

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGENS E
TECNOLOGIAS

**VIOLÊNCIA, DISCURSO E EDUCAÇÃO: A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA SOB A
ÓTICA DO AGRESSOR CONDENADO E EM CÁRCERE EM PRESÍDIO
ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Doutoranda: Aline Ferrari Caeran
Orientadora: Profa. Dra. Luana Teixeira Porto

ALINE FERRARI CAERAN

**VIOLÊNCIA, DISCURSO E EDUCAÇÃO: A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA SOB A
ÓTICA DO AGRESSOR CONDENADO E EM CÁRCERE EM PRESÍDIO
ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em Educação, sob a orientação do Profa. Dra. Luana Teixeira Porto, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof^ª. Orientadora: Dra. Luana Teixeira Porto

Frederico Westphalen/RS, 06 de maio de 2024.

C13v Caeran, Aline Ferrari

Violência, discurso e educação : a violência doméstica sob a ótica do agressor condenado e em cárcere em Presídio Estadual do Rio Grande do Sul / Aline Ferrari Caeran. – 2024.
131 f.

Tese (doutorado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2024.
Orientadora: Dra. Luana Teixeira Porto.

1. Violência doméstica. 2. Violência contra a mulher. 3. Análise do discurso. 4. Educação. 5. Currículo escolar. I. Porto, Luana Teixeira. II. Título.

CDU 37

ALINE FERRARI CAERAN

**VIOLÊNCIA, DISCURSO E EDUCAÇÃO: A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA SOB A
ÓTICA DO AGRESSOR CONDENADO E EM CÁRCERE EM PRESÍDIO
ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL**

Tese de Doutorado submetida à Comissão Julgadora do Programa de Pós Graduação em Educação - Doutorado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus Frederico Westphalen/RS como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Doutora em Educação; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Processos Educativos, Linguagens e Tecnologia

Comissão Julgadora:

Prof^a. Dr^a. Luana Teixeira Porto
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Eliane Cadoná
Examinador(a)

Prof^a. Dr^a. Hildegard Jung
Examinador(a)

Prof. Dr. César Riboli
Examinador(a)

Prof^a. Dr^a. Caroline Ritt
Examinador(a)

Frederico Westphalen/RS, 06 de maio de 2024.

“Eu não sou livre enquanto alguma mulher não o for, mesmo quando as correntes dela forem muito diferentes das minhas” (Audre Lord).

Dedico esse trabalho a todas aquelas mulheres vítimas de violência doméstica, que embora as inúmeras agressões e subjugamentos que suportaram, tiveram forças para reconstruir suas vidas.

Talvez, muitas dessas mulheres, que tentaram romper com padrões violentos, não estejam mais aqui para contar as suas histórias, mas que sejam lembradas por cada uma de nós, mulheres, para que possamos, encorajadas pela esperança de um mundo sem violência, unir esforços para o combate de qualquer forma de violência, especialmente aquela que habita muitos lares.

Também dedico esse trabalho a todos aqueles agressores que, imbricados da própria educação, que receberam e cultura machista que lhes permeia, não foram capazes de discernir sobre o ato violento que praticavam.

Assim, dedico-lhes esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

O conhecimento construído legitima-se quando compartilhado. E, nessa incessante caminhada pela construção dos saberes pautados no reconhecimento do outro, como forma de emancipação da dominação, das relações de poder e do combate à violência, especialmente quando atinge a todas nós, mulheres, acredito ser necessário agradecer por poder ter contribuído, ainda que dentro das nossas limitações, para a compreensão, a prevenção e o rompimento de práticas e padrões de violência.

Tenho poucas certezas, mas uma delas é a de que cheguei aqui por não estar sozinha. A trajetória às vezes foi branda, às vezes agitada, mas revelou que, se em alguns momentos o ficar comigo era necessário, noutros o contato com familiares, amigos, colegas e professores era muito importante.

Primeiramente, é preciso agradecer a Deus, que permitiu, entremado a tantos desafios, poder conciliar e cursar o Doutorado em Educação.

Registro a eterna gratidão a minha família, especialmente aos meus pais, Antonio Carlos Caeran e Cecilia Maria Ferrari Caeran, que me guiaram com incondicional incentivo no estudo e na pesquisa acadêmica, dedicando-me amor, carinho e compreensão.

Ao meu namorado, Eduardo Fortes Milani, pela compreensão durante os momentos de ausência.

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Luana Teixeira Porto, por compartilhar seu conhecimento e pela dedicação, colaboração e suporte para a realização deste estudo. Ainda, pelas incansáveis orientações e auxílios na escrita deste trabalho.

Agradeço, ainda, aos professores avaliadores da banca de qualificação do projeto norteador dessa pesquisa, uma vez que apontamentos, correções e orientações foram imprescindíveis para elaboração e finalização da nossa tese.

E, por fim, aos demais professores do Programa de Pós-Graduação *Strictu Senso* – Doutorado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus Frederico Westphalen, meu reconhecimento pelos ensinamentos compartilhados em sala de aula, ampliando os meus olhares.

RESUMO

Neste trabalho de conclusão de Curso de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação – Doutorado, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus Frederico Westphalen/RS, investigamos as relações entre a prática da violência e a educação com base nos discursos dos condenados pela Lei nº. 11.340, de 07 agosto de 2006, que trata sobre violência doméstica contra as mulheres. Portanto, nesta pesquisa tivemos por finalidade a compreensão dos discursos dos condenados por violência doméstica contra as mulheres, que cumprem pena em um Presídio Estadual do Rio Grande do Sul, objetivando encontrar possibilidades de prevenção e ruptura do ciclo de violência doméstica nas práticas e estratégias educativas, ao levarmos em consideração as diretrizes curriculares dos sujeitos agressores entrevistados. No primeiro capítulo mapeamos conceitos teóricos sobre violência e violência contra a mulher, especialmente no âmbito doméstico e familiar, buscando identificar linhas de convergência e divergência entre as proposições conceituais nos diferentes campos do saber. No segundo capítulo, apreendemos os conceitos de discurso e suas significações com foco na teoria da análise discursiva de Michel Foucault, bem como realizamos a análise dos discursos dos agressores de violência doméstica, que foram coletados através de entrevistas pessoais. E, no último capítulo, apresentamos conceitos e teorias que norteiam o currículo escolar, verificando a relação entre os discursos sobre a violência produzidos pelos atores de violência doméstica contra a mulher, sua formação escolar e os elementos intervenientes nesse processo. No que tange à metodologia adotada, nossa investigação proposta ocorreu por meio de pesquisa qualitativa, através do método analítico. Para tal, adotamos a entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa e tendo por instrumento um roteiro. Os dados coletados foram organizados em categorias para realização da análise discursiva. Assim, concluímos que a prática da violência doméstica contra as mulheres pode ser combatida, mas especialmente prevenida, no âmbito da Educação, através da teorização e da prática dos currículos escolares que podem desconstruir discursos e condutas patriarcais naturalizadas na sociedade hoje e interferir no próprio conceito de violência dos educandos.

Palavras-chaves: Violência; Mulher; Discurso; Educação; Currículo escolar.

ABSTRACT

In this study to conclude the stricto sensu Postgraduate Course in Education – Doctorate, from the Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missões – URI, Campus Frederico Westphalen/RS, we investigated the relationships between the practice of violence and education based on speeches of those condemned by Law no. 11,340, of August 7, 2006, which deals with domestic violence against women. Therefore, the purpose of this research was to understand the speeches of those convicted of domestic violence against women, who are serving their sentences in the State Prison of Rio Grande do Sul, aiming to find possibilities for preventing and breaking the cycle of domestic violence in educational practices and strategies, when taking into account the curricular guidelines of the interviewed aggressors. In the first chapter we map theoretical concepts about violence and violence against women, especially in the domestic and family spheres, seeking to identify lines of convergence and divergence between conceptual propositions in different fields of knowledge. In the second chapter, we grasp the concepts of discourse and their meanings with a focus on Michel Foucault's theory of discursive analysis, as well as analyzing the discourses of domestic violence aggressors, which were collected through personal interviews. And, in the last chapter, we present concepts and theories that guide the school curriculum, verifying the relationship between the discourses on violence produced by actors of domestic violence against women, their educational training and the elements involved in this process. Regarding the methodology adopted, our proposed investigation took place through qualitative research, using the analytical method. To this end, we adopted the semi-structured interview as a research technique and using a script as an instrument. The collected data was organized into categories to carry out the discursive analysis. Thus, we conclude that the practice of domestic violence against women can be combatted, but especially prevented, within the scope of Education, through the theorization and practice of school curricula that can deconstruct patriarchal discourses and behaviors naturalized in society today and interfere with the concept itself. of violence from students.

Keywords: Violence; Woman; Speech; Education; School curriculum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES TEÓRICAS	13
1.1 Violência e mulher: concepções teóricas, dados e normatizações.....	14
1.2 Da violência doméstica contra as mulheres em uma perspectiva de gênero	34
2 TEORIA DA ANÁLISE DE DISCURSO DE MICHEL FOUCAULT: PROCEDIMENTO PARA APREENSÃO DE RELAÇÕES ENTRE DISCURSO, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO	43
2.1 O discurso na perspectiva de Michel Foucault	45
2.2 Análise discursiva dos agressores de violência doméstica	50
3 EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES: A FORMAÇÃO ESCOLAR DO SUJEITO AGRESSOR.....	84
3.1 Currículo escolar: a formação escolar do sujeito agressor e a violência doméstica contra a mulher.....	84
3.2 Relação entre discurso, violência e educação: práticas e estratégias educativas.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	122

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de Curso de Doutorado, intitulado “Violência, discurso e educação: a violência doméstica sob a ótica do agressor condenado e em cárcere em Presídio Estadual do Rio Grande do Sul” surgiu da necessidade de produção de discussões e pesquisas na área da educação que buscassem encontrar alternativas para a desconstrução da cultura machista arraigada na sociedade ainda nos dias atuais, proliferada por meio de discursos e práticas sociais naturalizadas que desencadeiam ações violentas em face das mulheres, especificamente no ambiente doméstico.

Desse modo, o objetivo dessa investigação centramos na análise dos discursos de condenados por violência doméstica contra mulheres, que cumprem pena em um Presídio Estadual do Rio Grande do Sul, tendo como recorte temporal a vigência da Lei nº. 11.340, de 07 de agosto de 2006, a fim de encontrar possibilidades de prevenção e ruptura do ciclo de violência doméstica nas práticas e estratégias educativas, através da análise das Diretrizes Curriculares e elementos intervenientes no processo de formação escolar do sujeito agressor.

No desenvolvimento do trabalho, buscamos o agressor como sujeito ativo no cometimento da violência que indiscutivelmente ocorre dentro de um contexto sociocultural condicionado a inúmeros fatores, tornando-se imperiosa a necessidade de compreensão dos seus discursos, compreensões, sentimentos e vivências. É indispensável trazer os agressores para o centro da discussão, conhecê-los a partir do ponto de vista deles e de suas falas, entender como eles compreendem a violência cometida e como veem a si mesmos com base na conduta praticada, sem perder de vista os discursos institucionalizados, construídos sobre os agressores, pano de fundo a partir do qual se desenrolam as ações e as próprias significações construídas pelos agressores.

No desafio ora proposto perquirimos o seguinte problema de pesquisa: qual a relação entre violência e educação, mais especificamente prática de violência contra a mulher e formação educacional? Tendo como questões norteadoras a compreensão do conceito de violência construído pelo sujeito agressor nas suas vivências; bem como se os discursos dos agressores de violência doméstica, após a aplicação da pena, reforçam uma cultura machista ou apresentam uma ruptura de paradigmas; e

por último, qual a relação entre os discursos sobre violência produzidos por atores de violência doméstica contra a mulher e sua formação escolar.

As três questões norteadoras propostas estão interligadas e são interdependentes, uma vez que a compressão dos discursos dos agressores e do contexto social, no qual estão inseridos nos fez repensar, em uma perspectiva educacional, de que maneira a formação escolar dos sujeitos pode retirá-los do caminho da violência doméstica que é apreendida e reproduzida.

Para tanto, delimitamos como objetivo geral discutir relações entre a prática da violência e a educação com base no discurso de condenados pela Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, motivo pelo qual a estruturação da tese ocorreu em três capítulos específicos.

No primeiro capítulo temos a intenção de mapear, com base na construção do estado do conhecimento, conceitos teóricos sobre violência e sobre violência contra a mulher, especialmente no âmbito doméstico e familiar, procurando identificar linhas de convergência e divergência entre proposições conceituais de diferentes campos do saber.

Por sua vez, no segundo capítulo o objetivo foi apreender os conceitos de discurso com foco na teoria da análise discursiva de Michel Foucault, bem como realizar a análise dos discursos dos sujeitos condenados por violência doméstica contra a mulher e coletados através de entrevistas pessoais em o Presídio Estadual do Rio Grande do Sul, através de seis categorias de análise, que são: a) categoria da identidade e do papel social do sujeito; b) categoria do tipo de violência praticada; c) categoria das condições de (re) produção do discurso; d) categoria do conceito de violência na ótica do agressor e) categoria da formação escolar do sujeito agressor; e f) categoria sobre a relação entre violência, discurso e educação. A última categoria, entretanto, foi abordada no último capítulo.

E, no último capítulo, tentando encontrar respostas para as questões norteadoras e o principal problema de pesquisa, apresentamos conceitos e teorias que norteiam o currículo escolar, bem como verificamos a relação entre os discursos sobre violência produzidos pelos atores de violência doméstica contra a mulher e sua formação escolar, discutindo a formação do currículo escolar dos sujeitos entrevistados, a fim de compreender estratégias educativas para o combate da violência. Para isso, temos como parâmetro os dados coletados sobre os impactos da formação escolar, dos currículos e da abordagem de gênero como elementos

intervenientes na formação do sujeito agressor; bem como a identificação do conceito de violência doméstica contra as mulheres apresentado pelo sujeito agressor por meio da observação de suas práticas discursivas.

A investigação exigiu muita disciplina e análise detalhada dos dados coletados, uma vez que para que a mesma seja possível, nos propomos a realizar entrevistas semiestruturadas com os autores de violência doméstica efetivamente condenados. Dessa forma, no que tange aos aspectos metodológicos, a pesquisa foi qualitativa, através do método analítico, tendo como técnica de pesquisa a entrevista despadronizada.

A temática é fruto de leituras que realizamos no curso da nossa trajetória acadêmica, especificamente enquanto pesquisadora, professora e advogada atuante na área do Direito de família. Na nossa trajetória observamos que embora o campo jurídico seja palco das tentativas de desconstrução de práticas violentas, provindas de uma cultura patriarcal e machista em face das mulheres, a legislação, por si só, tanto no que tange ao seu caráter punitivo, preventivo ou pedagógico, não é capaz de romper o ciclo da violência doméstica contra as mulheres.

Desse modo, buscamos outras áreas do conhecimento para compreensão desse fenômeno chamado de violência doméstica contra as mulheres para tentar promover essa desconstrução. E, a Educação, nos apresenta um campo fértil para encontrarmos práticas e estratégias educativas capazes de promover a ruptura desse ciclo de violência.

Não há como negar que esta pesquisa se configura como relevante no cenário educacional, uma vez que a Educação assume como compromisso social os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, além de nas manifestações culturais.

A Educação Brasileira deve primar pela democratização social e cultural mais efetiva em todos os níveis de ensino, investigando as linguagens e seu funcionamento, como forma para estudar a própria constituição do sujeito e sua atuação como ser social capaz de superar situações de exclusão e de silenciamento.

Ademais, as práticas ou violências cometidas no âmbito da violência doméstica contra a mulher decorrem de um contexto sociocultural que pode ser melhor compreendido no âmbito educacional, no qual pode ser desenvolvido um pensamento

crítico e reflexivo sobre o contexto histórico e utilizar-se da educação como instrumento de ruptura de discursos discriminatórios, violentos e estigmatizantes.

Somente a Educação conseguirá, de maneira humanizada, trazer perspectivas de práticas e estratégias que sejam eficientes para a ruptura de discursos introjetados pelos sujeitos agressores, além do mais, é no seio da educação que também se moldam subjetividades.

Assim, justificamos como social e culturalmente relevante a pesquisa delineada, para que possamos difundir conhecimento científico, conscientizar a comunidade na qual está inserida e fomentar eventuais projetos de pesquisa e de extensão. Por outro lado, na seara educacional, diante da forma como os problemas de pesquisa foram traçados, pode possível repensar currículos e práticas educativas que visem à desconstrução e à ruptura de paradigmas arraigados na sociedade contemporânea e que tenham nítida conotação discriminatória, violenta e estigmatizante e isso se constitui como uma grande contribuição desta pesquisa à comunidade de estudiosos e à sociedade.

Outrossim, a temática tornou-se ainda mais desafiadora na medida em que constatamos, na fase do estado de conhecimento, através do mapeamento das produções científicas, a escassez de pesquisas sobre o objeto, restando evidenciada a originalidade e a pertinência da pesquisa que propomos. A revisão da produção científica nacional foi realizada no Portal de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, onde mapeamos e identificamos, entre os meses de maio e junho de 2020, Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado brasileiras, depositadas na Biblioteca Digital, no período de 2010 a 2019, que estavam disponíveis. Salientamos o encontro de 15 trabalhos, 07 (sete) deles eram Dissertações e 08 (oito) Teses.

O mapeamento das produções foi organizado nos seguintes aspectos: escolha dos descritores; em seguida, pesquisa de cada um dos descritores na Plataforma; e, para finalizar, análise quantitativa dos dados recolhidos da pesquisa. Os descritores escolhidos para o levantamento de dados foram as seguintes palavras: "autores de violência doméstica" *or* "agressores de violência doméstica" *and* "discurso" *and* "educação". Todas as palavras citadas, na hora da pesquisa, foram colocadas entre aspas, para um melhor afunilamento.

Assim, no dia 19 de maio de 2020, realizamos uma primeira busca no sítio da CAPES, na tentativa de aplicar alguns filtros para cada uma dessas palavras-chaves

do trabalho, a fim de encontrarmos trabalhos que mais se aproximassem com o tema desejado para a pesquisa. Contudo, dada a escassez de pesquisas sobre o objeto, os filtros dificultaram ainda mais a busca, de modo que, em um segundo momento, na mesma data e também no dia 07 de julho de 2020, a busca foi realizada sem filtros.

Encontramos 518974 resultados para "autores de violência doméstica" or "agressores de violência doméstica" and "discurso" and "educação". A partir do resultado, foram sendo realizados filtros nos trabalhos; e aqueles que se referiam à análise discursiva de agressores de violência doméstica foram sendo incorporados no mapeamento que fez parte integrante da introdução do projeto. Assim, selecionamos 15 (quinze) trabalhos que tinham alguma aproximação com a investigação proposta, entre Dissertações e Teses.

Constatamos que muitas são as pesquisas que abordam a violência doméstica na área da Educação, observando formas e padrões de violência, políticas públicas, legislações aplicáveis, dentre outros aspectos, sem que, no entanto, tragam para o cerne da discussão o agressor.

Com efeito, é possível perceber a originalidade da proposta, uma vez que visamos a produção do conhecimento sobre a violência doméstica em uma perspectiva educacional e curricular. Assim, utilizando-nos de práticas e de estratégias educativas, como instrumento de prevenção e ruptura do ciclo da violência doméstica, a partir dos discursos dos agressores, sem esquecer que não há trabalhos que utilizem a base teórica de Michel Foucault, “análise de discurso”, para compreender o discurso dos agressores de violência doméstica no campo da Educação como nos propomos.

A pesquisa encontrou urgência e necessidade diante dos preocupantes índices de violência contra a mulher no Brasil e nas unidades da Federação. Segundo os dados trazidos nos Atlas da Violência, produzidos pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 2019, 3.737 mulheres foram assassinadas no Brasil. O número ficou bastante abaixo dos 4.519 homicídios femininos registrados em 2018, com uma redução de 17,3% nos números absolutos. A diminuição no número de homicídios de mulheres registrados em 2019 segue a mesma tendência do indicador geral de homicídios (que inclui homens e mulheres), cuja redução foi de 21,5% em comparação com o ano anterior. Esse dado corresponde ao total de mulheres vítimas da violência letal no país em 2019 e inclui circunstâncias em que as mulheres foram vitimadas em razão de sua

condição de gênero feminino, ou seja, em decorrência de violência doméstica ou familiar ou quando há menosprezo ou discriminação à condição de mulher. Também, em dinâmicas derivadas da violência urbana, como roubos seguidos de morte e outros conflitos (CERQUEIRA, Daniel. et al. Atlas da Violência 2021).

Se tomarmos como ponto de partida os dados ora apresentados e as considerações já tecidas até aqui, observaremos que os índices de violência contra a mulheres são graves e preocupantes, sendo que uma das faces mais violenta é a prática no ambiente familiar, caracterizada como violência doméstica.

A violência doméstica contra a mulher, que em determinados recortes históricos demonstrados na construção da tese, era concebida como “natural”, hoje é “imoral”, contrária aos preceitos sociais, culturais e educacionais. Mais que isso, caracterizada como crime no contexto jurídico brasileiro, conforme o disposto na Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha.

Diante disso, movimentam-se diferentes afetos, áreas do saber, lutas e mobilizações sociais para proteção da mulher, unindo a sociedade contra o agressor, que comete a violência e, por vezes, lhe tem negada a condição de humano aos olhos da sociedade.

A sociedade, portanto, assume uma postura condenatória, visando ao afastamento do agressor do meio social, motivo pelo qual se faz necessária a compreensão do discurso do sujeito tido como agressor no âmbito da violência doméstica, embutido de todas as suas significações para enfrentamento do problema.

Este trabalho não pretende produzir um juízo de valor sobre a conduta praticada ou violência disseminada, já que partimos da compreensão de que a mesma viola direitos humanos e fundamentais da mulher, não havendo razões plausíveis no contexto histórico, social e cultural em que vivemos para questionar e levantar dúvidas sobre a gravidade da conduta e necessidade de proteção às mulheres.

