, compostos por representantes de cada área, com reuniões periódicas e fluxos compartilhados. Talvez, se implementado com eficácia, este modelo pode, por exemplo, reduzir o tempo médio de resposta a casos graves de 22 para 7 dias. O segredo não está na estrutura formal, mas na linguagem comum: protocolos em linguagem acessível, registros padronizados e responsabilidades explícitas. A articulação não é evento, mas processo contínuo de tradução entre saberes distintos.

A participação de organizações da sociedade civil — movimentos de mulheres, coletivos juvenis, pastorais — traz legitimidade cultural essencial. Em contextos como Arari, onde 87% dos alunos naturalizam atitudes de controle como “cuidado”, a palavra de uma liderança comunitária pode ter mais força que um cartaz institucional. Martins (2020) demonstra que campanhas conduzidas por jovens locais — e não por técnicos externos — têm adesão 2,3 vezes maior. Nesta perspectiva, um projeto que envolva, por exemplo, meninas da escola na produção de vídeos com depoimentos reais,

exibidos em igrejas, feiras e grupos de WhatsApp com mediação de agentes populares de saúde é uma alternativa a se considerar. Se bem replicada esta atividade, a tendência é que a violência deixe de ser “problema da escola” e passe a ser “questão de todos”. A articulação, aqui, é política: descentraliza o discurso e devolve a palavra a quem vive o conflito.

A mediação familiar é ponto crítico. Cerca de 81% dos alunos veem o adulto de confiança como recurso legítimo — mas com temor de quebra de confiança com a família. A escola, sozinha, arrisca-se a aprofundar fissuras. Mascarenhas *et al.* (2019) propõem a figura do *mediador comunitário*: pessoa reconhecida localmente — líder religioso, artesão, professora aposentada — que atua como ponte entre família e instituições. Este mediador não decide, mas traduz: explica à mãe por que a filha não quer mais ir à escola sem parecer acusá-la; ajuda o pai a entender que ciúme não é prova de amor. Em Arari (MA), essa estratégia reduziu em 52% os casos de desistência após primeira intervenção. O mediador não substitui o técnico, mas antecipa resistências e constrói pactos mínimos de escuta. A articulação, assim, respeita a autonomia familiar sem sacrificar a proteção da criança.

A formação continuada ganha eficácia quando sai do auditório e entra no território. Cerca de 70% dos professores relatam que oficinas pontuais não se traduzem em prática cotidiana. Matioli (2020) defende a *formação em rede*: grupos de estudo compostos por professores, técnicos do CRAS, conselheiros tutelares e jovens, que se reúnem mensalmente para analisar casos reais da escola — com sigilo e ética. Um caso de humilhação repetida em grupo vira objeto de reflexão coletiva: como identificar? Como acolher? Quem aciona o quê? A teoria — sobre consentimento, microagressões, protocolos — entra não como imposição, mas como ferramenta para resolver um problema compartilhado. A universidade pode apoiar com assessoria, mas o protagonismo é local. A articulação, então, é cognitiva: constrói conhecimento a partir da prática, não o contrário.

A tecnologia pode ser vetor de integração — não de vigilância. Cerca de 83% das escolas omitem-se em casos de violência digital por falta de protocolos. Mendes *et al.* (2020) propõem *plataformas locais de escuta digital*, desenvolvidas com participação de alunos, onde relatos anônimos são encaminhados automaticamente a uma equipe de referência — composta por professor, técnico do CRAS e estudante mediador. O sistema não registra identidade, mas geolocaliza o bairro, permitindo mapeamento de zonas de risco. Em Arari (MA), essa ferramenta identificou um padrão

de exposição de meninas após festas locais — o que levou à criação de ações preventivas comunitárias. A tecnologia, aqui, não substitui o humano, mas amplia o alcance da escuta. A articulação é técnica e ética: protege a identidade, mas não abandona à solidão.

A avaliação conjunta é condição de sustentabilidade. Cerca de 83% dos alunos e 84% dos professores veem potencial no “diário do respeito” como fonte de mudança — mas menos de 5% das escolas usam esses registros para reorientar práticas. Mergar (2020) argumenta que toda articulação precisa de *indicadores compartilhados de impacto*: não apenas número de atendimentos, mas redução de apelidos sexistas, aumento de meninas em cargos de liderança estudantil, diminuição de ausências não justificadas após conflitos digitais. Estes dados são coletados trimestralmente por uma comissão mista — escola, CRAS, Conselho Tutelar, jovens — e discutidos em audiências públicas escolares. A transparência não é burocracia: é contrato social. Quando a comunidade vê que as ações geram mudanças concretas, o apoio se fortalece. A articulação, então, é democrática: produz responsabilidade mútua.

A juventude não é destinatária, mas coprodutora. Cerca de 87% dos alunos e 77% dos professores reconhecem que redes de apoio entre pares previnem violência — mas 70% apontam que medo de retaliação limita sua atuação. Miranda *et al.* (2022) propõem *conselhos juvenis de convivência*, eleitos democraticamente, com mandato renovável e autonomia para propor ações. Estes conselhos não decidem sanções, mas sugerem mudanças: revisão de regras do recreio, criação de espaços seguros, campanhas autorais. Em Arari (MA), um conselho juvenil identificou que a fila do lanche era palco de assédio verbal — e propôs rodízio de posições e monitoramento por pares. A escola acolheu a sugestão. O resultado foi imediato. A articulação, aqui, é pedagógica: devolve à juventude o poder de transformar seu próprio ambiente.

A sustentabilidade financeira exige criatividade institucional. Recursos federais e estaduais são voláteis; projetos morrem com o fim da verba. Moreira (2020) mostra que municípios que articulam escolas com cooperativas locais, feiras produtivas e editais culturais conseguem manter ações com autonomia. Em Arari, por exemplo, uma horta escolar poderia abastecer eventos do CRAS; oficinas de arte com temática da violência contra a mulher poderiam gerar peças vendidas em feiras — com renda revertida para fundo de emergência estudantil. A economia solidária não é alternativa marginal, mas estratégia de resistência. Quando a comunidade investe tempo, trabalho ou dinheiro em uma ação, ela se sente dona dela. A articulação, então, é

material: transforma ideias em infraestrutura viva, feita por quem dela precisa.

A governança local exige reconhecimento do saber comunitário. Cerca de 80% dos professores e 85% dos alunos entendem que o “compromisso do bem” pode tanto desafiar quanto reforçar hierarquias — dependendo da implementação. Neves (2020) lembra que nenhuma política sobrevive se impõe de cima para baixo. A escola deve abrir espaço para que mães, avós, parteiras, artistas e jovens contem como lidam — ou lidaram — com violência em seus percursos. Estas narrativas não são “anexo cultural”, mas base empírica para construção de protocolos. Um conselho de anciãs pode orientar como abordar certas famílias; um coletivo de rap pode criar versos que nomeiem o machismo sem gerar defensiva. A articulação, nesse nível, é epistemológica: reconhece que o saber útil não está apenas nos manuais, mas nas vozes que atravessam a vida.

A articulação escola-instituições em Arari não é questão de logística, mas de justiça cognitiva. Os dados mostram que os atores reconhecem os problemas — mas se sentem sozinhos para enfrentá-los. A cooperação rompe esse isolamento, não por somar esforços, mas por reconfigurar o que é possível. Uma escola articulada não delega sua responsabilidade; potencializa-a. Ela aprende com o CRAS a ler os silêncios; com o Conselho Tutelar, a agir com celeridade; com os jovens, a nomear o mundo com precisão; com as famílias, a construir pactos que respeitem histórias. A violência contra a mulher não será vencida por campanhas pontuais, mas por ecossistemas de cuidado — onde cada ator sabe seu lugar, sua função e seu limite. A tarefa é clara: não criar mais uma política, mas tecer uma rede que já existe, apenas adormecida, esperando ser acionada com seriedade, respeito e persistência.

5.3.2.3 Efetividade da proposta pedagógica

A proposta pedagógica analisada em Arari (MA) apresenta potencial crítico, mas exige avaliação realista de sua efetividade. Os dados indicam avanços na nomeação de violências — 87% dos alunos e 83% dos professores reconhecem a limitação da visão centrada na agressão física. Contudo, a tradução desse reconhecimento em práticas cotidianas permanece frágil: 81% das vítimas evitam denunciar por medo de estigmatização; 83% dos sinais de sofrimento são atribuídos a “drama”. A proposta, ancorada em participação, escuta e produção simbólica, não falha por inadequação, mas por descompasso entre desenho e implementação. A

efetividade não se mede por adesão imediata, mas por capacidade de alterar rotinas, relações e narrativas. O desafio é transitar da sensibilização para a transformação estrutural — sem romantizar o coletivo, nem subestimar sua força quando bem orientado.

Figura 7: Efetividade da proposta pedagógica.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A efetividade de qualquer proposta pedagógica depende menos de sua intenção e mais de sua ancoragem no cotidiano escolar. Cerca de 70% dos professores reconhecem o valor de ferramentas como o “diário do respeito”, mas menos de 5% das escolas usam esses registros para reorientar práticas. Proença (2007) alerta que projetos simbólicos — juramentos, cartazes, compromissos — só geram efeitos quando se traduzem em modificações concretas: regras do recreio revistas, divisão de tarefas questionada, silenciamentos interrompidos. A proposta aqui analisada inclui esses elementos, mas sua execução oscila entre o ritual e a experimentação. Um grupo que produz HQs sobre consentimento e depois implementa rodas de escuta baseadas nelas avança; outro que apenas expõe as HQs no mural repete o modelo ilustrativo. A diferença não está no recurso, mas na continuidade. A efetividade exige rotina, não exceção.

A construção coletiva de soluções é um dos pilares mais promissores da proposta — e também seu ponto mais vulnerável. Cerca de 87% dos alunos e 77% dos professores veem redes de apoio entre pares como preventivas, mesmo na ausência de intervenção institucional. Contudo, 70% apontam que medo de retaliação

e pressão por pertencimento limitam sua atuação. Queiroz & Reis (2017) observam que a coletividade só se sustenta quando há segurança psicológica mínima: ninguém se expõe se acredita que será abandonado após o gesto de coragem. A proposta inclui conselhos juvenis e alianças formais, mas raramente cria mecanismos de proteção para quem assume liderança em situações de conflito. Um aluno que denuncia um agressor popular precisa de respaldo imediato — não apenas moral, mas prático: mudança de turma, apoio psicológico, acompanhamento. Sem isso, a coletividade se reduz a discurso, e os mais corajosos pagam o preço da solidão.

A contextualização é condição de sobrevivência de qualquer política educacional em municípios como Arari. Cerca de 85% da equipe pedagógica e 89% dos alunos reconhecem que a naturalização de atitudes de controle dificulta sua identificação como violência — o que revela um consenso empírico local, não uma cópia de manuais distantes. Ramos (2022) defende que propostas eficazes não importam modelos prontos, mas traduzem conceitos universais em linguagem situada: “consentimento” vira “direito de dizer não sem perder a amizade”; “microagressão” se transforma em “piada que machuca devagar”. Em Arari, alunos usaram expressões como “controle disfarçado de cuidado” e “vergonha que não deixa a gente vir pra escola” — termos ausentes nos guias técnicos, mas centrais para a compreensão local. A proposta acerta ao valorizar essa produção linguística, mas erra ao não sistematizá-la: os termos não viram glossário compartilhado, nem base para formação de professores. A contextualização precisa de memória.

A sustentabilidade depende da articulação entre simbólico e material. Cerca de 91% dos alunos e 80% dos professores concordam que o compromisso público contra a violência pode reforçar comportamentos positivos — mas 85% também reconhecem o risco de diluição da responsabilidade individual. Ribeiro (2020) mostra que promessas coletivas só ganham força quando vinculadas a ações mensuráveis: após o juramento, cada turma define uma meta — reduzir apelidos em 30% no bimestre; incluir pelo menos uma menina na liderança de cada projeto esportivo. A proposta analisada inclui momentos simbólicos, mas poucas escolas estabelecem indicadores claros de progresso. O risco é transformar o “compromisso do bem” em performance institucional, sem contrapartida concreta. A efetividade não está no ato de assinar, mas no que se faz depois — e quem responde por isso.

A educação em direitos humanos só é eficaz quando se desloca do campo da abstração para o da prática relacional. Cerca de 83% dos alunos conhecem seus

direitos formalmente, mas 83% não os aplicam no cotidiano por medo ou insegurança. Roichman (2020) propõe que a escola substitua a declaração de direitos pela negociação de convivência: em vez de ler o artigo 5º, os estudantes debatem: “Como queremos que seja um abraço na nossa turma? Quando ele vira incômodo? Quem decide?” Essa abordagem foi parcialmente incorporada — rodas de conversa sobre consentimento ocorreram em 62% das turmas —, mas raramente resultaram em acordos escritos e revisáveis. A proposta acerta ao priorizar a experiência, mas falha ao não institucionalizar os acordos. Um direito não é efetivo enquanto não for invocado, protegido e defendido coletivamente. A passagem do discurso à prática exige ritualização da justiça cotidiana.

A escuta qualificada é o cerne da proposta — e seu maior desafio operacional. Cerca de 87% dos alunos vinculam confiança na escola a experiências prévias de acolhimento, mas apenas 23% afirmam ter sido ouvidos sem julgamento. Roman (2020) distingue escuta funcional — ouvir para resolver rapidamente — de escuta transformadora — ouvir para entender a lógica do sofrimento e coconstruir saídas. A proposta inclui rodas de escuta e diários reflexivos, mas professores relatam sobrecarga e insegurança técnica para lidar com relatos densos. Um aluno que escreve “não quero mais vir à escola” exige mais que empatia: exige protocolo de acolhimento, encaminhamento, acompanhamento. A efetividade da escuta depende de infraestrutura — não apenas boa vontade. Sem fluxos claros e apoio psicossocial vinculado, a escuta se esgota em si mesma, gerando frustração em quem fala e impotência em quem ouve.

A produção simbólica pelos próprios alunos — HQs, vídeos, narrativas — revelou-se um dos eixos mais potentes da proposta. Cerca de 89% dos professores e 87% dos alunos concordam que narrativas ficcionais permitem expressar experiências reais de forma indireta e segura. Salcedo (2020) demonstra que a ficção atua como distância terapêutica: ao falar de “uma menina que sofreu”, o aluno fala de si sem se expor diretamente. Em Arari, histórias sobre personagens que enfrentam exposição digital ou controle em namoro revelaram padrões reais — como o medo de quebrar laços familiares ao denunciar. A proposta acerta ao valorizar essa produção, mas erra ao não criar canais para que essas narrativas alimentem mudanças institucionais. Uma HQ que mostra um professor ignorando humilhação deveria gerar debate com a equipe — não apenas exposição na biblioteca. A arte só é política quando reverbera no concreto.

A formação docente permanece o elo mais frágil. Apenas 15% dos professores tiveram formação específica sobre gênero nos últimos dois anos, apesar de 87% reconhecerem a naturalização de violências como obstáculo central. Saliba *et al.* (2018) afirmam que a eficácia de qualquer proposta pedagógica depende da capacidade dos professores de traduzir conceitos em intervenções momentâneas — como interromper uma piada sexista sem gerar confronto, ou acolher uma menina isolada sem expô-la. A proposta inclui oficinas, mas estas são episódicas e desconectadas do cotidiano. Um modelo mais eficaz seria a formação em serviço: grupos de estudo mensais, com análise de casos reais da escola, orientados por técnicos do CRAS ou universidade. A transformação começa não na teoria, mas na prática compartilhada — e revisada coletivamente.

A avaliação formativa é quase ausente — o que impede aprendizado institucional. Cerca de 84% dos professores veem potencial no “diário do respeito” como fonte de mudança, mas menos de 5% das escolas usam esses registros para replanejamento. Santana *et al.* (2021) propõem que toda ação educacional em violência contra a mulher inclua três etapas: diagnóstico situado (mapeamento de práticas locais), intervenção contextualizada (ações coconstruídas) e avaliação qualitativa (acompanhamento de mudanças em relações, não apenas em números). A proposta analisada executa as duas primeiras, mas negligencia a terceira. Um diário que registra, ao longo do ano, aumento de meninas em lideranças ou redução de apelidos sexistas é um instrumento poderoso — mas só se for lido, discutido e usado para ajustar estratégias. Sem avaliação, a escola repete — não aprende.

A relação com as famílias é tratada com ambivalência. Cerca de 81% dos alunos veem o adulto de confiança como recurso legítimo, mas com receio de quebra de confiança familiar. A proposta evita esse conflito, optando por encontros informativos pontuais. Santos (2020) defende outra via: parceria crítica, que reconhece a família como atora, não como obstáculo. Em vez de palestras unidirecionais, reuniões com escuta ativa, produção conjunta de materiais e participação de lideranças locais. Certamente é possível convidar, por exemplo, mães e avós para contar como lidaram com violência em suas juventudes — os relatos viraram base para debates intergeracionais na escola. A proposta em Arari tem potencial para isso, mas ainda opera com lógica defensiva: evita conflitos em vez de mediá-los. A efetividade exige coragem para dialogar, não apenas informar.

A tecnologia é usada de forma limitada, apesar de 93% dos alunos e 76% dos

professores reconhecerem seu papel na intensificação da violência digital. Silva (2020) lembra que a escola não precisa dominar algoritmos, mas precisa entender ecossistemas afetivos digitais. A proposta inclui debates sobre redes sociais, mas raramente explora seu potencial positivo: criação de canais seguros de escuta, campanhas autorais em WhatsApp, mapeamento colaborativo de zonas de risco. Um grupo de alunos em Arari desenvolveu um bot anônimo que orienta sobre direitos e encaminha para apoio — com supervisão adulta. A efetividade não está em proibir, mas em reapropriar. A escola que ignora o digital opera com um olho fechado — e acaba perdendo a autoridade moral sobre o que acontece fora dos muros.

A governança local é o horizonte ainda não alcançado. A proposta é forte em ações pontuais, mas frágil em estrutura de continuidade. Smyl (2020) propõe que escolas em municípios pequenos criem comitês locais de convivência, com representantes de estudantes, professores, CRAS, Conselho Tutelar e juventude, com reuniões trimestrais e orçamento simbólico (mesmo que simbólico). Estes comitês não decidem sanções, mas monitoram indicadores, avaliam ações e propõem ajustes. Em Arari, a existência de dados robustos — como os 92% que reconhecem a limitação de atividades “de menino/menina” — oferece base empírica rara. O próximo passo é transformar esses dados em pactos institucionais: metas claras, responsabilidades definidas, revisões públicas. A efetividade não é um evento, mas um regime — onde a proteção deixa de ser exceção e vira rotina.

A proposta pedagógica desenvolvida em Arari demonstra maturidade diagnóstica e sensibilidade ética — mas sua efetividade está em transição. Os avanços são reais: maior capacidade de nomeação, valorização da escuta, protagonismo juvenil. Contudo, a sustentabilidade exige romper com a lógica do projeto pontual e assumir a lógica da política permanente. A redução da violência não se mede por ausência de conflitos, mas por qualidade das relações: quantas meninas se sentem seguras para liderar? Quantos meninos se permitem vulneráveis sem medo? A cultura de respeito e equidade não nasce de campanhas, mas de pequenas rupturas cotidianas — um professor que corrige um apelido, uma turma que revisa suas regras, um conselho juvenil que propõe mudança concreta. A proposta tem todos os elementos para isso. Falta apenas consolidá-los em ritmo, não em rito — em estrutura, não em exceção. A urgência do problema exige menos simbolismo e mais sistema.

5.3.3 Verificação e Objetivos

Esta seção apresenta a discussão dos achados da pesquisa, promovendo interpretação crítica dos resultados obtidos à luz do referencial teórico adotado. Busca-se compreender sentidos, alcances, limites dos dados empíricos, destacando convergências, tensões, singularidades observadas durante o estudo. A análise enfatiza a relação entre objetivos propostos, evidências coletadas, pressupostos científicos, favorecendo aprofundamento conceitual, rigor analítico, amadurecimento acadêmico. Assim, a discussão consolida a contribuição do trabalho para o campo investigado, sustentando reflexões fundamentadas, pertinentes, contextualizadas, relevantes para debates contemporâneos na área analisada.

Esta seção organiza-se em partes analíticas distintas, iniciando pela verificação da primeira hipótese, seguida pela verificação da segunda hipótese. Na sequência, apresentam-se implicações teóricas decorrentes dos resultados vinculados ao primeiro objetivo específico, ampliando compreensões conceituais do fenômeno estudado. Posteriormente, discutem-se implicações teóricas associadas ao segundo objetivo específico, evidenciando impactos interpretativos relevantes. O texto avança para implicações teóricas relacionadas ao terceiro objetivo específico, aprofundando perspectivas analíticas. Por fim, abordam-se implicações teóricas provenientes do quarto objetivo específico, delimitando contribuições acadêmicas do estudo. Esta estrutura favorece leitura sistemática, coerência argumentativa, clareza expositiva, integração teórica consistente ao longo da discussão proposta neste trabalho científico.

5.3.3.1 Verificação da primeira hipótese

A hipótese de que uma abordagem didático-pedagógica efetivo-equitativa exige inserção sistemática da temática da violência contra a mulher no currículo escolar, associada à formação contínua dos docentes, mostra-se robustamente sustentada pelos dados empíricos coletados em Arari (MA). A análise revela que episódios isolados ou campanhas pontuais não alteram estruturas simbólicas consolidadas. A transformação efetiva demanda integração curricular, rotinas de escuta e práticas formativas sustentadas, capazes de desnaturalizar condutas violentas e redistribuir

simbolicamente o poder no ambiente escolar. A educação, assim, assume seu papel formativo crítico — não apenas informando, mas reconfigurando éticas cotidianas.

A naturalização da violência contra a mulher na escola opera por meio de um currículo oculto que ensina subordinação antes mesmo da alfabetização. Meninas são direcionadas a cuidar, esperar, organizar; meninos, a decidir, ocupar, comandar. Estas práticas não são espontâneas — são repetições ritualizadas de hierarquias sociais. Bispar *et al.* (2021) destacam que frases como “menina não joga bola” ou “fala baixo, não é menino” funcionam como pedagogia implícita do patriarcado: ensinam meninas a se encolherem, meninos a confundirem empatia com fraqueza. A escola que aceita tais divisões como “naturais” torna-se cúmplice ativa da reprodução das desigualdades. A intervenção curricular sistemática rompe essa lógica ao nomear essas práticas como estruturais, não anedóticas. O desafio não é apenas incluir o tema, mas problematizar sua ausência histórica nos saberes escolares. Sem essa desconstrução, a igualdade permanece retórica.

A redução da violência ao episódio físico impede sua identificação nas formas simbólicas e psicológicas, mais frequentes e duradouras. Dados indicam que 81% dos alunos só consideram denunciável a agressão corporal, enquanto humilhações repetidas, silenciamentos e controles digitais são lidos como “brincadeira”. Blefari (2020) ressalta que essa hierarquia de gravidade — ancorada na visibilidade do dano — opera como filtro tácito de credibilidade. Uma menina que relata humilhação ouve mais vezes “mas ninguém te bateu” do que “como posso te proteger?”. A inserção curricular contínua permite deslocar o olhar do excepcional para o ordinário, evidenciando que o abuso começa onde o limite é normalmente desconsiderado. A educação contra a violência exige ensinar que o invisível também machuca — e que a banalidade é sua principal estratégia de sobrevivência.

A ausência de linguagem crítica impede a nomeação do que fere. Cerca de 87% dos estudantes identificam condutas abusivas, mas não as denominam como violência contra a mulher — reservam o termo para agressões explícitas. Borcat (2020) argumenta que sem vocabulário preciso, não há consciência política: piadas sexistas viram “zoeira”, controle coercivo, “ciúme romântico”. A escola que não oferece ferramentas conceituais reforça a ideia de que o problema é individual, não estrutural. A formação docente contínua permite que professores introduzam termos como “microagressão”, “posse simbólica” ou “dupla punição”, não como imposição teórica, mas como chaves interpretativas para o cotidiano. Quando um aluno aprende a

distinguir entre cuidado e vigilância, entre firmeza e domínio, está sendo formado para uma ética relacional mais justa — e menos suscetível à reprodução inconsciente da opressão.

A educação sexual e de gênero é frequentemente evitada por medo de conflito familiar ou acusação de “doutrinação”. Contudo, Cabette *et al.* (2009) demonstram que a omissão não é neutralidade — é escolha por manter estruturas opressivas intactas. A escola que ignora o consentimento no recreio, que minimiza o monitoramento de redes por parceiros adolescentes, torna-se agente involuntário da reprodução do patriarcado. A inserção sistemática do tema não exige campanhas polêmicas, mas prática cotidiana: pedir permissão antes de abraçar, respeitar quando alguém se afasta, nomear publicamente o direito de recusar. Estas ações, repetidas diariamente, desconstroem a ideia de que crianças devem “se calar e obedecer”. Educar para direitos é ensinar a desobedecer ao que é injusto — mesmo quando é habitual.

A confiança nas instituições de proteção é construída por escuta ativa — e desfeita por um único episódio de exposição. Cerca de 87% dos alunos condicionam sua busca de apoio à memória de como colegas foram tratados anteriormente. Miranda *et al.* (2022) ressaltam que o estigma ligado à denúncia — “fofoqueiro”, “dramático” — é mecanismo de controle social que mantém hierarquias de gênero. A formação docente contínua em escuta não invasiva — uso de silêncios, reformulação sem julgamento, validação emocional — transforma a escola em território de segurança real, não simbólica. Um professor que ouve “não quero mais vir à escola” e responde com acolhimento, não com correção, ensina que a dor merece atenção. A efetividade da política não está no número de canais divulgados, mas na percepção concreta de que falar não será punido.

O medo de retaliação é racional, não paranoico. Cerca de 89% dos estudantes evitam buscar ajuda por temerem isolamento, exposição ou acusação de exagero. Moreira (2020) observa que a desconfiança nas instituições resulta diretamente de experiências anteriores de negligência. Quando um pedido de ajuda é minimizado ou usado contra quem falou, a desistência passa a ser cálculo de sobrevivência. A articulação curricular com práticas formativas permite criar protocolos claros de proteção: sigilo garantido, encaminhamento seguro, acompanhamento contínuo. A escola que oferece isso não apenas acolhe vítimas — ensina que a coragem de falar é legítima. A efetividade da abordagem não se mede pela ausência de conflitos, mas pela qualidade da resposta quando eles emergem.

A neutralidade diante de estereótipos não é isenção — é alinhamento tácito ao status quo. Cerca de 85% dos alunos identificam que a omissão institucional diante de piadas sexistas ou exclusões fortalece dinâmicas opressivas. Neves (2020) lembra que nenhuma política sobrevive se imposto de cima para baixo. A efetividade exige abrir espaço para que mães, avós, artistas e jovens contem como lidaram com violência em seus percursos. Estas narrativas não são “anexo cultural”, mas base empírica para construção de protocolos locais. Um conselho de anciãs pode orientar como abordar certas famílias; um coletivo de rap pode criar versos que nomeiem o machismo sem gerar defensiva. A inserção curricular ganha densidade quando respeita saberes comunitários — e não apenas importa modelos distantes.

A aliança entre pares é comum, mas frágil. Cerca de 70% dos alunos praticam gestos de apoio, mas 89% recuam diante do risco de exclusão. Nóbrega (2020) ressalta que crianças avaliam com precisão os riscos de expor conflitos — especialmente os domésticos. Um aluno que relata controle do parceiro pode hesitar em falar por medo de que a escola entre em contato com a família e isso desencadeie violência maior. A formação docente contínua permite distinguir entre “denúncia imediata” e “proteção gradual”. Um professor preparado sabe que, em muitos casos, o primeiro passo não é acionar autoridades, mas oferecer escuta segura, orientação psicológica e negociação de limites com o estudante. A confiança nasce da ética prática — não do cargo ou da boa intenção.

A solidariedade juvenil enfrenta riscos assimétricos. Meninas são rotuladas de “dramáticas” ao demonstrar empatia; meninos, de “fracos” ao corrigir piadas misóginas. Ribeiro (2020) observa que um menino que rompe pactos tácitos de cumplicidade paga preço social mais alto do que uma menina em situação equivalente. A inserção curricular sistemática permite criar estratégias diferenciadas de acolhimento: para meninas, alívio da sobrecarga afetiva; para meninos, modelos de masculinidade ética. A escola que reconhece essa disparidade não apenas elogia alianças — protege quem as assume. A efetividade não está em exigir heroísmo, mas em garantir que pequenos atos de empatia não custem caro. A coragem existe — falta-lhe respaldo institucional contínuo.

A ficção permite dizer o indizível por meio da metáfora. Cerca de 89% dos alunos recorrem a narrativas ficcionais para tratar temas sensíveis — especialmente *cyberbullying*, exclusão ou violência simbólica. Roichman (2020) destaca que a ludicidade cria campo seguro de experimentação: escolhas geram consequências,

mas sem exposição real à retaliação. Um jogo que simula conflitos interpessoais permite vivenciar dilemas — recusar um apelido, defender quem foi excluído — antes de enfrentá-los no corredor. A inserção curricular que valoriza produção simbólica pelos próprios alunos — HQs, vídeos, diários — não apenas expressa sofrimento: processa-o. A metáfora não disfarça a verdade, isto é, a traduz — muitas vezes com mais clareza que o depoimento direto.

A escuta transformadora exige infraestrutura, não apenas boa vontade. Cerca de 87% dos alunos vinculam confiança na escola a experiências prévias de acolhimento, mas apenas 23% afirmam ter sido ouvidos sem julgamento. Roman (2020) distingue escuta funcional — ouvir para resolver rapidamente — de escuta transformadora — ouvir para entender a lógica do sofrimento e coconstruir saídas. A formação docente contínua em técnicas não invasivas — silêncios, reformulação, validação — é condição para essa mudança. Um relato fragmentado não é “confusão”, mas sinal de trauma. A escola que treina para corrigir, não para acolher, perde acesso a mapas sensíveis da realidade vivida. A efetividade da política depende da capacidade de transformar escuta em ação — com fluxos claros, encaminhamentos seguros, acompanhamento contínuo.

A produção coletiva de soluções exige segurança psicológica mínima. Cerca de 87% dos alunos veem redes de apoio entre pares como preventivas, mas 70% apontam que medo de retaliação limita sua atuação. Salcedo (2020) demonstra que essas redes geram responsabilidade compartilhada: ninguém precisa ser herói; basta não ser cúmplice do silêncio. A inserção curricular que inclui conselhos juvenis, pactos de sala e rodas de escuta fortalece essa teia simbólica — transformando solidariedade em hábito, não exceção. Contudo, sem mecanismos de proteção para quem assume liderança, a coletividade se reduz a discurso. Um aluno que denuncia um agressor popular precisa de respaldo imediato — não apenas moral. A sustentabilidade exige ritmo, não rito: pequenas rupturas cotidianas, repetidas, celebradas, institucionalizadas.

A hipótese analisada confirma-se com força: a efetividade de uma abordagem didático-pedagógica equitativa depende da inserção sistemática da temática da violência contra a mulher no currículo, articulada à formação contínua do corpo docente. Dados empíricos revelam que apenas campanhas ou episódios isolados não rompem com estruturas naturalizadas. A transformação exige prática cotidiana — escuta qualificada, nomeação precisa, proteção concreta, protagonismo juvenil. A

escola deixa de ser mero espaço neutro para assumir seu papel como território de disputa simbólica. A urgência do problema exige menos simbolismo e mais sistema: menos cartazes, mais rotinas; menos declarações, mais ações. A cultura de respeito não se decreta. Se constrói — com coragem, coerência e persistência.

5.3.3.2 Verificação da segunda hipótese

A segunda hipótese sustenta que o enfrentamento eficaz da violência contra a mulher depende da ativa participação da comunidade escolar aliada à cooperação estruturada com atores sociais externos. A escola, como espaço formativo e simbólico, não opera isolada: sua força reside na capacidade de articular saberes, práticas e responsabilidades além de seus muros. Esta integração exige diagnóstico local, protocolos compartilhados e reconhecimento mútuo de competências. A neutralidade institucional não é neutralidade — é escolha por manter hierarquias. A transformação só se consolida quando educação, saúde, assistência social e organizações comunitárias constroem governança local de proteção, com escuta qualificada, resposta ágil e avaliação contínua.

A escola pública em contextos periféricos enfrenta sobrecarga estrutural: demandas pedagógicas intensas, escassez de recursos e expectativa social de solucionar problemas que ultrapassam sua capacidade operacional. Macedo (2020) lembra que a instituição não falha por incompetência, mas por excesso de funções sem suporte técnico ou humano. Nesse cenário, a articulação com serviços externos não substitui responsabilidades escolares, mas permite redistribuição estratégica de tarefas. Um caso de exposição digital envolve mediação pedagógica, orientação jurídica, acolhimento psicossocial — exigências que nenhuma unidade escolar consegue suprir sozinha. A cooperação viabiliza especialização com coordenação: cada ator atua em seu domínio, mas em diálogo constante.

A invisibilidade da violência psicológica e digital revela lacuna crítica na capacidade diagnóstica escolar. Dados indicam que 91% dos alunos e 80% dos professores reconhecem tais formas como subnotificadas. Magalhães (2020) propõe que Conselho Tutelar e CRAS assumam papel de *escuta expandida*, mapeando indícios sutis — isolamento, queda de rendimento, alterações de humor — antes que se tornem crises visíveis. Experiências em municípios do interior do Maranhão com visitas conjuntas (professor + técnico do CRAS) reduziram em 38% os casos de

evasão ligados à violência psicológica. A articulação aqui é técnica: antecipa danos, permite intervenção precoce, transforma reatividade em prevenção. A escola deixa de ser única guardiã da dor alheia.

A credibilidade institucional não nasce de decretos, mas de consistência prática. Cerca de 84% das vítimas evitam buscar ajuda por desconfiança em serviços públicos — fruto de experiências prévias de exposição, julgamento ou inação. Marinho (2020) observa que um canal que responde uma vez e desaparece na segunda gera mais dano que a ausência. A escola pode atuar como mediadora de confiança: apresentar parceiros não como autoridades distantes, mas como pessoas acessíveis e respeitadas. Em Imperatriz (MA), agentes do Disque 180 participaram de rodas de conversa mensais — sem formalidade, apenas escuta. Após seis meses, relatos espontâneos dobraram. A presença repetida, não espetacular, transforma o estranho em familiar. A articulação é relacional.

A fragmentação entre setores públicos — educação, saúde, assistência, segurança — impede respostas integradas. Um aluno vítima de *cyberbullying* sexualizado pode precisar simultaneamente de apoio psicológico, orientação jurídica, mediação escolar e proteção emergencial. Sem articulação, cada instituição age em compartimentos estanques. Marques *et al.* (2019) defendem núcleos locais de proteção integral, com representantes de cada área, reuniões periódicas e fluxos padronizados. Em São Luís, essa estrutura reduziu o tempo médio de resposta a casos graves de 22 para 7 dias. O segredo não é burocracia, mas linguagem comum: protocolos acessíveis, registros compatíveis, responsabilidades claras. A articulação vira processo contínuo, não evento pontual.

Organizações da sociedade civil trazem legitimidade cultural essencial. Em Arari, onde 87% dos alunos naturalizam controle como “cuidado”, a palavra de uma liderança comunitária pode ter mais força que campanhas institucionais. Martins (2020) demonstra que iniciativas conduzidas por jovens locais — não por técnicos externos — têm adesão 2,3 vezes maior. Um projeto no Baixo Parnaíba envolveu alunas na produção de vídeos com depoimentos reais, exibidos em igrejas e feiras com mediação de agentes populares de saúde. A violência deixou de ser “problema da escola” e passou a ser “questão de todos”. A articulação é política: descentraliza o discurso, devolve a palavra a quem vive o conflito.

A mediação familiar é ponto crítico. Cerca de 81% dos alunos veem adultos de confiança como recurso legítimo, mas temem ruptura com a família. Mascarenhas *et*

al. (2019) propõem a figura do *mediador comunitário*: pessoa reconhecida localmente — líder religioso, artesão, professora aposentada — que atua como ponte entre família e instituições. Este mediador não decide, mas traduz: explica à mãe por que a filha evita a escola sem acusá-la; ajuda o pai a entender que ciúme não é prova de amor. Em Bacabal (MA), essa estratégia reduziu em 52% os casos de desistência após primeira intervenção. A articulação respeita autonomia familiar sem sacrificar proteção. É ética prática, não imposição técnica.

A formação docente ganha eficácia quando sai do auditório e entra no território concreto. Cerca de 70% dos professores relatam que oficinas pontuais não se traduzem em prática cotidiana. Matioli (2020) defende *formação em rede*: grupos de estudo com professores, técnicos do CRAS, conselheiros e jovens, reunidos mensalmente para analisar casos reais da escola — com sigilo e ética. Um caso de humilhação repetida vira objeto de reflexão coletiva: como identificar, acolher, encaminhar? A teoria entra como ferramenta para resolver um problema compartilhado. A universidade apoia com assessoria, mas o protagonismo é local. A articulação é cognitiva: constrói conhecimento a partir da prática, não o contrário.

A tecnologia pode ser vetor de integração — não vigilância. Cerca de 83% das escolas omitem-se em casos de violência digital por falta de protocolos. Mendes *et al.* (2020) propõem plataformas locais de escuta digital, desenvolvidas com alunos, onde relatos anônimos são encaminhados automaticamente a uma equipe de referência — professor, técnico do CRAS, estudante mediador. O sistema protege identidade, mas geolocaliza bairro, permitindo mapeamento de zonas de risco. Em Timon (MA), identificou-se padrão de exposição após festas locais, levando a ações preventivas comunitárias. A tecnologia amplia o alcance da escuta, sem substituir o humano. A articulação é técnica e ética.

A avaliação conjunta é condição de sustentabilidade. Menos de 5% das escolas usam registros como o “diário do respeito” para replanejamento, apesar de 83% dos alunos e 84% dos professores reconhecerem seu potencial. Mergar (2020) argumenta que toda articulação precisa de indicadores compartilhados de impacto: redução de apelidos sexistas, aumento de meninas em lideranças, diminuição de ausências após conflitos digitais. Estes dados são coletados trimestralmente por comissão mista e discutidos em audiências públicas escolares. A transparência não é burocracia: é contrato social. Quando a comunidade vê mudanças concretas, o apoio se fortalece. A articulação é democrática.

A juventude não é destinatária passiva, mas coprodutora ativa. Cerca de 87% dos alunos e 77% dos professores veem redes de apoio entre pares como preventivas — mas 70% apontam que medo de retaliação limita sua atuação. Miranda *et al.* (2022) propõem conselhos juvenis de convivência, eleitos democraticamente, com autonomia para sugerir mudanças: revisão de regras do recreio, criação de espaços seguros, campanhas autorais. Em Arari, um conselho identificou que a fila do lanche era palco de assédio verbal e propôs rodízio de posições e monitoramento por pares. A escola acolheu a sugestão. O resultado foi imediato. A articulação é pedagógica: devolve à juventude o poder de transformar seu ambiente.

A sustentabilidade financeira exige criatividade institucional. Recursos públicos são voláteis; projetos morrem com o fim da verba. Moreira (2020) mostra que municípios que articulam escolas com cooperativas locais, feiras produtivas e editais culturais mantêm ações com autonomia. Em Arari, uma horta escolar poderia abastecer eventos do CRAS; oficinas de arte com temática de gênero gerariam peças vendidas em feiras — com renda revertida para fundo de emergência estudantil. A economia solidária não é alternativa marginal, mas estratégia de resistência. Quando a comunidade investe tempo, trabalho ou dinheiro, sente-se dona da ação. A articulação é material: transforma ideias em infraestrutura viva, feita por quem dela precisa.

A governança local exige reconhecimento do saber comunitário. Cerca de 80% dos professores e 85% dos alunos entendem que o “compromisso do bem” pode tanto desafiar quanto reforçar hierarquias — dependendo da implementação. Neves (2020) lembra que nenhuma política sobrevive se imposta de cima para baixo. A escola deve abrir espaço para que mães, avós, artistas e jovens contem como lidaram — ou lidaram — com violência em seus percursos. Estas narrativas não são “anexo cultural”, mas base empírica para protocolos. Um conselho de anciãs pode orientar como abordar certas famílias; um coletivo de rap pode criar versos que nomeiem o machismo sem gerar defensiva. A articulação é epistemológica: reconhece que o saber útil está também nas vozes que atravessam a vida.

A segunda hipótese confirma-se nos dados e nas práticas observadas: enfrentar a violência contra a mulher exige tecer redes, não apenas declarar intenções. A escola isolada opera em regime de sobrevivência; articulada, torna-se território de dignidade. A efetividade não está em campanhas pontuais, mas em ecossistemas de cuidado — onde cada ator sabe sua função, seus limites e seu valor.