Ainda, essa pesquisa configura-se como relevante no cenário educacional, uma vez que a Educação assume como compromisso social os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, nos movimentos sociais e nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Assim, na esperança que esse trabalho possa render frutos positivos, tais como práticas e estratégias educativas que possam ser adotadas na seara da Educação, mais especificamente, no planejamento das aulas e na própria readequação da

teorização e da prática do currículo escolar, apresentamos nossa tese para leitura e para reflexões.

1 VIOLÊNCIA E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES TEÓRICAS

O presente capítulo visa discutir e refletir sobre os conceitos teóricos de violência e violência contra as mulheres, mais especificamente a violência doméstica, a fim de que possamos compreender o que efetivamente representam na sociedade contemporânea e como se constituem. As concepções e reflexões sobre a temática são imprescindíveis para esta pesquisa, pois é necessário conhecer o “problema” para podermos enfrentá-lo.

A violência é algo constante em alguns agrupamentos sociais humanos, sendo objeto de muitas discussões e pesquisa em campos e áreas do saber que visam à compreensão desse fenômeno e, conseqüentemente, à tentativa de diminuição de suas mais diversas manifestações. As acepções e definições de violência podem variar em cada sociedade, igualmente as suas formas de manifestações, o que torna mais árdua e complexa a tarefa de impor limites à sua prática.

Arendt (2006) compreende que ninguém que se dedique a pensar sobre a história e a política consegue se manter ignorante do enorme papel que a violência desempenhou nas atividades humanas. Também, que à primeira vista seria bastante surpreendente que a violência tão raramente tenha sido objeto de consideração; o que denota até que ponto a violência e a sua arbitrariedade tornaram-se fatos corriqueiros e foram, portanto, negligenciadas.

Ao discutirmos sobre violência e sua tipologia, interessa-nos, sobretudo, a violência contra a mulher, ocorrida no âmbito das relações domésticas, que para ser entendida precisa ser vista sob a perspectiva de gênero. Nesse sentido, apreendemos gênero diante de relações de poder e de distinção entre características culturais atribuídas a cada um dos sexos. Isso, porque as características de gênero se fundem na hierarquia e na desigualdade de lugares sexuais. Portanto, estudamos a violência doméstica contra as mulheres como uma forma de violência de gênero, que constitui um tipo de dominação, de opressão e de crueldade, estruturalmente construída nas relações entre homens e mulheres, naturalizada e reproduzida cotidianamente, atravessando classes sociais, raças, etnias e faixas etárias.

A gravidade das práticas de violência contra as mulheres coloca o desafio de nós, atores da educação brasileira e sociedade como um todo, repensarmos nossas

práticas educacionais e cotidianas e nos abastecer de uma nova teoria científica que leve em conta as mulheres e homens como sujeitos, desnaturalizando construções socioculturais arraigadas na sociedade.

Desse modo, é fundamental nesse capítulo, a pesquisa bibliográfica disciplinada, crítica e ampla, bem como a verificação de dados sobre o tema, pois as reflexões construídas são essenciais enquanto embasamento teórico para análise dos discursos de condenados por violência doméstica contra mulheres em Presídio Estadual do Rio Grande do Sul, objetivando encontrar possibilidades de prevenção e ruptura do ciclo de violência doméstica na Educação.

1.1 Violência e mulher: concepções teóricas, dados e normatizações

Ao considerarmos que as acepções de violência podem variar em cada sociedade, incluindo suas formas de manifestações, é fundamental conhecermos obras, ensaios e artigos teórico-críticos que abordem o conceito e a problemática da violência, nas mais diversas áreas do saber. Isso para que possamos ampliar o olhar do que efetivamente caracteriza-se como violência e as consequências que dela decorrem, objetivando chegar então na abordagem da prática da violência doméstica contra as mulheres, enquanto uma forma de violência de gênero.

A etimologia do vocábulo violência vem do latim *violentia* e significa qualidade de violento (DICIO, 2021). Incorporada na Língua Portuguesa, violência representa, segundo o dicionário brasileiro:

Qualidade ou caráter de violento, do que age com força, ímpeto. Ação violenta, agressiva, que faz uso da força bruta: cometer violências. Constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, que obriga essa pessoa a fazer o que lhe é imposto: violência física, violência psicológica. Ato de crueldade, de perversidade, de tirania: regime de violência. Ato de oprimir, de sujeitar alguém a fazer alguma coisa pelo uso da força; opressão, tirania: violência contra a mulher. Ato ou efeito de violentar, de violar, de praticar estupro (DICIO, 2021).

Estamos acostumados a relacionar a violência à criminalidade. Todavia, pela descrição da própria palavra, observamos que seu sentido é muito mais amplo e que ela possui não apenas dimensão física, mas também psíquica e simbólica, assumindo diversas faces. A violência pode ser reconhecida em nós mesmos e em nossas

relações; portanto, cotidianamente a observamos, mas nem sempre refletimos sobre ela.

O termo violência tem como eixo de significação a ideia de força, opressão que se impõe de um polo sobre outro. É possível, ainda, distinguir um nível de violência perceptível por sua ação destrutiva nos corpos, no ambiente e em objetos materiais. Outro plano da violência ocorre de modo pouco perceptível e de difícil mensuração, porque atinge o universo simbólico dos indivíduos, mas a maioria dos indivíduos associa violência a atos visíveis, explícitos de agressão física a outra pessoa (ALMEIDA, 2016).

Modena (2016) entende que a concepção de violência pode alterar-se dado o contexto social em que se vislumbra. Contudo, há uma linha de convergência ao definir a violência como uma forma de agressividade racional em uma perspectiva ética, que interfere na esfera de liberdade do indivíduo, com a imposição de um não querer. E, essa agressão, não precisa ser necessariamente física, mas pode manifestar-se psicológica ou moralmente (MODENA, 2016).

Minayo (2006) esclarece que o vocábulo violência, em sentido material, parece neutro, mas quem analisa os eventos violentos descobre que eles se referem a conflitos de autoridade, a lutas de poder e a vontade de domínio, de posse e de aniquilamento do outro ou de seus bens. Suas manifestações são aprovadas ou desaprovadas, lícitas ou ilícitas, segundo normas sociais mantidas por usos e costumes ou por aparatos legais da sociedade. Dessa forma, mutável, a violência designada, de acordo com épocas, locais, circunstâncias e realidades muito diferentes, classifica-se em violências condenadas e violências toleradas.

Para Arendt (2006), a violência é a mais flagrante manifestação de poder¹. Ainda, a autora destaca que *“a violência é, por sua própria natureza, instrumental; como todos os meios, está sempre à procura de orientação e de justificativas pelo fim que busca”* (ARENDRT, 2006, p. 32). Assim, sob a ótica da autora, se pensarmos o poder em termos de comando e de obediência, com a identificação da violência e do

¹ Embora Hannah Arendt e Michel Foucault sejam autores que em muitos aspectos não tenham convergência no tocante às acepções teóricas sobre a violência, inclusive, na afirmação que acabamos de transcrever, entendemos que não poderíamos discorrer sobre um tema tão relevante sem trazer as considerações da teórica Hannah Arendt sobre violência. Destacamos que a base teórica de Michel Foucault foi norteadora, especificamente, do procedimento de análise de discurso adotado no segundo capítulo dessa tese, não causando, desse modo, incongruências para o nosso primeiro capítulo que visa, justamente, através da riqueza de autores, tentar, ainda que dentro das suas limitações, realizar a abordagem das mais diversas concepções de violência.

poder, a violência seria uma pré-condição do poder e o poder não mais do que uma fachada (ARENDDT, 2006). Contudo, embora poder e a violência sejam fenômenos diferentes, surgem habitualmente juntos.

Dessa forma, não há divergências que a violência é um processo de aniquilação do outro, privando-o de sua vida; o que promove sofrimento, sendo que ela não somente existe entre os homens, como atua por intermédio dos homens. Assim, quem a pratica é sempre responsável pelo ato violento. E todo ato violento é um abuso, é uma violação imputada ao outro: violação de seu corpo, identidade, personalidade, humanidade (SEIXAS, 2013).

Em uma perspectiva filosófica, Chauí (2017, p. 36) representa a violência muito bem em uma única frase, quando diz que a *“violência é a presença da ferocidade nas relações com o outro enquanto outro ou por ser um outro”*. A autora além disso destaca que a violência no Brasil é velada, sendo que se passa a impressão que os brasileiros não são violentos e que se situações violentas vierem a ocorrer, as mesmas são acidentais. Nesse sentido, ela distingue o essencial e o acidental, isto é, por essência, os brasileiros não são violentos; e, portanto, a violência é acidental, um acontecimento efêmero, uma “onda”, ou uma doença passageira; uma “epidemia” ou um “surto” localizado na superfície de um tempo e de um espaço definidos. É um episódio superável que deixa intacta nossa essência não violenta (CHAUÍ, 2014, p. 40).

Chauí (2017) ademais destaca que realizamos a dissimulação de comportamentos, ideias e valores violentos como se fossem não violentos e cita como exemplo o seguinte:

[...] o machismo é colocado como proteção à natural fragilidade feminina, proteção que inclui a ideia de que as mulheres precisam ser protegidas de si próprias, pois, como todos sabem, o estupro é um ato feminino de provocação e sedução; o paternalismo branco é visto como proteção para auxiliar a natural inferioridade dos negros e dos indígenas; a repressão contra os homossexuais é considerada proteção natural aos valores sagrados da família e, agora, da saúde e da vida de todo o gênero humano ameaçado pela aids, trazida pelos degenerados; a destruição do meio ambiente é orgulhosamente vista como sinal de progresso e civilização, e assim por diante. E, finalmente, quando não há outro jeito, é preciso ou tolerar certos crimes muito específicos, como os chamados “crimes da paixão e da honra”, ou, diante da fraqueza policial e judiciária, agir imediatamente para impor ordem e segurança, usando a pena de Talião (“olho por olho, dente por dente”), como o linchamento de estupradores e assassinos pela própria população (CHAUÍ, 2017, p. 41).

Isso posto, sendo a violência acidental, ela não é percebida ali mesmo onde se origina e ali mesmo onde se define como violência propriamente dita, ou seja, como toda prática e toda ideia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural, isto é, de ausência de direitos. Conjuntamente, compreendemos que a própria sociedade brasileira não percebe que as próprias explicações oferecidas são violentas, porque está cega para o lugar efetivo de produção da violência, isto é, à estrutura da sociedade brasileira. Dessa maneira, desigualdades econômicas, sociais e culturais, exclusões econômicas, políticas e sociais, corrupção como forma de funcionamento das instituições, racismo, machismo, intolerância religiosa, sexual e política não são considerados formas de violência, quer dizer, a sociedade brasileira não é percebida como estruturalmente violenta e a violência aparece como um fato esporádico de superfície.

Somada a isso, a violência, ainda pensada no campo da filosofia, somente pode ser concebida em seres humanos, na medida em que por agir e falar, o ser humano é o único a revelar a violência, o único a buscar e criar um sentido para a sua vida e para o seu mundo, organizado e compreensível por referência a sua vida.

Nessa perspectiva, Modena (2016, p. 34) destaca que:

A natureza da violência não se encontra na razão ou no discurso, embora a filosofia tenha descoberto precocemente que a linguagem também pode degenerar em violência. Mas se é verdade que a natureza da violência não se encontra na razão, então o filósofo não pode tentar executar a sua tarefa de eliminar a violência só com os meios oferecidos pela razão.

Compreendemos, do trecho supracitado, que embora a razão ou o discurso sejam os meios pelos quais podemos definir, descrever e estudar o fenômeno da violência e, por vezes, até mesmo manifestá-lo, não é na razão que surge a violência, pois a mesma seria inata aos seres humanos. Nesse sentido, os recursos oferecidos pela razão somente poderiam auxiliar para tentar controlar práticas violentas, mas jamais eliminá-las.

Além disso, não há que se olvidar da natureza instrumental da violência, vista como um meio para atingir finalidades esperadas por aquele ou aqueles que dela se utilizam.

Por outro lado, Paviani (in MODENA, 2016, p. 15) leciona que *“na vida pública ou privada, há situações em que uma ação violenta é o único remédio adequado. Em*

certas circunstâncias a violência equilibra a balança da justiça”, o que poderia nos levar a supor que a violência, como instrumento em muitas sociedades, se justificaria pelos fins que visa atingir. Todavia, na nossa visão, isso seria inconcebível, porque compreendemos que qualquer forma de violência não legitima o fim buscado. E, mesmo que pareça clichê, equilibrar a balança da justiça com violência, é legitimar a conduta violenta e autorizar a sua prática. Como poderia o Estado cobrar de seus cidadãos que não ajam de maneira violenta, se ele mesmo governa com violência para atingir os fins propostos? Qual seria a legitimidade desse Estado ou governo?

Para compreendermos o que se passa em nossa sociedade, precisamos acrescentar à violência física a violência simbólica. Outrossim, a maneira como nossa sociedade se estrutura em termos de valores, normas e regras que organizam as relações sociais e políticas, recorrendo às construções sociais e culturais como pano de fundo para a compreensão.

A violência simbólica demonstra como convivemos com um sistema violento e legitimado, sem contestá-lo, uma vez que as justificativas para o manter são moldadas para aparentar que a conduta violenta esteja voltada para a defesa do interesse coletivo e da própria organização social. Não obstante, a própria organização social é um evidente sistema de poder legitimado, não se distanciando de formas de violência, visto que está ligada ao aumento da força relacionada com o poder. E, nos referimos, a qualquer forma de organização social, pois em todas elas, algumas mais, outras menos, há limitação/restrição da liberdade dos indivíduos, o que por si só caracteriza uma forma de violência (MODENA, 2016)

Posto isso, ao repensarmos as reflexões até aqui tecidas, é indiscutível que convivemos com as marcas da sociedade colonial escravista. A sociedade brasileira é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é despótica no sentido etimológico da palavra. É fortemente hierarquizada em todos os seus aspectos: repete a forma da família patriarcal, uma vez que na sociedade brasileira as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior que manda, e um inferior que obedece.

As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação de mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito, tanto no sentido ético quanto no sentido político; jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade e muito menos como cidadão. As relações, entre os que julgam iguais, são de “parentesco” ou “compadrio”, isto é, de cumplicidade; e,

entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma a forma de favor, de clientela, de tutela ou de cooptação; e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma da opressão (CHAUÍ, 2017, p. 42-43).

Consequentemente, esse predomínio da relação de mando e obediência transparece em um fato corriqueiro com o qual estamos perfeitamente habituados, qual seja, o fascínio pelos signos de prestígio e de poder, que marcam a presença de privilégios na relação com o outro como relação entre um superior e um inferior. É o caso, por exemplo, do que ocorre em relacionamentos afetivos que resultam em violência doméstica contra as mulheres.

Chauí (2017, p. 44-45) pontua que podemos considerar nosso autoritarismo social, caracterizando a sociedade brasileira como estruturada segundo o modelo do núcleo familiar da classe dominante; nela se impõe a recusa tácita (e às vezes explícita) para fazer operar o mero princípio da igualdade formal e a dificuldade para lutar pelo princípio da igualdade real: as diferenças são postas como desigualdades e, essas como inferioridade natural (no caso mulheres, trabalhadores, negros, índios, migrantes, idosos, etc.) ou como monstruosidade (no caso homossexuais). Em outras palavras, nossa sociedade opera a naturalização das desigualdades econômicas e sociais e das diferenças étnicas, consideradas como desigualdades raciais entre superiores e inferiores, assim como naturaliza as diferenças de gênero, levando à aceitação de todas formas visíveis e invisíveis de violência.

Nessas circunstâncias, a violência simbólica é, portanto, a regra institucional da sociedade brasileira, ainda maior porque não percebida imediatamente por nós, porque a exercemos e a sofremos como algo necessário, natural e normal. Também, porque o paternalismo e o clientelismo não são sentidos por nós como violência e como desqualificação de nossa cidadania e de nossa individualidade de seres humanos, mas como algo normal, natural e necessário (CHAUÍ, 2017, p. 176).

A violência simbólica consiste em uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e junto, com frequência, dos que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou de sofrê-la. Dessa forma, a violência simbólica caracteriza-se como uma violência ocultada, o que, especificamente, lhe confere poderes particulares e eficácia específica.

Tal expressão é um tipo distinto de violência, ela é violência física mascarada e, por isso, invisível e esquecida. A violência simbólica estabelece a legitimidade de um discurso, de uma disposição, de um sujeito ou de uma instituição; então, as

relações de força que engendram esse tipo de violência parecem ser desconhecidas pelos indivíduos (BORDIEU, 2017). Para Minayo (2006, p. 15) a violência simbólica é *“aquela que trata da dominação cultural, ofendendo a dignidade e desrespeitando os direitos do outro”*.

No contexto histórico brasileiro, Ginzburg (1999) reflete que a violência aparece como constitutiva da cultura nacional, onde a prática autoritária que teria origem no passado colonial e imperial, se perpetua no período republicano. Quando o autor discorre sobre autoritarismo, está se referindo à caracterização de um regime político em que existe o controle da sociedade por parte do Estado, que manipula as formas de participação política e restringe mobilizações sociais. O setor militar inclusive desempenha um papel decisivo na manutenção da ordem, sendo que em formas extremas como o totalitarismo, o regime autoritário institui um partido único e reprime com rigor manifestações de contrariedade. Contudo, mesmo com a implantação do sistema capitalista no Brasil, onde mudaram-se as estratégias, a sua implantação ocorreu dentro de uma política de elites, dotada da lógica da dominação, constituída na política oligárquica e herdeira da exploração colonial (GINZBURG, 1999).

Ele ainda complementa:

A reificação crescente das classes de baixa renda, no mundo do mercado foi acompanhada de uma desumanização no plano dos conflitos entre indivíduo e Estado, estando o indivíduo em posição de fragilidade diante das práticas autoritárias do aparelho estatal. Entre a violência da criminalidade, associada à desigualdade social e à violência institucional, exercitada pelo poder público, a população brasileira acompanhou o processo de modernização do país com incerteza e ansiedade, sendo submetida às várias formas de manipulação ideológica, em nome do bem e da ordem social (GINZBURG, 1999, p. 124).

Desse jeito, no contexto da história brasileira, a construção da subjetividade é atingida pela opressão sistemática da estrutura social, de formação autoritária, sendo abalada a noção de sujeito em razão do impacto violento dessa opressão. O que faz com que a violência seja um recurso eficaz para assegurar a hierarquização presente na sociedade brasileira, na falta de outra base consensual.

Esse tipo de sistema autoritário deixa como legado resíduos autoritários em nível ideológico e em nível de suas práticas; por conta disso, no âmbito da cultura e da ideologia, o movimento de reprodução dos elementos do legado limita as possibilidades de transformação (GINZBURG, 1999).

Com efeito, esse legado de resíduos autoritários, marcado por relações de poder e subjugação do outro, com fortes reflexos da família patriarcal, enraizada na sociedade hoje, desencadeia práticas violentas, especialmente em face das mulheres, no âmbito familiar e doméstico.

Por conseguinte, a violência contra as mulheres trata-se de um dos fenômenos sociais mais denunciados e que mais ganharam visibilidade nas últimas décadas em todo o mundo, tendo em vista o seu caráter devastador sobre a saúde e a cidadania das mulheres. Enquadra-se, pois, como uma forma de violência de gênero, por consistir em um modo de violência sofrida pelo simples fato de ser mulher, sem distinção de raça, classe social, religião, idade ou qualquer outra condição. Tal violência é produto de um sistema sociocultural que subordina o sexo feminino.

Assim, a violência contra as mulheres caracteriza-se como qualquer conduta, comissiva ou omissiva, de discriminação, de agressão ou de coerção, ocasionada pelo simples fato de a vítima ser mulher e que causa danos, morte, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico, social, político, econômico ou perda patrimonial, podendo ocorrer tanto em espaços públicos quanto privados.

Por sua vez, precisamos ponderar que a violência contra as mulheres, caracterizada como “doméstica”, é aquela praticada no ambiente doméstico da vítima, ou em uma relação de familiaridade, de afetividade ou de coabitação. Jesus (2015) observa que a violência doméstica pode ser definida segundo duas variáveis: quem agride e onde agride. Para que a violência sofrida por uma mulher esteja enquadrada na categoria “conjugal”, é necessário que o agressor seja uma pessoa que frequente a casa da vítima, ou que more com ela, independentemente da denominação: marido, esposo, noivo, namorado, amante, companheiro, etc.

Outrossim, a violência familiar/intrafamiliar é aquela dentro da família, ou seja, nas relações entre os membros da comunidade familiar, formadas por vínculos de parentesco natural (pai, mãe, filha etc.), civil (marido, sogra, padrasto ou outros), por afinidade (por exemplo, o primo ou tio do marido) ou por afetividade (amigo ou amiga) que residam na mesma casa. Assim, entende-se por violência familiar ou intrafamiliar toda ação ou omissão cometida no seio de uma família por um de seus membros, que ameaça a vida, a integridade física ou psíquica, incluindo a liberdade. Tanto a violência doméstica quanto a familiar/intrafamiliar pode ser praticada em face de outras pessoas, como os filhos, por exemplo, onde a vítima não será a mulher.

O espaço doméstico é tido muitas vezes como espaço de conflitos, aquele que pode ser de extremo perigo, de modo que é nele que se estabelece o confronto da disciplina, da dominação e da resistência, em que as relações entre o casal são permeadas por abusos físicos, psicológicos, sexuais, morais, entre tantos outros. A violência doméstica é praticada por aqueles que convivem no espaço doméstico e não se restringe aos familiares, mas inclui aqueles que trabalham diretamente ou convivem na mesma residência. Em sua maioria, é praticada por homens que se acham no direito de dominar o espaço físico e simbólico.

A violência doméstica também pode ocorrer fora dos limites físicos da residência, ainda que a principal característica é ser praticada por conviventes, mas não exclusivamente naquele local. Diferentemente dos animais, para os seres humanos, o território do domicílio é considerado simbólico, de modo que, em uma relação, o homem pode praticar violência contra a companheira fora dos limites físicos da residência, por considerar a relação conflituosa entre eles (OSHIRO, 2017).

Em uma perspectiva jurídica, a legislação, sem exaurir outras possibilidades, destaca cinco formas de violência doméstica e familiar contra a mulher. A primeira é a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal. A segunda é a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause danos emocionais, diminuição da autoestima, que lhe prejudique e perturbe o seu pleno desenvolvimento, que vise degradar, controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação

A terceira, a violência sexual, é entendida como qualquer conduta que a constranja presenciar, manter ou participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos.