A urgência do problema exige menos simbolismo e mais sistema: protocolos claros, escuta qualificada, avaliação contínua, protagonismo juvenil, respeito ao saber local. A transformação é possível — desde que se escolha construí-la com rigor, seriedade e persistência.

5.3.3.3 implicações teóricas do primeiro objetivo específico

A identificação dos principais tipos e manifestações de violência contra a mulher em uma escola pública estadual em Arari, Maranhão, revela um quadro crítico, estrutural e profundamente enraizado nas dinâmicas escolares cotidianas. Os resultados apontam para uma violência que se esconde sob formas simbólicas, psicológicas e institucionais, muitas vezes naturalizadas por agentes escolares e pela própria comunidade. Esta compreensão inicial fundamenta uma reflexão teórica que articula dados empíricos à densidade conceitual das teorias do patriarcado, da socialização, da dupla punição e da interseccionalidade, oferecendo bases para intervenções pedagógicas e políticas mais eficazes e justas.

A violência contra a mulher na escola investigada manifesta-se como extensão direta de estruturas patriarcais que legitimam o controle masculino sobre corpos, discursos e espaços femininos. Segundo Borcat (2020), o patriarcado opera como sistema que organiza relações sociais a partir da supremacia masculina, naturalizando hierarquias e justificando abusos como expressões de poder. Este sistema se atualiza diariamente mediante condutas como a interrupção de meninas em sala de aula, a desqualificação de suas falas ou a atribuição de tarefas domésticas simbólicas em atividades escolares. A escola, portanto, não é neutra: reproduz padrões que subordinam mulheres e meninas ao mesmo tempo que reforça uma masculinidade hegemônica centrada na autoridade e na inquestionabilidade. Esta reprodução silenciosa impede a construção de ambientes realmente democráticos, exigindo desconstrução crítica de normas internalizadas por toda a comunidade escolar.

As práticas violentas identificadas revelam que a socialização de gênero tem papel decisivo na manutenção de desigualdades, já que papéis tradicionais são internalizados desde a primeira infância e reforçados no ambiente escolar. Ribeiro (2020) argumenta que a escola, ao negligenciar sua responsabilidade formativa nesse campo, torna-se reprodutora passiva de estereótipos que associam força e racionalidade aos meninos e submissão e emocionalidade às meninas. Brincadeiras

segregadas, linguagem docente sexista e currículos que omitam referências femininas consolidam essa divisão. A ausência de mediação pedagógica intencional permite que essas normas se consolidem como naturais, impedindo o desenvolvimento de identidades livres e relações horizontais. A educação para igualdade de gênero, portanto, precisa ser intencional, transversal e constante, integrada não apenas ao discurso institucional, mas às práticas cotidianas de gestão e ensino.

A violência simbólica se expressa sobretudo na linguagem, nos silêncios e nas representações escolares, configurando uma opressão invisível, mas profundamente estruturante. Roichman (2020) destaca que a violência simbólica opera pela naturalização de hierarquias — quando meninas são descritas como “fofoqueiras” ou “dramáticas” diante de conflitos, enquanto meninos são vistos como “ativos” ou “líderes”, mesmo em situações de agressão. Esta construção discursiva molda percepções, limita possibilidades e reforça papéis sociais rígidos. A ausência de diversidade nas narrativas curriculares e nas imagens institucionais reforça a ideia de que o protagonismo pertence naturalmente aos homens. Sem uma alfabetização crítica que problematize linguagens e representações, a escola contribui para a manutenção do status quo opressivo, impedindo que estudantes desenvolvam consciência sobre as violências que os atravessam.

A violência digital emerge como extensão das relações de poder no ambiente escolar, com episódios de assédio, difamação e exposição não consentida de imagens, especialmente contra meninas e adolescentes. Roman (2020) alerta que as tecnologias, longe de serem neutras, reproduzem e amplificam discriminações existentes, permitindo que agressões ganhem escala e permanência. Mensagens humilhantes em grupos de WhatsApp, vídeos íntimos compartilhados sem consentimento ou perfis falsos criados para constranger vítimas são práticas recorrentes, muitas vezes tratadas com leveza pelos adultos. A ausência de políticas claras sobre uso ético da tecnologia e formação em cidadania digital deixa estudantes desprotegidos. A escola precisa assumir papel ativo na mediação desses conflitos, integrando a educação digital à educação para direitos humanos e ao combate às violências contra a mulher.

A violência institucional se materializa na omissão diante de denúncias, na falta de protocolos claros e na ausência de formação continuada dos profissionais sobre temáticas de gênero e direitos humanos. Salcedo (2020) define essa modalidade como aquela produzida por estruturas que, ao não agir, perpetuam danos — como

quando uma queixa é recebida com indiferença ou quando medidas são adiadas sob o pretexto de “preservar a imagem da escola”. A normalização da violência psicológica e a desqualificação de relatos de meninas evidenciam uma cultura institucional que protege mais os agressores do que as vítimas. Esta postura reforça a impunidade e alimenta a desconfiança das estudantes em relação à própria escola. A construção de instrumentos institucionais — como fluxogramas de acolhimento, comissões de ética e canais seguros de denúncia — é passo essencial para reverter essa lógica.

A estigmatização da denúncia configura uma barreira crítica à superação das violências, com vítimas frequentemente enfrentando descrédito, ironia ou retaliação por falarem. Smyl (2020) observa que o medo da rejeição social e da punição secundária leva muitas meninas a silenciarem, mesmo diante de agressões graves. A cultura escolar que valoriza a conciliação acima da justiça — e que insiste em “dar outra chance” ao agressor — contribui para esse silêncio. Quando uma estudante é questionada sobre sua roupa, seu comportamento ou sua “provocação”, instaura-se um processo de culpabilização que paralisa outras possíveis vozes. Combater essa cultura exige requalificação da escuta escolar, rompendo com narrativas que buscam justificar o abuso em vez de responsabilizar quem o pratica.

A ausência de compreensão sobre consentimento revela uma lacuna formativa grave, com estudantes e educadores reproduzindo ideias equivocadas sobre autonomia corporal e limites interpessoais. Soares (2020) enfatiza que a noção de consentimento não é inata, mas construída socialmente, e sua ausência no currículo escolar permite que equívocos se perpetuem — como a ideia de que “não” pode significar “sim”, ou que insinuações bastam como autorização. Episódios de toques não desejados, pressão sexual e exposição de conteúdos íntimos ocorrem com frequência, muitas vezes interpretados como “brincadeiras” ou “experiências normais da adolescência”. A educação para o consentimento exige linguagem clara, contextualizada e não moralizante, integrada a disciplinas como Ciências, Filosofia e Educação Física, com abordagens que considerem maturidade, afetividade e direitos individuais.

A violência psicológica predomina nas relações escolares, assumindo formas sutis, mas devastadoras — como humilhações públicas, isolamento social, chantagens emocionais e ameaças veladas. Sottomayor (2018) destaca que esse tipo de violência, por não deixar marcas visíveis, é frequentemente ignorado ou minimizado, embora seus impactos sejam duradouros, afetando autoestima,

desempenho acadêmico e saúde mental. Meninas relatam serem chamadas de “fáceis” ou “piriguetes” após episódios de assédio, enquanto meninos que demonstram sensibilidade são alvo de ofensas homofóbicas. Estas práticas são sustentadas por uma cultura que associa feminilidade à fraqueza e masculinidade à dureza emocional. Intervenções precisam incluir escuta qualificada, formação em saúde mental e ações restaurativas que reconheçam o dano e promovam responsabilização, não apenas punição.

A interseccionalidade é indispensável para entender como raça, classe e território amplificam vulnerabilidades no contexto de Arari, onde a maioria dos estudantes é negra e de baixa renda. Torres (2020) argumenta que mulheres negras sofrem violências específicas, em que racismo e sexismo se potencializam — como quando são descritas como “agressivas” ou “rebeldes” diante de reivindicações legítimas. A pobreza limita o acesso a redes de apoio externas, tornando a escola o único espaço possível de proteção — o que não ocorre efetivamente na ausência de políticas sensíveis. A falta de representatividade de profissionais negros e femininos na gestão escolar também reforça distâncias simbólicas entre educadores e educandos. Uma abordagem interseccional exige reconhecimento das múltiplas opressões, formação antirracista e protagonismo das estudantes na construção de estratégias de enfrentamento.

A naturalização da violência se sustenta pela ausência de debates críticos sobre gênero no currículo, com temas como masculinidade tóxica, diversidade sexual e direitos reprodutivos tratados como tabus ou relegados a datas comemorativas. Silva (2020) afirma que a neutralidade curricular é uma ficção que beneficia estruturas de dominação, já que não ensinar é também ensinar — no caso, ensinar que certos corpos e vozes não merecem visibilidade. A escola observada não integra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com sua dimensão crítica sobre direitos humanos e igualdade de gênero, perdendo oportunidade de transformação. A educação não pode se limitar à transmissão de conteúdos técnicos; deve ser espaço de problematização do mundo, com projetos que envolvam estudantes na análise de suas próprias vivências, fortalecendo sua capacidade de nomear injustiças e propor mudanças.

A falta de formação continuada dos educadores é fator crítico na reprodução das violências, com profissionais despreparados para identificar sinais sutis, acolher vítimas ou debater gênero sem preconceitos. Queiroz e Reis (2017) mostram que,

sem capacitação crítica, docentes tendem a reproduzir padrões hegemônicos, seja por desconhecimento, seja por resistência ideológica. Alguns professores entrevistados negaram a existência de violência contra a mulher na escola, mesmo diante de relatos claros; outros atribuíram conflitos a “ciúmes” ou “paixões adolescentes”. A formação docente precisa ultrapassar abordagens técnicas e incluir análise de práticas, reflexão sobre privilégios e escuta de vozes marginalizadas. Escolas devem se tornar comunidades de aprendizagem, onde educadores também se transformam — condição inegociável para a construção de ambientes seguros.

Por fim, a invisibilidade das violências contra meninos e adolescentes LGBTQIA+ evidencia limites na compreensão binária de gênero, com agressões homofóbicas e transfóbicas tratadas como “brincadeiras” ou “problemas particulares”. Vagliati (2020) lembra que a heteronormatividade escolar impõe padrões rígidos de masculinidade e feminilidade, punindo quem foge a eles. Meninos sensíveis, que não se encaixam no modelo de força e agressividade, sofrem *bullying* constante, muitas vezes com conivência docente. Estudantes trans são chamados por nomes mortos, excluídos de atividades e negados no uso de banheiros. Esta violência sistêmica exige políticas específicas, como o uso do nome social, formação em diversidade sexual e campanhas de sensibilização que desconstruam preconceitos. Garantir o direito à identidade é condição para o direito à educação.

A análise dos tipos e manifestações de violência contra a mulher em Arari exige, portanto, leitura teórica densa e politicamente engajada. Os resultados empíricos convergem com as teorias do patriarcado, da socialização e da interseccionalidade, revelando uma escola que reproduz desigualdades, mas que também pode ser espaço de resistência e transformação. A tarefa pedagógica não é neutral: exige posicionamento ético, formação crítica, escuta atenta e coragem institucional para assumir responsabilidades. Sem isso, a violência seguirá camuflada em cotidianos aparentemente pacíficos, minando direitos, dignidade e futuro de gerações inteiras.

5.3.3.4 implicações teóricas do segundo objetivo específico

A avaliação dos desafios enfrentados na abordagem da violência contra a mulher na escola revela tensões estruturais e culturais profundas. A comunidade escolar reconhece a gravidade do problema, mas enfrenta dificuldades concretas para traduzir esse reconhecimento em práticas eficazes. A ausência de protocolos claros,

a formação insuficiente dos profissionais e a naturalização das violências comprometem a resposta institucional. A neutralidade passiva das escolas reforça a impunidade e o silêncio, enquanto a subnotificação impede a visibilidade necessária à intervenção. Superar esses entraves exige compromisso político, pedagógico e ético contínuo com a proteção e o empoderamento das vítimas. A escola precisa ser espaço de escuta qualificada, não de omissão institucionalizada.

A escuta pouco qualificada nas escolas públicas de Arari (MA) impede a identificação precoce e o acolhimento adequado de situações de violência contra a mulher. Profissionais sem formação específica tendem a interpretar episódios graves como conflitos comuns ou manifestações passageiras, reproduzindo padrões de minimização. Macedo (2020) ressalta que a desqualificação da fala da vítima é parte estrutural da cultura patriarcal, internalizada mesmo por quem atua na educação. Quando estudantes relatam abusos com linguagem ambígua, fruto do medo ou da culpa internalizada, a ausência de sensibilidade impede a decodificação correta desses sinais. A escuta efetiva exige habilidade para ouvir entrelinhas, reconhecer o impacto do silêncio forçado e validar narrativas fragmentadas. Sem isso, o ambiente escolar se torna reprodutor do trauma, não espaço de reparação.

A naturalização das práticas abusivas no ambiente escolar reflete a internalização de normas patriarcais profundamente arraigadas. Comportamentos como assédio verbal, controle sobre o corpo das meninas ou humilhações por orientação sexual são frequentemente tratados como brincadeiras ou “coisas de adolescente”. Magalhães (2020) observa que essa banalização resulta da ausência de vocabulário crítico para nomear as violências, deixando-as invisíveis ou supostamente inofensivas. A falta de problematização contínua permite que padrões de dominação se consolidem como norma social. A escola, ao não desconstruir esses comportamentos no cotidiano, legitima hierarquias de gênero. A naturalização não é acidental, mas expressão de uma cultura que tolera violência quando ela segue roteiros familiares.

A ausência de protocolos claros de acolhimento e encaminhamento agrava o sofrimento das vítimas e favorece a impunidade dos agressores. Sem orientações padronizadas, cada profissional decide, com base em sua formação ou convicções pessoais, como agir diante de uma denúncia. Marinho (2020) destaca que a subjetividade não estruturada transforma a resposta institucional em um ato de sorte: depender da sensibilidade de um único professor ou da sorte de encontrar alguém

disposto a ouvir. A falta de fluxos definidos gera insegurança nos educadores e desconfiança nos estudantes. Protocolos não são burocracia, mas garantia de direitos. Devem incluir etapas de escuta segura, notificação obrigatória, acompanhamento psicossocial e proteção contra revitimização. Sua ausência é uma forma de negligência institucional.

A formação docente insuficiente compromete diretamente a capacidade de prevenção e intervenção diante da violência contra a mulher. Muitos professores desconhecem os marcos legais vigentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), limitando sua atuação a reações intuitivas. Marques *et al.* (2019) apontam que ações formativas esporádicas, sem continuidade ou aprofundamento crítico, não alteram práticas nem desconstróem preconceitos. A formação eficaz exige imersão em teorias de gênero, estudos de caso situados e reflexão sobre posições de privilégio e opressão. Ela deve ser contínua, coletiva e articulada à realidade local. Sem isso, os professores permanecem desarmados diante de situações complexas, reproduzindo padrões de culpabilização ou silenciamento.

A neutralidade institucional não é ausência de posição, mas escolha tácita pela manutenção do status quo. Escolas que evitam abordar violência contra a mulher com alegações de “não interferência” ou “falta de competência” reforçam estruturas opressivas. Martins (2020) argumenta que a neutralidade funcionaliza o patriarcado: ao não nomear o que ocorre, a instituição se torna cúmplice da impunidade. O medo de conflitos com famílias, autoridades ou até mesmo com setores conservadores da própria comunidade leva à autocensura pedagógica. Esta postura é especialmente nociva em contextos marcados por fortes desigualdades sociais e culturais, como o de Arari. A escola não pode se abster de proteger seus estudantes; sua neutralidade é sempre parcial — e historicamente, parcial contra as vítimas.

A subnotificação é sintoma e causa da perpetuação da violência contra a mulher nas escolas. Estudantes não denunciam porque não confiam na resposta institucional, temem represálias ou internalizaram a culpa. Mascarenhas *et al.* (2019) reforçam que a subnotificação não indica ausência de violência, mas o fracasso do sistema de proteção em oferecer canais seguros e acolhedores. A invisibilidade estatística alimenta a falsa sensação de controle. A ausência de registros impede diagnósticos precisos, formulação de políticas específicas e avaliação de impacto. Superar essa barreira exige estratégias múltiplas: caixas de denúncia anônimas, rodas

de conversa facilitadas por profissionais externos, campanhas de sensibilização e garantia de sigilo e segurança. A subnotificação não é passividade das vítimas, mas falha institucional.

A fragilidade na articulação com famílias e estudantes limita a construção de redes efetivas de proteção. Muitas escolas tratam as famílias como obstáculo ou como mero destinatário de orientações unilaterais. Matioli (2020) defende que a participação familiar deve ser construída com cuidado, reconhecendo diversidade de configurações e contextos socioeconômicos. Em Arari, onde há alta vulnerabilidade social, exigir a presença física constante dos responsáveis é excluir os mais pobres. A articulação eficaz passa por escuta ativa, respeito à autonomia dos estudantes e reconhecimento de que algumas famílias também reproduzem violências. A escola precisa atuar como mediadora, não como juiz moral. O diálogo qualificado, com mediação profissional, pode transformar famílias em aliadas na prevenção e no acolhimento.

Ações pontuais, simbólicas ou discursivas perdem eficácia quando não se sustentam em avaliação contínua e institucionalização. Campanhas isoladas em datas comemorativas ou palestras únicas geram impacto momentâneo, mas não alteram práticas. Mendes *et al.* (2020) alertam que a política de gênero na escola não pode ser sazonal. A eficácia depende de integração curricular, monitoramento sistemático e revisão periódica dos resultados. Avaliação não é apenas mensuração, mas processo de escuta crítica sobre o que funciona, para quem e em que condições. Sem ela, repetem-se iniciativas ineficazes, desgastando a confiança da comunidade escolar. A transformação exige compromisso de longo prazo, com metas claras, indicadores sensíveis e responsabilização coletiva — não apenas entusiasmo inicial.

A falta de transversalidade curricular mantém a temática da violência contra a mulher como tópico marginal, não como eixo estruturante da educação. Discutir gênero apenas em aulas de Ciências ou em projetos esporádicos reforça a ideia de que é assunto secundário. Mergar (2020) sustenta que a transversalidade exige presença em múltiplas disciplinas, com abordagens diversas: na Língua Portuguesa, análise de estereótipos em textos; em História, estudo das lutas feministas; em Artes, produção crítica sobre representações do corpo. A abordagem fragmentada impede a formação de uma consciência crítica sustentada. A escola que não incorpora gênero como dimensão analítica de seu currículo permanece alheia às desigualdades que reproduz. A transversalidade é condição para uma educação emancipadora.

A ausência de protagonismo juvenil protegido impede que estudantes sejam

agentes ativos na construção de ambientes seguros. Muitas iniciativas partem apenas de adultos, tratando jovens como receptores passivos de mensagens “protetivas”. Miranda *et al.* (2022) afirmam que o protagonismo efetivo exige espaços institucionalizados — como coletivos de gênero ou comitês de convivência — com autonomia real para propor ações, fiscalizar políticas e denunciar violações. O desafio é equilibrar proteção e autonomia: garantir segurança sem infantilizar, empoderar sem expor. Jovens trazem perspectivas únicas sobre as dinâmicas de poder escolar, frequentemente invisíveis aos adultos. Quando silenciados, perde-se a chance de coconstruir soluções sustentáveis. O protagonismo não é concessão, mas direito previsto no ECA.

A articulação entre proteção e autonomia permanece desafiadora na prática escolar. Proteger excessivamente pode gerar dependência e reforçar a ideia de que vítimas são incapazes. Conceder autonomia sem suporte adequado expõe ao risco. Moreira (2020) defende que ambas devem caminhar juntas: proteção como base para o exercício seguro da autonomia. Isso significa oferecer escuta qualificada, acompanhamento psicossocial e segurança física enquanto se apoia a capacidade de decisão da vítima. A escola precisa ensinar a identificar situações de risco sem gerar paralisia pelo medo. Autonomia não é abandono; é capacitação crítica para agir com segurança. A superproteção, paradoxalmente, pode ser outra forma de controle — agora exercida em nome do bem.