A quarta, a violência patrimonial, é entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos,

instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores, direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades. A quinta e última, a violência moral, é entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria (BRASIL, 2006, art. 7º).

Schneider (2014) traz alguns comportamentos de domínio e exploração por parte do agressor em relação à vítima que implicam em violência em relação ao gênero. Cita exemplos como não respeitar a individualidade da mulher, tê-la como propriedade, desqualificá-la, usar de autoritarismo, agressão física, verbal, psicológica para conseguir coisas de forma coercitiva, ou ainda, quando o relacionamento é unilateral, prevalecendo somente a vontade do agressor entre outras características. Há, portanto, uma inferiorização do papel da mulher no relacionamento, uma visão (estereotipada) de que homens e mulheres possuem papéis sociais desiguais modulados pelos padrões rígidos culturais. Tais atribuições se dão por influências culturais e não por herança biológica dos sexos.

Por sua vez, Minayo (2006) exemplifica a violência contra mulheres no âmbito privado, citando violação incestuosa, mutilações genitais, infanticídio, preferência pelo filho homem, casamentos forçados. Ainda, define que no casamento expressa-se na relação por meio do estupro conjugal, pelas pancadas, pelo controle psicológico, pelo proxenetismo, pelo crime de honra ou, às vezes, pelo assassinato da esposa. No âmbito do domínio público, a mesma autora, exemplifica que a violência pode também se manifestar pelo assédio sexual e moral no trabalho, pelas agressões sexuais, pelo estupro, pelo tráfico sexual, pelo uso da mulher na pornografia, pela escravidão e pelas esterilizações forçadas, dentre outras (MINAYO, 2006). O mais grave é que todas essas manifestações violentas, frequentemente, são toleradas, silenciadas, desculpadas pela dependência das mulheres em relação aos homens ou por explicações psicológicas inaceitáveis.

Continuando, Silva (2010, p. 560) argumenta que:

Do nosso ponto de vista, não compreendemos a violência contra as mulheres apenas como um ou vários atos sistematizados de agressão ao seu corpo, seja de ordem do abuso sexual, seja do espancamento, da tortura física ou psicológica. No nosso entender, a violência que a mulher sofre está no seu dia a dia, incorporada e enraizada no imaginário social coletivo da nossa sociedade, de homens, mas também de mulheres que legitimam a subordinação do sujeito feminino ao domínio do poder masculino. A violência contra as mulheres está velada no mascaramento e na subordinação da nossa linguagem cotidiana, no uso de expressões e de diversos *jogos de linguagem*, nas palavras de duplo sentido, na criação de referências para dar

conta de uma realidade que não é a mais condizente com o seu papel na sociedade, também na criação de estereótipos que moldam formas singulares de preconceito e discriminação através de personagens da vida cotidiana, tais como a *doméstica*, a *dona de casa*, a *professorinha*, a *mãe* e a *garota de programa estilo exportação*, entre tantos outros tipos, cuja imagem se transformou em um objeto tão vendável quanto qualquer outro produto de consumo, com o corpo explorado através da mídia, além de servir às leis imperativas do comércio e do turismo sexual.

Como vimos, a prática de violência doméstica perpassa a subordinação das mulheres aos homens por uma série de fatores, dentre os quais muitos nos referimos até então. E, embora tenhamos a dimensão da gravidade da conduta uma vez que afronta a própria dignidade humana do ser que é violentado, bem como tenhamos diversos mecanismos postos à disposição de tal prática na tentativa de freá-la e preveni-la, nos mais diversos segmentos sociais, bem como nas mais diversas áreas do saber, a recorrência dos casos de violência doméstica contra as mulheres e a sua gravidade ainda são alarmantes.

Portanto, após trazermos as diversas reflexões teóricas sobre violência e violência doméstica contra as mulheres, não podemos nos furtar de debruçarmo-nos ainda mais em tais práticas, trazendo dados para a compreensão da gravidade e comprovação da urgência de investigação da problemática sob a ótica da educação. Outrossim, como imprescindível a análise de possíveis normatizações aplicáveis para que reste ainda mais evidente que embora as diversas normatizações, a punição ainda não é o caminho mais adequado para ruptura dessas práticas violentas sem, contudo, nos exirmos do possível caráter pedagógico das penalizações².

Desse modo, nesse contexto sociocultural de violência doméstica contra as mulheres, a principal legislação que hoje normatiza, buscando prevenir, combater e punir a prática desse tipo de violência, é a Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, conhecida popularmente como Lei Maria da Penha.³

² Não pretendemos aqui, com a abordagem das normatizações, induzir à compreensão de que a violência doméstica contra as mulheres somente poderá ser combatida no âmbito jurídico, pois, ao contrário, pretendemos demonstrar que mesmo com as inúmeras normatizações que temos, de caráter preventivo, punitivo e pedagógico, os índices de violência doméstica não obtêm considerável redução, motivo pelo qual a temática encontra respaldo na Educação para enfrentamento como vemos no decorrer da pesquisa. Além do mais, pertinente e adequada a abordagem, especialmente, da Lei n.11.340, de 07 de agosto de 2006, caracteriza como Lei Maria da Penha, uma vez que é fator determinante para a delimitação do objeto da pesquisa.

³ A referida legislação ficou assim conhecida em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes (1945), ativista brasileira. Maria da Penha é formada pela Faculdade de Farmácia e Bioquímica da Universidade Federal do Ceará em 1966 e fez Mestrado em Parasitologia em Análises Clínicas na Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade de São Paulo em 1977 (FUKS, 2020). Na universidade, ela conheceu o parceiro Marco Antonio Heredia Viveros, um colombiano radicado no

A Lei Maria da Penha cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal Brasileira, pois é dever do Estado assegurar a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações. Ainda, ela dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

É preciso destacarmos que, pela referida legislação, toda a mulher, independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (BRASIL, Lei nº 11.340/2006, art. 2º).

Além do mais, a mesma legislação ainda prevê que devem ser asseguradas às mulheres as condições para o exercício efetivo dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, Lei nº 11.340/2006, art. 3º).

Brasil, em 1974. Ela fazia o Mestrado em Farmácia enquanto ele cursava a Pós-graduação em Economia. Ainda, no mesmo ano, o casal começou a namorar. Dois anos mais tarde, eles se casaram. Maria da Penha e Marco Antonio se mudaram para Fortaleza após o término dos estudos e foi lá que nasceram as três filhas do casal (FUKS, 2020). As agressões e práticas violentas começaram depois do nascimento das filhas. O período culminou com a obtenção da cidadania brasileira e da estabilização profissional do marido. As agressões, físicas e psicológicas, atingiram a mulher e as três filhas que viviam sob constante medo. Em 1983, Maria da Penha sofreu a maior das agressões, pois enquanto dormia foi atingida por um tiro nas costas. A versão do marido foi que se tratou de uma tentativa de assalto, tese que foi rejeitada pela perícia. Por conta do tiro, Maria da Penha ficou paraplégica (FUKS, 2020). Ela retornou para casa quase quatro meses depois do ocorrido após duas cirurgias e uma série de internações. Não satisfeito com a tentativa de assassinato, Marco Antonio manteve a esposa em cárcere privado durante 15 dias e, durante o banho, tentou eletrocutá-la. O agressor argumenta, até os dias de hoje, que é completamente inocente, e acusa Maria da Penha de ter destruído a sua vida. Depois dos eventos trágicos, Maria da Penha reuniu forças e, com a ajuda de familiares e amigos, ingressou com uma demanda judicial para punir o seu agressor. Com a guarda das filhas, Maria da Penha finalmente saiu de casa (FUKS, 2020). Com o intuito de evitar que mais mulheres tivessem o seu destino, a ativista escreveu o livro "*Sobrevivi... posso contar* (1994)" e fundou o Instituto Maria da Penha (2009), uma organização não governamental e sem fins lucrativos para promover a defesa da mulher. Em 1998, ela conseguiu que o seu caso tivesse repercussão internacional. Em 2001, a ativista condenou o Estado Brasileiro por negligência, por ser silente diante do seu caso de violência doméstica. O Estado do Ceará chegou a pagar uma indenização à vítima. E, seis anos mais tarde, Maria da Penha chegou a ser indicada ao Prêmio Nobel da Paz (FUKS, 2020). Em razão da repercussão do caso Maria da Penha foi aberto um debate entre o Legislativo, o Executivo e a sociedade. O resultado desse diálogo foi o Projeto de Lei nº 4.559/2004 da Câmara dos Deputados que chegou ao Senado Federal (Projeto de Lei de Câmara nº. 37/2006). O projeto foi aprovado por unanimidade nas duas Casas e resultou então na Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006.

A Lei Maria da Penha também define a responsabilidade de implementação de políticas que visem garantir os direitos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares, com o objetivo de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, afirmando que cabe ao Poder Público, à família e à sociedade criarem condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos.

A Lei 11.340/2006 delimita a violência doméstica e familiar contra a mulher como qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual, psicológico, dano moral ou patrimonial (BRASIL, Lei 11.340/06, art. 5º). Por sua vez, os cenários nos quais podemos vislumbrar a violência consistem no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas; no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa; em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

No que tange aos tipos de violência doméstica, a Lei 11.340/06 destaca a violência física, a violência psicológica, a violência sexual, a violência patrimonial e a violência moral, as quais já foram descritas anteriormente quando da abordagem de cada espécie de violência (BRASIL, Lei 11.340/06, art. 7º). Além do mais, está explícita na referida legislação que a violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos (BRASIL, Lei 11.340/06, art. 6º).

Também, a legislação trata da assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, trazendo medidas integradas de prevenção para serem articuladas um conjunto entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, além de entidades não-governamentais. Dentre as diretrizes para adoção de tais medidas, oportuno citar a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero, de raça ou de etnia; (BRASIL, Lei 11.340/06, art. 8º, VIII). Destacamos a presença, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, conteúdos relativos aos direitos

humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia, ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, Lei 11.340/06, art. 8º, IX).⁴

Ademais, sem esgotar a análise, é de suma importância destacarmos que antes da implementação da Lei Maria da Penha que, como vimos, no Brasil, trata especificamente da violência doméstica contra as mulheres, tínhamos normatizações anteriores que vedavam práticas de violência contra a mulher.

Com efeito, em âmbito internacional podemos citar o inegável marco do processo de proteção internacional dos direitos humanos que é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948, a qual definiu com precisão o elenco dos direitos e das liberdades fundamentais. A Declaração estabelece duas categorias de direitos: os civis e políticos e os econômicos, sociais e culturais. Combina, destarte, o discurso liberal e o discurso social da cidadania, conjugando os valores da liberdade e da igualdade. A partir da Declaração Universal de 1948, o Direito Internacional dos Direitos Humanos passa a se desenvolver cada vez com mais intensidade, implicando na adoção de inúmeros tratados internacionais voltados à tutela de direitos fundamentais.

Ainda, na esteira do detalhamento dos sujeitos de direitos, o sistema internacional passa a integrar sistemas especiais de proteção endereçados às mulheres, surgindo a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, aprovada em 1979, que integra o sistema normativo global da Organização das Nações Unidas. Tal Convenção foi incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro através de sua aprovação pelo Decreto Legislativo n.º 93, de 14 de novembro de 1983, e promulgação pelo Decreto n.º 89.406, de 1º de fevereiro de 1984. Como percebemos, percorreu todos os trâmites exigidos para que vincule o país signatário não só perante a comunidade internacional, como também internamente.

Sem exaurir os sistemas normativos internacionais, uma vez que esse não é o foco da pesquisa, em âmbito nacional, além da Lei Maria da Penha, a Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015, o Código Penal Brasileiro foi alterado para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, bem como para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Cumpre-nos salientar que o feminicídio nada

⁴ Reforçamos que a própria legislação traz a necessidade de intervenção da Educação para o enfrentamento do problema, uma vez que ela mesma entende que a legislação não é suficiente, o que endossa a pesquisa que estamos propondo.

mais é do que fruto, na maioria dos casos, da prática reiterada de atos de violência doméstica.

Por outro lado, a própria Carta Constitucional Brasileira, que é a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, preceitua que o Estado assegura assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Além do mais, a título de conhecimento, citamos a Lei nº 13.931/2019, que dispõe sobre a notificação compulsória dos casos de indícios ou confirmação de violência contra a mulher, atendida em serviços de saúde públicos e privados, determinando a comunicação à autoridade policial, no prazo de 24h, para providências cabíveis e fins estatísticos.

Também a Lei Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica, ou seja, a Lei nº 14.188/2021, que define o programa de cooperação Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica como uma das medidas de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher, altera a modalidade da pena de lesão corporal simples cometida contra a mulher por razões da condição do sexo feminino e cria o tipo penal de violência psicológica contra a mulher.

Por sua vez, a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica e instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Dessa forma, conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o *caput* desse artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente, a produção e a distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.⁵

Igualmente, com base na aludida legislação instituiu-se a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino de Educação Básica, com os objetivos de contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de

⁵ Mais uma vez, com propositura e vigência da aludida legislação, percebemos que o campo da Educação é o caminho a ser percorrido para a prevenção da violência doméstica contra a mulher. Todavia, a transversalidade da medida, ainda nos deixa receosos da sua efetividade. Desse modo, como vemos no decorrer da pesquisa, mesmo com a vigência da Lei nº 14.164/2021, ainda não temos um cenário favorável para a prevenção da violência doméstica, sendo necessário traçarmos outros caminhos na Educação. A referida Lei não prejudica o objeto proposto, contudo, serve para endossar o que propomos.

agosto de 2006 (Lei Maria da Penha). Outrossim, impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher. Também, integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher.

Ainda, abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias. Além disso, capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas. Ademais, promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher. Por fim, promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino (BRASIL, Lei nº. 14.164/2021, art. 2º).

Todavia, em que pese todas essas regulamentações, que sequer esgotamos aqui, ainda nos deparamos com a recorrência da prática de violência doméstica contra as mulheres. E, podemos constatar isso a partir de análises e diagnósticos balizados em evidências empíricas coletadas pelo Atlas da Violência, que é um portal que reúne, organiza e disponibiliza informações sobre violência no Brasil. Esse meio, também, aglomera publicações do Ipea sobre violência e segurança pública. Tal portal foi criado em 2016 e é gerido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) com a colaboração do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) ⁶

Segundo o Atlas da Violência de 2021, em 2019, 3.737 mulheres foram assassinadas no Brasil. O número ficou bastante abaixo dos 4.519 homicídios femininos registrados em 2018, com uma redução de 17,3% nos números absolutos. Embora exista a redução, os números ainda são alarmantes (CERQUEIRA et al., 2021).

A diminuição no número de homicídios de mulheres registrados em 2019 segue a mesma tendência do indicador geral de homicídios (que inclui homens e mulheres), cuja redução foi de 21,5% em comparação com o ano anterior. Esse dado corresponde ao total de mulheres vítimas da violência letal no país, em 2019, e inclui circunstâncias em que as mulheres foram vitimadas em razão de sua condição de gênero feminino, ou seja, em decorrência de violência doméstica ou familiar ou quando há menosprezo ou discriminação à condição de mulher (CHAKIAN, 2019),

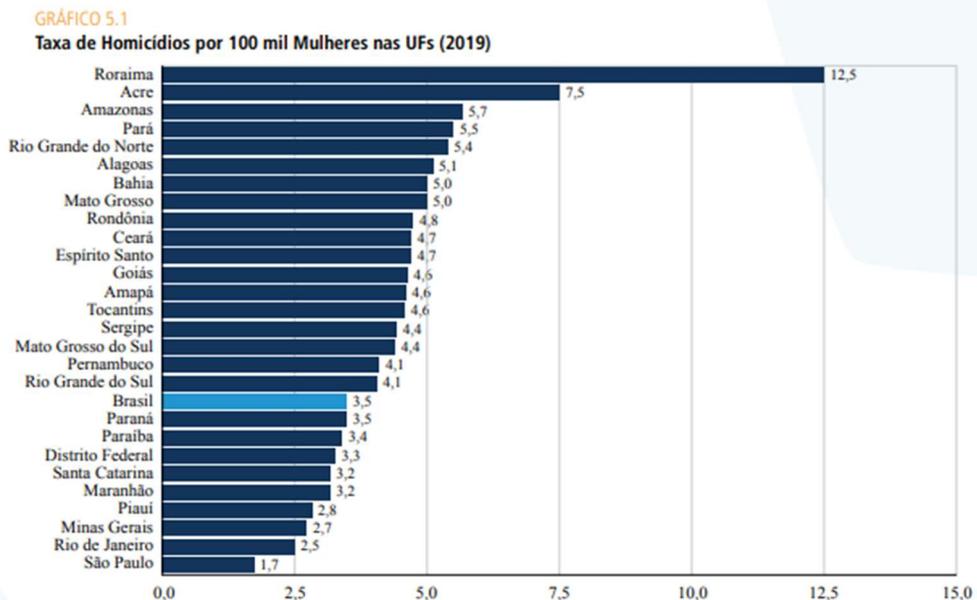
⁶ Embora a fonte tenha sido citada nas referências, entendemos pertinente a indicação do sítio que constam todos esses dados: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>>.

como também em dinâmicas derivadas da violência urbana, como roubos seguidos de morte e outros conflitos (CERQUEIRA et al., 2021).

A notícia aparentemente positiva de redução da violência letal que atinge as mulheres precisa, no entanto, como já tratado acima, ser matizada pelo crescimento expressivo dos registros de Mortes Violentas por Causa Indeterminada (MVCI), que tiveram incremento de 35,2% de 2018 para 2019, um total de 16.648 casos no último ano. Especificamente para o caso de homicídios femininos, enquanto o Sistema de Informação sobre Mortalidade - SIM/Datasus - indica que 3.737 mulheres foram assassinadas no país em 2019, outras 3.756 foram mortas de forma violenta no mesmo ano, mas sem indicação da causa – se homicídio, acidente ou suicídio –, um aumento de 21,6% em relação a 2018 (CERQUEIRA et al., 2021).

Os 3.737 casos registrados em 2019 equivalem a uma taxa de 3,5 vítimas para cada 100 mil habitantes do sexo feminino no Brasil. A taxa representa uma redução de 17,9% em relação a 2018, quando foram registradas 4,3 vítimas para cada 100 mil mulheres (CERQUEIRA et al., 2021).

Para tanto, compilamos o gráfico demonstrativo da realidade acima apresentada e retirado do Atlas de Violência de 2022 (CERQUEIRA et al., 2021, p. 36):

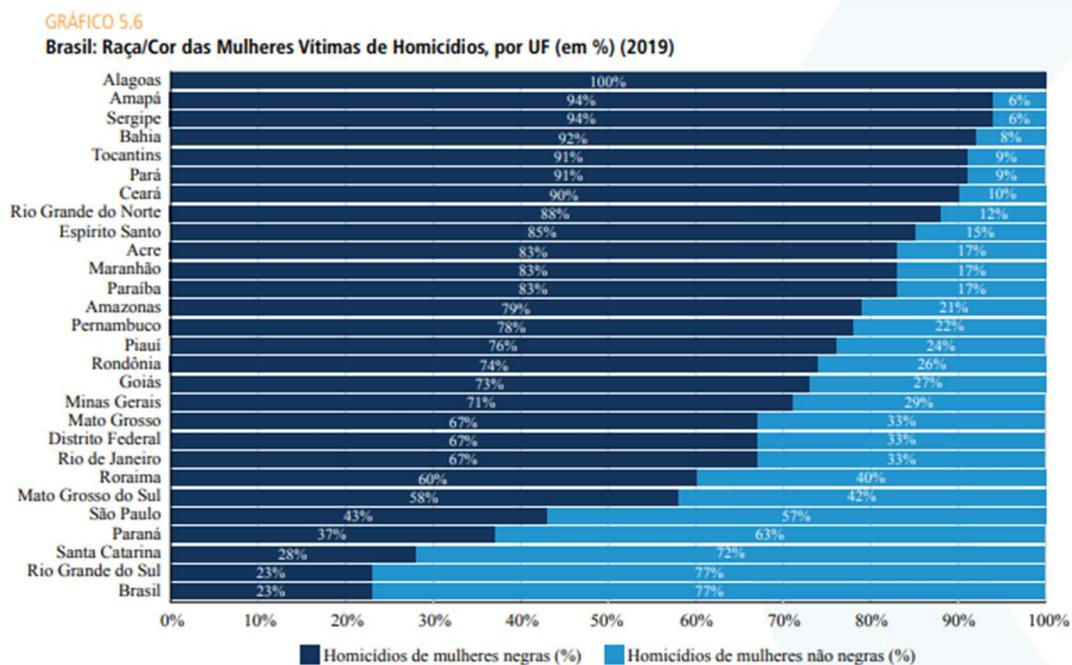


Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e MS/SVS/CGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios de mulheres na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Elaboração: Diest/Ipea, FBSP e USN.

Outro fator relevante a ser observado é que, em 2019, 66% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras. Em termos relativos, enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras foi de 2,5, a mesma taxa para as mulheres negras foi de 4,1. Isso quer dizer que o risco relativo de uma mulher negra ser vítima de homicídio é 1,7 vezes maior do que o de uma mulher não negra, ou seja, para cada mulher não negra morta, morrem 1,7 mulheres negras. Essa tendência vem sendo verificada há vários anos, mas o que a análise dos últimos onze anos indica é que a redução da violência letal não se traduziu na redução da desigualdade racial.

Em 2009, a taxa de mortalidade entre mulheres negras era de 4,9 por 100 mil, ao passo que entre não negras a taxa era de 3,3 por 100 mil. Pouco mais de uma década depois, em 2019, a taxa de mortalidade de mulheres negras caiu para 4,1 por 100 mil, redução de 15,7% e entre não negras para 2,5 por 100 mil, redução de 24,5%. Se considerarmos a diferença entre as duas taxas verificamos que, em 2009, a taxa de mortalidade de mulheres negras era 48,5% superior à de mulheres não negras, e onze anos depois a taxa de mortalidade de mulheres negras era 65,8% superior à de não negras (CERQUEIRA et al., 2021).