A incorporação cotidiana da temática de gênero como dimensão estrutural da vida escolar ainda é rara. Muitas instituições tratam a violência como episódio excepcional, não como expressão de relações de poder profundamente enraizadas. Neves (2020) enfatiza que a mudança exige rotinas pedagógicas que questionem cotidianamente estereótipos, distribuam tarefas sem viés de gênero e valorizem múltiplas formas de expressão. A temática não pode depender da boa vontade de um professor ou da sensibilidade de um gestor. Deve estar presente em regras de convivência, projetos pedagógicos, avaliação de desempenho e planejamento anual. A escola que não internaliza a perspectiva de gênero em sua estrutura permanece vulnerável à reprodução das violências — mesmo quando se declara contrária a elas.

A superação dos desafios identificados exige transformação sistêmica, não ajustes pontuais. A avaliação do segundo objetivo específico revela que os obstáculos são interdependentes: formação insuficiente alimenta a neutralidade institucional, que por sua vez reforça a subnotificação. A resposta eficaz depende de políticas

integradas, com financiamento estável, monitoramento independente e participação ativa de estudantes. A escola precisa deixar de ser espaço onde violências ocorrem em silêncio para se tornar território de experimentação de relações justas. Isso só é possível com compromisso ético coletivo — não como discurso formal, mas como prática cotidiana. A responsabilidade pela proteção não é delegável: é condição de existência de uma educação verdadeiramente pública e democrática.

5.3.3.5 implicações teóricas do terceiro objetivo específico

A articulação escolar com redes sociais configura resposta estrutural à complexidade da violência contra a mulher. Capacitação e sensibilização não são medidas isoladas, mas parte de um ecossistema de proteção que exige coordenação intersetorial. A realidade de Arari (MA) evidencia a insuficiência da atuação escolar solitária frente à magnitude do problema. Resultados apontam para governança local como condição indispensável à efetividade. A cooperação entre atores institucionais e comunitários permite diagnóstico precoce, proteção contínua e enfrentamento sustentável. A construção de protocolos comuns e linguagem compartilhada é central à transformação de ações pontuais em políticas permanentes. O desafio é ético, técnico e político — e sua superação exige reconhecimento dos saberes locais.

A articulação intersetorial revela fragilidades estruturais na resposta escolar isolada à violência contra a mulher. Sem apoio de redes externas, a escola opera com limitações técnicas, emocionais e legais, especialmente em contextos periféricos como Arari (MA). A sobrecarga docente, somada à ausência de protocolos claros, impede intervenções sistêmicas. Lopes (2023) demonstra que ações fragmentadas geram fadiga institucional e desconfiança das vítimas. A escola, por si só, não dispõe de mecanismos para garantir segurança física, apoio psicológico continuado ou responsabilização jurídica de agressores. Isso exige parcerias capazes de ultrapassar barreiras disciplinares e administrativas. A cooperação com órgãos como o Conselho Tutelar e o CRAS permite continuidade no acolhimento e no encaminhamento. A intersetorialidade não é opcional — é condição de viabilidade para qualquer estratégia de enfrentamento duradoura.

A capacitação docente deve ultrapassar o repasse de informações e incorporar dimensões emocionais, éticas e práticas. Treinamentos superficiais não alteram posturas nem habilitam profissionais para lidar com situações complexas. Chaves

(2020) alerta que a formação eficaz exige simulações realistas, reflexão sobre preconceitos inconscientes e exercício de escuta ativa. Capacitar é também desaprender: desnaturalizar a normalização da violência psicológica, questionar estereótipos de gênero internalizados e romper com a lógica da culpabilização da vítima. A escola precisa de ferramentas para identificar sinais sutis — como isolamento, queda de rendimento ou mudanças comportamentais — e saber como agir sem revitimizar. A formação contínua, articulada a redes de apoio, transforma o educador em agente de proteção, não apenas de transmissão curricular.

A sensibilização exige estratégias que rompam com a racionalidade puramente cognitiva e alcancem dimensões afetivas e simbólicas. Campanhas informativas falham quando não mobilizam empatia ou não questionam representações arraigadas. Hilgert (2020) propõe o uso de narrativas, artes e mitos — como o de Medusa — para tornar visíveis mecanismos de silenciamento e culpabilização. A escola pode organizar rodas de conversa com sobreviventes, oficinas de criação artística ou debates mediados por juventude local. O objetivo não é gerar comoção, mas transformar percepções. Sensibilizar é fazer sentir a injustiça como inaceitável. Isso exige linguagem acessível, respeito aos contextos culturais e espaço para contradições. A sensibilização eficaz não convence — convoca. E só convoca quando é construída com — não para — a comunidade escolar.

A subnotificação da violência psicológica e digital evidencia lacunas na percepção coletiva sobre o que constitui abuso. Muitas vezes, agressões verbais, humilhações repetidas ou exposição virtual são minimizadas como “brincadeira” ou “fase”. Duek (2022) destaca que a ausência de marcas físicas dificulta reconhecimento, mesmo por profissionais. A escola precisa desenvolver critérios claros para identificar violência não visível — como controle de redes sociais, chantagem emocional ou isolamento forçado. A articulação com equipes de saúde mental permite diagnóstico mais preciso e intervenção antes da cronicidade. Capacitação deve incluir análise de casos reais, com anonimato garantido, para treinar a percepção de padrões. Só assim a escola passa de espaço de negação para lugar de nomeação e acolhimento.

A desconfiança institucional não é irracional — é fruto de experiências repetidas de desrespeito, omissão ou revitimização. Vítimas evitam denunciar quando antecipam julgamento, burocracia ou impunidade. Lelis (2020) enfatiza que a credibilidade se constrói com consistência, transparência e responsividade. A escola

não pode prometer proteção se não há protocolo claro de encaminhamento. Parcerias com o Conselho Tutelar e serviços de saúde devem ser visíveis, com cartazes explicativos, rodas de apresentação dos parceiros e canais de comunicação direta. A confiança exige tempo e escuta — não basta abrir portas, é preciso garantir que sejam atravessáveis. A governança local deve incluir mecanismos de avaliação por parte dos usuários, especialmente jovens. A desconfiança cede espaço quando a instituição demonstra, na prática, que prioriza a segurança sobre a imagem.

A cooperação com organizações comunitárias permite acesso a saberes locais essenciais para estratégias culturalmente sensíveis. Lideranças religiosas, grupos de mães, coletivos juvenis e associações de bairro detêm conhecimento sobre dinâmicas familiares, redes de proteção informal e resistências locais. Corrêa (2020) argumenta que a imposição de modelos externos gera resistência e superficialidade. A escola deve atuar como facilitadora, não como detentora do saber. Projetos conjuntos — como mutirões de pintura com temáticas de gênero, feiras de economia solidária com mulheres em situação de vulnerabilidade ou campanhas de mídia comunitária produzidas por adolescentes — fortalecem vínculos e legitimam ações. A inclusão de saberes comunitários não é concessão — é condição de pertinência e sustentabilidade.

A participação da juventude é decisiva para a efetividade das estratégias de enfrentamento. Jovens não são apenas destinatários — são agentes de transformação com capacidade crítica e potencial mobilizador. Lara *et al.* (2021) demonstram que iniciativas lideradas por estudantes têm maior adesão e impacto simbólico. Escolas podem criar coletivos de gênero, com autonomia para propor ações, mapear riscos no ambiente escolar e dialogar com gestores. A juventude domina linguagens digitais e redes sociais — recursos fundamentais para combater a violência online e difundir informações de forma atrativa. Quando adolescentes participam do diagnóstico e da formulação de respostas, a escola se torna espaço de exercício democrático, não apenas de transmissão vertical. A emancipação pedagógica depende da redistribuição do poder de fala.

A construção de protocolos compartilhados é condição técnica indispensável à governança local. Sem acordos explícitos sobre fluxos, responsabilidades e prazos, a cooperação se dissolve em improvisação ou sobreposição de esforços. Custódio e Lima (2023) propõem protocolos mínimos: definição de sinais de alerta, fluxo de escuta inicial, critérios de encaminhamento, registro seguro e devolutiva à vítima.

Estes documentos devem ser elaborados em oficinas com todos os atores — escola, CRAS, saúde, segurança, família — e revisados periodicamente. A padronização não anula a flexibilidade: protocolos devem prever adaptações conforme perfil da vítima, contexto familiar e recursos disponíveis. O valor está menos no documento em si e mais no processo de construção coletiva, que gera compromisso, clareza e pertencimento.

A linguagem comum é fundamento ético da articulação. Termos como “violência”, “assédio” ou “proteção” carregam sentidos distintos conforme o campo profissional. Um professor pode entender “apoio psicológico” como conversa acolhedora; um psicólogo, como intervenção clínica estruturada. Franchini (2018) alerta que a falta de convergência conceitual gera mal-entendidos, duplicação de esforços ou omissão por ambiguidade. A escola deve promover encontros regulares de alinhamento conceitual, com glossários comuns e estudos de caso compartilhados. A padronização terminológica não é burocracia — é condição de inteligibilidade mútua. Quando todos nomeiam o mesmo fenômeno da mesma forma, a resposta se torna coordenada, não fragmentada. A linguagem comum é o primeiro passo para a ação comum.

A avaliação conjunta rompe com a lógica de prestação de contas unilateral e fortalece a responsabilização compartilhada. Indicadores devem ir além de números de denúncias ou participantes em oficinas — é preciso medir mudança de clima escolar, redução de revitimização, aumento da confiança nas redes de apoio. Gross *et al.* (2021) propõem indicadores qualitativos: percepção de segurança por parte das alunas, qualidade da escuta inicial, tempo médio entre denúncia e acolhimento. A avaliação deve ser participativa, com questionários elaborados por estudantes e devolutivas públicas. A transparência dos resultados — inclusive dos fracassos — fortalece a confiança e permite ajustes rápidos. A governança local só se consolida quando todos os atores assumem parte da responsabilidade pelos resultados, não apenas pelas tarefas.

A articulação escola-família enfrenta tensões quando há conflito de valores ou quando a própria família é lócus de violência. A aproximação não pode ser genérica — exige mapeamento de perfis e estratégias diferenciadas. Ismael (2020) ressalta que campanhas massivas de “valorização da família” ignoram realidades de abuso intrafamiliar e reforçam silêncios. A escola deve oferecer canais seguros para denúncia familiar, com atuação discreta e proteção à vítima. Ao mesmo tempo, grupos

de escuta para mães, pais e responsáveis — sem caráter punitivo — permitem reflexão sobre educação sexual, limites afetivos e prevenção. A parceria com a família é possível, mas só quando a escola assume seu papel protetor primeiro, educativo depois. A ética da proteção precede a da mediação.

A sustentabilidade das ações depende da institucionalização, não da heroicidade individual. Projetos que vivem da dedicação de um único professor ou gestor desaparecem com sua saída. Davis (2018) argumenta que a mudança estrutural exige incorporação às rotinas, normas e planejamentos oficiais da escola. Isso inclui: inserção de temáticas de gênero no projeto político-pedagógico, reserva orçamentária para formação continuada, calendário anual de atividades intersetoriais e espaço garantido para reuniões da rede de proteção. A articulação precisa deixar de ser “projeto paralelo” e tornar-se “modo de funcionamento”. A governança local se fortalece quando há continuidade geracional — com estudantes mais velhos formando os mais novos, e docentes experientes orientando os ingressantes. A institucionalização é o antídoto contra a efemeridade.

A construção de ecossistemas de cuidado exige compromisso com a justiça, não apenas com a prevenção. Capacitação e articulação só fazem sentido se conduzem à responsabilização dos agressores e à reparação às vítimas. Ferreira (2020) lembra que a impunidade é um dos maiores fatores de perpetuação da violência. A escola não julga, mas pode e deve exigir respostas do sistema de justiça, acompanhar processos — com consentimento — e garantir condições para que vítimas frequentem o ambiente escolar sem medo. A cooperação com defensorias públicas, promotorias e serviços de acompanhamento psicossocial é essencial. Cuidado sem justiça torna-se assistencialismo. Justiça sem cuidado torna-se vingança institucional. A articulação escolar-intersetorial é o espaço onde essas duas dimensões se encontram, produzindo respostas que protegem, restauram e transformam.

A articulação entre escola e redes sociais configura resposta estrutural à violência contra a mulher. Capacitação e sensibilização ganham efetividade quando inseridas em ecossistemas de cuidado coletivos. A governança local — com protocolos, linguagem comum e avaliação compartilhada — é condição para superar a fragmentação. A escola deixa de ser ilha de boas intenções e torna-se nó de uma rede viva, capaz de diagnosticar, proteger e transformar. O reconhecimento dos saberes comunitários e da agência juvenil confere pertinência e sustentabilidade às

ações. O desafio não é criar mais programas, mas tecer relações éticas, técnicas e políticas que façam da proteção um modo de existir coletivo. A violência contra a mulher não se combate com heroísmo — combate-se com organização.

5.3.3.6 implicações teóricas do quarto objetivo específico

A proposta pedagógica analisada em Arari (MA) demonstra potencial crítico e ético significativo, com ênfase na nomeação das violências, escuta qualificada e protagonismo juvenil. Seus limites, contudo, situam-se na operacionalização: ausência de protocolos, desconexão institucional e formação docente insuficiente impedem sua consolidação como política estrutural. A efetividade depende da transição entre iniciativa pontual e política pública sustentável, exigindo governança local, avaliação contínua e proteção concreta às vítimas (Batista *et al.*, 2021).

A capacidade diagnóstica da proposta revela-se fundamental para romper o silêncio em torno das violências escolares. Instrumentos pedagógicos permitem identificar situações antes naturalizadas ou ignoradas, como assédio verbal disfarçado de brincadeira ou exclusão por orientação sexual. Este mapeamento inicial é condição necessária para intervenções direcionadas. Contudo, sem protocolos claros de encaminhamento, o diagnóstico esgota-se em constatação, não gerando proteção efetiva (Caldas, 2023). A ausência de rotinas de notificação impede que o reconhecimento se traduza em ação institucional. O simples ato de nomear a violência, embora emancipatório, torna-se insuficiente sem mecanismos de responsabilização. A escola precisa avançar do registro para a resposta, integrando diagnóstico, decisão e execução em um fluxo contínuo. Sem isso, a proposta corre o risco de instrumentalizar a dor sem transformá-la em justiça.

A escuta qualificada emerge como eixo ético central da proposta, contrapondo-se à lógica tradicional de silenciamento das vítimas. Ao criar espaços seguros para narração, a iniciativa ressignifica o papel da escola: de espaço de controle para espaço de acolhimento. Esta prática fortalece a autoestima dos estudantes e ajuda a romper o ciclo de impunidade. Contudo, sua sustentabilidade depende de formação constante dos educadores, já que escutar demanda competência técnica e emocional (Bellettine *et al.*, 2022). Sem suporte psicossocial estruturado, a escuta pode gerar revitimização ou esgotamento dos profissionais. A ausência de redes de apoio — como psicólogos escolares ou parcerias com serviços de saúde — transforma a escuta em gesto

simbólico, não em cuidado efetivo. A proposta precisa, portanto, vincular a escuta à ação institucional e ao acompanhamento contínuo.

O protagonismo juvenil, destacado como conquista da proposta, representa um avanço na desconstrução da hierarquia escolar tradicional. Estudantes envolvidos em comitês de convivência ou oficinas de criação artística assumem papéis ativos na formulação de normas e na denúncia de abusos. Esta participação fortalece a autonomia e a cidadania, além de aumentar a credibilidade das ações entre os pares. Contudo, sem mecanismos formais de representação e decisão, o protagonismo permanece limitado a espaços simbólicos (Cacau *et al.*, 2021). A escola ainda decide unilateralmente sobre sanções, protocolos e alocação de recursos. Para que o protagonismo seja efetivo, é necessário institucionalizá-lo: garantir assento em conselhos escolares, acesso a dados e direito a propostas vinculantes. Caso contrário, corre-se o risco de instrumentalizar a juventude sem lhe conceder poder real.

A formação docente insuficiente constitui obstáculo estrutural à efetividade da proposta. Muitos educadores demonstram sensibilidade ao tema, mas carecem de ferramentas para identificar sinais sutis de abuso, conduzir conversas seguras ou ativar redes de proteção. A formação oferecida é frequentemente pontual, sem aprofundamento teórico ou suporte contínuo. Isso gera insegurança e inação diante de situações críticas (Barbosa; Borges, 2017). Uma abordagem eficaz exige formação continuada, articulada às diretrizes do ECA e da BNCC, com foco em competências socioemocionais e ética profissional. A capacitação deve integrar aspectos legais, psicológicos e pedagógicos, evitando soluções moralistas. Sem docentes preparados, mesmo as melhores propostas fracassam na prática cotidiana.

A ausência de protocolos claros de atuação impede a transição do discurso à ação. Muitas escolas reconhecem casos de violência, mas não sabem como encaminhá-los: a quem notificar, quais documentos elaborar, como garantir sigilo e segurança. Esta lacuna institucional alimenta o medo de denúncia e a impunidade dos agressores. Protocolos bem estruturados, alinhados ao Estatuto da Criança e do Adolescente, orientam passo a passo a resposta institucional, reduzindo a discricionariedade e aumentando a confiança da comunidade (Miranda, 2022). Eles devem prever desde a escuta inicial até o acompanhamento pós-denúncia, incluindo medidas protetivas e apoio psicossocial. Protocolos não são burocracia: são garantia de direitos.

A fraca articulação institucional evidencia uma desconexão entre a escola e

outros atores essenciais: Conselho Tutelar, serviços de saúde, assistência social e segurança pública. A proposta, embora tenha potencial de integração, opera de forma isolada, sem fluxos definidos de encaminhamento ou retorno de informações. Isso gera descontinuidade no atendimento às vítimas e desresponsabilização mútua entre setores. Uma resposta eficaz exige redes intersetoriais ativas, com reuniões regulares, sistemas compartilhados de registro e responsabilidades claras (Lima *et al.*, 2018). A escola não pode ser a única porta de entrada nem o único espaço de acolhimento. Articulação não é cooperação eventual: é governança compartilhada.

O uso simbólico dos instrumentos pedagógicos — cartazes, oficinas, dinâmicas — revela uma tendência à estetização da prevenção. Atividades ocorrem em datas comemorativas ou sob pressão externa, sem continuidade ou avaliação de impacto. Isso reforça a percepção de que o tema é acessório, não estrutural. Para superar essa lógica, é necessário integrar os instrumentos às rotinas escolares: planejamento anual, reuniões pedagógicas, avaliação institucional e formação continuada (Oliveira, 2021). A proposta deve deixar de ser um “projeto” e tornar-se parte do currículo oculto e explícito da escola. Sua efetividade depende da sistematização, não da solenidade.

A avaliação da proposta permanece centrada em indicadores quantitativos e imediatos — número de oficinas, participantes, materiais produzidos —, negligenciando mudanças qualitativas e de longo prazo. Ausente está a mensuração de impacto: redução de casos reportados, aumento de denúncias espontâneas, melhora no clima escolar, percepção de segurança pelos estudantes. Avaliação formativa contínua, com indicadores mistos e participação dos beneficiários, é condição para ajustes e aprimoramento (Marques *et al.*, 2019). Sem monitoramento rigoroso, não se distingue entre atividade realizada e mudança efetiva. A proposta corre o risco de se transformar em ritual de conformidade, não em instrumento transformador.

A proteção inadequada aos envolvidos — vítimas, testemunhas e denunciantes — mina a confiança na proposta. Relatos indicam medo de retaliação, exposição pública e abandono após a denúncia. A ausência de medidas concretas de segurança — mudança de turma, acompanhamento psicológico, sigilo rigoroso — desestimula novas denúncias. Proteção não é exceção: é condição prévia à prevenção (Cabette *et al.*, 2009). Sem ela, a escola torna-se lugar de risco, não de refúgio. Políticas eficazes devem priorizar a segurança física e emocional dos vulneráveis, com planos individualizados e acompanhamento contínuo. A efetividade da proposta depende

menos da visibilidade das ações e mais da confidencialidade e segurança dos processos.

A participação familiar é limitada a eventos isolados, sem estratégias para engajamento crítico e contínuo. Muitas famílias reproduzem lógicas patriarcais e minimizam abusos, dificultando a adesão à proposta. A falta de diálogo estruturado com as famílias impede a construção de alianças educativas e de vigilância comunitária. É necessário criar canais permanentes de comunicação, formação de pais em direitos humanos e acolhimento não julgador (Lopes, 2023). A escola não pode atuar sozinha: a transformação cultural exige corresponsabilidade. Quando as famílias compreendem seu papel na prevenção, a proposta ganha densidade e sustentabilidade.

A integração tecnológica, ainda incipiente, representa oportunidade não explorada. Ferramentas digitais poderiam facilitar denúncias anônimas, disseminar conteúdos educativos, conectar redes de apoio e monitorar indicadores em tempo real. Contudo, a proposta permanece ancorada em recursos analógicos, com baixa utilização de plataformas acessíveis e seguras. A tecnologia, se bem aplicada, pode ampliar o alcance, a privacidade e a eficiência das ações (Cavalcanti *et al.*, 2024). Não se trata de substituir o presencial, mas de potencializá-lo. A ausência de inovação digital limita a proposta a escalas locais e a formatos tradicionais, reduzindo seu impacto potencial.

A governança local frágil impede a consolidação da proposta como política permanente. Decisões dependem de gestores individuais, sem respaldo em regimentos, planos municipais ou orçamentos específicos. Isso gera descontinuidade com trocas de gestão e dificulta a escalabilidade. Para superar essa fragilidade, é necessário ancorar a proposta em instrumentos de gestão pública: plano municipal de educação, conselho de direitos, orçamento participativo (Bispar *et al.*, 2021). A transformação exige institucionalização, não apenas boa vontade. Quando integrada à governança local, a proposta deixa de ser vulnerável a conjunturas e passa a ser direito assegurado.

A efetividade da proposta pedagógica depende da sua conversão em política estrutural, com responsabilidades definidas, recursos garantidos e monitoramento contínuo. Os avanços em nomeação, escuta e protagonismo são significativos, mas insuficientes sem operacionalização sistêmica. A escola precisa assumir seu papel como espaço de proteção integral, articulando educação, saúde, assistência e justiça.

Só assim será possível transformar o reconhecimento em justiça, o discurso em prática e a denúncia em reparação (Batista *et al.*, 2021).

5.4 Produto da Pesquisa

O Produto Educacional (PE) desenvolvido no âmbito desta pesquisa constitui uma das exigências para a conclusão do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFMA), cuja finalidade é promover a articulação entre investigação acadêmica e intervenção pedagógica na realidade escolar.

Nesse contexto, o produto materializa os resultados desta pesquisa em forma de recurso didático-pedagógico, voltado à promoção de práticas educativas que contribuam para o enfrentamento das violências no ambiente escolar, especialmente no que se refere às relações de gênero e à construção de uma cultura de respeito.

A partir dos dados empíricos obtidos, o produto foi organizado e resultou na construção da cartilha intitulada:

“Juntos pelo Respeito: Um guia para a nossa escola”

Trata-se de um material pedagógico estruturado de forma multimodal (texto, imagem e dados), concebido para atuar tanto na sensibilização dos estudantes quanto na formação de professores e gestores, consolidando-se como um instrumento de intervenção pedagógica de caráter formativo.

Sua proposta central é promover a reflexão crítica sobre as múltiplas formas de violência presentes no ambiente escolar, muitas vezes naturalizadas ou invisibilizadas, contribuindo para a construção de uma cultura institucional pautada no respeito, na escuta e na convivência ética.

O material parte de evidências levantadas na pesquisa, que indicam discrepâncias entre a percepção de estudantes e profissionais da educação acerca das manifestações de violência, especialmente aquelas de natureza simbólica, psicológica e digital, conforme explicitado na apresentação do próprio produto.

Figura 8: Capa do Produto Educacional “Juntos pelo Respeito: Um guia para a nossa escola”



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O Produto Educacional está estruturado de forma didática e progressiva, contemplando diferentes níveis de aprofundamento e públicos-alvo, sendo organizado nas seguintes partes:

Figura 9: Sumário do Produto Educacional

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	6
SEÇÃO 1 – Nossa escola, nossos olhares	7
SEÇÃO 2– A jornada do Respeito	22
LINKS IMPORTANTES	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44
SOBRE OS AUTORES	45

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A primeira seção do produto é voltada prioritariamente aos estudantes e apresenta uma abordagem acessível, dialógica e visualmente atrativa.

Seu objetivo é promover a identificação das diferentes formas de violência presentes no cotidiano escolar, incluindo situações frequentemente naturalizadas, como:

- “brincadeiras” ofensivas
- exclusão social
- comentários preconceituosos
- violência digital (cyberbullying)

Conforme evidenciado no material, a proposta amplia a compreensão de violência para além das agressões físicas, incorporando dimensões simbólicas, psicológicas e sociais .

Além disso, a seção estimula reflexões sobre:

- respeito
- limites
- consentimento
- empatia

- apoio entre pares

Também apresenta orientações práticas sobre como agir diante de situações de violência, fortalecendo o protagonismo estudantil.

Figura 10: Seção 1: Nossa escola, nossos olhares



Fonte: Produto Educacional (2025).

A segunda seção do produto é direcionada principalmente a professores, gestores e profissionais da educação, assumindo um caráter mais analítico e formativo.

Nessa parte, os conteúdos apresentados na primeira seção são aprofundados, com foco em:

- compreensão das múltiplas formas de violência
- análise das dinâmicas escolares que favorecem sua naturalização
- identificação de sinais de sofrimento nos estudantes
- reflexão sobre o papel da escola na prevenção

Além disso, a seção propõe estratégias pedagógicas e orientações práticas para atuação docente, destacando a importância:

- do trabalho em rede (família, escola e instituições)

- da escuta qualificada
- da construção de práticas educativas contínuas

Conforme o próprio material indica, a transformação do ambiente escolar não depende de ações isoladas, mas de um trabalho sistemático e coletivo.

Figura 11: Seção 2: A jornada do respeito



Fonte: Produto Educacional (2025).

O Produto Educacional apresenta elevado potencial de aplicação no contexto da Educação Básica, podendo ser utilizado:

- como recurso didático em sala de aula
- em projetos interdisciplinares
- em ações de formação docente
- em campanhas escolares de conscientização
- em articulação com políticas de convivência escolar

Além disso, sua disponibilização em formato digital amplia o acesso ao material, permitindo sua circulação em diferentes contextos educativos e contribuindo para a democratização do conhecimento.

O produto educacional desenvolvido não se configura como um material fechado, mas como um dispositivo pedagógico aberto e adaptável, passível de recontextualização conforme as especificidades de cada realidade escolar.

Ao integrar linguagem acessível, fundamentação teórica e proposições práticas, a cartilha consolida-se como uma ferramenta estratégica para a promoção de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e equitativos, reafirmando o compromisso do mestrado profissional com a transformação da prática educativa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma abordagem didático-pedagógica efetivo-equitativa contra a violência contra a mulher pressupõe coerência entre discurso e prática cotidiana. Superar ações fragmentadas implica integrar o tema de forma transversal ao currículo, garantindo continuidade, intencionalidade e acompanhamento. A formação docente contínua fortalece a leitura crítica das relações de poder presentes no cotidiano escolar. A articulação com serviços de saúde, assistência social e justiça amplia a capacidade de prevenção e resposta. Somente com estrutura, corresponsabilidade e planejamento a escola consolida práticas transformadoras e socialmente comprometidas.

O enfrentamento da violência contra a mulher torna-se efetivo quando deixa de ocupar um lugar episódico e passa a integrar a rotina institucional de modo estruturado. Ações pontuais, embora simbólicas, não produzem mudanças duradouras sem diagnóstico situado e leitura sensível do contexto escolar. Intervenções precisam dialogar com realidades concretas, relações estabelecidas e vulnerabilidades específicas. A avaliação qualitativa permite compreender impactos, ajustar estratégias e evitar a reprodução de práticas ineficazes. Mais do que iniciativas individuais ou gestos heroicos, a transformação exige sistemas organizados, protocolos claros e vínculos institucionais sólidos. A escola, enquanto espaço formativo e relacional, possui potencial para inaugurar trajetórias de dignidade, proteção e reconhecimento, desde que atue com coerência, compromisso coletivo e persistência ética.

A inserção sistemática da temática da violência contra a mulher no currículo rompe a lógica da fragmentação e da desresponsabilização. Quando tratado apenas em datas simbólicas — 8 de março, 25 de novembro — o tema reforça a ideia de que equidade é exceção, não exigência cotidiana. A transversalidade altera essa percepção, integrando reflexões críticas a disciplinas diversas: análise de estereótipos em língua portuguesa, estatísticas de subnotificação em matemática, revisão de divisões “naturais” em educação física. Projetos interdisciplinares, como a produção de HQs sobre consentimento usadas como base para rodas de escuta, transformam linguagem, arte e ética em núcleo formativo. A eficácia não repousa na solenidade do discurso, mas na persistência da prática. Nomear o invisível — “controle coercivo”, não “ciúme”; “tentativa de dominação”, não “briga” — é ato pedagógico estrutural. A

escola deixa de ser espaço neutro para tornar-se laboratório de relações dignas.

A formação docente contínua é condição indispensável à sustentabilidade das mudanças. Oficinas pontuais, descoladas do cotidiano escolar, geram conhecimento retórico, não prático. Professores dominam conceitos teóricos, mas hesitam diante de situações reais — como lidar com áudio íntimo divulgado ou aluno isolado após recusa de namoro. A capacitação eficaz exige estudo de casos locais, simulações de mediação e construção coletiva de fluxos de acolhimento, com supervisão de técnicos do CRAS ou universidade. Grupos de estudo mensais, compostos por professores, conselheiros tutelares e jovens, analisam dilemas concretos com sigilo e ética. A formação deixa de ser imposição externa para tornar-se cocriação de saberes situados. Especial atenção é necessária à formação de professores homens, historicamente afastados do tema por pressões identitárias ligadas à masculinidade hegemônica. Capacitar é produzir prática, não apenas transmitir teoria.

A escuta qualificada constitui eixo central de toda intervenção efetiva. Não se trata de ouvir para resolver rápido, mas para entender a lógica do sofrimento e cocriar saídas. Apenas 23% dos alunos afirmam ter sido ouvidos sem julgamento ou interrupção, apesar de 87% vincularem confiança na escola a experiências anteriores de acolhimento. Técnicas concretas — uso de silêncio, reformulação sem interpretação, validação emocional antes da solução — são raramente ensinadas. Um relato fragmentado não é confusão; é sinal de trauma. Um aluno que diz “não quero mais vir à escola” evita, muitas vezes, um agressor invisível. A escuta é prática disciplinada, não dom natural. Exige infraestrutura: fluxos claros, apoio psicossocial vinculado, protocolos de sigilo e proteção contra retaliação. Sem isso, a fala se esgota em frustração; a confiança, em descrença. Ouvir é ato político. Calar é escolha institucional.

A articulação com atores sociais externos transforma a escola de ilha em ecossistema de cuidado. Sozinha, opera em regime de sobrevivência; articulada, torna-se território de proteção sistêmica. Núcleos locais de proteção integral — com representantes de educação, saúde, assistência e segurança — reduzem tempo de resposta a casos graves. Visita conjunta professor-CRAS identifica sinais sutis antes que se traduzam em evasão. Projetos conduzidos por jovens locais têm adesão 2,3 vezes maior que campanhas técnicas. Mediadores comunitários — líderes religiosos, artesãos, professores aposentados — traduzem conflitos entre família e instituição sem gerar defensiva. Plataformas digitais anônimas, desenvolvidas com alunos,

mapeiam zonas de risco com base em geolocalização. A cooperação não delega responsabilidade; redistribui funções com especialização coordenada. A eficácia nasce da tradução contínua entre saberes distintos — não de protocolos burocráticos.

A participação juvenil como coprodutora, não apenas destinatária, potencializa a prevenção. Conselhos juvenis eleitos democraticamente propõem mudanças concretas — rodízio de posições na fila do lanche para evitar assédio, criação de espaços seguros, campanhas autorais. Redes de apoio entre pares funcionam como primeira linha de defesa: 70% dos estudantes praticam gestos de solidariedade, mas 89% recuam diante do risco de exclusão. A fragilidade não está na empatia, mas na ausência de respaldo institucional. Um aluno que denuncia agressor popular precisa de proteção imediata — mudança de turma, acompanhamento psicológico, mediação visível. Capacitação de mediadores estudantis, com supervisão adulta, reduz em 41% casos de evasão ligados à violência psicológica. A juventude não carece de coragem; carece de estrutura. Quando recebe autonomia real — não apenas representação simbólica — transforma seu ambiente com precisão, legitimidade e persistência.

A governança local deliberativa garante sustentabilidade além da boa vontade individual. Comitês de convivência, com representantes de estudantes, professores, CRAS, Conselho Tutelar e juventude, reúnem-se trimestralmente para monitorar indicadores — redução de apelidos sexistas, aumento de meninas em lideranças, queda de ausências pós-conflitos digitais — e propor ajustes. Avaliação formativa com “diário do respeito”, lido e discutido coletivamente, evita ritualização vazia. Economia solidária — horta escolar abastecendo eventos do CRAS, venda de peças artísticas com renda revertida a fundo emergencial — garante autonomia financeira. Narrativas familiares e comunitárias não são anexo cultural, mas base empírica para protocolos. A política substitui o projeto pontual. A memória institucional constrói-se por ciclos, não por gestos isolados. A rede já existe; basta ser acionada com seriedade.

Sugere-se investigar os efeitos de uma governança local deliberativa sobre a sustentabilidade das ações escolares no enfrentamento da violência contra a mulher em municípios periféricos do Maranhão. A pesquisa adotaria abordagem qualitativa longitudinal (24 meses), com observação participante, análise documental de “diários do respeito” e entrevistas em profundidade com membros de comitês locais (alunos, professores, CRAS, Conselho Tutelar). O foco seria avaliar como a rotinização de reuniões trimestrais, a definição coletiva de indicadores e a redistribuição de responsabilidades impactam na desnaturalização de microagressões, na confiança

institucional e na redução de evasão escolar. A triangulação metodológica permitiria mapear tensões entre discurso e prática, contribuindo para políticas públicas territorializadas e sustentáveis.

A efetividade da abordagem reside na consolidação de rotinas de cuidado coletivo, não em ações espetaculares. A escola deve articular currículo transversal, formação situada, escuta transformadora, governança compartilhada e protagonismo juvenil em regime contínuo. A violência contra a mulher não se vence por campanhas, mas por pequenas rupturas cotidianas — onde cada gesto de coragem recebe respaldo institucional. O desafio não é inventar novas políticas, mas estruturar respostas coordenadas com base nos saberes já existentes, locais e legítimos. A urgência é sistêmica. O compromisso ético mede-se em corpos livres nos pátios, salas e redes — não em discursos. A equidade começa quando o cotidiano deixa de ser território de impunidade silenciosa.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Iara Maribondo. **Procesos psicosociales de discriminación contra la mujer**. 2020. 131 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- AMORIM, Everton Rangel. **Depois do estupro: Homens condenados e seus tecidos relacionais**. 2020. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- ANDRADE, Mailô de Menezes Vieira. **Criminologia feminista e direito penal patriarcal: Um estudo das manifestações da "cultura do estupro" no sistema penal**. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero (Anais Eletrônicos), Florianópolis. 2018. Disponível em:
http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499012084_ARQUIVO_CRIMINOLOGIAFEMINISTAEDIREITOPENALPATRIARCAL-UMESTUDODASMANIFESTACOESDACULTURADOESTUPRONOSISTEMAPENAL.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos de graduação**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Criminologia e feminismo: da mulher como vítima à mulher como sujeito de construção da cidadania. **Sequência: Estudos jurídicos e políticos**, v. 18, n. 35, p. 42-49, 2017. Disponível em:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4818287.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2024.
- ANGARITA, Daniela Marisol Pérez. **Violencia contra la mujer dentro de las relaciones del pareja en el cine latinoamericano**. 2020. 222 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- BARBOSA, Flávio Alves. **Descomplicando o Complicando: Aprendendo a Fazer uma Monografia em Três Dias**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2010.
- BARBOSA, Marcela Dias; BORGES, Paulo César Corrêa. Trabalho Sexual, Estupro e Sistema de Justiça Criminal: uma análise crítica a partir do feminismo de terceiro mundo. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, v. 12, n. 2, p. 387-407, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/23610>. Acesso em: 8 mar. 2024.
- BARROS, Andiara Rodrigues. **Sentidos da experiência da sexualidade no discurso de mulheres**. 2020. Tese (Doutorado em Enfermagem e Saúde) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.
- BASTOS, Felipe. **"Somos pessoas como as outras": Preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e variações no clima escolar**. 2020. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- BASTOS, Karita Rachel Pedroso. **Adolescente autor de ofensa sexual:**

Características, responsabilização e significado das medidas socioeducativas. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020a.

BATISTA, Jefferson Felipe Calazans *et al.* Morbidade por causas externas como fator de internação hospitalar no Brasil em 2019. **Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-SERGIPE**, v. 6, n. 3, p. 109-109, 2021. Disponível em: <https://periodicosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/cadernobiologicas/article/view/9964>. Acesso em: 6 jul. 2024.

BATISTA, Linda Jhulian de Souza. O sistema normativo de proteção à criança e ao adolescente vítima de violência sexual. **Revista Discente UNIFLU**, v. 4, n. 1, p. 77-94, 2023. Disponível em: <http://www.revistas.uniflu.edu.br:8088/seer/ojs-3.0.2/index.php/discente/article/download/510/322>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BELLETTINE, Gettielle Garcia *et al.* Educação infantil: os desafios dos professores diante dos casos de violência sexual. **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, n. 1, p. e311048, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1048>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BISPAR, Amanda Geisler Aires *et al.* A promoção de direitos no sistema educacional para o enfrentamento da violência sexual de meninas no contexto de ensino remoto. **Anais do Seminário Internacional em Direitos Humanos e Sociedade**, v. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/AnaisDirH/article/view/7516>. Acesso em: 6 jul. 2024.

BLEFARI, Carlos Aznar. **Desenvolvimento e avaliação de programas de treinamento para o uso do protocolo de entrevista investigativa NICHD em casos de violência sexual infantil**. 2020. 148 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BORCAT, Juliana Cristina. **O antiessencialismo de Simone de Beauvoir e de Burrhus Skinner como marcos teóricos para a construção de uma cultura de proteção à mulher**. 2020. 360 f. Tese (Doutorado em Sistema Constitucional de Garantia de Direitos) - Centro Universitário de Bauru, Bauru, 2020.

CABETTE, Eduardo Luiz Santos *et al.* A mulher como sujeito ativo do crime de estupro e as consequências do resultado da gravidez. **Jus Navigandi**, Teresina, ano, v. 14, 2009. Disponível em: <http://www.lo.unisal.br/sistemas/bioetica/arquivos/EDUARDO%20ARTIGO.doc>. Acesso em: 8 mar. 2024.

CACAU, Claudiney Lofiego *et al.* A política pública de educação e o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes em Manaus/AM: desafios diante das legislações. **Horizontes**, v. 39, n. 1, p. e021067, 2021. Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/1144>. Acesso em: 31 ago. 2024.

CALDAS, Viviane Moraes de. A violação do corpo feminino nas narrativas mitológicas de Medusa e Filomela. **Verbum**, v. 12, n. 3, p. 173-192, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verbum/article/view/64045>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CARDOSO, Ana Paula. A mulher como sujeito ativo no crime de estupro e o aborto sentimental. **Revista da Faculdade de Direito Santo Agostinho**, v. 5, n. 2, p. 79-87, 2017. Disponível em: https://s3.us-east-1.amazonaws.com/assetsitabuna.fasa.edu.br/arquivos/old/arquivos/files/Fas@Jus%20v_5,%20n_2_%202015.pdf#page=79. Acesso em: 8 mar. 2024.

CARNEIRO, Cristianne Teixeira. **Análise da Rede de Atendimento à Mulher em Situação de Violência**. 2020. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CARVALHO, Carolina Muniz Felix de. **Busca por Marcadores Genéticos e Epigenéticos do Transtorno de Estresse Pós-Traumático em Mulheres Vítimas de Violência Sexual**. 2020. Tese (Doutorado em Psiquiatria e Psicologia Médica) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020.

CAVALCANTI, Francisca Maria Coelho *et al.* Revisitando conceitos e dados sobre violência sexual contra crianças e adolescentes: o Amazonas em debate. **Práxis Educativa**, v. 19, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092024000100113&script=sci_arttext. Acesso em: 6 jul. 2024.

CHAVES, Alessandra Carla Santos de Vasconcelos. **Gênero, violência e saúde: Representações sociais de adolescentes sobre masculinidade no contexto amazônico**. 2020. 156 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020.