Com efeito, podemos conferir no gráfico abaixo, também trazido pelo Atlas da Violência, o número de homicídios por unidade federativa, identificando mulheres negras e não negras (CERQUEIRA et al., 2021, p. 40):



Fonte: MS/IVS/CGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. O cálculo efetuado levou em conta os indivíduos mulheres da população. O número de negras foi obtido somando pardas e pretas, enquanto o de não negras se deu pela soma das brancas, amarelas e indígenas, todas as ignoradas não entraram nas contas. Elaboração: Diest/Ipea, FBSP e IJSN.

No Brasil, a natureza “feminicídio” foi incorporada ao Código Penal como uma qualificadora do crime de homicídio em 2015. Assim, a definição dada pela Lei nº 13.104/2015 considera o feminicídio um tipo específico de homicídio doloso, cuja motivação está relacionada aos contextos de violência doméstica ou ao desprezo pelo sexo feminino. Embora o feminicídio exista na legislação brasileira, essa categoria não consta dos atestados de óbito produzidos pelo sistema de saúde, uma vez que a tipificação legal é de responsabilidade das instituições do sistema de justiça criminal. Assim, tendo em vista que a literatura internacional reconhece que a maior parte dos homicídios cometidos dentro de casa são de autoria de pessoas conhecidas da vítima (CERQUEIRA, 2015), os homicídios femininos ocorridos nas residências foram utilizados como *proxy* dos feminicídios. Em 2019, foram registrados 1.246 homicídios de mulheres nas residências, o que representa 33,3% do total de mortes violentas de mulheres registradas. Esse percentual é próximo da proporção de feminicídios em relação ao total de homicídios femininos registrados pelas Polícias Civis no mesmo ano. Segundo o “Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020”, 35,5% das mulheres que sofreram homicídios dolosos em 2019 foram vítimas de feminicídios (FBSP, 2020). No entanto, o mesmo Anuário aponta que, entre 2018 e 2019, a taxa de feminicídios por 100 mil mulheres cresceu 7,1%; enquanto esse Atlas indica que a taxa de homicídios femininos dentro das residências diminuiu 10,2% no mesmo período. A análise dos últimos onze anos indica que, enquanto os homicídios de mulheres nas residências cresceram 10,6% entre 2009 e 2019, os assassinatos fora das residências apresentaram redução de 20,6% no mesmo período, indicando um provável crescimento da violência doméstica (CERQUEIRA et al., 2021).

Uma característica que distingue os homicídios de mulheres ocorridos dentro e fora das residências é o instrumento utilizado. As armas de fogo são o principal instrumento utilizado em homicídios de mulheres fora das residências, 54,2% dos registros, enquanto nos casos dentro das residências essa proporção foi consideravelmente menor, de 37,5%. Isto porque é comum que armas brancas e outros tipos de armas sejam mais utilizadas em crimes cometidos no contexto de violência familiar e doméstica, dado que a fatalidade geralmente decorre de um conflito interpessoal que vai crescendo e no qual o autor da violência costuma recorrer ao objeto que está mais próximo para agredir a companheira (GOMES, 2014). Diante disso, causam preocupações as mudanças recentes na legislação de controle de

armas, como os mais de 30 decretos e atos normativos presidenciais publicados desde janeiro de 2019. Com diretrizes que visam a flexibilizar as regras para a posse de armas, a ampliação do limite de compras de arma para cidadãos e categorias profissionais, o aumento da quantidade de recargas de cartucho de calibre restrito, a possibilidade de produção de munição caseira, dentre outras mudanças, o número de licenças e de armas de fogo vem crescendo significativamente (FBSP, 2020), o que pode agravar o cenário de violência doméstica posto que disponibiliza instrumentos ainda mais letais a agressores (CERQUEIRA et al., 2021).

Na tabela que compilamos, abaixo, é possível vislumbrar que no Estado do Rio Grande do Sul o número de homicídio de mulheres é altíssimo (CERQUEIRA et al., 2021, p. 43):

TABELA 5.1
Brasil: Número de Homicídios de Mulheres por UF (2009 a 2019)

	Número de Homicídios de Mulheres											Variação %		
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2009 a 2019	2014 a 2019	2018 a 2019
Brasil	4.265	4.477	4.522	4.729	4.769	4.836	4.621	4.645	4.936	4.519	3.737	-12,4%	-22,7%	-17,3%
Acre	16	19	18	16	32	20	19	23	34	35	32	100,0%	60,0%	-8,6%
Alagoas	111	137	138	133	142	125	95	101	111	67	90	-18,9%	-28,0%	34,3%
Amapá	12	16	19	17	19	20	18	17	27	15	19	58,3%	-5,0%	26,7%
Amazonas	67	65	81	118	96	80	115	116	115	127	118	76,1%	47,5%	-7,1%
Bahia	345	438	449	437	423	385	382	441	487	427	396	14,8%	2,9%	-7,3%
Ceará	138	173	189	219	278	285	254	218	374	475	221	60,1%	-22,5%	-53,5%
Distrito Federal	76	66	79	77	78	60	58	64	46	55	55	-27,6%	-8,3%	0,0%
Espírito Santo	216	174	167	163	171	140	141	104	151	100	97	-55,1%	-30,7%	-3,0%
Goiás	165	182	262	247	271	290	255	238	256	220	161	-2,4%	-44,5%	-26,8%
Maranhão	87	117	131	114	131	152	148	159	127	122	114	31,0%	-25,0%	-6,6%
Mato Grosso	94	80	87	100	91	111	118	104	92	88	84	-10,6%	-24,3%	-4,5%
Mato Grosso do Sul	65	76	78	77	75	85	58	80	61	66	61	-6,2%	-28,2%	-7,6%
Minas Gerais	402	409	457	460	427	403	415	375	388	349	295	-26,6%	-26,8%	-15,5%
Pará	180	231	186	232	231	249	261	294	311	323	232	28,9%	-6,8%	-28,2%
Paraíba	98	119	140	137	126	117	111	107	88	82	72	-26,5%	-38,5%	-12,2%
Paraná	331	338	283	321	283	284	244	238	247	211	204	-38,4%	-28,2%	-3,3%
Pernambuco	304	247	261	216	256	239	233	282	310	240	204	-32,9%	-14,6%	-15,0%
Piauí	31	40	32	46	47	63	67	50	52	52	47	51,6%	-25,4%	-9,6%
Rio de Janeiro	350	339	366	365	387	464	387	428	401	380	217	-38,0%	-53,2%	-42,9%
Rio Grande do Norte	57	71	76	64	89	102	92	100	148	102	98	71,9%	-3,9%	-3,9%
Rio Grande do Sul	225	227	202	247	210	250	284	308	302	256	236	4,9%	-5,6%	-7,8%
Rondônia	51	37	48	51	52	56	63	54	62	42	43	-15,7%	-23,2%	2,4%
Roraima	24	11	10	17	36	24	29	25	27	53	33	37,5%	37,5%	-37,7%
Santa Catarina	93	110	74	104	102	111	97	107	109	91	114	22,6%	2,7%	25,3%
São Paulo	660	678	580	640	620	612	559	507	495	454	405	-38,6%	-33,8%	-10,8%
Sergipe	36	43	60	62	56	74	70	60	77	40	53	47,2%	-28,4%	32,5%
Tocantins	31	34	49	49	40	35	48	45	38	47	36	16,1%	2,9%	-23,4%

Fonte: MS/SVS/CGIAE – Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM. O número de homicídios na UF de residência foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. O cálculo efetuado levou em conta indivíduos mulheres da população. Elaboração: Diest/Ipea, FBSP e IJN.

Dessa forma, observamos que a violência doméstica contra as mulheres é um fator preocupante na sociedade que ainda demanda de muita atenção por parte do Poder Público e da iniciativa privada para prevenção. Os dados expostos nos mostram uma situação muito alarmante diante das inúmeras normatizações instituídas no Brasil, sendo norteadores da necessidade de buscarmos alternativas para amenizar os índices de violência doméstica, bem como para compreendermos como produzir a mudança sociocultural necessária. É possível observarmos que já há indícios de que a própria sociedade compreende a necessidade de encontrarmos respaldo na Educação para superação dessas barreiras que ainda se apresentam no combate à violência doméstica. Todavia, ao mesmo tempo vislumbramos que o ambiente escolar até agora encontra resistência na abordagem de importantes temáticas como gênero, violência e especificamente violência doméstica contra as mulheres, dentre tantas outras que não são objeto de nossa pesquisa, embora haja determinação legal de trabalhar tais conteúdos de maneira transversal. A introdução dessas temáticas no seio escolar, mais especificamente nos currículos ainda deve ser palco de debates e reflexões para que partindo de práticas e estratégias educativas eficientes, se possa a médio ou longo prazo produzir uma mudança social e cultural adequada para alteração de preconceitos enraizados na comunidade que vivemos.

Para isso, também é imprescindível que possamos nos apropriar ainda mais das delimitações conceituais e teóricas das práticas de violência doméstica em uma perspectiva de gênero. Isso para que essa investigação possa servir de norteador às instituições de Educação na produção e reprodução de abordagens adequadas que levem à compreensão do que realmente significa a prática da violência e por que ela ocorre.

Assim, passamos à análise da violência doméstica contra as mulheres em uma perspectiva de gênero.

1.2 Da violência doméstica contra as mulheres em uma perspectiva de gênero

A história das relações sociais ocidentais é erigida a partir de pensamentos binários que tendem a classificar os sujeitos por intermédio de regras de comportamentos e condutas morais reconhecidas como “apropriadas” para determinado grupo. No que se refere aos modos de subjetivação que instituem a representação de uma identidade, se reconhecer (e ser reconhecido) como homem

ou mulher, masculino ou feminino, são mecanismos que passam a ditar as regras de (con)vivência entre os sujeitos em sociedade.

As relações estabelecidas entre sexo, gênero e práticas sexuais podem ser tomadas como exemplos desse processo de construção de significados. Quando paramos para pensar nas condutas de gênero esperadas socialmente, deveríamos compreender que cada cultura, a seu tempo, de acordo com seus códigos valorativos, significa e interpreta o que é masculino ou feminino de diferentes maneiras (PRADO; DI GIORGI; RIBEIRO; 2015).

A violência contra as mulheres remonta dos tempos primitivos da humanidade, cuja desigualdade entre os gêneros, aqui no sentido das relações de poder entre homens e mulheres, é observada em todo os campos da vida humana, baseada nas diferenças biológicas e, com isso, na divisão do trabalho e funções em uma sociedade patriarcal.

Às mulheres era atribuído um papel secundário e de submissão ao domínio dos homens, sob o argumento de serem seres frágeis física e intelectualmente. A sociedade e a religião também lhes limitavam as atribuições à esfera privada, tais como a família, reprodução e afazeres domésticos, enquanto aos homens era permitida a atuação na esfera pública, associada à liberdade, à produção, à política.

Tal situação foi sendo alterada por meio dos movimentos feministas e dos avanços normativos, em especial a partir do século XX, em que foram firmados Tratados e Convenções Internacionais, assim como a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 e das Leis Maria da Penha e do Femicídio, já mencionadas no subtítulo anterior, as quais não só alçaram as mulheres à condição de sujeitos de direito e não mais de objeto, como também reconheceram que as violações a esses direitos são violações aos direitos humanos, colocando as mulheres em patamar de igualdade com os homens.

O conceito de “violência contra a mulher” não significa uma simples oposição a “violência contra o homem”, expressão que soa estranha justamente por não se querer estabelecer polos. Ao se falar em “violência contra a mulher” pretende-se, na realidade, remeter às relações patriarcais de gênero e à desproporcionalidade que elas estabelecem na relação de convívio, identidade e sexualidade entre os sexos. Nesse sentido, gênero é uma categoria criada para demonstrar que a grande maioria das diferenças entre os sexos são construídas social e culturalmente a partir de papéis

sociais diferenciados que, na ordem patriarcal, criam polos de dominação e submissão.

O gênero foi cunhado pelo feminismo anglo-saxão, a partir da chamada “segunda onda” do movimento feminista e em oposição a sexo, sendo que pressupunha a forma como cada grupo cultural “dramatiza” o binarismo sexual, rechaçando a fatalidade da natureza (LOURO, 2000).

Na sua teoria, Scott (1995) define o conceito de gênero de forma a incorporar a assimetria atribuída aos sexos e ao gênero, e, portanto, à noção de que as relações de gênero são relações de poder. Analisa, ainda, as principais tradições teóricas que trabalhavam com o conceito, mostrando seus limites e possibilidades. Podemos afirmar que, na época, o próprio conceito de gênero mantinha alguns binarismos que criticava como o de natureza - cultura, uma vez que o gênero seria socialmente construído e o sexo corresponderia ao que é biologicamente dado (LOURO, 2000).

Dessa forma, ao tratar de binarismo de gênero, é preciso destacar que o movimento feminista em torno da década de 70 começa a utilizar a expressão gênero em um sentido antropológico, como categoria de análise da sociedade para teorizar sobre diferenças e desigualdades entre homens e mulheres e como ferramentas para desnaturalizar as diferenças entre os sexos. Dentre os argumentos das teóricas feministas, destacamos aquele onde entendem que o sexo criou e determinou o gênero e que, portanto, as diferenças de ordem biológica é que determinam os papéis e a desigualdade de gênero.

Nesse sentido, Corrêa (2001, p. 27) pondera:

Vejo, assim, a noção de gênero quase como uma saída lógica de um impasse linguístico/político contra o qual já nos alertava Simone de Beauvoir com sua famosa frase de abertura de *O Segundo Sexo*: “Não se nasce mulher...” Postos dessa maneira, a emergência e o uso dessa noção, levam também quase inevitavelmente a estabelecer a sua relação com o par que tem sido seu irmão, ou irmã, — (bio)lógico e político — ao longo da história, a noção de raça. Se os questionamentos feministas, somados aos questionamentos dos queer's studies, redundam, finalmente, na desnaturalização e desessencialização das definições e classificações humanas, e se as duas definições e classificações mais enraizadas na natureza, vistas como parte da essência humana, em nossa trajetória nesta terra são as de sexo e raça, teríamos de chegar à discussão de sua relação. Talvez por isso os estudos sobre o corpo estejam se tornando tão evidentes na agenda dos estudos de gênero nesses últimos anos: é no corpo que essas marcas classificatórias são impressas.

Embora sejam diferentes as perspectivas analíticas das teóricas feministas, isso não impede que haja uma motivação e um interesse comum entre elas. A lógica de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, concebe um caráter de argumento final, imodificável, no âmbito do senso comum ou revestido de uma linguagem "científica". Essa distinção biológica, ou melhor, distinção sexual serve para justificar a desigualdade social (LOURO, 1997).

Os sexos e as características biológicas ganham significados sociais que determinam as possibilidades físicas de homens e mulheres, delimitam os espaços onde podem atuar, estabelecem características; enfim, dizem que eles são desiguais. Partimos do pressuposto de que as desigualdades são normais, naturais e correspondem à "natureza" de homens e mulheres. Todavia, a tese da existência de uma natureza humana abstrata e imutável não se sustenta e tem servido para encobrir formulações ideológicas.

Conforme afirma Louro (1997, p. 21),

É imperativo, então, contrapor-se a esse tipo de argumentação. É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

Retomando a teoria de Scott (1995) acerca da concepção de gênero como uma categoria analítica, objetivamos compreender seu funcionamento nas relações humanas e como é dado sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico. Nesse norte, ao desenvolver diversas concepções acerca do termo gênero, a autora refuta aquela em que o termo gênero é utilizado para designar relações sociais entre os sexos, bem como aquelas que encontram um denominador comum para as diversas formas de subordinação feminina, como, por exemplo, o fato das mulheres poderem gerar descendentes e os homens deterem, eventualmente, força muscular superior.

A perspectiva de gênero não é usada de forma consensual, não possui um significado único, pois já foi usada em sua concepção mais simples e descritiva, como substituto de “mulheres”. Porém, usada nesse sentido não representa uma tomada de posição sobre desigualdade ou sobre relações de poder e, desse modo, não tem força para questionar e romper paradigmas existentes (SCOTT, 1995).

O termo “gênero torna-se uma forma de indicar construções culturais, criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75), induzindo a uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. Gênero é, portanto, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

De outra banda, Chanter (2011, p. 8) aduz que “o gênero não é algo que esteja ‘dentro’, uma essência preexistente, esperando encontrar sua expressão corpórea. Não há uma verdade interna esperando a realização “autêntica” ou ‘apropriada’ em atos corpóreos ou materiais”.

O gênero é sempre já vivido, gestual, corporal, culturalmente mediado e historicamente constituído. Não é que se tenha uma feminilidade ou uma masculinidade central, essencial ou não ambígua que luta para manifestar-se ou para encontrar sua expressão adequada. Ao contrário, há ditames culturais de acordo com os quais os sujeitos constroem a si mesmos, apropriando-se de códigos de gênero historicamente situados e, às vezes, reinventando ou subvertendo tais códigos (CHANTER, 2011).

Tão logo se nasce, há a diferenciação como menino ou menina, que são sistematicamente treinados de acordo com o gênero atribuído. Desse modo, se forem identificados como meninos, os quartos são pintados de azul e decorados com carrinhos, aviões ou bolas; do contrário, às meninas, os quartos são pintados de rosa e decorados com bonecas ou flores. Meninos ganham calças para vestir e meninas usarão vestidos ou saias.

Arguir que há naturalmente apenas dois sexos, masculino e feminino, assim como que as características desses sexos são mutuamente excludentes significa, na visão de Chanter (2011),

[...] espelhar as crenças heterossexistas da era do capitalismo tardio ocidental e dominante, e construir a função do sexo como algo que está teleologicamente circunscrito ao fim da reprodução. [...] É ignorar as muitas culturas em que o gênero não depende de nenhum traço corporal, mas é precisamente variável. É ignorar que qualquer que seja o conteúdo que

leiamos no que chamamos de sexo estará significativamente pesado de acordo com crenças culturalmente prescritivas acerca do gênero, de modo que será impossível separar nossas dimensões normativas de gênero de nossas ideias “biológicas” ou “científicas” sobre sexo.

Gênero, desse modo, mostra-se como uma construção cultural e não estaria vinculado de forma direta com o sexo biológico, mas como noções sociais que se construíram e se representaram sobre sexo no decorrer da história, sem a pretensão de negar que gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas.

Nesse sentido, Scott (1995, p. 75-76) assevera que:

Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. [...] O uso do “gênero” enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.

Assim, não é errôneo o entendimento de Butler (2003) ao presumir que, se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado sexo seria tão culturalmente construído como o gênero. As diferenças biológicas entre os sexos têm dado suporte ou servido de desculpa teórica, objetivando a manutenção das desigualdades culturalmente construídas, pois o que é de ordem biológica ou natural não pode ser, no imaginário social, passível de ser modificado. Nesse sentir, gênero deve ser concebido como construção social em que os sujeitos se constroem e se identificam como homem ou mulher, de acordo com o contexto histórico-social em que estão inseridos.

Ao distinguir sexo e gênero, Butler (2003, p. 24) esclarece:

Por mais que sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. [...] se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” se aplique exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um

sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, no qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito.

Por outro lado, há quem discorde radicalmente da utilização de gênero como categoria de análise. A teoria queer, por exemplo, afirma que a categoria gênero não rompe com os paradigmas existentes, na medida em que perpetua as divisões binárias homem/mulher, feminino/masculino, homossexual/heterossexual e ratifica o padrão de normatização hierarquizado. Sendo assim, para a teoria queer, a categoria gênero não rompe com a fronteira entre sexos e não leva em conta quem vive na fronteira entre eles como, por exemplo, travestis e transexuais (LOURO, 1997).

Assim, nesse estudo, tomaremos gênero como uma categoria de análise, onde a construção social do gênero masculino, a partir de características subjetivas, sócio-históricas e políticas constitui um dos mais importantes discursos de poder, produtor da violência praticada em face das mulheres. Em vista disso, apreendemos que as mulheres vítimas de violência doméstica por seus parceiros, esposos ou companheiros, sofrem as agressões e violações justamente pelo fato de serem mulheres, embora isso não se restrinja ao âmbito das relações íntimas ou ao grupo familiar.

Contudo, o gênero não deve ser encarado como uma categoria fixa que por si só é capaz de explicar os diferentes mecanismos de hierarquização e normalização da(s) masculinidade(s) ou feminilidade(s). O conceito deve ser compreendido de uma forma mais ampla e dinâmica. O gênero é uma categoria histórica, analítica e relacional, sendo que para produzir seus reais efeitos de diferenciação ele se articula com diversos discursos, artefatos culturais, sistemas de significação e categorias como etnia, religião, sexo, sexualidade, classe social, categoria geracional, etc. (BRABO, ANO).

Assim, oportuna e fundamental a discussão acima traçada para a compreensão da categoria gênero, uma vez que a violência contra as mulheres, especialmente no âmbito doméstico, é produto de uma construção sociocultural, em que práticas violentas são introjetadas pela sociedade, perpetuando-se no tempo como se fossem naturais. Ela ocorre de maneira velada em muitos contextos sociais, sendo difícil a sua percepção e desnaturalização, motivo pelo qual a compreensão desse processo de naturalização e desmistificação de pré-conceitos é importante para o enfrentamento da violência contra as mulheres, uma vez que as próprias mulheres,

por vezes, não compreendem o contexto violento a que são ou estão sendo submetidas, permitindo-se a convivência e a submissão com o sujeito agressor. Tal fato não é diferente com os homens, que também, sendo produtos de um legado patriarcal, não compreendem, por vezes, a gravidade da conduta violenta que possam ter praticado.

Como já dito, as reflexões e concepções discutidas sobre violência não são as mesmas de uma época a outra, pois têm um caráter mutável e dinâmico. Contudo, não há divergências que elas sempre estiveram presentes na conduta humana e que estão estritamente atreladas às relações de poder, força e dominação, podendo influenciar na dimensão física, mas também psíquica e simbólica da vítima, em que provoca processo e aniquilação do outro (vítima), ferindo, indiscutivelmente a sua dignidade.

Assim, uma das facetas mais graves da violência que perdura ao longo dos anos é a violência doméstica contra as mulheres que constitui justamente um tipo de violência de gênero como demonstrado.