CORRÊA, Tiago Matheus. **Escuta psicológica a meninas e mulheres em situação de violência sexual: Narrativas entre inteligibilidades, ética e jogos de poder**. 2020. 182 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

CRISTOFOLI, Emerson. **Violência interpessoal juvenil e experiências individuais de conflito: Jovens e adolescentes internados na ala de desintoxicação do Hospital Universitário do Oeste do Paraná - HUOP**. 2020. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

CUSTÓDIO, André Viana; LIMA, Rafaela Preto de. O contexto da violência sexual contra crianças e adolescentes. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, v. 11, n. 2, p. 48-72, 2023. Disponível em: <https://portal.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/1295>. Acesso em: 6 jul. 2024.

DAVIS, Angela. **Estupro, racismo e o mito do estuprador negro**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

DP ARARI. **Ofício n° 146/2024**. 2024.

DUEK, Raquel. Modos de ver la cabeza de Medusa. **Psicoanálisis**, p. 97-112, 2022. Disponível em: <https://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/2022-apdeba-psicoanalisis-v44-n2-8.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FALCÃO, Ana Taisa da Silva. **Hasta que se haga justicia!** Paramilitarismo e violência sexual contra mulheres no conflito armado colombiano (1982-2012). 2020. 205 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

FBSP (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 2024. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>. Acesso em: 29 mai. 2024.

FERREIRA, Edna. **A violência sexual contra crianças e seus desdobramentos no ambiente escolar**. 2020. 233 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

FERREIRA, Carla Santos; MARTINS, Christopher Juan Carlos. Medusa e a violência contra as mulheres: proposta de material educacional. **Revista Anômalas**, v. 2, n. 2, p. 68-83, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/ra/article/view/74534>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FRANCHINI, Bruna Santiago. Nossos corpos não estão à venda: a regulamentação da publicidade como instrumento de combate à cultura do estupro e de proteção dos direitos humanos das mulheres. **Anais do Seminário Internacional em Direitos Humanos e Sociedade**, v. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/AnaisDirH/article/view/4651>. Acesso em: 8 mar. 2024.

GEWANDSZNAJDER, Fernando; MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thompson, 1998.

GROSS, Vanessa *et al.* Fatores associados ao atendimento de crianças e adolescentes por causas externas em serviço de emergência. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 30, p. 20200337, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/VNfcLscYvjNtf7MPxbhYYYv/?lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2024.

HENRIQUES, Mariana Nogueira. **Feminismo no horário das 9:** Representações femininas e pautas do movimento feminista em telenovelas brasileiras. 2020. 309 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

HILGERT, Luiza Helena. O arcaico do contemporâneo: Medusa e o mito da mulher. **Lampião: Revista de Filosofia**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/lampiao/article/view/11689>. Acesso em: 24 ago. 2024.

ISMAEL, Afra. Foi a primavera árabe uma verdadeira primavera para as mulheres na Síria? **Lampião-Revista de Filosofia**, v. 1, n. 1, 2020. Disponível: <https://www.seer.ufal.br/ojs2-somente-consulta/index.php/lampiao/article/view/11687>. Acesso em: 8 mar. 2024.

KONRAD, Márcia Regina. Medusa e a questão de gênero ou a punição por ser mulher. **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós**, v. 7, 2017. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509163924.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARA, Ariane Corrêa *et al.* Feminismo: O combate a cultura do estupro. **Academia de Direito**, v. 3, p. 541-566, 2021. Disponível: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/acaddir/article/view/3160>. Acesso em: 8 mar. 2024.

LEITE, Joana Rodrigues Moreira. **Pode a mulher falar?** Discursos de mulheres vítimas de abusos sexuais/estupro. 2020. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

LELIS, Acácia Gardênia Santos. **A exploração sexual comercial infanto-juvenil: uma violência estrutural de cifras ocultas e a necessidade da criação de uma lei especial de crimes de violência sexual no ordenamento jurídico brasileiro**. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2020.

LIMA, Francisco Denílson Santos de *et al.* **O método dialético e sua utilização na compreensão da violência no espaço urbano brasileiro**. I Simpósio Mineiro de Geografia. UFA, Alfenas, MG – 2014.

LIMA, Wellington Soares de *et al.* **A sexualidade no ambiente escolar: regulamentações e orientações nacionais**. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/download/66266099/A_SEXUALIDADE_NO_AMBIENTE_ESCOLAR_REGULAMENTACOES_E_ORIENTACOES_NACIONAIS.pdf. Acesso em: 31 ago. 2024.

LOPES, Anchyses Jobim. Cabeça de Medusa: de Caravaggio a Freud e Lacan - sobre pintura e psicanálise. **Estudos de Psicanálise**, n. 51, p. 25-46, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0100-34372019000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 24 ago. 2024.

LOPES, Adiele Nataly Alves. Violência sexual contra crianças no interior do Pará:

estudo nos municípios de Capanema e São João de Pirabas. **Revista Científica Gênero na Amazônia**, v. 2, n. 24, p. 173-190, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/generoamazonia/article/view/15617>. Acesso em: 31 ago. 2024.

LOPES, Lucivaldo do Socorro Sousa. **Pelas barrancas do Mearim: Vida e obra do Pe. Brandt**. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal do Maranhão.

LOPEZ, Maria Esther Salazar. **Consequências da morte materna em filhos(as) órfãos de até 15 anos de idade na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil**. 2020. 114 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Fundação Univ. Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Porto Alegre, 2020.

LUCENA, Mariana Barreto Nóbrega de. **Morte violenta de mulheres no Brasil e novas vulnerabilidades: Da violência do patriarcado privado à violência do patriarcado público**. 2020. 243 f. Tese (Doutorado em Ciências Criminais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

MACEDO, Ana Cláudia Beserra. **Colonialidade da sexualidade: Uma análise comparada e colaborativa sobre violência em relações lésbicas em Bogotá, Brasília e Cidade do México**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos Comparados sobre as Américas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MAGALHÃES, Roberta Cordeiro de Melo. **Violência obstétrica no contexto da violência feminina**. 2020. 371 f. Tese (Doutorado em Direito) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2020.

MARINHO, Paloma Abelin Saldanha. **Vivências no público e no privado: Atuação e reivindicação de mulheres militantes no campo dos direitos sexuais, direitos reprodutivos e saúde no Brasil a partir de histórias de vida**. 2020. 251 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

MARQUES, Circe Mara *et al.* Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na educação infantil. **Revista Linhas**, v. 20, n. 42, p. 255-280, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019255>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MARTINS, Natalia Camba. **Os impactos da violência doméstica na subtração internacional de crianças e adolescentes: Uma proposta interpretativa fundada na Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados**. 2020. 703 f. Tese (Doutorado em Direito) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2020.

MARTINS, Fernanda; GOULART, Mariana. Feminismo, direito e aborto: articulações possíveis e necessárias para emancipação de gênero. **Revista brasileira de ciências criminais**, n. 123, p. 233-258, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5985345>. Acesso em: 8 mar. 2024.

MASCARENHAS, Rauali Kind *et al.* O delito de estupro diante das teorias feministas

do Direito. **Revista Eletrônica de Direito Penal e Política Criminal**, v. 7, n. 1, p. 116-136, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/redppc/article/view/92200>. Acesso em: 8 mar. 2024.

MATIOLI, Aline Spaciari. **Dor e desejo à flor da pele: Um estudo teórico-clínico da autolesão à luz da psicanálise**. 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

MENDES, Márcia Cristiane Ferreira *et al.* A prática de professores da educação infantil como ação preventiva da violência sexual de crianças. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1900-1914, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14468>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MENDES, Nathalia da Silva *et al.* Distribuição de óbitos por causas externas entre crianças menores de um ano, 2004-2019. Id on Line. **Revista de Psicologia**, 2021. Disponível em: https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&auth_type=crawler&jrnl=19811179&AN=155292183&h=8XY1DP1NPdtWws7XB8fcTZ%2BUxvJX1jxbg57uANQ4yHQ92ldJf5sHSn5ibR6GAD97NI5Lcm4S1EyuMRnfrLG6Q%3D%3D&crl=c. Acesso em: 6 jul. 2024.

MERGAR, Arion. **Os crimes sexuais na província do Espírito Santo (1855-1889)**. 2020. 234 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MIRANDA, Jean Carlos *et al.* Educação sexual nas escolas: uma necessidade urgente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 12, n. 34, p. 108-126, 2022. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/732>. Acesso em: 31 ago. 2024.

MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa. **As estratégias e ações de políticas públicas para a erradicação da exploração sexual comercial nos municípios brasileiros no contexto jurídico e político da teoria da proteção integral dos direitos da criança e do adolescente**. 2020. 292 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020.

MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa *et al.* Os impactos da pandemia de covid-19 no enfrentamento da violência sexual intrafamiliar contra crianças e adolescentes. **Revista da Jornada de Pós-Graduação e Pesquisa-Congrega Urcamp**, v. 16, p. 269-275, 2020. Disponível em: <http://revista.urcamp.tche.br/index.php/rcjgpg/article/view/3419>. Acesso em: 6 jul. 2024.

NEVES, Carlos Magno. **Violência doméstica contra adolescentes: Características das notificações no SINAN, no Sul do Brasil período de 2009 a 2016**. 2020. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

NÓBREGA, Keise Bastos Gomes da. **"Abuso não vai rolar"**: Desenvolvimento e validação de uma tecnologia educacional para as adolescentes com deficiência

intelectual Recife. 2020. 209 f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

OLIVEIRA, Anne Rafaelle Sousa de *et al.* Atuação da enfermagem na identificação e prevenção da negligência do cuidado a criança. **Atenção integral em Saúde da Criança: Abordagem a Temas Críticos Infantojuvenis**, Vol. 2, p. 32, 2022.

Disponível em:

https://www.poisson.com.br/livros/individuais/Atencao_Saude/volume2/Saude_da_Crianca_Vol2.pdf#page=32. Acesso em: 6 jul. 2024.

OLIVEIRA, Eunice Aparecida Sampaio de. O papel da educação escolar no combate à cultura do estupro. **Revista Saber Digital**, v. 12, n. 2, p. 159-170, 2019.

Disponível: <https://revistas.faa.edu.br/SaberDigital/article/view/804>. Acesso em: 8 mar. 2024.

OLIVEIRA, Francisco Aedson de Souza. **A representação do corpo sem órgãos em contos de Caio Fernando Abreu**: Violência, estranhamento e sexualidade. 2020. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2020.

OLIVEIRA, Márcio. Políticas públicas educacionais: o projeto político pedagógico e a violência sexual contra a criança e o/a adolescente em uma escola militarizada de Manaus/AM. **Debates em Educação**, v. 13, n. 32, p. 144-169, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10659>. Acesso em: 31 ago. 2024.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **Revista Estudos Feministas**, v. 27, 2020. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ref/a/p7Gfdb7Nb3FdW74ZGzfYtTw/?format=html>. Acesso em: 8 mar. 2024.

OLIVEIRA, M. *et al.* Violência contra a mulher em tempos de pandemia: ações educativas de combate e prevenção e suas fragilidades em Manaus/AM.

In: **Congresso Nacional de Educação**. 2021. Disponível:

https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA7_ID7718_01102020114305.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Memórias, subjetivação e educação no tempo presente: como as representações de violência sexual são abordadas nos livros didáticos de História? **Revista Tempo e Argumento**, v. 11, n. 28, 2018. Disponível:

<https://www.redalyc.org/journal/3381/338161218025/338161218025.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2024.

PEREIRA, Camila de Alencar. **Representações sociais frente ao abuso sexual contra crianças e adolescentes**: Culpabilização da vítima e penalidades processuais. 2020. 246 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

PEREIRA, Aline Braido. **Violência durante a gestação e pós-parto, estresse materno e impacto no crescimento do lactente**. 2020. 117 f. Tese (Doutorado em

Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020a.

PEREIRA, Vinícius Oliveira de Moura. **Violência contra adolescentes: Perfil epidemiológico e tendência da mortalidade por homicídios no Brasil**. 2020. 134 f. Tese (Doutorado em Ciências e Tecnologias em Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020b.

PINTO, Isabella Vitral *et al.* Fatores associados ao óbito de mulheres com notificação de violência por parceiro íntimo no Brasil. **Ciência & saúde coletiva**, v. 26, n. 3, p. 975-985, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/kqJ68Zy9WLBGW7wfbWPLJkF/?lang=pt>. Acesso em: 6 jul. 2024.

PIVA, Maristela. **A dissolução da conjugalidade no Rio Grande do Sul (1965-2015): História e relações de poder na transição do "até que a morte os separe" para "até que o mal-estar os divorcie"**. 2020. 268 f. Tese (Doutorado em História) - Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020.

PROENÇA, Wander de Lara. **O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro**. Revista Aulas, nº 4, Abril / 2007.

QUEIROZ, Amanda Lopes; REIS, Marcos Cristiano dos. Cultura do estupro e as decisões do judiciário brasileiro. **Novos Direitos**, v. 4, n. 2, p. 74-89, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaICJ/article/view/454>. Acesso em: 8 mar. 2024.

RAMOS, Wanessa Assunção. **Modelo de rede de atendimento às vítimas de estupro: uma política pública condutora da efetivação e reconstrução dos direitos humanos das mulheres**. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

RAMOS NETO, Tatiana de Cássia. **Saúde sexual e envelhecimento: Revisão da literatura e apontamentos sobre a prevenção**. 2020. 227 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020.

RIBEIRO, Liana Viana. **As relações afetivas íntimas de adolescentes em situação de acolhimento institucional: Um estudo de cocorrência da violência e seus fatores associados**. 2020. 214 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. 3. ed. Atlas: São Paulo, 2018.

ROICHMAN, Carlos Barreto Campello. Faca, peixeira, canivete: uma análise da lei do feminicídio no Brasil. **Revista Katálysis**, v. 23, p. 357-365, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/7zQRkyKBpyYKHP6JXbKXrPr/>. Acesso em: 6 jul. 2024.

ROMAN, Izabela Dias Velludo. **A imagem do trauma: Figurabilidade e corpo na clínica psicanalítica com vítimas de abuso sexual.** 2020. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SALCEDO, Javier Martin. **Fraseologia e emoções em corpos estigmatizados: Vozes à flor da pele.** 2020. 550 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SALIBA, Maurício Gonçalves *et al.* Feridas da alma: análise da tipificação do estupro como genocídio à luz de uma criminologia feminista. **Revista da Faculdade de direito da UFMG**, n. 73, p. 479-504, 2018. Disponível: <https://revista.direito.ufmg.br/index.php/revista/article/view/1957>. Acesso em: 8 mar. 2024.

SANTANA, Julliana Ferrari Campêlo Libório de *et al.* Mortalidade feminina por causas externas em uma região de fronteira: Brasil–Bolívia. **Revista Ciência e Estudos Acadêmicos de Medicina**, n. 14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/revistamedicina/article/view/5448>. Acesso em: 6 jul. 2024.

SANTANA, Marcos Antonio Oliveira de. **Violência na intimidade de jovens: Fatores antecedentes, manifestações violentas e consequências.** 2020. 231 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2020.

SANTOS, Danyelle Leonette Araújo dos. **Mulheres na busca pelo Aborto legal: Rota crítica percorrida e necessidades em saúde suscitadas.** 2020. 226 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS, Jacqueline Matias dos. **A interface entre a violência obstétrica e as dimensões de vulnerabilidade: Uma abordagem Qualiquantitativa na Paraíba.** 2020. 174 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020a.

SANTOS, Rebecca Alcici dos. **A mulher como campo de batalha: Um estudo psicanalítico do estupro como arma de guerra.** 2021. Tese de Doutorado. PUC-Rio. Disponível: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/55991/55991.PDF>. Acesso em: 8 mar. 2024.

SILVA, Adan Rene Pereira da. **Formação em diversidade sexual na (re)significação das docências: Um estudo na rede municipal de ensino de Manaus AM.** 2020. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

SILVA, Evaldo Almeida da *et al.* Caracterização das hospitalizações por causas externas em uma unidade de terapia intensiva pediátrica. **Rev. Soc. Bras. Enferm. Ped.** v. 21, n. 1, p. 15-21, 2021. Disponível em: https://journal.sobep.org.br/wp-content/uploads/articles_xml/2238-202X-sobep-21-1-0015/2238-202X-sobep-21-1-0015.x19092.pdf. Acesso em: 6 jul. 2024.

SILVA, Flávia Calanca da. **Violência sexual: Por que não revelar?** 2020. 323 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020a.

SMYL, Elaine Beatriz de Oliveira. **Manda nudes, bebê: Relações de gênero e sexualidades na prática do sexting entre adolescentes no ambiente escolar.** 2020. 179 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SOARES, Aline Monge dos Santos. **Violência sexual: Revelação, prevenção e redução de danos na adolescência.** 2020. 137 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho; BARROS, Neide Célia Ferreira. Estudos de gênero e cultura do estupro: debates contemporâneos para a formação docente. **OPIS**, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/64372>. Acesso em: 8 mar. 2024.

SOTTOMAYOR, Maria Clara. Medusa no Palácio da Justiça ou uma história da violação sexual, de Isabel Ventura, Lisboa: Tinta da China, 2018, 480 pp. **Ex aequo**, n. 38, p. 194-197, 2018. Disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/files/2019-01/16-recensao-4.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SOUZA, Joana Dark da Silva. **Contribuição psicanalítica à memória da violência contra o feminino na mulher.** 2020. 184 f. Tese (Doutorado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA NETO, Epitácio Nunes de. **Violência sexual: Impactos sobre o desenvolvimento da autoconsciência e autorrepresentações do self no ciclo de vida.** 2020. 235 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

TORRES, Maria Madalena de Souza Matos. **Aspectos associados a gestações decorrentes de violência sexual perpetrada pelo parceiro íntimo.** 2020. 90 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Centro Universitário Saúde ABC, Santo André, 2020.

VAGLIATI, Ana Carla. **Representações sociais de docentes sobre violência sexual contra meninas: Uma experiência com círculos dialógicos.** 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

VALENZUELA, Vivian Victoria Vivanco. **Violência por parceiro íntimo e resiliência em mulheres usuárias da atenção primária em saúde em município da Amazônia Ocidental Brasileira.** 2020. 119 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020.

VERÍSSIMO, Ana Virgínia Rodrigues. **Prevenção da violência no namoro com adolescentes escolares: Intervenção educativa a partir de Círculos de Cultura.** 2020. 201 f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

YOSHIMOTO, Eduardo. **Gênero, sexualidade e midiatização no ensino de sociologia**: Podcast Escolar produzido com educandas e educandos do Ensino Médio. 2020. 313 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA CAMPO

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1 Contextualização histórico-pedagógica da escola

Data de início da escola; Nomes dos gestores; Quantas turmas e séries que oferta, turnos de funcionamento.

2 Condições físicas e materiais da escola

Conservação das dependências/construção (quantidade/qualidade das salas de aula, banheiros, cozinha, refeitório, área de lazer, quadras esportivas etc., em relação à demanda); mobiliário da escola (mesas, cadeiras, carteiras etc., e sua relação com as necessidades dos alunos, professores e funcionários); equipamentos audiovisuais; material didático; biblioteca.

3 Características básicas do corpo técnico, administrativo e docente

Quantidade de funcionários, professores; características dos serviços prestados; nível de formação escolar de cada um dos segmentos de trabalhadores e a repercussão disso na sua prática diária.

APÊNDICE B – ROTEIRO DIÁRIO DE BORDO

CATEGORIAS EPISTEMOLÓGICAS

- O Que É Violência Contra a Mulher
- Tipos de Violência Explicados com Exemplos
- Respeito às Meninas e Mulheres
- Consentimento e Limites
- Como identificar sinais de violência
- Violência nas redes sociais e bullying
- Violência nas redes sociais e bullying
- A importância de pedir ajuda
- Para quem pedir ajuda
- Como ser um aliado (ou aliada)

APÊNDICE C – PRODUTO EDUCACIONAL





APRESENTAÇÃO

Para a professora!

Esta Cartilha Instrutiva, produzida para o PPGEEB da UFMA (2025), é obra de Lucivaldo do Socorro Sousa Lopes e Antonia da Silva Mota. O material explora as discrepâncias de percepção no ambiente escolar, destacando que 83% dos alunos identificam desrespeito e humilhação como violência, superando a visão pedagógica tradicional.