Dessa forma, a violência contra a mulher aparece como um problema de grande complexidade, não apenas devido à sua magnitude, mas também pelas relações parentais que a envolvem e o espaço onde comumente se manifestam, a saber, o ambiente doméstico, podendo afetar não somente a vítima, mas todos que de alguma forma convivem no mesmo ambiente.

Vislumbramos uma certa tolerância e invisibilidade, especialmente quando ocorre na família, o que limita os acessos aos mecanismos de proteção, reduzindo-a a um evento de cunho familiar e privado, silenciado e naturalmente aceito, o que dificulta a visibilidade do fenômeno, quando na verdade trata-se de um problema social grave.

As diversas concepções de violência e a compreensão da violência contra as mulheres em uma perspectiva de gênero vistas são embasamentos teóricos necessários e balizadores de conhecimentos que devem ser apreendidos para a continuidade da pesquisa traçada, pois a compreensão da naturalização da desigualdade sociocultural entre mulheres auxilia-nos na compreensão dos discursos que estão analisados oportunamente e na tentativa de encontrar alternativas, estratégias na educação para o combate à violência doméstica contra as mulheres.

À guisa de conclusão, denotamos que embora haja diversas legislações vigentes, políticas públicas instituídas e programas voltados ao combate da violência

doméstica contra as mulheres, ela ainda continua a ocorrer no seio da sociedade brasileira de maneira velada. Desse modo, a Educação não poderia mostrar-se omissa no que tange à análise de práticas e estratégias educativas para o enfrentamento da violência doméstica contra as mulheres, a partir da análise de discursos dos autores da violência, que, assim como as mulheres, são produto do legado sociocultural, consoante faremos no próximo capítulo.

2 TEORIA DA ANÁLISE DE DISCURSO DE MICHEL FOUCAULT: PROCEDIMENTO PARA APREENSÃO DE RELAÇÕES ENTRE DISCURSO, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO⁷

Nesse capítulo, objetivamos apreender uma forma de realizar pesquisa a partir da perspectiva dos estudos de Michel Foucault, mais especificamente o procedimento de análise de discurso apresentado na obra *A ordem do Discurso, aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Assim, demonstramos a pertinência da análise dos discursos dos agressores de violência doméstica contra as mulheres na seara da Educação como fator importante para compreensão do fenômeno da violência doméstica contra as mulheres, das relações de poder que permeiam o discurso, bem como a importância do procedimento de análise de discurso para a apreensão de questões de gênero, práticas de violência e valores socioculturais.

A violência doméstica contra as mulheres constitui-se em um fenômeno múltiplo e complexo que tem suscitado diversas discussões em diferentes campos do saber pela sua incidência constante na sociedade. A referida prática de violência encontrava respaldo no espaço privado e, por isso, não recebia a devida atenção, sendo um fenômeno que sempre existiu, independentemente dos motivos que o determina ou condiciona-o. Entretanto, é na contemporaneidade que ganha relevância no espaço público, com a merecida visibilidade e preocupação.

⁷ Uma vez delimitado o tema da análise no primeiro capítulo, questionamos os dados de uma maneira muito específica, levantando questões próprias, a partir da construção de categorias de análise que serão identificadas e detalhadas no item 2.2 desse capítulo. Ainda, identificamos os sujeitos enunciativos pertinentes à questão a ser trabalhada, resguardando o devido sigilo das suas identificações e do presídio. Na sequência, fizemos a coleta dos registros e organização dos dados, através de uma entrevista semi-estruturada, onde os questionamentos foram elaborados tendo em vista o objetivo de cada categoria de análise, as quais, por sua vez, visam responder aos problemas de pesquisa propostos. Ainda, as questões sobre o assunto foram construídas a partir do subsídio teórico. Posteriormente, retornamos ao *corpus* para evidenciar as marcas de discurso, segmentar, recortar e analisar, buscando marcas de discurso que evidenciassem e corroborem com as nossas questões. Dessa forma, houve a segmentação dos discursos, reunindo o conjunto de segmentos que convergem. Trata-se aqui das porções do texto retiradas do *corpus* para que sejam trabalhadas teoricamente. Posto isso, passamos a escrita da análise que é fundamental para a exposição dos resultados dos gestos de interpretação do pesquisador. Nesse percurso, considerando que no primeiro capítulo já havíamos realizado boa parte da contextualização do tema, nesse segundo capítulo apresentaremos as bases teóricas da análise de discurso e a contextualização dos fatores que perpassam as práticas discursivas dos entrevistados. Por fim, no último capítulo, diante da análise realizada, faremos a contextualização dos resultados, através da última categoria de análise, visando apreender as relações entre violência, discurso e Educação.

Em que pese muitos sejam os estudos sobre violência doméstica contra as mulheres, em todas as áreas do saber, buscamos normatizações efetivas, políticas públicas adequadas, desconstruções de papéis sociais, compreensões de significações estruturantes, em que lançamos um olhar exclusivo sobre a vítima. Demonstramos que pouco se discute sobre os agressores, deixando-os exclusivamente para o campo jurídico, onde possivelmente recebem alguma punição, como se essa punição fosse sanar as práticas violentas. A partir disso, identificamos a necessidade de voltarmos o olhar e atenção para os autores da prática da violência doméstica contra as mulheres, enquanto sujeitos que sentem, pensam, falam e agem, ou seja, enquanto indivíduos que se constituem social e culturalmente, produzindo e reproduzindo discursos.

A área da saúde dedica pouca ou nem uma atenção a esses agressores, igualmente a Psicologia busca em algumas hipóteses ouvi-los. Por sua vez, na área jurídica, busca-se penalizá-los. E, a Educação não deveria preocupar-se com esses sujeitos? A Educação não deveria de alguma forma intervir para fazer cessar essa prática violenta? Ou ainda, a Educação não deveria questionar-se: como se dá a constituição desses sujeitos como atores sociais que produzem e reproduzem discursos? Como identificar os fatores sociais e culturais que permeiam esses discursos e quais as relações neles contidas? Haveria algum espaço de socialização para compreensão, reconstrução ou desconstrução desses discursos? O que teria de tão perigoso, como questiona o próprio Foucault (2014), nos discursos?

A partir disso, compreendemos que a Educação é um campo oportuno para essa apreensão e discussão, de modo que a aplicação da teoria da análise discursiva aos discursos dos autores de violência doméstica contra as mulheres no campo da educação nos permite, através dos discursos, conforme demonstramos no desenvolvimento dessa investigação, um olhar sobre a cultura machista e patriarcal que revela legitimação e banalização da violência. Isso porque esses valores culturais machistas e patriarcais, ainda estruturantes em nossa sociedade, estão associados a grave recorrência das violências cometidas contra as mulheres e as sérias desigualdades de poderes e direitos.

2.1 O discurso na perspectiva de Michel Foucault

Michel Foucault, filósofo francês, professor e escritor, foi um grande teórico do século XX, trazendo muitas contribuições para repensarmos as estruturas sociais da atualidade. Nas suas obras, ele desenvolve uma série de análises e estudos sobre o discurso, tratando-o como algo que põe em jogo o poder e o desejo e que pode ser instrumento de padronizações, comportamentos sociais e até mesmo de práticas violentas.

Em uma das primeiras e essenciais obras para compreensão da construção intelectual de Foucault (1987), intitulada a “*Arqueologia do Saber*”, ele concebe os discursos como um conjunto de enunciados que se remetem a uma mesma formação discursiva (FOUCAULT, 1987).

Discurso, sob uma perspectiva central das ciências sociais, poderia talvez ser pensado como um corpo de ideias, conceitos e crenças que se estabeleceram como conhecimento, ou como uma maneira aceitável de olhar o mundo. Tais discursos formam um conjunto de lentes que tem uma influência profunda em nossa compreensão e ação no mundo social. Os textos poderiam ser pensados como algo que estabelece, incorpora, simboliza e expressa tais discursos (PETERS; BESLEY, 2008)

Na obra “A ordem do discurso”, Foucault (2014) apresenta uma série de procedimentos para compreensão do discurso, que influenciam o discurso interna e externamente e que põe em jogo poder e desejo, condicionam a ordenação e classificação do discurso, bem como que condicionam os fatores de funcionamento do discurso, impondo um certo número de regras e não permitindo que muitas vezes todos tenham acesso ao discurso.

Assim, depreendemos que não podemos analisar de qualquer forma o discurso, mas devemos levar em conta uma série de procedimentos, pois para a teoria da análise discursiva em Foucault (2014), educa-se o olhar para ver tanto a composição geral do discurso quanto os detalhes do texto e as relações nele esculpidas.

Nessa perspectiva, oportuno destacarmos o entendimento de Brandão (2004, p. 11) sobre linguagem e discurso:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. Ela é o “sistema-suporte das representações ideológicas [...] é o ‘médium’ social em que se articulam e defrontam agentes coletivos e se consubstanciam relações interindividuais” (Braga, 1980). Como elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade, a linguagem é o lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção.

Como vemos, não merecem atenção somente os elementos linguísticos (signos) do discurso, mas tudo aquilo que envolve o discurso, sejam os processos sociais e históricos nos quais ele está inserido ou sejam os sujeitos que o pronunciam. É por isso que, mesmo muitos autores trazendo diversos caminhos e ponderações sobre a análise de discurso, optamos por Foucault, que se filia à escola francesa da análise de discurso, de tradição europeia e não optamos pela escola americana.

Para a Escola americana de análise discursiva, somente se consideram a frase e o texto como elementos isomórficos, cujos enunciados se diferenciam apenas em graus de complexidade, vendo-se o texto de uma forma redutora, sem preocupação com o sentido, mas somente angustiando-se com as formas de organização dos elementos que o constituem. Ao passo que para os adeptos da teoria francesa, onde localizamos Foucault, ainda que com peculiaridades próprias no desenvolvimento da sua análise discursiva, além do que já foi explicitado, levamos em consideração o quadro das instituições em que o discurso é produzido, as quais delimitam fortemente a enunciação. Ainda, considera os embates históricos e sociais que o cristalizam, bem como o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso (BRANDÃO, 2004).

Com efeito, uma vez compreendido o que é discurso e os motivos que nos levaram a escolha da teoria, cumpre explicitar a análise discursiva de Foucault (2014), na qual ele apresenta inicialmente os chamados procedimentos de exclusão, que influenciam externamente o discurso e relacionam-no a questões de poder e desejo, visto que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

O primeiro procedimento de exclusão seria a interdição, também descrita como a palavra proibida, em que o autor destaca que não se tem o direito de dizer tudo, que

não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa, pondo em xeque três tipos de interdições: o que falar, quem pode falar e quando se pode falar. O segundo procedimento seria uma separação e uma rejeição, ou seja, a oposição razão e loucura, em que aquele que não se enquadra nos padrões aceitáveis, terá a palavra anulada e não acolhida.

E, por sua vez, o terceiro procedimento, que é a vontade de verdade, a qual é reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas sociais, institucionalizadas, que determinam alguns saberes como verdadeiros. Esses três procedimentos, como já dito, levam à exclusão de determinados discursos e, ao mesmo tempo, à produção e à reprodução de outros, de modo que fazem do próprio discurso instrumento de dominação e poder.

Na sequência, são explicitados os procedimentos de limitação do discurso, que agem internamente, e funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, ordenação, distribuição do discurso, submetendo-o ao acontecimento e ao acaso. O primeiro procedimento limitador é o comentário, referindo-se à repetição, à reformulação e à reatualização de discursos que já foram ditos e permanecem sendo reformulados e proferidos, com a mesma essência do discurso original.

Por conseguinte, temos o autor como um procedimento limitador do discurso, “não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento dos discursos, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência (FOUCAULT, 2014, p. 25). Ou seja, o autor seria aquele que confere à linguagem as suas unidades, a sua inserção no real. E, como terceiro procedimento identificamos as disciplinas, como princípio de controle da produção do discurso, onde são fixadas uma série de regras, com reatualização permanente, que conferem validade ao discurso e lhe autorizam a reprodução.

Uma vez apresentados os dois grupos de procedimentos internos e externos relacionados ao discurso e que são propulsores de dominação e poder, bem como que determinam os casos de aparição do discurso, Foucault (2014) cita alguns fatores ou sistemas de restrições que impossibilitam que todos os indivíduos tenham acesso aos discursos, bem como impõe um certo número de regras àqueles que os pronunciam, conforme explicitado abaixo:

Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam, ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais, precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis, algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (FOUCAULT, 2014, p. 35).

A partir dessa caracterização, como um dos sistemas de restrição, o autor menciona o ritual, que consiste em definir a qualificação que deve ter o indivíduo que pode falar e formular determinados tipos de enunciados. Define, também, a forma como esse indivíduo deve se comportar. Por sua vez, apreende aquilo que ele chama de sociedades de discurso, cuja função é conservar ou produzir discursos para fazê-los circular em um espaço fechado, sem que todos tenham acesso.

Posteriormente, pontua as doutrinas, que se diferem das sociedades de discurso, porque nessas o número de indivíduos que fala, mesmo se não seja fixado, tende a ser limitado. Ao passo que nas doutrinas é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos, que indivíduos numerosos definem o seu pertencimento recíproco, independentemente da classe, do status social, dos interesses, das lutas, entre outros.

E, por último, em escala muito mais ampla, como um sistema de restrição, são apresentadas as apropriações sociais dos discursos, em que é referida a Educação como um espaço de socialização, onde se pode ter acesso a discursos, sendo ela uma maneira política de manter ou modificar a apropriação desses discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Nessa perspectiva, explicitados os dois grupos de procedimentos internos e externos que influenciam os discursos, bem como denunciados pelo autor alguns sistemas de restrição, Foucault (2014) deixa evidente que, em uma análise discursiva, é preciso que todos esses procedimentos e sistemas sejam observados, a fim de que se possa: questionar a nossa vontade de verdade, restituir ao discurso o seu caráter de acontecimento e suspender a soberania do significante. Para o autor, são essas três premissas que nos levam à compreensão da formação do significante daquilo que se pretende investigar, das relações de poder que permeiam o discurso em análise, do porquê foi proferido por determinado sujeito, em determinado momento e de determinada forma, entre outros aspectos.

Mas, para que possamos nos permitir chegar a essas três premissas, a análise de discurso ainda deve nortear-se por alguns princípios, quais sejam, princípio da

inversão, princípio da descontinuidade, princípio da especificidade e princípio da exterioridade.

Através do princípio da inversão, Foucault (2014) ensina que devemos buscar o que está por trás daquilo que forma, organiza e controla o discurso, o que teria no discurso de negativo, como por exemplo, o que encontraríamos de negativo no discurso ao analisar os procedimentos relativos ao autor, à disciplina e à vontade de verdade, anteriormente explicitados. Por sua vez, quanto ao princípio da descontinuidade, o autor explicita que os discursos devem ser vistos como práticas descontínuas, que se cruzam, por vezes, mas também se ignoram ou se excluem. Já pelo princípio da especificidade, compreendemos que não podemos transformar o discurso em um jogo de significações prévias. Nesse sentido:

[...] Não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor. Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade (FOUCAULT, 2014, p. 50).

E, por último, no princípio da exterioridade, apreendemos que não é somente o âmago do discurso que importa, pois é preciso partir do próprio discurso, sua aparição e regularidade, passando às suas condições externas de possibilidades, aquilo que dá lugar a uma série aleatória de acontecimentos e fixa suas fronteiras.

Com efeito, diante das apreensões realizadas, resta explicitar que a análise de discurso, sob a ótica de Foucault (2014), preleciona compreensões críticas e genealógicas, em que a crítica analisa os processos de rarefação, mas também de agrupamento e de unificação dos discursos, ao passo que a genealogia estuda a sua formação ao mesmo tempo dispersa, descontínua e regular. Nessa perspectiva, partindo dos princípios anteriormente explicitados, Foucault (2014, p. 57) descreve a análise que propõe em seu aspecto crítico e genealógico:

Seguindo esses princípios e referindo-me a esse horizonte, as análises que me proponho a fazer se dispõem segundo dois conjuntos. De uma parte, o conjunto “crítico”, que põe em prática o princípio da inversão: procurar cercar as formas da exclusão, da limitação, da apropriação de que falava há pouco; mostrar como se formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas. De outra parte, o conjunto “genealógico” que põe em prática os três outros princípios: como se formaram, através, apesar, ou

com o apoio desses sistemas de coerção, séries de discursos; qual foi a norma específica de cada uma e quais foram suas condições de aparição, de crescimento, de variação.

Desse modo, observamos que as descrições críticas e genealógicas não se excluem, mas devem alternar-se, apoiar-se umas às outras e se completarem, a fim de que o discurso, como objeto de análise, possa ser entendido. Contudo, não é possível compreender todas as dimensões de um discurso, eis que o discurso pode possuir muitas facetas.

Com isso, partimos de todas essas ponderações sobre a teoria da análise de discurso e retomamos uma citação inicial da obra de Foucault (2014), com o intuito de demonstrarmos aquilo que nos propomos inicialmente, a importância de analisar o discurso dos agressores de violência doméstica contra as mulheres. Assim, Foucault indaga: “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 2014, p. 08).

E, nos permitimos responder: o perigo está na forma velada como os discursos podem proliferar uma cultura machista arraigada na sociedade, de modo a produzir e reproduzir práticas violentas contra as mulheres. O enfrentamento da violência contra as mulheres, assim como o fenômeno da violência em si, mantém estreita relação com os discursos, uma vez que, por ser um dos principais componentes de qualquer cultura, o discurso é um dos grandes disseminadores de estereótipos. É através deles que os valores culturais são construídos, difundidos, alterados e transmitidos de geração em geração e, por consequência, crenças estereotipadas sobre mulheres, homens e a relação entre eles, que estão no cerne da origem da violência doméstica contra as mulheres.

2.2 Análise discursiva dos agressores de violência doméstica

Uma vez discutidas as concepções teóricas necessárias para o enfrentamento dos discursos dos agressores de violência doméstica contra as mulheres, fizemos necessária a efetiva análise desses discursos.⁸

⁸ A pesquisa, como já previsto no projeto, teve como palco para o seu desenvolvimento o Presídio pertencente à 4ª Delegacia de Polícia Regional do Estado do Rio Grande Sul - Alto Uruguai. Para que se efetivasse a coleta de dados, fizemos entrevistas pessoais com os sujeitos que praticaram violência contra as mulheres e estão cumprindo pena no presídio já citado. Destacamos que foram entrevistados

Primeiramente, vamos verificar a categoria da identidade e do papel social do sujeito a fim de que possamos apreender quem é o sujeito que fala, que profere o discurso, pratica o ato violento e qual é o papel social que ele representa.

A noção de identidade pode ser apreendida em diversas perspectivas, tais como, identidades individual, social, de gênero e sexual. Contudo, embora não façamos a distinção entre elas, pois não é o objeto deste trabalho, aqui nos importa observá-las em todos os seus aspectos, inclusive o papel social do sujeito autor do discurso.

O conceito de identidade é demasiadamente complexo, porém, podemos compreendê-lo como a síntese que mostra como se articulam, em um sujeito, o psicológico e o social, representando a noção que exprime o resultado das interações complexas entre o sujeito, os outros e a sociedade, ou seja, é aquilo que nos faz perceber a consciência social que o sujeito tem de si mesmo, pois o modo como se relaciona com os outros lhe confere qualidades particulares (BAUMAN, 2005).

Também, a identidade conglobera dimensões da realidade social, as que se situam em nível de representação ou de influência social. Indica como esses

05 (cinco) sujeitos agressores, sendo eles os principais atores desta pesquisa. Ainda, salientamos que inicialmente a previsão no projeto era para realização de entrevistas com 09 (nove) agressores. Contudo, somente cinco pessoas aceitaram participar voluntariamente, o que, conseqüentemente já nos serve de análise discursiva. Entretanto, tal risco já era previsto no projeto norteador desse trabalho, sendo que a redução do número de apenas não compromete a análise dos dados, tampouco a qualidade da pesquisa. As entrevistas foram realizadas pessoalmente, com as devidas autorizações do Comitê de Ética da Universidade, bem como da Direção do Presídio e do Comitê de Ética em Pesquisa do Sistema Penitenciário - RS (CEP-PEN). Não é demais lembrar que seguimos todas as recomendações relativas à ética na pesquisa com seres humanos, da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Houve apenas um contato individual com cada sujeito, na presença da Assistente Social do Presídio, ocasião em que foi feita a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e assinado por ambas as partes envolvidas. A entrevista foi gravada com o consentimento de todos os voluntários e as informações pessoais foram mantidas em sigilo, garantido o anonimato da identidade dos participantes, o caráter voluntário da participação e assegurada a todos a possibilidade de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer ônus para o participante. Portanto, a identificação dos 05 (cinco) voluntários deu-se da seguinte forma: SUJEITO "1", SUJEITO "2", SUJEITO "3", SUJEITO "4", SUJEITO "5". Também julgamos necessário esclarecer que essa pesquisa não tem relação alguma com a situação judicial deles e não traz qualquer prejuízo ou benefício associado ao cumprimento da pena. Os dados coletados foram utilizados somente para essa finalidade acadêmica. Desse modo, as entrevistas gravadas foram transcritas na sua íntegra para que o material fosse submetido aos procedimentos de organização e análise de dados explicitados. Feitos tais esclarecimentos, passamos às categorias de análise que norteiam essa pesquisa e a efetiva análise de discurso, a fim de que possamos nos apropriar do valioso material colhido e contribuirmos para encontrarmos alternativas no campo da educação, mais especificamente da formação escolar, para a ruptura e combate da violência doméstica contra as mulheres. Para tanto, destacamos as seguintes categorias de análise que dão ensejo à verificação de dados pretendida: a) categoria da identidade e do papel social do sujeito; b) categoria do tipo de violência praticada; c) categoria das condições de (re)produção do discurso; d) categoria do conceito de violência na ótica do agressor e) categoria da formação escolar do sujeito agressor; e f) categoria sobre a relação entre violência, discurso e educação.

fenômenos se incorporam na personalidade para virem a constituir-se como o núcleo duro do que o indivíduo pensa, da maneira como representa os outros e como avalia a sua própria posição. Assim, a identidade é o produto dos processos interativos operantes entre o ser humano e o campo social e não somente um elemento das características individuais (BAUMAN, 2005).