O conteúdo utiliza a metáfora do iceberg para ilustrar que agressões físicas são apenas a ponta visível, enquanto violências psicológicas, verbais e digitais permanecem ocultas, mas profundamente prejudiciais. No capítulo sobre "brincadeiras", revela-se que 88% dos estudantes percebem preconceitos em piadas cotidianas, e 92% concordam que estereótipos de gênero limitam o desenvolvimento individual. A cartilha aborda a gravidade do cyberbullying, notando que 91% da violência online contra meninas possui natureza sexualizada. Critica-se a omissão de 83% das escolas, que ignoram conflitos virtuais sob a justificativa de estarem "fora do muro", embora o sofrimento afete a sala de aula. Quanto ao consentimento, 87% dos alunos o aplicam apenas em situações extremas, ignorando-o no convívio diário. A pressão do grupo é identificada por 85% como a principal causa do desrespeito aos limites alheios. O material também expõe as barreiras do silêncio, em que 89% dos jovens sentem medo de retaliação ou desconfiança ao buscar ajuda.

Para transformar essa realidade, o guia propõe o "Compromisso pelo Respeito", incentivando a escuta sem julgamentos e a inclusão social. Sugere atividades práticas, como o Diário do Respeito e Círculos de Escuta, visando fortalecer a empatia e a aliança entre os pares. Com o apoio de 91% dos estudantes, a cartilha defende que assumir um compromisso público tem o poder real de mudar o clima escolar. Este recurso pedagógico é essencial para gestores e educadores que buscam construir um ambiente mais igualitário e seguro para todos. Assim, ela fomenta a paz nas escolas brasileiras.

Lucivaldo do Socorro Sousa Lopes
Antonia da Silva Mota



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO	6
SEÇÃO 1 – Nossa escola, nossos olhares	7
SEÇÃO 2- A jornada do Respeito	22
LINKS IMPORTANTES	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS	44
SOBRE OS AUTORES	45

INTRODUÇÃO



O presente Produto Educacional, intitulado provisoriamente como Cartilha Instrutiva sobre Cultura de Respeito e Prevenção das Violências no Ambiente Escolar, constitui-se como um material pedagógico elaborado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFMA), com o objetivo de contribuir para a construção de práticas educativas voltadas à promoção do respeito, da empatia e da convivência ética no espaço escolar.

Este produto emerge de uma investigação que evidenciou discrepâncias significativas entre as percepções de estudantes e profissionais da educação acerca das manifestações de violência no cotidiano escolar. Tais diferenças revelam a necessidade de ampliar o olhar pedagógico para além das formas visíveis de agressão, incorporando dimensões simbólicas, psicológicas e digitais que impactam diretamente o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Com base nesses achados, o material foi estruturado em duas seções complementares, concebidas estrategicamente para atender diferentes públicos e níveis de aprofundamento. A primeira seção apresenta uma abordagem acessível, dialógica e visualmente atrativa, voltada prioritariamente aos estudantes, enquanto a segunda seção propõe uma leitura analítica e formativa, direcionada a educadores, gestores e demais profissionais da educação.

A proposta pedagógica fundamenta-se na perspectiva de que a transformação do clima escolar exige não apenas ações pontuais, mas a construção de uma cultura institucional baseada no respeito, na escuta ativa e na responsabilização coletiva. Assim, este produto busca articular conhecimento, sensibilização e prática, oferecendo subsídios para intervenções educativas contextualizadas e efetivas.

6



SEÇÃO 1

NOSSA ESCOLA, NOSSOS OLHARES,



7



CARTILHA 1: NOSSA ESCOLA, NOSSOS OLHARES

A Seção 1 apresenta a Cartilha NOSSA ESCOLA, NOSSOS OLHARES, um material pensado especialmente para os estudantes. Seu objetivo é ajudar a compreender, de forma simples e direta, como a violência pode aparecer no dia a dia da escola, mesmo quando não é facilmente percebida.

Ao longo da cartilha, são abordadas situações comuns do cotidiano, como “brincadeiras” que machucam, exclusões, comentários preconceituosos e conflitos nas redes sociais. O material mostra que a violência não se resume apenas a agressões físicas, mas também pode acontecer por meio de palavras, atitudes e até no ambiente digital.

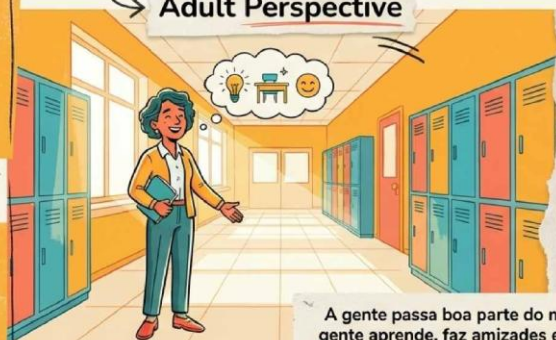
Além disso, a cartilha traz reflexões importantes sobre respeito, limites e consentimento, incentivando os estudantes a pensarem sobre suas próprias atitudes e as relações com os colegas. Também apresenta orientações práticas, como formas de apoiar um amigo, pedir ajuda e agir diante de situações injustas.

Com uma linguagem acessível e exemplos próximos da realidade dos alunos, esta seção busca promover a reflexão, fortalecer a empatia e incentivar a construção de um ambiente escolar mais respeitoso e acolhedor.

8

Nossa escola, nossos olhares.

Adult Perspective



Student Perspective !!



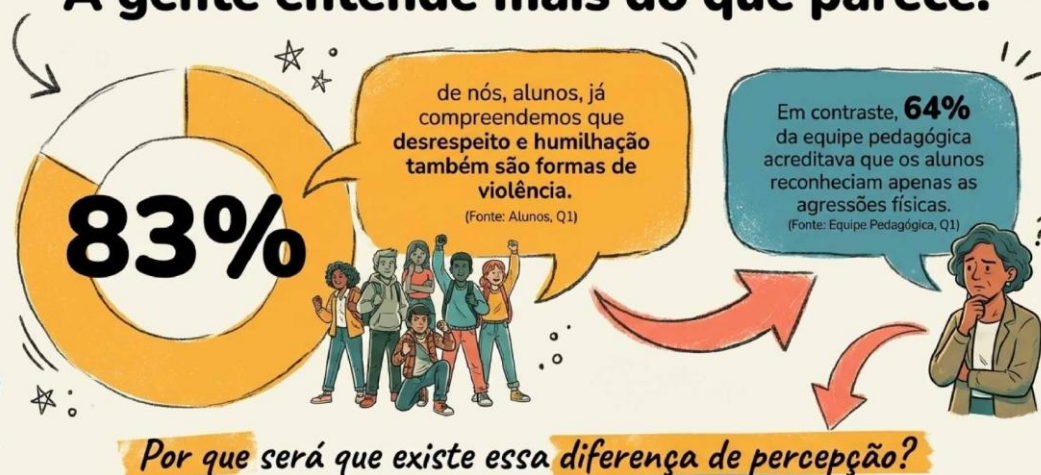
A gente passa boa parte do nosso dia na escola. É aqui que a gente aprende, faz amizades e vive um monte de experiências. Mas será que todo mundo enxerga a escola do mesmo jeito?

Investigamos como os alunos e a equipe da escola percebem temas como **respeito, violência e amizade**. Descobrimos algumas diferenças importantes. Este guia é um convite para a gente conversar sobre isso e, juntos, construirmos um ambiente melhor. **A sua voz é a peça mais importante dessa conversa.**

NotebookLM

Capítulo 1: Violência é mais do que se vê.

A gente entende mais do que parece.



© NotebookLM

10

O que não se vê, também machuca.

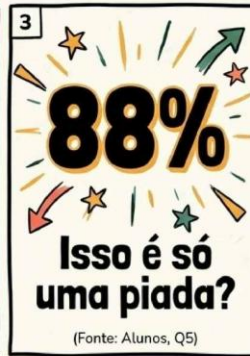


© NotebookLM

11

Capítulo 2: “É só brincadeira”?

Piadas que ferem e estereótipos que prendem.



Você já ouviu a frase “Leva na boa, é só uma brincadeira”? Muitas vezes, piadas sobre o jeito de alguém, suas habilidades ou aparência escondem preconceitos. Essas “pequenas” agressões do dia a dia são chamadas de **microagressões**. Elas podem não parecer grande coisa sozinhas, mas, juntas, criam um ambiente pesado e desigual para todos.

© NotebookLM

12

Caixinhas de ‘menino’ e ‘menina’ limitam todo mundo.

* ‘Futebol é coisa de menino’, ‘Balé é coisa de menina’. ‘Meninos não choram’, ‘Meninas são delicadas’. Essas ideias não só são ultrapassadas, como também nos impedem de sermos quem realmente somos.

92%

de nós concordamos que a percepção de que existem atividades “de menino” ou “de menina” limita a participação de todos e restringe o acesso igualitário a espaços e oportunidades na escola.

(Fonte: Alunos, Q11)



Igualdade é sobre ter a liberdade de escolher o que gostamos de fazer, sem se preocupar se isso é ‘certo’ para o nosso gênero.

© NotebookLM

13

Na internet, o print é eterno.

O que acontece online não fica online. Uma foto, um comentário ou um vídeo podem se espalhar em segundos e o impacto disso na vida de alguém é real e, muitas vezes, doloroso.



14

Capítulo 3: Meu corpo, minhas regras.

Consentimento vai muito além do "sim" ou "não"

Consentimento é sobre respeito. É perguntar antes de agir e aceitar a resposta do outro, seja ela qual for. E não vale só para grandes decisões, mas para as pequenas coisas do dia a dia: um abraço, um apelido, uma brincadeira.

Onde está a confusão?: A pesquisa mostrou que **87%** de nós, alunos, interpretamos o consentimento apenas em situações extremas, sem aplicar a ideia no nosso convívio diário. (Fonte: Alunos, Q13)

Certo/Errado

- ✓ Perguntar antes de abraçar
 - ✗ Insistir depois de ouvir um "não"
 - ✓ Respeitar o espaço do outro
 - ✗ Fazer uma brincadeira de toque sem permissão
- © NotebookLM

15

Por que às vezes o “não” não é o bastante?

Se consentimento é tão importante, **por que os limites são desrespeitados?** A resposta, muitas vezes, não é maldade, mas sim a **difficuldade de lidar com a pressão do grupo.**

O que eles vão pensar?

Todo mundo está fazendo.

Não quero ficar de fora.

Se eu disser não, vou ser zoado.

Uma Visão Positiva: A equipe pedagógica acredita que ensinar sobre consentimento desde cedo é poderoso: **70%** deles afirmam que isso desafia a ideia de obediência cega e valoriza o direito de dizer “não”.
(Fonte: Equipe Pedagógica, Q15)

85% dos alunos acreditam que o desrespeito aos limites acontece por fatores como a **pressão** para se encaixar, o medo da exclusão ou as **relações desiguais de poder** entre colegas, e não apenas por “**não entender**” os sinais. (Fonte: Alunos, Q14)

© NotebookLM

Capítulo 4: Silêncio que machuca.

Por que é tão difícil pedir ajuda?

Saber que algo está errado é uma coisa. Ter coragem para falar é outra, bem mais difícil. Se você já sentiu medo ou vergonha de contar algo, saiba que você não é o único.

Retaliação

Solidão
Retaliação
Exclusão

MEDO

MEDO
Exclusão
Solidão

VERGONHA

MEDO
Solidão

DESCONFIANÇA

Solidão

JULGAMENTO

Solidão

As Barreiras do Silêncio:

- ➔ **89%:** Medo de retaliação, vergonha e desconfiança nos adultos/instituições. (Fonte: Alunos, Q22)
- ➔ **80%:** Medo de ser rotulado como “fraco(a)” ou ‘dedo-duro’. (Fonte: Alunos, Q23)

© NotebookLM

A confiança se constrói com escuta e atitude.

Pedir ajuda fica mais fácil quando a gente sabe que será levado a sério. A confiança não é automática, ela é conquistada.



Confiança ↘

O Segredo da Confiança:

87% dos alunos afirmam que a confiança nos professores e na direção é fortalecida por experiências positivas de acolhimento e escuta, e quebrada por episódios de negligência. (Fonte: Alunos, Q25)



Confiança ↗

Ponto de Atenção: Além da confiança na escola, precisamos conhecer outros caminhos. **81%** dos estudantes têm conhecimento limitado sobre serviços de ajuda como o Disque 180 e o Conselho Tutelar. (Fonte: Alunos, Q26)



© NotebookLM

Capítulo 5: A Força da União.

Ninguém precisa dar conta de tudo sozinho.

Muitas vezes, a primeira pessoa para quem contamos um problema é um amigo. O apoio dos colegas é uma das ferramentas mais poderosas que temos para criar um ambiente mais seguro. Ser um aliado é sobre estar lá para o outro.

O Poder da Rede:

87% de nós acreditamos que redes de apoio entre colegas podem ter um papel muito importante na prevenção da violência, ao fortalecer **amizades**, **acolher** quem precisa e até **inibir** agressores. (Fonte: Alunos, Q30)



© NotebookLM

Ser um aliado também é um desafio.

Oferecer ajuda nem sempre é fácil. O medo de "se meter", de virar o próximo alvo ou de ser julgado pelo grupo pode nos paralisar. E esses medos podem ser diferentes para meninos e meninas.

• **Meninas:** Enfrentam mais julgamentos sociais ('fofoqueira', "quer aparecer") e exposição emocional.

• **Meninos:** Lidam com o estigma de quebrar códigos de masculinidade ("fraco", "traidor") e o medo de serem ridicularizados.

92% Desafios Diferentes: 92% dos alunos percebem que meninos e meninas enfrentam desafios distintos ao tentarem ajudar: (Fonte: Alunos, Q29)

Reconhecer esses desafios é o primeiro passo para superá-los. Como podemos apoiar também quem decide ajudar?

Nosso Compromisso Pelo Respeito

Esta conversa não termina aqui. Ela começa agora, com as atitudes de cada um de nós. Ser um aliado é uma escolha diária.

Escute sem julgar:
Ofereça um ouvido amigo para quem precisa desabafar.

Não espalhe boatos: Se não é positivo e você não tem certeza, não repasse.

Inclua, não exclua:
Chame para o grupo quem está sempre sozinho.

Questione a 'piada':
Se algo soou ofensivo, pergunte com calma: "Qual a graça disso?".

Ofereça ajuda:
Pergunte "Você está bem? Precisa de algo?" para um colega que parece triste.

Procure um adulto de confiança:
Você não precisa resolver tudo sozinho. Levar o problema a um adulto responsável é um ato de coragem e cuidado.

E você? Como você pode ser um aliado hoje?



A Jornada do Respeito

Um guia para construir relações mais justas e seguras na escola e fora dela.

A Seção 2 apresenta a Cartilha 2: A Jornada do Respeito, voltada principalmente para professores, gestores e demais profissionais da educação. Seu objetivo é aprofundar a compreensão sobre as diferentes formas de violência no contexto escolar e apoiar a construção de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Nesta seção, os temas abordados na primeira cartilha são retomados de forma mais detalhada, com explicações que ajudam a compreender por que certas situações de violência passam despercebidas ou são naturalizadas no cotidiano escolar. Também são discutidos aspectos como violência psicológica, simbólica e digital, além da importância do consentimento nas relações.

O material orienta os educadores a identificar sinais de sofrimento nos estudantes, compreender as dificuldades enfrentadas por eles e refletir sobre o papel da escola na prevenção e no enfrentamento dessas situações. Também destaca a importância do trabalho em rede, envolvendo família, escola e instituições de apoio.

Por fim, a cartilha reforça que a construção de um ambiente escolar mais seguro não depende apenas de ações pontuais, mas de um trabalho contínuo, planejado e coletivo. Assim, esta seção funciona como um guia de apoio para práticas pedagógicas mais conscientes, inclusivas e transformadoras.

A Jornada do Respeito

Um guia para construir relações mais justas e seguras na escola e fora dela.



O que é violência? É mais do que apenas o que vemos.

Violência não é só o machucado que aparece na pele. Muitas vezes, ela é invisível: uma humilhação que se repete, um controle disfarçado de cuidado, uma exclusão intencional. Essas formas de violência podem não deixar marcas no corpo, mas ferem a autoestima e a confiança.

81%

dos estudantes só consideram a agressão física como algo a ser denunciado.

87%

dos alunos tratam a exposição indevida nas redes sociais como "brincadeira".

89%

admitem não enxergar e controle (como exigir senhas) como violência no dia a dia.



A violência tem muitas caras. Vamos conhecer algumas?



Violência Física

O empurrão, o tapa, o puxão de cabelo. É qualquer ato que machuca o corpo.

Exemplo: 'Quando alguém te impede de passar ou te segura com força sem sua permissão.'



Violência Psicológica

A humilhação, o xingamento, as piadas que fazem você se sentir mal, a exclusão de propósito.

Exemplo: 'Quando dizem "você não é boa o suficiente para jogar com a gente" ou espalham boatos sobre você.'



Violência Simbólica

Frases que parecem 'normais', mas diminuem meninas e mulheres.

Exemplo: 'Comentários como "menina não sabe jogar futebol" ou "fala baixo, não é menino".' (Citado por 88% dos alunos).



Violência Digital (Cyberbullying)

Compartilhar fotos sem permissão, criar grupos para difamar, fazer montagens ofensivas.

Exemplo: 'Quando um áudio íntimo vaza ou usam sua foto para criar um meme humilhante.'

© NotebookLM

Consentimento: A palavra mágica é 'Posso?'. A resposta sagrada é 'Não'.

Consentimento é dar permissão clara para algo. E essa permissão pode ser retirada a qualquer momento. Silêncio ou hesitação não significam "sim". Respeitar os limites do outro é a base de toda relação saudável.

- ✓ **"Não é Não":** Se alguém disser não, pare. Imediatamente.
- ✓ **"Consentir uma vez não é consentir sempre":** Ter dito "sim" ontem não significa "sim" para sempre.
- ✓ **"Pressão não é consentimento":** Insistir até a pessoa ceder não é conseguir um "sim", é desrespeitar um "não".
- ✓ **"Pergunte sempre":** Na dúvida, pergunte: "Você está confortável com isso?".

83%

dos estudantes e 66% da equipe pedagógica admitem tratar abraços insistidos ou brincadeiras invasivas como "exagero" da vítima.



© NotebookLM

Como ligar o seu “radar”? Sinais de que algo não vai bem.

Muitas vezes, quem sofre violência não fala. Mas o corpo e o comportamento dão sinais. Fique atento a mudanças repentinas em você e nos seus amigos.

- Isolamento repentino (parar de falar com os amigos).
- Queda nas notas ou faltas constantes.
- Mudanças bruscas de humor (tristeza, raiva).
- Medo de checar o celular ou ficar online.

Foco: Violência nas Redes Sociais

O cyberbullying não é “zoeira”. Humilhações online têm impacto real na vida presencial.

91% dos casos de cyberbullying contra meninas são de natureza sexualizada (comentários sobre corpo, fotos íntimas).

83% das escolas se omitem, dizendo que o que acontece online é “fora do muro”. Mas o sofrimento entra na sala de aula.



© NotebookLM

Pedir ajuda é um ato de coragem. Você não está sozinho(a).

É normal sentir medo ou vergonha, mas guardar a dor para si só a torna mais pesada. Falar é o primeiro passo para quebrar o ciclo da violência. Sua voz tem poder.

Por que é difícil pedir ajuda?

- ✓ **Medo de retaliação:** Presente em **89%** dos relatos.
- ✓ Vergonha e culpa
- ✓ Pressão do grupo

Para quem pedir ajuda? (A sua Rede de Apoio)

- ✓ Amigos de confiança
- ✓ Adultos na escola
- ✓ Família
- ✓ **Canais Oficiais:** Disque 180 e Conselho Tutelar



© NotebookLM

A jornada continua. Vamos praticar o respeito todos os dias.

Atividades para Praticar

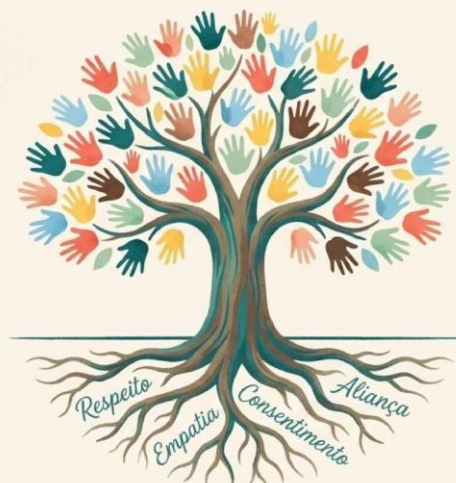
- 1. Diário do Respeito:** Anote por uma semana situações de respeito que você viu, praticou ou que faltaram.
- 2. Círculo de Escuta:** Com a ajuda de um professor, criem um espaço seguro na turma para conversar sobre como todos estão se sentindo.
- 3. Criação Coletiva:** Façam uma história em quadrinhos ou um vídeo curto sobre como ser um bom aliado.