Para Stuart Hall (2005), a identidade não é sólida e unificada. Ela surge da interação entre o seu interior e o mundo cultural; logo, a identidade do sujeito será transformada continuamente, tendo em vista as formas pelas quais os sujeitos são representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam.

Por sua vez, Castells (2001, p. 24) ao considerar que a construção social de identidades sempre ocorre em um contexto social marcado de relações de poder, assevera que há três formas e origens de construção de identidades:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]. Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...]. Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade, e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda estrutura social.

Como se vê, a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2005). Isso implica afirmar que a identidade pode ser introduzida, como lemos na citação anterior, por instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais, e, conseqüentemente, naturalizando ações violentas.

Contudo, é preciso estabelecer a distinção entre a identidade e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de papéis e conjunto de papéis.

Nesse passo, Castells (2001, p. 23) afirma que:

Papéis (por exemplo, ser trabalhador, mãe, vizinho, militante socialista, sindicalista, jogador de basquete, frequentador de uma determinada igreja e fumante, ao mesmo tempo) são definidos por normas estruturadas pelas

instituições e organizações da sociedade. A importância relativa desses papéis no ato de influenciar o comportamento das pessoas depende de negociações e acordos entre os indivíduos e essas instituições e organizações. Identidades, por sua vez, constituem fontes de significado para os próprios autores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação. Embora, conforme argumentarei adiante, as identidades também possam ser formadas a partir de instituições dominantes, somente assumem tal condição quando e se os atores sociais as internalizam, construindo seu significado com base nessa internalização.

Diante das ponderações trazidas, temos por justificada a delimitação dessa primeira categoria para que possamos compreender quem é o sujeito do discurso e da prática do ato violento; qual é o papel social dele e em que contexto social e cultural ele constrói e modifica a sua identidade. A apreensão da identidade é importante para que as diferenças sejam atenuadas e respeitadas, no sentido de aceitar e respeitar o outro, sendo o processo de aceitação e inclusão desse outro uma busca constante na construção da cidadania, bem como se faz importante para que possamos produzir um olhar humano sobre o sujeito agressor. Trata-se, portanto, de categoria fundamental para nortear os objetos traçados nesta pesquisa e responder as questões norteadoras, conforme faremos a seguir.

Dentre os 05 (cinco) sujeitos entrevistados, entendemos adequada a construção de uma tabela demonstrativa para que pudéssemos conhecer quem é o sujeito agressor, conforme segue:

Tabela 1 - CATEGORIA DA IDENTIDADE E DO PAPEL SOCIAL DO SUJEITO

SUJEITOS	Idade	Profissão	Renda Mensal	Cor da Pele	Vítima e tempo de convívio	Filhos
SUJEITO 1	39	Motorista	R\$ 1.900,00	Branco	Companheira e 14 anos	3
SUJEITO 2	32	Empresário (Farmacêutico)	R\$ 5.000,00 a R\$ 10.000,00	Branco	Companheira - Não relatou tempo de convívio	3
SUJEITO 3	50	Garimpeiro	3 a 4 salários mínimos	Branco	Companheira "50 e poucos anos"	Não
SUJEITO 4	43	Agricultor	1,2 salário mínimo	Moreno	Mãe	—
SUJEITO 5	39	Pedreiro	3 mil reais	Moreno	Companheira e 25 anos	4

Como se vê, a idade dos sujeitos varia entre 32 a 50 anos, bem como o tempo de convívio com as pessoas agredidas é relativamente alto, apenas um deles não relatou o tempo de convívio. Ficamos curiosos se durante todo esse período de

convívio os sujeitos conviveram diária ou constantemente com atos de violência. Todavia, não nos relataram se durante todo o curso do relacionamento afetivo houve práticas de violência doméstica, pois, como veremos posteriormente, todos tentaram justificar, apresentando motivos para respaldar a prática dos atos de violência – sendo que alguns ainda negavam a autoria.

Outro aspecto observado é que 80% dos agressores entrevistados praticaram atos de violência doméstica em face da companheira e 20% praticaram atos de violência em face da mãe, o que, para nós, considerado o número de entrevistados, representa apenas um caso. Desse modo, já podemos constatar que o número de casos de violência doméstica, em face de companheiras, esposas e/ou namoradas é muito superior ao número de casos de violência doméstica praticada em face de outras mulheres da relação familiar.

Quanto à profissão e à renda mensal dos sujeitos, observamos que a prática da violência doméstica ocorre independentemente da profissão e da renda mensal, uma vez que temos as mais diversas profissões e classes sociais. Assim, entendemos que a prática da violência doméstica contra a mulher perpassa a condição financeira, a classe social ou o papel social assumido pelo agressor.

Em vista disso, uma vez detalhada a primeira categoria de análise, referente à identidade e ao papel social do sujeito agressor é possível concluirmos que: a) a prática da violência permeia o cotidiano de 100% dos agressores, sendo que viveram e convivem em ambiente violento, seja em seus lares ou, posteriormente à condenação, no sistema carcerário; b) 100% dos agressores entrevistados apresentavam entre 30 a 50 anos de idade; c) há um equilíbrio em relação a cor da pele dos sujeitos agressores, logo, esse fator não é determinante para a prática dos atos violentos ou não representa uma maior criminalização de pessoas negras quando se fala em violência doméstica contra as mulheres; d) a renda mensal também não foi um fator determinante para a prática dos atos de violência doméstica; e) 80% dos casos de violência doméstica contra as mulheres foi praticado em face de companheiras, namoradas e/ou esposas; f) observamos que a prática da violência, em 80% dos casos, ocorreu embora houvesse a existência de um longo período de convivência e que nesse período os atos violentos se apresentaram de maneira constante; g) a profissão não influenciou na prática dos atos de violência; g) e, por último, o fato de existirem filhos em comum também não eximiu a prática de atos de violência doméstica.

Na sequência, vamos analisar a categoria do tipo de violência praticada, para que possamos compreender que tipo de conduta levou o sujeito a ser condenado por violência doméstica contra a mulher. Desse modo, observamos que são inúmeros os tipos de violência que podem ser praticados, alguns com mais visibilidade, mais frequência e considerados de extrema gravidade. Outros, por sua vez, sequer são concebidos como condutas violentas pelo sujeito que as pratica. No entanto, também, são condutas de extrema gravidade que agredem a dignidade e as condições da existência da pessoa humana, causando, por vezes, danos irreparáveis. Para tanto, elaboramos o quadro que segue a fim de facilitar a visualização e a compressão da violência praticada.

Tabela 2 - CATEGORIA DO TIPO DE VIOLÊNCIA PRATICADA

SUJEITOS	TIPO DE VIOLÊNCIA	RESULTOU EM MORTE?
Sujeito 1	Física - verbal	Sim
Sujeito 2	Física - verbal	Sim
Sujeito 3	Física - verbal	Sim
Sujeito 4	Física - verbal	Não
Sujeito 5	Física – verbal - psicológica	Não

O SUJEITO 1 relatou ter cometido violência física, que resultou na morte da companheira com quem convivia há 14 anos; além do mais, compreendemos pela fala do sujeito, que também praticava violência verbal. Observamos, ainda, que ele destacou que essas formas de violência eram constantes e que ele também era agredido pela companheira.

Nesse sentido, transcrevemos⁹ um trecho da entrevista:

[...]

Pesquisadora: Tá, o senhor tá preso por quê? Que motivo? Por que o senhor veio para aqui?

Sujeito 1: Eu tive problema com a minha esposa

Pesquisadora: Com a esposa do senhor? O senhor quer me contar o que aconteceu?

Sujeito 1: Eu acabei matando ela

Pesquisadora: Ela acabou falecendo? Mas de que forma isso aconteceu? Tô lhe perguntando por que eu não faço ideia, tá?! Então como eu disse para o senhor eu não olhei nada.

Sujeito 1: É, ela ando me cortando antes e. [...]

Pesquisadora: Ela fez uma agressão no senhor antes? Ela cortou o senhor? Vocês se desentendiam? Brigavam?

Sujeito 1: Às vezes sim

⁹ Procuramos, durante a transcrição das entrevistas, utilizadas para a construção deste trabalho, manter uma escrita fidedigna aos diálogos realizados oralmente. Dessa forma, há a presença de uma linguagem informal, com gírias e demais recursos estilísticos que são próprios do coloquialismo.

Pesquisadora: O que, que resultou, por que, que vocês acabaram brigando assim que chegaram a esse extremo, do senhor ter que matar ela?

Sujeito 1: Ah, é que ela vinha aprontando tinha bastante gente que [...]

Pesquisadora: Ela traía o senhor?

Sujeito 1: Bastante gente me contava coisa, mas tô arrependido do que eu fiz né?

Pesquisadora: Quanto tempo vocês estavam juntos?

Sujeito 1: 14 anos

Pesquisadora: 14 anos? E vocês também se agrediam verbalmente? Se xingavam? Ela xingava o senhor?

Sujeito 1: Sim

Pesquisadora: O senhor xingava ela?

Sujeito 1: Sim também

Pesquisadora: Ta, então a violência era dos dois lados, tanto dela quanto do senhor, ta. Na hora da raiva ali quando o senhor acabou matando ela, como é que foi?

Sujeito 1: Na verdade ela me cortou em casa né? Ai eu tava indo para o hospital, ela tava indo comigo de carro, daí nós discutimos na estrada e daí ela acabou me chamando umas coisa e daí acabei matando ela

Pesquisadora: O senhor estrangulou? Como é que o senhor fez?

Sujeito 1: Não, só dei umas facadas nela

Pesquisadora: Umas facadas? E ela cortou o senhor também com uma faca?

Sujeito 1: Sim, ela cortou antes.

[...]

Por sua vez, o SUJEITO 2 relatou que matou a ex-companheira asfixiada quando já estavam em processo de separação. Pela fala do sujeito foi possível perceber que embora negasse, havia ocorrência de violência verbal. Desse modo, vejamos a transcrição de parte da entrevista:

[...]

Pesquisadora: Homicídio? Ta. E esse homicídio foi cometido contra quem? Como que aconteceu isso?

Sujeito 2: Contra a minha ex mulher.

Pesquisadora: Ex mulher? Vocês já estavam separados na época?

Sujeito 2: É.

Pesquisadora: O senhor consegue me contar como é que aconteceu?

Sujeito 2: Posso detalhar um pouco pra ti, fazia uns 15 a 20 dias que a gente tava em processo de separação e nesse processo de separação a gente acabou discutindo, a gente acabou se desentendendo e daí por uma fatalidade aconteceu o que aconteceu

Pesquisadora: Ta, e como é que ela acabou falecendo?

Sujeito 2: Foi dentro da minha própria casa.

Pesquisadora: Da tua casa? Ela...por asfixia? Tiro?

Sujeito 2: Isso.

Pesquisadora: Asfixiada, ta, bom se ela faleceu não tem mais relação de afetividade.

[...]

Pesquisadora: Essa ex mulher do senhor, que acabou falecendo, já tinha cometido alguma violência com o senhor?

Sujeito 2: De certa forma, assim, teve algumas discussões

Pesquisadora: Verbal? Física? Alguma coisa?

Sujeito 2: Não que eu me recorde assim, a ponto de agressão assim não

Pesquisadora: Ta.

Sujeito 2: Não me recorde mesmo.

Já, o SUJEITO 3 relatou uso excessivo de drogas e álcool e negou ter cometido alguma forma de violência contra a ex-companheira. Todavia, o mesmo foi condenado haja vista que diante da violência física cometida provocou a morte dela. Ele contou o fato da suposta “overdose”, como se acreditasse que isso realmente tivesse acontecido. É possível a observação do fato pelo fragmento discursivo abaixo compilado:

Sujeito 3: Eu era juntado com a muié tinha uns 50 e poucos anos nós se gostava muito e por lá nós se “perdemo” na droga eu e ela bebia demais e chereco a vontade eu e ela e o “fio” dela numa noite que bebemo um trago e ela, eu imagino que deu overdose nela, mas eu por motivo que eu e o guri dela já tínhamos outros problemas não fui convoca com ele quando ela morreu assim, eu se apavorei tanto tava bem cheirado que eu fugi de casa fiquei foragido da lei daí por que o próprio fio dela tinha me avançado umas vezes antes e tinha me cortado minha mão aqui assim ó e daí no momento eu se apavorei e não quis convocar ele.

Pesquisadora: Então o senhor acha que ela faleceu por overdose?

Sujeito 3: Eu acredito que sim, por que eu quase morri de overdose aquele dia sabe? eu acredito que ela sim também por que nos (inaudível) eu gostava dela demais sabe? Tinha um apego muito grande.

Pesquisadora: Ta, outras vezes já tinha acontecido isso antes dela falecer?

Sujeito 3: Ela tomava remédio controlado sabe? Pra pressão e coisarada e nos bebia todo dia e eu proibi ela não ia proibi de beber por que eu também gostava de beber quando chegava do serviço eu gostava de ter minha cachacinha e tomar sabe? E a gente tava perdido no vicio na época.

Pesquisadora: Ta, então, isso que aconteceu o senhor não vê nenhuma forma de violência ou o senhor acha que o senhor agiu de uma forma violenta?

Sujeito 3: Não, eu não agi eu tenho certeza não acho eu tenho certeza que eu não agi, foi é coisa que deu problema por que ela já tomava remédio assim controlado e bebia bebida e usava porcaria ela usava eu usei o fio dela usava junto daí é uma coisa que...foi ali que...eu quase morri na mesma noite.

Por outro lado, o SUJEITO 4 está preso por ter praticado violência física contra a própria mãe, sendo que negou ter cometido o fato. Desse modo, recortamos o trecho onde ele narrou o fato, conforme segue:

Sujeito 4: Ah, agora por causa da minha mãe

Pesquisadora: Da sua mãe? O que aconteceu com a mãe do senhor?

Sujeito 4: Nós brigamo com meus irmãos e um acertou um soco nela

Pesquisadora: Um dos irmãos do senhor? Mas não foi o senhor?

Sujeito 4: (Inaudível) mas não sei quem foi né?

Pesquisadora: Brigaram verbalmente?

Sujeito 4: Não, nós se “atruquemo” no soco no causo né?

Pesquisadora: Quantos anos tem a mãe do senhor?

Sujeito 4: Acho que deve ter uns 55

Pesquisadora: 55? Aí o senhor ta agora, essa última vez que o senhor veio por causa disso? Não tem nada a ver com essa história da enteada do senhor?

Sujeito 4: Não, não

Pesquisadora: Não? Ta, e não foi o senhor que acertou o soco? Ta. E o senhor acha justo o senhor ta aqui?
Sujeito 4: Mas eu não sei né? É a lei né?
Pesquisadora: E os irmãos do senhor o que contam disso?
Sujeito 4: Ah, eles dizem que sou inocente, mas inocente, mas tô preso né?
Pesquisadora: E a mãe do senhor vem visitar o senhor?
Sujeito 4: Não, nunca quis que eles viessem me visitar, nenhum deles
Pesquisadora: Nenhum dos irmãos? Nem a mãe?
Sujeito 4: Não, aqui não é lugar de visita, eu acho assim né?
Pesquisadora: Ta, então, assim a única mulher que teria acontecido qualquer agressão foi com a mãe do senhor então?
Sujeito 4: É.

O SUJEITO 5 também iniciou negando qualquer forma de violência contra a companheira, quando estavam em processo de separação. Percebemos que se utilizou da prática de violência psicológica, física e verbal em face da vítima, sem que, contudo, reconhecesse a gravidade da conduta. Assim, segue o recorte da entrevista onde podemos constatar isso:

Pesquisadora: Ta, por que o senhor ta preso?
Sujeito 5: Por uma medida protetiva contra a mulher
Pesquisadora: Maria da Penha?
Sujeito 5: Maria da Penha.
Pesquisadora: O senhor pode me contar o que aconteceu?
Sujeito 5: Sim, a gente vinha se desentendendo há vários dias aí numa sexta feira sem eu saber né? Ela fez uma medida protetiva.
Pesquisadora: Ela era esposa do senhor?
Sujeito 5: Minha esposa. Nos tava junto há 25 anos, mas de casado 21.
Pesquisadora: O que, que ela alegou?
Sujeito 5: Ela disse que não dava mais certo né? E fez uma medida protetiva, mas não me avisou e na noite, na sexta feira que ela fez eu voltei pra casa do serviço, “jantemo” com os familiar dela e no outro dia no sábado de manhã eu tive a notificação
Pesquisadora: Tá, mas ela disse lá na delegacia o quê? Que o senhor teria agredido ela?
Sujeito 5: Não, ela só alegou que eu queria que ela saísse de casa, não ia dar mais certo, eu pedi para ela sair de casa.
Pesquisadora: Sim.
Sujeito 5: Ela alegou que não tinha para onde ir com os filhos
Pesquisadora: Quanto tempo o senhor tava com ela?
Sujeito 5: De casado 21 anos.
Pesquisadora: 21 anos. E ela vem visitar o senhor? O senhor ainda tem contato com ela?
Sujeito 5: Não.
Pesquisadora: E com os filhos?
Sujeito 5: Nem com os filhos
Pesquisadora: Eles não vêm visitar o senhor?
Sujeito 5: Não.
Pesquisadora: Quantos filhos o senhor tem?
Sujeito 5: Eu tenho meu mesmo, eu tenho três e um criado que criei com um ano de idade que é, que considero meu filho também.
Pesquisadora: Ta, o senhor acha que fez alguma violência contra ela?
Sujeito 5: Sim, depois da ocasião, sim
Pesquisadora: O que, que o senhor fez?

Sujeito 5: Ah, eu peguei ela pelo braço e tirei ela para fora de casa, isso que eu fiz. Depois me arrependi fui atrás dela, pedi pra ela voltar que como eu tinha uma medida protetiva certamente eu seria preso e pra ela cuidar, da casa dos animal que a gente criava junto, foi o que aconteceu.

Pesquisadora: Ta, o senhor faria isso de novo?

Sujeito 5: Eu acho que não mais

Pesquisadora: Ta, e ela fazia alguma violência com o senhor?

Sujeito 5: Não.

Pesquisadora: Não? Nem verbal? Nada?

Sujeito 5: Ah, xingava né? Que eu não sei lê, me chamava de burro.

Com efeito, através dos dados coletados e análise dos fragmentos discursivos que dão conta da segunda categoria de análise, observamos que: a) são inúmeras as formas de violência praticada, sendo que pelos discursos elas foram constantes, permanentes ou isoladas; b) em 100% dos casos ocorreu a prática de atos de violência física e verbal; c) 60% dos casos resultaram em morte; d) em 20% dos casos conseguimos constatar a ocorrência de violência psicológica; e) em 100% dos casos vislumbramos, a partir da análise de discurso, que os agressores não reconheceram a gravidade da conduta, sendo que 40% negaram a prática do ato que lhes foi imputado; f) também, apreendemos, através da análise discursiva, a brevidade dos relatos sobre o fato violento; poucas palavras, sem muitos detalhes, também percebemos o medo e o receio de falar no comportamento dos sujeitos; g) ainda, o discurso demonstrou a tentativa de justificar a conduta praticada, sendo na maioria dos casos a prática justificada como se o crime fosse necessário para salvaguardar a honra do sujeito agressor, que não compreendia a gravidade da conduta que lhe foi imputada e as razões pelas quais recebeu a pena que está cumprindo no sistema carcerário; h) por último, vislumbramos que muitas das condutas violentas praticadas e percebidas na fala dos sujeitos são tidas como “naturais”, como que estivessem plenamente justificadas pela atitude da companheira.

Também, é preciso esclarecer que embora não tenhamos tido contato com os autos processuais para análise dos fatos, fomos acompanhados nas entrevistas por uma Assistente Social que conhecia a cada entrevistado e realizava acompanhamento de ambos no sistema carcerário. Destacamos que, o que foi relatado pela servidora, nenhum dos sujeitos narrou os fatos da maneira como ocorreu. E, isso, por si só, nos permite uma análise discursiva, uma vez que omitir e/ou mentir traz consigo conduta de medo, vergonha e o próprio sentimento de culpa.

A próxima categoria é das condições de (re)produção do discurso, em que buscamos localizar os discursos em seu contexto. Dessa forma, nos propomos a

entender o que foi dito, quem o disse, por que o disse, para quem disse, como disse, de que ponto histórico, cultural e social disse e com quais objetivos o fez. Assim sendo, as condições de produção apontaram, então, para um todo que contextualiza os discursos no espaço, ou seja, onde esses discursos foram produzidos; e, no tempo, ao considerar quando esses discursos foram realizados, sem esquecer de quem os pronunciou. Nessa categoria situamos os discursos no espaço e no tempo, apreendendo como e quando esses discursos foram produzidos.

À vista disso, foi possível perceber a inexistência de uma verdade, uma vez que determinado contexto de produção permitiu a circulação de determinados discursos, e esses discursos foram tomados como verdade. No entanto, em outros contextos, com outras formações ideológicas em cena, a verdade pode ser outra. É por meio das pontas soltas no discurso que o analista tem a permissão de chegar a determinadas conclusões a respeito de uma possível, ou não, verdade. (SILVA; ARAÚJO, 2017, p. 24)

O lugar de onde o sujeito diz é de extrema importância naquilo que pronuncia, reforçando, assim, a importância do contexto de produção, motivo pelo qual, a categoria das condições de (re)produção do discurso é de extrema importância.

Não podemos negar que essa categoria de certa forma se comunica com a categoria da identidade e do papel social do sujeito. Não obstante, com ela não se confunde, eis que nessa terceira categoria situamos os discursos no espaço, apreendendo como esses discursos foram produzidos, bem como no tempo, ao buscar quando esses discursos foram pronunciados. Com efeito, tratamos como uma categoria relevante para o desenvolvimento dos objetos estabelecidos nessa investigação.

Passamos ao fragmento do discurso do primeiro agressor que retratou o que precisamos para analisar essa categoria. Desse modo, segue a fala do SUJEITO 1:

Pesquisadora: Não? Ta. Alguma outra vez desse relacionamento do senhor com a sua esposa que faleceu vocês tinham se agredido de chegarem nesse extremo de se cortar, dar facada?

Sujeito 1: É, nois já tinha brigado outras vezes

Pesquisadora: Já tinham brigado outras vezes? Tudo por questão de ciúme, traição?

Sujeito 1: Ela também já tinha até quebrado a perna do meu piá com um coice

Pesquisadora: Ela? Do filho de vocês quando ele era pequeno?

Sujeito 1: É, do mais velho

Pesquisadora: Ela trabalhava?

Sujeito 1: Trabalhava

Pesquisadora: Vocês ingeriam alguma bebida? Droga? Alguma coisa?

Sujeito 1: Não, droga nunca usei nada

Pesquisadora: Só bebida?

Sujeito 1: Bebida sim

Pesquisadora: O dia que isso aconteceu o senhor tava bêbado? Ela tava bêbada?

Sujeito 1: É, nois tinha bebido um pouco

Pesquisadora: Um pouco? Tá, quanto tempo que o senhor tá preso?

Sujeito 1: Vai fazer 6 anos agora em setembro

Pesquisadora: 6 anos? E quando que termina a pena do senhor?

Sujeito 1: É sete e meio, mas eu tenho uma remissão

Pesquisadora: Logo, o senhor tá cumprido já a pena, quando o senhor sair daqui o senhor pretende fazer diferente? Quer tentar uma reaproximação com os filhos?

Sujeito 1: Ah quando eu sair o que eu puder ajudar eles eu vou ajudar

Pesquisadora: Como é que o senhor vê o presídio, o sistema carcerário? É bom tá aqui dentro, não é? O que falta aqui? O que poderia melhorar?

Sujeito 1: Não, aqui tá tranquilo é bom o presídio

Pesquisadora: É? E o senhor acha que a convivência aqui, convívio com os outros presos, o senhor preferia tá aqui ou tá lá fora?

Sujeito 1: A não

Pesquisadora: Tá lá fora (risos) Não é tão bom né? (risos) O senhor acha justo essa pena que recebeu?

Sujeito 1: É, foi um acontecimento né? Não tem o que...

Pesquisadora: Alguma vez o senhor chegou a negar isso que aconteceu?

Sujeito 1: Não

Pesquisadora: Não? Tá, o senhor recebe algum acompanhamento aqui? Psicológico, coisa assim?

Sujeito 1: Não

Pesquisadora: Não? Tá, como é que o senhor enxerga a família? A esposa? Os filhos? Pai? Mãe? É importante para o senhor a família? Como é que tem que ser uma família?

Sujeito 1: Uma família é importante, só que se respeitar um e o outro e não ta de briga né?

Pesquisadora: E como o senhor acha que uma mulher tem que se comportar na sociedade e na família? A esposa do senhor se comportava como devia?

Sujeito 1: Às vezes não

Pesquisadora: Às vezes não? O que ela fazia que incomodava o senhor?

Sujeito 1: Ah ela era braba né?

Pesquisadora: Braba? Mas braba por que assim, por que o senhor bebia, ou braba por...

Sujeito 1: É, até com as crianças ela era bem braba

Pesquisadora: Ela trabalhava?

Sujeito 1: Trabalhava

Pesquisadora: Então ela não ficava muito em casa. Tá. E o homem como o senhor acha que tem que se comportar na sociedade?

Sujeito 1: O homem é tem que ser um cara humilde né? Não pode ser nervoso, estressado.

Pesquisadora: Como o senhor se enxerga como pai hoje?

Sujeito 1: Aí é complicado no meu caso né? Por que pra eles ficou difícil né? Mas eu no que eu puder ajudar quando sair vou ajudar

[...]

Pesquisadora: Dentro de casa assim, os seus pais, eles brigavam muito?

Sujeito 1: Ah o pai e mãe brigavam e quiseram separa

Pesquisadora: Eram separados? E o senhor alguma vez viu o seu pai batendo na mãe?

Sujeito 1: Ah eles brigavam bastante

Pesquisadora: Brigavam bastante? Tá, da minha parte seria isso a não ser que o senhor queira me falar alguma coisa, mas se não eu to satisfeita, tá?!

É visível que o discurso do SUJEITO 1 demonstrou muitas contradições naquilo que ele relatou e no comportamento dele, sendo que observamos muito “receio” e “medo” em falar o que efetivamente “pensava” sobre aquilo que lhe era perguntado. Isso tanto é verdade que respondia com frases curtas e às vezes sem terminar o pensamento. Ainda, observamos que o SUJEITO 1 conviveu em um ambiente familiar de violência, uma vez que informou ter existido muitas brigas entre os seus pais. Sendo assim, é possível que tenha apreendido como “normal” reproduzir tais condutas violentas.

Quando questionado sobre a família, ele declarou que *“uma família é importante, só que se respeitar um e o outro e não ta de briga né?”*. Percebemos que o discurso dele foi no sentido de “agradar” a pesquisadora, trazendo um pensamento que não condizia com o comportamento dele, uma vez que praticou violência física, que resultou na morte da companheira. Igualmente, quando questionado sobre os filhos, afirmou que buscará uma reaproximação, mas demonstrou ter consciência que isso será difícil diante da conduta praticada.

Outro fator importante é que observamos que ele “condena” o comportamento da companheira, dizendo que ela “às vezes não” se comportava como devia. Instigado a dizer o que ela fazia, ele apenas disse que ela era “braba”. Também sobre o papel social do homem, ele relatou que entende que o homem deve ser uma pessoa “humilde”, que não pode ser “nervoso” e “estressado”, características que não condizem com a conduta que teve.

Portanto, observamos que o discurso do sujeito não condiz com o seu comportamento, bem como que enxergava como “natural” conviver em um ambiente violento, passando a reproduzir no lar conjugal aquilo que conviveu no ambiente familiar com os pais, uma vez que vivia em um lar com reiteradas práticas de violência. Tão natural o ambiente ser violento que chegou a relatar ser bom estar dentro do sistema carcerário e que a própria esposa (vítima de feminicídio) teria quebrado a perna do filho em comum, com um “coice”. A violência era cotidianamente vivenciada pelo sujeito.

Outro aspecto importante é que o crime cometido se enquadra em um “crime de honra”, pois no entendimento dele (SUJEITO 1) a sua esposa não “se comportava” conforme os padrões que ele pensa que uma mulher deve “comportar-se”. Torna-se, assim, evidente que o sujeito naturalizou diversas condutas desde a infância e está reproduzindo padrões.

Passamos para o SUJEITO 2 e nele foi possível verificar diversas semelhanças com o sujeito anterior. Nesse sentido, transcrevemos o trecho que retrata a categoria que estamos analisando:

Pesquisadora: O que aconteceu ali com o senhor, o senhor relatou ali um pouquinho por cima a companheira do senhor fez alguma coisa grave? Tem algum outro detalhe que o senhor queira me contar? Eu não vou usar essa gravação para nada, é só para eu ouvir depois por que é muita coisa para anotar, ta?!

Sujeito 2: Na verdade até teve alguns acontecimentos assim que, acontecimentos da parte dela que nunca tinha tido com ela, entende? Por isso que muitas vezes, como eu digo assim que eu não vou julgar a pessoa se ela optou em fazer isso, enfim.

Pesquisadora: Algo relacionado a traição?

Sujeito 2: É teve também, mas enfim, eram, foram atitudes dela que talvez eu...

[...]

Pesquisadora: Ta, e o senhor já sofreu alguma violência por alguém na sua vida, seja pai, mãe, vô, vó ou uma mulher ou um outro homem, alguma passagem que o senhor se lembra que sofreu uma violência?

Sujeito 2: Já, mas eu prefiro não relatar.

Pesquisadora: Não quer relatar? Ta. Como o senhor enxerga a família, o que é a família para o senhor?

Sujeito 2: A base.

Pesquisadora: Família o senhor vê quem? Pai? Mãe? Esposa? Filho? O senhor tem filhos?

Sujeito 2: Tem

Pesquisadora: Tem. Quantos filhos o senhor tem?

Sujeito 2: Eu tenho duas filhas que são de sangue e uma enteada por consideração.

Pesquisadora: Eles são menores de idade?

Sujeito 2: São menores, minha enteada tem 17

Pesquisadora: E o senhor tem uma boa relação com eles? Eles vem lhe visitar?

Sujeito 2: Tenho, a princípio sim, só minha enteada vem, minha filha vem, meu pai e minha mãe não vem.

Pesquisadora: Tá, como que o senhor acha que uma mulher tem que se comportar na sociedade?

Sujeito 2: Ba, eu acho assim que, na sociedade?

Pesquisadora: É, na sociedade, na família, pode ser bem sincero "eu acho que a mulher tem que ser desta forma"

Sujeito 2: Na verdade assim é difícil pra ti, pra mim julgar como tu tem que agir, eu acho que cada um tem que ir pelo o que acha correto acho que é, seria meio que ignorante da minha parte eu ta dizendo "não você tem que se comportar desse jeito tu ta errada, tu sair ou ta errada..."

Pesquisadora: Então assim a vestimenta da mulher, poderia se vestir de qualquer forma?

Sujeito 2: É de qualquer forma assim, cada um no seu estilo de vida, no seu padrão que gosta, sei lá.

Pesquisadora: E como é que o senhor se percebe como marido? Companheiro? Como filho? Como pai?

Sujeito 2: Eu já tive meus erros, eu errei bastante né? Eu já tive erros que cometi com minha mãe, com meu pai, com a minha família isso há anos já, isso sempre tem né? E talvez hoje meu pensamento hoje é bem diferente que de antes.

Pesquisadora: E o fato de tá aqui no presídio mudou esse pensamento? Ou o senhor já pensava

Sujeito 2: Muda.

Pesquisadora: Muda bastante?

Sujeito 2: Muda bastante.

Pesquisadora: Ta, e os homens?

Sujeito 2: Não que eu seria, não que eu fosse uma pessoa má entende? Entendeu? Talvez certas coisas assim passavam despercebido muitas vezes, certas atitudes assim que seriam, eram normais até então, hoje eu penso “ba não precisava ter feito aquilo” sabe? Não precisava ter agido assim poderia ter tido um pouco mais de compreensão, poderia ter dado um pouco mais de atenção entende? Poderia ter visto, ter tido um olhar mais humano talvez, sabe? Pra pessoa, não só para esposa, para filha meus filhos eu vivo, meus filhos sempre foram tudo na minha vida é que nem eu sempre digo eu mato e morro pelas minhas filhas isso sempre foi assim.

Pesquisadora: E o homem como é que o senhor acha que o homem tem que se comportar?

Sujeito 2: Eu acho que da mesma forma tem que ter respeito.

Pesquisadora: Igualdade entre homem e mulher o senhor acha?

Sujeito 2: Tem que ter respeito entre ambas as partes não adianta, é, ter, por exemplo assim levando em consideração, num casamento por exemplo se um faltar com respeito com o outro já acaba ali tanto sendo o homem ou a mulher quem...

O SUJEITO 2 demonstrou medo em contar o que de fato aconteceu com a sua companheira, que faleceu em virtude da violência praticada, justificando a sua conduta em razão do comportamento da companheira. Desse modo, ao mesmo tempo que afirmou que direitos entre homens e mulheres devem ser iguais e que não cabia a ele julgar o comportamento de ninguém e que a mulher poderia comportar-se como quisesse, ele demonstrou que não há verdade nessa fala, sendo extremamente contraditório, pois no fragmento inicial que transcrevemos atribuí a culpa ao “comportamento” da companheira. Observamos uma tentativa de demonstrar que ELE mudou, que ELE está arrependido e que a culpa NÃO É DELE.

Outros dois pontos nos prenderam a atenção: primeiro o fato dele relatar que a família é a base e ser incoerente diante da prática da violência praticada; e, segundo quando afirma, sem ressalvas, que já sofreu violência no ambiente familiar, sendo bastante objetivo ao dizer que “NÃO QUER RELATAR”. Sentimos nesse momento que essa violência sofrida, fora do lar conjugal, deixou marcas evidentes na construção da identidade e do comportamento do SUJEITO 2, ao mesmo tempo que um sentimento de vergonha.

Ao passarmos ao SUJEITO 3, tantas outras semelhanças na produção e reprodução dos discursos foram encontradas se comparado aos sujeitos anteriores. Para tanto, inicialmente, vamos transcrever o trecho do discurso que nos permitiu produzir esse olhar:

Pesquisadora: Aham, vocês tem a Sandra que acompanha vocês também. No decorrer da vida do senhor desde que o senhor lembra que era pequenininho o senhor já sofreu algum tipo de violência?

Sujeito 3: Eu não, não lembro

Pesquisadora: Já apanhou do pai e da mãe?

Sujeito 3: Do pai e da mãe a gente já apanhou

Pesquisadora: Apanhou? E como que o senhor enxerga a família hoje?

Sujeito 3: Minha mãe pra mim é tudo

Pesquisadora: O senhor tem uma boa relação com ela?

Sujeito 3: Ela sempre foi tudo pra mim sabe? Só que agora to mais distante dela mas a minha vida eu fui trabalhar em Vacaria eu não podia ficar três meses longe dela que eu ficava doente, doente, doente de doente mesmo não sei se era fraqueza minha eu pega a moto ou o carro e dava no pé pra vir visitar ela nem que fosse só chegar ali e ficar 15 minutos com ela e voltava pra lá onde o serviço, depois eu achei mais fácil ficar morando em Rodeio em Ametista era quatro, cinco dia ela é viva ainda (inaudível) eu não podia ficar longe dela eu acho falta dela bastante.

Pesquisadora: E os filhos do senhor? Os filhos do senhor têm contato com o senhor, vem visitar o senhor?

Sujeito 3: Eu tenho contato com o mais velho só pelo computador ou ligação não sei dizer bem, mas é ali aparece na tela

Pesquisadora: E essa mulher que faleceu que era companheira do senhor o senhor não tinha filho com ela?

Sujeito 3: Não.

Pesquisadora: Não. Como o senhor acha que uma mulher tem que se comportar? Qual que é a postura que uma mulher tem que ter na sociedade, na família?

Sujeito 3: Eu como diz o causo, essa é uma pergunta bem difícil de saber né? Por que sei lá

Pesquisadora: Como ela tem que se vestir, pode ser bem sincero, é o que o senhor pensa.

Sujeito 3: Ah a gente foi criado tipo dentro da igreja evangélica as minhas irmãs e a minha companheira teve dentro de igreja evangélica ela tinha um ritmo ela usava só saia e umas veste tampando só aqui assim, e os joelhos só que roupa curta, regata elas não usavam minhas irmãs até hoje não usam só que uma coisa que...eu to falando delas não que outras pessoas tem que ser desse jeito

Pesquisadora: E o senhor como marido, como pai, como irmão como é que o senhor é?

Sujeito 3: Eu como irmão eu acredito que eu seja uma boa pessoa por que eu comecei com quatorze anos a sair de casa e voltava só para trazer comida para meus irmãos, por que meu pai era bem pobrezinho e nos era em onze irmãos e tinha uma irmã mais velha por que o resto é tudo mais novo e tinha que criar todos eles, a gente tem uma boa relação com eles

Pesquisadora: E como marido? O senhor acha que foi um bom marido no primeiro casamento?

Sujeito 3: Eu acredito que sim, mas eu não sei, mas acredito que sim

Pesquisadora: Por que terminou o primeiro casamento?

Sujeito 3: Ah aconteceu que nem diz o causo, pela bíblia tem dois caminhos só e daí tipo eu não vou falar por que eu me perdi na droga e saí da igreja né? Através que eu caí na cadeia eu penso que a cadeia ta sendo boa por que eu compreendo sobre droga essas coisas e não to mais usando to procurando se converter e daí nessa parte que a gente usa...eu penso que a minha esposa me largou de mim por que como ela ia na igreja e eu chegava do serviço e ia para a "bodega" por mais que o cara ache fica xarope, diferente.

Pesquisadora: E os homens como o senhor vê os homens? Como um homem tem que ser na família, na sociedade?

Sujeito 3: O homem a primeira coisa tem que ser trabalhador decente para a mulher gostar dele primeira coisa e daí a hora que sair passear para os dois

viver ficarem juntos e não um sair para um lado e outro para outro o casamento para ir bem, bem, mesmo tem que ter confiança um no outro imagina, é aquela parte de sair junto já um com o outro eu pelo menos gostava assim de sair até um tempo que nos vivia bem antes de eu entrar para o mundo da droga, só que nós a família era ok

O SUJEITO 3 demonstrou que tinha uma íntima e forte ligação com a mãe, bem como relatou que foi criado em uma família bastante pobre, com 11 ou 12 irmãos, que tinham muita dificuldade financeira, tendo que iniciar as atividades laborais aos 14 anos, ainda criança, para poder trazer alimento para casa. Isso, por si só, demonstra certa violência sofrida ainda na infância, ainda que tenha trabalhado para poder sobreviver.

Outro fator que encontramos por trás do discurso do SUJEITO 3 é que ele apreendeu que mulher deveria comportar-se da mesma forma que as irmãs que eram evangélicas, relatando a forma de vestimenta das irmãs. Ainda, outra questão importante, é que ele também trouxe um discurso bíblico para o diálogo que tivemos, o que faz com que, por meio dos ensinamentos da Igreja Evangélica, ele crie determinados padrões familiares tido como corretos. E, por último, não podemos deixar de considerar o uso de drogas, assumido pelo sujeito entrevistado.

Por sua vez, o SUJEITO 4 quando questionado sobre o ambiente em que convivia, se era um lar violento, afirmou que nunca se envolveu muito em briga, demonstrando sequer compreender todas as dimensões e formas de violência. Logo, observamos, através do fragmento compilado logo abaixo, as condições de produção e reprodução do discurso e comportamento do entrevistado:

Pesquisadora: Sim, e o senhor veio para cá duas vezes então? Essa primeira vez que acusaram o senhor do estupro, e a segunda vez que o senhor teria dado um soco na sua mãe, isso? Nem um dos fatos aconteceu? Não? Ta, o senhor tem alguma forma de acompanhamento aqui, psicológico?

Sujeito 4: Não, não tem nada

Pesquisadora: Não? Ta, na vida do senhor, o senhor já foi submetido a alguma forma de violência? Alguém já bateu no senhor? Alguém já fez alguma coisa contra o senhor? Quando o senhor era pequeno?

Sujeito 4: “Nois” não, nunca me envolvi muito em briga

Pesquisadora: Não? Como é que o senhor enxerga a família?

Sujeito 4: Sei lá, eu amo meus “fio” né?

Pesquisadora: Os filhos do senhor, quantos filhos o senhor tem?

Sujeito 4: Dois

Pesquisadora: Dois? Dois filhos? E essa enteada o senhor considera como filha?

Sujeito 4: Não

Pesquisadora: Não? Dois filhos, esses dois filhos são de sangue?

Sujeito 4: São meu

Pesquisadora: É, de um outro relacionamento?
Sujeito 4: É, esse aí é de um outro...esse dois “fio”?
Pesquisadora: É
Sujeito 4: Não, é do mesmo
Pesquisadora: Do mesmo? Ta, e o que, que esses dois filhos falam sobre o que aconteceu? Eles ficam do lado de quem? O que eles contam?
Sujeito 4: Eles ficam do meu lado né?
Pesquisadora: Eles vêm visitar o senhor?
Sujeito 4: Eu não quero que eles venham visitar
Pesquisadora: Não? Ta, como é que o senhor acha que a mulher tem que se comportar? Como é que a sua mãe era com o senhor?
Sujeito 4: “Nois” se dava bem
Pesquisadora: Se davam bem? A discussão foi por besteira?
Sujeito 4: Não, nunca discutimo com ela
Pesquisadora: Nunca discutiram? E essa briga que vocês estavam tendo que acabaram acertando um soco nela?
Sujeito 4: Foi com meus irmãos, e ela entrou pra “aparta” eu acho
Pesquisadora: Ah, o senhor tava brigando com seus irmãos?
Sujeito 4: É
Pesquisadora: Ta, e como é que...
Sujeito 4: Ela entrou pra “aparta” não que a gente quisesse bater nela, Deus o livre
Pesquisadora: E o senhor pode me contar por que vocês estavam brigando?
Sujeito 4: É, por causo de uma roça de aveia né? Eu tinha plantado e eles queriam largar as criação deles e eu não deixei né?
Pesquisadora: Ta, e como é que o senhor enxerga os homens? Como o senhor acha que os homens tem que se comportar?
Sujeito 4: Mas olha, não sei
Pesquisadora: O comportamento do senhor, o senhor entende como correto? Como é que o senhor...
Sujeito 4: Mas quem tem que julgar é os outros né? O cara não se enxerga né?
Pesquisadora: Não se enxerga? O senhor, assim, a gente sempre se olha e se acha [...]
Sujeito 4: Tenta ser o melhor né? Mas a gente nunca sabe né?

Da análise do discurso acima, é preciso relembrar que a violência praticada nesse caso é contra a própria mãe, onde o SUJEITO 4 afirmou que estava em uma discussão com os irmãos e a mãe entrevistou, sofrendo a agressão. A discussão imbricada de agressões verbais acaba desencadeando agressões físicas, por motivo, como se pode perceber da leitura do fragmento, injustificável.

Também, destacamos o fato de o sujeito evitar falar sobre o seu comportamento, dizendo que são as outras pessoas que devem julgá-lo.

Contudo, percebemos que o sujeito, quando questionado sobre o conceito de violência, demonstrou não compreender sobre todas as perspectivas e formas de violência, sendo que mesmo que alegue não ter sofrido essa prática sempre esteve muito presente em sua vida. Isso, porque já esteve no sistema carcerário por tentativa de estupro da própria “filha” por afetividade, mesmo que negue o fato.

Interessante discutir, ainda, sobre o SUJEITO 4, o fato da tentativa de estupro: ficamos surpresos, pois no início da entrevista, mesmo sendo sabedor que estávamos ali para entrevistá-lo sobre a violência doméstica praticada contra a mãe, ele passou a relatar “suposto estupro” que teria praticado em face da “enteada” dele, conforme segue:

Pesquisadora: Moreno. Tá, o senhor “tá” preso por que motivo?

Sujeito 4: Ah, eu fui acusado de um artigo anos atrás e agora eu tava usando tornozeleira daí eu briguei com meus irmãos daí eles me fecharam na cadeia

Pesquisadora: E esse artigo, esse fato, o senhor pode me contar o que é que aconteceu?