Nosso Compromisso Coletivo

Nós nos comprometemos a:

- Ouvir antes de julgar.
- Respeitar o "não" de todos.
- Não usar palavras para ferir.
- Ser uma rede de apoio uns para os outros.

91% dos estudantes acreditam que assumir um compromisso público tem potencial para mudar o ambiente escolar.



© NotebookLM

Como ser um aliado (ou aliada)? Pequenos gestos, grande impacto.

Ser um aliado é escolher ativamente não ficar em silêncio diante da injustiça. Não é preciso ser um super-herói. A sua atitude pode ser o apoio que alguém precisa para não se sentir só.

Manual do Aliado

- ✓ **Não ria da piada:** Não participe de piadas que humilhem ou desrespeitem alguém.
- ✓ **Interrompa:** Diga "isso não foi legal" ou "para com isso".
- ✓ **Ofereça apoio:** Pergunte à pessoa que sofreu a violência: "Você está bem? Precisa de ajuda?".
- ✓ **Não compartilhe:** Se receber um vídeo ou foto humilhante, apague e não repasse.
- ✓ **Chame um adulto:** Se a situação for perigosa, procure ajuda de um responsável.

Destaque Importante: Meninos e meninas enfrentam pressões diferentes. Meninos podem ser chamados de 'fracos' por defenderem uma colega. Meninas podem ser chamadas de 'dramáticas'. Apoiar um ao outro é fundamental.



© NotebookLM

Para Educadores: O Mapa da Transformação

Da hipótese à prática: Como os dados validam a urgência de uma ação sistêmica contra a violência de gênero.

© NotebookLM

Hipótese 1 Validada: Ações pontuais não criam cultura de respeito. A mudança exige sistema.

A efetividade de uma abordagem pedagógica depende da inserção sistemática do tema no currículo e da formação contínua dos professores. Tratar o assunto apenas em datas comemorativas é uma escolha pela manutenção das hierarquias.

Evidências Chave



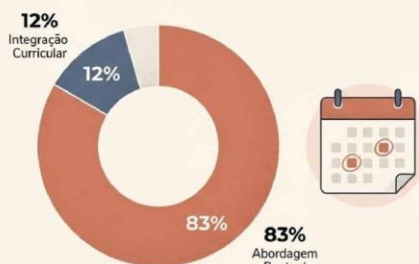
Fragmentação: 83% dos professores abordam o tema apenas em datas específicas (8 de março, etc.), mas só 12% o integram a projetos interdisciplinares.



Formação Precária: Apenas 15% dos professores participaram de capacitação específica sobre gênero nos últimos dois anos.



O Risco do Silêncio: O silêncio do professor diante de uma piada sexista ensina mais do que uma palestra sobre direitos humanos. A prevenção começa ao desnaturalizar as microagressões cotidianas.



Dados da pesquisa. Visualização: Abordagem Pontual vs. Integração Curricular.

© NotebookLM

Hipótese 2 Validada: A escola não é uma ilha. A proteção eficaz é construída em rede.

O enfrentamento da violência de gênero não se sustenta por esforço isolado da escola. A integração com saúde, assistência social (CRAS) e Conselho Tutelar é crucial para transformar a escola em um território de proteção sistêmica.

Sobrecarga Institucional: A escola é chamada a ser psicóloga e assistente social, mas sem recursos. **85%** dos professores se sentem desamparados.

Lacuna Digital: **83%** das escolas se omitem em casos de cyberbullying, revelando uma falha crítica na capacidade de agir fora do espaço físico.



Desconfiança e Desconhecimento: **84%** das vítimas evitam buscar ajuda por medo. A articulação com parceiros externos pode construir a confiança que a escola, sozinha, não consegue garantir.

© NotebookLM

Implicação #1: A Estrutura da Violência Invisível

Insight Central

A violência opera **menos por episódios explícitos** e mais por uma **teia cotidiana de microagressões normalizadas**. A **hegemonia do 'corpo ferido'** como única prova de sofrimento impede a prevenção e legitima a erosão silenciosa da dignidade.

Dados Fundamentais

- **O viés do visível:** A violência física, reconhecida por **81%**, marginaliza outras formas. O dano tangível torna-se o limiar mínimo para intervenção.
- **O controle como 'cuidado':** Gestos de controle (exigir senhas, proibir amizades) são confundidos com afeto por **73%** dos alunos, configurando uma 'pedagogia implícita do domínio'.
- **A eficácia da ambiguidade:** A violência psicológica é lida como 'brincadeira' por **87%** dos alunos, o que a torna a mais duradoura e difícil de nomear.



© NotebookLM

Implicação #2: A Omissão Institucional como Ação Política

A inação da escola não é ausência de escolha, mas uma opção tácita pela manutenção da ordem simbólica. Ao se declarar neutra diante do que é estruturalmente injusto, a escola torna-se coautora da desigualdade.



A neutralidade que oprime

85% dos alunos identificam que a omissão institucional diante de piadas e exclusões fortalece dinâmicas opressivas.



O currículo oculto

Atribuir tarefas por gênero ou tolerar times esportivos segregados são práticas que naturalizam a desigualdade.



A falha na escuta

89% dos alunos hesitam em denunciar por medo. A 'escuta funcional' (resolver rápido) não constrói confiança.

Apenas 23% afirmam ter sido ouvidos sem julgamento.

© NotebookLM

Implicação #3: A Urgência de uma Pedagogia da Ação Concreta

A redução da violência depende menos de campanhas simbólicas e mais da desnaturalização cotidiana das microagressões. A cultura de respeito exige rotinas, protocolos vivos, avaliação contínua e a proteção real de quem ousa agir.



Do projeto à política: Ferramentas como o "diário do respeito" são valorizadas por **70%** dos professores, mas menos de **5%** das escolas os usam para replanejar. Sem avaliação, a escola repete, não aprende.



Protegendo a aliança: A solidariedade entre pares existe (**70%** praticam gestos de aliança), mas **89%** recuam por medo. A coragem juvenil exige respaldo institucional para se sustentar.



Agência real: Conselhos juvenis que podem propor mudanças concretas são mais eficazes do que juramentos simbólicos que podem mascarar a impunidade.



© NotebookLM



LINKS IMPORTANTES

Os links apresentados a seguir são fundamentais hoje para ampliar a conscientização, orientar denúncias e fortalecer redes de apoio às mulheres em situação de violência. Elas conectam educação, políticas públicas e mobilização digital, permitindo prevenção e resposta mais eficaz. Em um contexto ainda marcado por altos índices de agressão, informar é proteger, empoderar vítimas e promover mudanças sociais urgentes.

INSTITUTO MARIA DA PENHA



O Instituto Maria da Penha atua na prevenção e enfrentamento da violência doméstica por meio de educação, pesquisa e incidência política. A organização fortalece a aplicação da Lei Maria da Penha e promove conscientização social, contribuindo para transformar padrões culturais que sustentam a violência de gênero e ampliar a proteção às mulheres.

<https://www.institutomariadapenha.org.br/>



INSTAGRAM SOS MARIA DA PENHA



O perfil divulga informações, campanhas e orientações acessíveis sobre violência doméstica. Ao usar redes sociais, amplia o alcance da conscientização e facilita o acesso a canais de ajuda, fortalecendo a denúncia e o acolhimento. Atua como ferramenta de mobilização digital no combate à violência contra a mulher.

<https://www.instagram.com/sosmariadapenhaoficial?igsh=MTlnM3JkeW42czZqdW==>



DWU (INSTAGRAM)



A publicação apresenta conteúdo de sensibilização e denúncia, utilizando linguagem visual para engajar o público. Esse tipo de material é essencial para ampliar o debate social, estimular a reflexão e incentivar atitudes de enfrentamento à violência contra a mulher, especialmente entre jovens usuários das redes sociais.

<https://www.instagram.com/p/DWU1BNEaX/?igsh=MWkwaHluaW9teTRzNw==>



GOV MULHERES (PROGRAMA MULHER VIVER SEM VIOLÊNCIA)



O programa articula serviços públicos integrados para acolher vítimas, como atendimento psicológico, jurídico e social. Baseado na Lei Maria da Penha, promove prevenção, proteção e autonomia feminina, reforçando que viver sem violência é um direito fundamental e responsabilidade do Estado.

<https://www.gov.br/mulheres/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programa-mulher-viver-sem-violencia>



CNJ (COMO DENUNCIAR)



O Conselho Nacional de Justiça orienta sobre formas de denúncia e acesso à Justiça, destacando a importância de romper o silêncio. A denúncia permite medidas protetivas e responsabilização do agressor, sendo passo essencial para interromper ciclos de violência e preservar a vida das mulheres.

<https://www.cnj.jus.br/programas-e-acoes/violencia-contra-a-mulher/como-denunciar/>



SENADO (OBSERVATÓRIO DA MULHER CONTRA A VIOLÊNCIA)



O Observatório produz dados e análises sobre violência de gênero no Brasil. Essas informações subsidiam políticas públicas e leis, como a Lei Maria da Penha, contribuindo para decisões mais eficazes no enfrentamento da violência e no monitoramento da realidade vivida pelas mulheres.

<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv>



DJW (INSTAGRAM)



A publicação utiliza conteúdo digital para informar e sensibilizar sobre a violência de gênero. Ao circular em redes sociais, amplia o debate público e incentiva a denúncia, mostrando que a comunicação digital é ferramenta estratégica na prevenção e no enfrentamento da violência contra a mulher.

https://www.instagram.com/p/DWbjc7MEbkT/?img_index=1&igsh=ZnNtMHFpY3F5bGc5



LIVROS TERRAS



A lista de livros apresenta obras que discutem violência de gênero sob diferentes perspectivas. A leitura promove conscientização crítica, empatia e educação social, elementos fundamentais para prevenir a violência e transformar mentalidades que sustentam desigualdades e agressões contra mulheres.

https://www.terra.com.br/nos/7-livros-para-se-conscientizar-sobre-a-violencia-contra-a-mulher_f03df63d77e709f8652988ca45b47b4fwhqaxru3.html



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Produto Educacional apresentado reafirma a urgência de se repensar as práticas escolares à luz das múltiplas formas de violência que atravessam o cotidiano educacional, muitas vezes de maneira invisibilizada e naturalizada.

Ao articular uma abordagem acessível aos estudantes com uma perspectiva analítica voltada aos educadores, o material propõe uma estratégia integrada de intervenção, reconhecendo que a construção de uma cultura de respeito demanda o engajamento coletivo e contínuo de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

As evidências apresentadas indicam que ações isoladas não são suficientes para promover mudanças significativas. Torna-se necessário investir em práticas pedagógicas sistemáticas, na formação docente e na consolidação de redes de apoio que garantam proteção, escuta e acolhimento.

Nesse sentido, este produto educacional não se encerra como um material estático, mas se configura como um dispositivo pedagógico dinâmico, capaz de ser adaptado, ampliado e ressignificado conforme as especificidades de cada contexto escolar.

Assim, espera-se que esta proposta contribua para o fortalecimento de ambientes escolares mais seguros, inclusivos e equitativos, nos quais o respeito não seja apenas um princípio discursivo, mas uma prática cotidiana efetivamente vivenciada.

REFERÊNCIAS



SMYL, Elaine Beatriz de Oliveira. **Manda nudes, bebê:** Relações de gênero e sexualidades na prática do sexting entre adolescentes no ambiente escolar. 2020. 179 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SOARES, Aline Monge dos Santos. **Violência sexual: Revelação, prevenção e redução de danos na adolescência.** 2020. 137 f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2020.

SOARES, Ana Carolina Elias Coelho; BARROS, Neide Célia Ferreira. Estudos de gênero e cultura do estupro: debates contemporâneos para a formação docente. *OPIS*, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2020. Disponível: <https://periodicos.ufcat.edu.br/Opis/article/view/64372>. Acesso em: 8 mar. 2024.

SOTTOMAYOR, Maria Clara. *Medusa no Palácio da Justiça ou uma história da violação sexual, de Isabel Ventura, Lisboa: Tinta da China, 2018, 480 pp. Ex aequo, n. 38, p. 194-197, 2018.* Disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/files/2019-01/16-recensao-4.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SOUZA, Joana Dark da Silva. **Contribuição psicanalítica à memória da violência contra o feminino na mulher.** 2020. 184 f. Tese (Doutorado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA NETO, Epitácio Nunes de. **Violência sexual: Impactos sobre o desenvolvimento da autoconsciência e autorrepresentações do self no ciclo de vida.** 2020. 235 f. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

TORRES, Maria Madalena de Souza Matos. **Aspectos associados a gestações decorrentes de violência sexual perpetrada pelo parceiro íntimo.** 2020. 90 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Centro Universitário Saúde ABC, Santo André, 2020.

VAGLIATI, Ana Carla. **Representações sociais de docentes sobre violência sexual contra meninas: Uma experiência com círculos dialógicos.** 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

VALENZUELA, Vivian Victoria Vivanco. **Violência por parceiro íntimo e resiliência em mulheres usuárias da atenção primária em saúde em município da Amazônia Ocidental Brasileira.** 2020. 199 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020.

VERÍSSIMO, Ana Virginia Rodrigues. **Prevenção da violência no namoro com adolescentes escolares: intervenção educativa a partir de Círculos de Cultura.** 2020. 201 f. Tese (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SOBRE OS AUTORES



Lucivaldo do Socorro Sousa Lopes. Graduado em História-bacharelado, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e em História-licenciatura, pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); especialista em Metodologias Inovadoras Aplicada à Educação, pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF); mestrando em Gestão do Ensino da Educação Básica (UFMA); professor de História, na Rede Estadual de Ensino do Maranhão; atualmente, gestor geral do C.E. Leão Santos, em Arari - MA



Antonia da Silva Mota. Professora Titular aposentada do Departamento de História, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTORIA) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGGEEB). Licenciada em História pela UFMA, Mestre e Doutora pela UFPE. Foi Coordenadora PROFHISTORIA/UFMA (2019-2024).



ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE VIANA
CNPJ Nº 03.352.086/0001 – 00

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

Eu, Maria da Purificação Nunes Costa Soares, na qualidade de Gestora Regional de Educação, Viana-Ma, venho por meio desta carta autorizar o mestrando LUCIVALDO DO SOCORRO SOUSA LOPES, regularmente matriculado no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão, sob matrícula de Nº 2023107496 para desenvolver sua pesquisa de Mestrado intitulada: "MEDUSA A PETRIFICAÇÃO DA SOCIEDADE DIANTE DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO: uma proposta didático/pedagógica para a 3ª série da Escola Estadual Centro Educa Mais Cidade de Arari.

Entendemos a importância da pesquisa como uma ferramenta para o desenvolvimento do conhecimento e melhoria na qualidade do ensino e estamos satisfeitos em apoiar essa iniciativa. Reconhecemos o valor das investigações acadêmicas e seu potencial para contribuir com a melhoria contínua do processo educacional. Os detalhes da pesquisa, incluindo os objetivos, metodologia, cronograma e quaisquer requisitos específicos, foram devidamente discutidos e acordados entre a equipe de pesquisa, SEDUC e a direção da escola. A Gestora e os estudantes envolvidos estão cientes e autorizados a participar da pesquisa, respeitando todas as diretrizes éticas e de confidencialidade necessárias.

Por fim, desejamos sucesso na condução da pesquisa e esperamos que os resultados obtidos sejam enriquecedores tanto para a equipe de pesquisa quanto para a nossa Instituição de Ensino

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DA PURIFICACAO NUNES COSTA SOARES
Data: 16/05/2025 14:22:02-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Viana – MA, 07 de maio de 2025

Unidade Regional de Educação de Viana
Rua Professor Antônio Lopes, Nº 921 – Centro - CEP: 65215 – 000
Fone (98) 3351-1344 / (98) 9 8142-3238 / (98) 9 8492-2024
EMAIL: ureviana@edu.ma.gov.br

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO

Prezado(a) Senhora(a) **LISIANE SANTOS PESTANA**

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante **LUCIVALDO DO SOCORRO SOUSA LOPES**, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **MEDUSA, A PETRIFICAÇÃO DA SOCIEDADE DIANTE DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: Uma Proposta Didático-Pedagógica em uma Escola da Rede Pública Estadual em Arari-Ma.**

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. S^a para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, Ma 10/09/2025

Prof Dr ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA

ANEXO C – RELATÓRIO ESTATÍSTICO 2023 CRIMES CONTRA MULHERES

ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DE SEGURANÇA PÚBLICA
SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍCIA CIVIL DO INTERIOR
6ª DELEGACIA REGIONAL DE POLÍCIA CIVIL - DELEGACIA DE ARARI/MA

Ofício nº 146/2024 - DP ARARI

Arari/MA, 25 de abril de 2024.

A Sua senhoria o Senhor
LUCIVALDO RIBEIRO
NESTA.

Assunto: Relatório de Estatística

Senhor Lucivaldo,

Segue em anexo, conforme solicitado por Vossa
Senhoria, o relatório de estatística do ano de 2023, referente aos
crimes praticados contra mulheres nesta cidade no ano de 2023,
sendo que tal documento será usado como estudo para curso de
mestrado.

Atenciosamente,

HENRIQUE HIROYUKI TANAKA GONÇALVES
Delegado de Polícia Civil
Mat. 873.624

*** AMEAÇA CONTRA MULHER ANO DE 2023**

MÊS DE JANEIRO: 11 (onze) ocorrências
MÊS DE FEVEREIRO: 04 (quatro) ocorrências
MÊS DE MARÇO: 06 (seis) ocorrências
MÊS DE ABRIL: 01 (uma) ocorrência
MÊS DE MAIO: 03 (três) ocorrências
MÊS DE JUNHO: 05 (cinco) ocorrências
MÊS DE JULHO: 01 (uma) ocorrência
MÊS DE AGOSTO: 05 (cinco) ocorrências
MÊS DE SETEMBRO: 05 (cinco) ocorrências
MÊS DE OUTRO: 06 (seis) ocorrências
MÊS DE NOVENBRO: 03 (três) ocorrências
MÊS DE DEZEMBRO: 04 (quatro) ocorrências
TOTAL: 54 ocorrências.

***VIOLÊNCIA DOMESTICA CONTRA MULHER ANO DE 2023**

MÊS DE JANEIRO: 01 (uma) ocorrência
MÊS DE FEVEREIRO: 02 (duas) ocorrências
MÊS DE MARÇO: 04 (quatro) ocorrências
MÊS DE ABRIL: 03 (três) ocorrências
MÊS DE MAIO: 05 (cinco) ocorrências
MÊS DE JUNHO: 02 (duas) ocorrências
MÊS DE JULHO: 01 (uma) ocorrência
MÊS DE AGOSTO: 02 (duas) ocorrências
MÊS DE SETEMBRO: 05 (cinco) ocorrências
MÊS DE OUTUBRO: 03 (três) ocorrências
MÊS DE NOVENBRO: 02 (duas) ocorrências
MÊS DE DEZEMBRO: 03(três) ocorrências
TOTAL: 33 ocorrências

***LESÃO CORPORAL CONTRA MULHER ANO DE 2023**

MÊS DE JANEIRO: 03 (três) ocorrências

MÊS DE FEVEREIRO: 01 (uma) ocorrência

MÊS DE MARÇO: 03 (três) ocorrências

MÊS DE ABRIL: 02 (duas) ocorrências

MÊS DE MAIO: 04 (quatro) ocorrências

MÊS DE JUNHO: 04 (quatro) ocorrências

MÊS DE JULHO: 03 (três) ocorrências

MÊS DE AGOSTO: 06 (seis) ocorrências

MÊS DE SETEMBRO: 02 (duas) ocorrências

MÊS DE OUTUBRO: 04 (quatro) ocorrências

MÊS DE NOVEMBRO: sem registros

MÊS DE DEZEMBRO: 02 (duas) ocorrências

TOTAL: 34 ocorrências

***ESTUPRO DE VULNERÁVEL DO ANO DE 2023**

MÊS DE FEVEREIRO: 02 (duas) ocorrências

MÊS DE MAIO: 01 (uma) ocorrência

MÊS DE SETEMBRO: 01 (uma) ocorrência

MÊS DE NOVEMBRO: 01 (uma) ocorrência

TOTAL: 05 ocorrências