Sujeito 4: Não, eu era casado e daí a minha “ex muié” tinha uma “fia” e ela era casada também e daí ela resolveu separar nós.

Pesquisadora: A filha?

Sujeito 4: É, aí ela inventou uma história lá, mas daí foi feito os exames deu tudo negativo mas eu “sube” que meu advogado não trabalho direito

Pesquisadora: Tá, eu não consegui entender muito bem o fato ainda, quem botou, quem acusou o senhor de alguma coisa foi a enteada do senhor ou a esposa?

Sujeito 4: A enteada.

Pesquisadora: A enteada? Ela acusou o senhor do quê?

Sujeito 4: De estupro.

Pesquisadora: É? Tá, e isso aconteceu?

Sujeito 4: Não, não

Pesquisadora: Tá, o senhor se dava bem com essa enteada?

Sujeito 4: Não

Pesquisadora: E o senhor saberia me dizer por que ela faria isso?

Sujeito 4: Pra separa nós, tinha umas terra sabe? Uns hectare de terra e eu não deixava eles vender no caso.

Pesquisadora: Ela já é casada essa enteada?

Sujeito 4: Já, tinha uns dois fio.

Pesquisadora: Quando que ela alega que aconteceu esse fato?

Sujeito 4: Acho que foi 2015.

Pesquisadora: 2015? Tá. O senhor acha que isso que aconteceu é uma violência? Ela ter alegado isso contra o senhor, ela cometeu alguma violência contra o senhor?

Sujeito 4: Eu acho que sim ela não podia ter mentido né?

Pesquisadora: Ela mentiu?

Sujeito 4: Foi feito os exames tudo certinho e deu tudo negativo, nem perto dela eu cheguei, tem no processo tudo.

Pesquisadora: Eu não tenho acesso ao processo nem me interessa olhar né? Eu vou confiar naquilo que o senhor me falar, então eu “tô” aqui só para conversar com o senhor, não sei o que aconteceu por isso que eu tô perguntando detalhes, tá. O que o senhor entende por violência?

Sujeito 4: Ah, violência é bater nas muié, humilhar.

Pesquisadora: E o senhor já praticou alguma conduta assim?

Sujeito 4: Não

Pesquisadora: Não?

Sujeito 4: Não, já tive discussão assim no causo mas bater não.

Pesquisadora: O senhor já teve discussão, assim de ofensa verbal?

Sujeito 4: É tipo assim

Pesquisadora: E alguma mulher já ofendeu o senhor verbalmente?

Sujeito: Ah, isso com certeza

Pesquisadora: A esposa do senhor? A enteada? Quanto tempo que o senhor “tava” com a sua esposa?

Sujeito 4: 15 anos

Pesquisadora: 15 anos? E essa enteada alegou que o senhor estuprou ela uma vez?

Sujeito 4: É

Pesquisadora: Ta.

Assistente social: Aline eu posso?

Pesquisadora: Claro, pode.

Assistente social: Então quem sabe você conta também (nome) o que aconteceu nessa segunda vez que tu veio preso.

Embora o suposto crime de estupro não seja o objeto da nossa pesquisa, é oportuna a análise, uma vez que da forma como o sujeito proferiu o discurso é possível compreender que entende tal prática como mais violenta do que a violência doméstica cometida contra a mãe. Tanto é verdade que nos seus relatos deu maior ênfase, negando o fato e alegando inocência, mesmo que tenha sido preso pelo fato que negava. Outrossim, também observamos que na sua vida familiar conviveu com situações de extrema violência, o que ele entende como “normal”, não conseguindo discernir o real significado e conceito da prática de violência doméstica em relação a outros tipos de crimes. Embora, quando questionado sobre o que entende por violência, ele foi claro ao dizer que “violência é bater nas muié, humilhar”.

Desse jeito, há indícios suficientes no discurso do sujeito que apontam para a naturalização da violência no seu lar e na vida cotidiana, sem que o mesmo percebesse a gravidade das condutas praticadas. Também, observamos que ele não “carrega” culpas, eximindo-se das responsabilidades da conduta, eis que atribuiu a culpa a outras pessoas.

Por último, nessa categoria, nos resta analisar o discurso do SUJEITO 5. Para tanto, compilamos a fala dele que retratou as condições de produção e reprodução do seu discurso e comportamento, conforme segue:

Pesquisadora: E, algum outro relacionamento que o senhor teve, até com a mãe, teve alguma relação de violência? O senhor já sofreu alguma violência de alguma outra pessoa?

Sujeito 5: Olha, violência se é com palavras, eu sofri muito

Pesquisadora: E quando, de agressão física assim?

Sujeito 5: Não, nunca briguei com ninguém

Pesquisadora: Só com palavras?

Sujeito 5: Só com palavras! Graças a Deus nunca briguei.

Pesquisadora: Quanto tempo que o senhor ta preso?

Sujeito 5: Hoje, ta fazendo quase 9 meses

Pesquisadora: 9 meses. E quando que termina a pena do senhor?

Sujeito 5: Olha, isso varia né? Por que tava para sair um resultado hoje me dando o direito do semiaberto porque como eu tive um fato relevante no passado eu caí aqui, a casa pediu uma, pediu um pátio pra mim, referente a uma cadeia que eu já tinha pagado por tempo de pandemia e coisarada, como deu tempo de pandemia o juiz não me deu essa minha condicional.

Pesquisadora: Sim, e essa outra pena que o senhor cumpriu não tem nada a ver com violência contra a mulher?

Sujeito 5: Não.

Pesquisadora: Não. Como é que o senhor se sente aqui?

Sujeito 5: Mas olha, me sinto apreensivo por que podia ta trabalhando pra manter meus filhos como sempre manti né? Os três né? Meus filhos tão dependente sem eu né?

Pesquisadora: e O senhor acha justa essa pena que lhe deram?

Sujeito 5: Não, eu acho que é justa a pena que me deram por que se eu não tivesse feito essa violência doméstica, com certeza eu não taria aqui né?

Pesquisadora: Ta, e quando o senhor sair daqui o senhor pretende retomar os laços que tem com ela?

Sujeito 5: Não, por que se ela me botou aqui uma vez certamente me botaria de novo, eu perdi a confiança

Pesquisadora: O senhor desculpou ela?

Sujeito 5: Sim, sim, mandei ela seguir com a vida dela perante o juiz e eu vou seguir com a minha, claro que os laços dos meus filhos isso eu quero ter de novo né?

Pesquisadora: E como é que o senhor enxerga a família, o que é a família para o senhor?

Sujeito 5: A família é a base de tudo né?

Pesquisadora: Família hoje, o senhor vê pai, mãe...

Sujeito 5: Pai, mãe, irmãos, ex esposa, filhos isso aí pra mim é família né? O momento que tu perder eles não tem sentido

Pesquisadora: O senhor tem seu pai e sua mãe ainda?

Sujeito 5: Tenho.

Pesquisadora: Eles vêm lhe visitar?

Sujeito 5: A minha mãe vem, não é sempre que pode mas vem

Pesquisadora: Ta, e como é que, me conta como o senhor acha que uma mulher tem que se comportar na família, na sociedade

Sujeito 5: Olha, hoje é relativo né? Por que a mulher tem direito de fazer o que ela quer, claro que se ela ta casada ela também tem o direito de respeitar o marido, de ser respeitada em todos os laços né? Coisa que (risos)

Pesquisadora: A companheira do senhor não fazia?

Sujeito 5: Eu acho que não né? Por que se convidar a esposa para ir em tal lugar não que ela seja obrigada a ir mas deveria acompanhar, não só onde ela quer ir né? Mas deveria acompanhar

Pesquisadora: Não acompanhava o senhor, tem alguma outra coisa que ela fazia que o senhor não gostava?

Sujeito 5: Olha, não teria eu só pedia pra ela, a única coisa que eu pedia pra mudar as atitudes né? Vamos supor, muitas vezes as crianças queriam sair comigo, almoçar, ou jantar num lugar a gente não ia por que ela ia né? Aí chegava os final de semana ela queria ir nos parente dela e a gente pegava e ia né?

Pesquisadora: Quantos anos tem os filhos ali do senhor?

Sujeito 5: Eu tenho o Paulo Ricardo com 20, tenho a Anieli com 14 e a Isadora com 9 e o Anderson Gabriel que eu criei desde 1 ano com 22

Pesquisadora: E como é que o senhor acha que que um homem tem que se comportar na família, na sociedade?

Sujeito 5: Ah, tem que ser o exemplo né? Se comportar devidamente

Pesquisadora: O que seria assim?

Sujeito 5: Tem que ser o seguimento de um padrão de vida tem que seguir os termos que, tem gente que gosta de um final de semana ir numa missa, participar das reunião da sociedade, ter um participação ajudando né? Coisa que, eu vou ser franco eu ajudava muito na minha comunidade só não participaria de igreja né? Isso eu deixei a desejar.

Pesquisadora: O senhor não gosta de igreja essas coisas?

Sujeito 5: Eu sou católico, rezo, mas não gosto de ir na igreja

Pesquisadora: Não gosta de ir na igreja? Ta.

Sujeito 5: Faço minhas orações todos os dias mas não gosto de ir na igreja

Pesquisadora: Até que...

Sujeito 5: Eu acho que a fé do cara não tá na igreja, tá no que tu define como uma religião

Pesquisador: e O senhor quando sair daqui pretende voltar a trabalhar, ter contato com os seus filhos, só não quer contato com sua ex companheira?

Sujeito 5: Com certeza, não vou dizer que a gente não vai ter contato um dia, se ela voltar atrás a gente pode ser amigos por que, que não, um fato de que a gente viveu 25 anos juntos né? Então uma relação dessa não termina de uma hora para outra

No diálogo mantido com o sujeito 5, foi possível perceber que ele padronizou a forma como uma mulher, um homem e a família como um todo devem ser ou comportar-se. Igualmente, quando questionado sobre violência, soube discernir a diferença entre violência física e verbal, relatando ter sofrido muita violência verbal. No decorrer da sua fala foi perceptível que o sujeito entende que a companheira não se comportava segundo os padrões que ele entendia correto; contudo, nega ter praticado alguma forma de violência ou conduta que ele entenda como violência. Nos chamou atenção o fato do sujeito trazer para a sua fala a necessidade da presença da “religião” na vida da família, quando questionado sobre a mesma.

Até o momento, mencionamos inúmeras vezes que a violência estava presente no cotidiano dos agressores, seja porque sofreram ou praticaram alguma conduta violenta, ocorrendo, por vezes, de maneira velada, sem que o sujeito sequer tivesse a compreensão de que a conduta que foi vítima ou que praticou configurasse um ato violento. Dessa forma, houve a naturalização de muitas práticas violentas, apreensão de muitas padronizações da forma como uma mulher, um homem e a própria família deveriam comportar-se.

Nessa categoria, também precisamos destacar as condições em que ocorreram a produção dos discursos narrados nas entrevistas. O sujeito agressor encontrava-se no sistema carcerário, tendo aceito voluntariamente participar da entrevista. No ato da entrevista, por determinação do sistema carcerário, permaneceu algemado, sendo ouvido em uma cela, na presença da pesquisadora e da Assistente Social. As algemas sequer foram retiradas, para que o entrevistado pudesse assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Desse modo, percebemos que as próprias condições nas quais foram ouvidos os sujeitos agressores, podem, por si só, representar uma forma de violência e interferir na produção dos seus discursos.

Por sua vez, o corpo do sujeito agressor, representado pelos seus gestos, demonstrava medo e receio de que as palavras que fossem proferidas, de alguma forma, pudessem interferir na pena que estivesse sendo cumprida, mesmo que tal fato

tivesse sido esclarecido ao sujeito agressor, mesmo que tivéssemos sido incisivos no sentido de destacar que a entrevista era sigilosa e que não tínhamos conhecimento do processo. Assim, foram notórios a desconfiança e o medo. Ainda, nas narrativas expostas tínhamos discursos padronizados, culturalmente aceitos pela sociedade, que por vezes não retratavam o que o sujeito realmente pensava ou queria expressar; o que reforçou que inúmeras contradições foram apreendidas nas narrativas. Um dos sujeitos chorou durante a entrevista, como se estivesse pedindo ajuda.

Na sequência, para que possamos produzir a presente tese, é importante trazermos uma categoria que retrata a noção de violência construída pelo sujeito agressor ao longo da sua formação enquanto sujeito, bem como se essa concepção se alterou a partir da punição aplicada, com o ingresso no sistema carcerário. Nessa senda, a categoria do conceito de violência na ótica do agressor permite compreender o que o sujeito que praticou a conduta entende por um ato violento e se enxerga a sua prática como violenta.

Em uma perspectiva filosófica, por exemplo, Chauí (2017, p. 36) afirma que “a violência é a presença da ferocidade nas relações com o outro enquanto outro ou por ser um outro”. Mas, será que o sujeito agressor também tem essa compreensão quando pratica o ato violento?

Por sua vez, Seixas (2013, p. 27-28) preleciona que:

A violência é sempre um processo de aniquilação do outro, privando-o de sua vida, promovendo sofrimento. Não cabe reificar a “Violência” como se ela existisse por si mesma, como se agisse por conta própria. A violência não somente existe entre os homens, como atua por intermédio dos homens. Dessa forma, quem a pratica é sempre responsável por seu ato violento. E todo ato violento é um abuso, é uma violação imputada ao outro: violação de seu corpo, identidade, personalidade, humanidade.

Nesse sentido, observamos a partir de então se o sujeito que pratica o ato violento compreende como violência a sua conduta, para que possamos identificar porque a prática da violência doméstica contra as mulheres é tão reiterada na sociedade hoje, como se a conduta fosse natural nas relações afetivas e familiares.

O SUJEITO1 cometeu violência física que resultou na morte da companheira que convivia há 14 anos. Quando questionado se entendia tal conduta como violência, afirmou positivamente. Ainda, quando questionado se o sistema carcerário fez com que ele mudasse o conceito de violência que possuía, ele disse que não praticaria o

mesmo ato e que ao sair do presídio queria recomeçar uma vida nova e não cometer o mesmo erro. Desse modo, vejamos a fala do sujeito 1:

Pesquisadora: Bom, o senhor acha que isso que aconteceu é uma forma de violência?

Sujeito 1: Ah, isso aí é né.

Pesquisadora: Sim, depois que aconteceu isso o senhor veio parar aqui no sistema carcerário, o senhor mudou o seu conceito de violência?

Sujeito 1: Sim, eu agora é outro pensamento, outro

Pesquisadora: Outro pensamento, o senhor não faria isso de novo?

Sujeito 1: Não

[...]

Pesquisadora: Tem alguma coisa que o senhor quer me contar que eu não tenha perguntado, alguma coisa que o senhor ache que é importante sobre a vida que o senhor tinha com a sua esposa que faleceu, o relacionamento do senhor com os seus filhos

Sujeito 1: O importante é sair daqui e recomeçar uma nova vida e não fazer mais o erro né?

O que podemos compreender, não somente a partir desse fragmento discursivo, mas de todo o discurso até aqui exposto pelo SUJEITO 1, é que ele sabe que o ato cometido se caracteriza como violência e a única intenção de não praticar novamente seria para não sofrer nova penalização. Todavia, é notório que continua com as mesmas significações, percepções e condições de produção e reprodução de discursos e falas de quando ingressou no sistema carcerário. Quando alguma situação novamente confrontar as verdades que o SUJEITO 1 possui, ele agirá novamente de maneira violenta.

Por outro lado, quando instigado a conceituar violência, o SUJEITO 2 descreveu-a como sendo uma conduta que pode ferir a integridade de outra pessoa e é notório no seu discurso que se refere somente à integridade física. Vejamos, dessa forma, uma parte da narrativa do SUJEITO 2:

Pesquisadora: O senhor acha que isso que o senhor praticou é um ato violento?

Sujeito 2: Foi.

Pesquisadora: Foi? O senhor agiria dessa forma novamente?

Sujeito 2: Não.

Pesquisadora: E o que o senhor entende por violência?

Sujeito 2: É, violência é um ato. Eu entendo como um ato que tu fere a integridade de qualquer pessoa né? Tanto de mulher quanto homem, eu acho que violência.

Pesquisadora: Isso o senhor entendia antes de entrar no presídio ou mudou esse conceito depois que entrou?

Sujeito 2: Eu já tinha um pouco de entendimento antes né? Como eu disse, inclusive eu me arrependo do que eu fiz muito, tenho muito arrependimento do que eu fiz, eu tinha entendimento mas acabei por influência dessa...

Pesquisadora: Na hora da raiva

Sujeito 2: é dessa atitude, na verdade agora a gente pensa um pouco mais a respeito disso né?

Pesquisadora: Ta, foi a primeira vez que isso aconteceu com alguma mulher?

Sujeito 2: Foi.

Pesquisadora: Foi? Ta. E quanto tempo o senhor ta preso?

Sujeito 2: Três anos e alguns meses

Pesquisadora: E quando que termina a pena do senhor?

Sujeito 2: Daqui a cinco anos.

Pesquisadora: Cinco anos?

Sujeito 2: Regime fechado no caso.

Pesquisadora: Regime fechado.

Sujeito 2: é mais ou menos quatro anos

Pesquisadora: Como é que o senhor se sente aqui? O ambiente como é que é? É bom não é

Sujeito 2: Na verdade, assim o ambiente em si não é legal tu ta preso, magina, em hipótese alguma indiferente do que tu comete, do crime que tu comete não é bom a gente ter a liberdade da gente privada eu acho que em qualquer circunstância, e, mas sirva assim talvez pra tu delimitar assim um ponto de mudança na tua vida, sabe? Eu penso dessa maneira por que apesar da gente muitas vezes ta aqui, ta pagando por algo que tu fez isso é então uma forma de tu se reabilitar com a sociedade de uma forma diferente né?

Pesquisadora: E o senhor acha que justa a pena que lhe aplicaram?

Sujeito 2: Eu acho.

[...]

Pesquisadora: O senhor tem alguma forma de acompanhamento aqui? Médico? Psicológico?

Sujeito 2: Eu nunca solicitei, nunca tive a necessidade de no caso de ir...acho que só naquela época da covid ali que daí, só mas eu por...nunca fiquei doente a ponto de precisar um atendimento médico ou...mas eu sei que tem.

Vislumbramos que não há nenhuma alteração do conceito de violência antes e depois da aplicação da pena, bem como que diante da naturalização de muitas condutas violentas, o sujeito agressor tem um conceito reduzido e precário do que é violência, reduzindo-a a agressões físicas. Pela narrativa e até mesmo comportamento do sujeito quando da entrevista, apreendemos que não há uma mudança de compreensão das significações e que não haverá uma mudança de comportamento, eis que muitas são as justificativas apresentadas para a conduta praticada.

Na mesma senda, o SUJEITO 3 também apresentou muita dificuldade para descrever em palavras o que entendia por violência, chegando a dizer que “é ter mais força que a outra pessoa”, o que nos leva também à compreensão de que o sujeito somente consegue enxergar como violência qualquer forma de agressão à integridade física. Vamos à análise do discurso do SUJEITO 3, transcrito abaixo:

Pesquisadora: O que o senhor entende por violência? O que é violência para o senhor?

Sujeito 3: Eu violência tipo, pessoa que quer tipo a ter mais força tipo que a outra pessoa e usa qualquer tipo de alta violência que vá prejudicar outra é violência acredito.

Pesquisadora: Ta, o senhor entendia como violência isso antes de ta aqui na prisão e agora aqui na prisão o senhor continua pensando dessa forma.

Sujeito 3: Eu sim desde pequeno, tipo a minha mãe (inaudível) na época as vezes a gente pequeno não falava nada contra os pais por que se não o laço poderia pegar eu sempre achei que era violência só que eu sempre fui a favor da lei assim sabe? Sobre a proteção da mulher por que eu tenho irmã eu tenho sobrinha que eu amo muito eu tive uma ex muié que eu fui apaixonado por ela, minha mãe é viva é tudo pra mim eu vivo através dela se não, não teria motivo para viver.

Pesquisadora: E o senhor nunca com outras mulheres o senhor nunca teve outro desentendimento pelo o que o senhor ta me contando então

Sujeito 3: Não, pra começar minha ex muie que é a mãe dos meus fio ela é viva, se tipo fosse querer tirar alguma coisa eu mais que perdido nas drogas desde os quatorze anos e bebendo até álcool mas eu acredito que nunca fui uma pessoa violenta com nenhuma muie por que eu, eu só vivo até...e a minha força qualquer coisa eu quase se perco por que só lembro da minha mãe minha força é uma muie.

O SUJEITO 3 foi extremamente contraditório na sua fala, isso porque relatou que nunca foi violento com uma mulher, mas a ex-companheira faleceu em decorrência de ato de violência por ele praticado. Traz a presença de várias figuras femininas na sua vida, tais como sobrinha, mãe, como se quisesse justificar o crime cometido, chegando a dizer “*minha força é uma muie*”. Assim sendo, a partir da análise até aqui traçada, o SUJEITO 3 também não mudou suas compreensões do que é violência após a aplicação da pena. Ele possui um conceito bastante reduzido do que significa ser violento ou do próprio conceito de violência, naturalizando muitas práticas, ao passo que tenta justificar-se e retirar a culpa que lhe foi atribuída em virtude da conduta praticada.

Para finalizar essa categoria, passamos ao SUJEITO 5, que nos surpreendeu trazendo na sua narrativa que a “fala” pode ser uma forma de violência, chegando a afirmar que “[...] *uma palavra dita dói mais que um tapa na cara*”. Nesse sentido, transcrevemos o fragmento que demonstra isso:

Pesquisadora: Ta, o que o senhor entende por violência? O que, que é uma violência para o senhor?

Sujeito 5: Eu acho que violência pra mim até o modo de falar é uma violência, depende do que tu falar posso ter ofendido ela com palavras, como ela também me ofendeu com palavras né? Pesadas.

Pesquisadora: O senhor ainda gosta dela?

Sujeito 5: A mulher que eu mais amei na minha vida, a mãe dos meus filhos né? Eu só tive essa mulher

Pesquisadora: E aquilo que o senhor entendia como violência, antes de ser preso continua sendo o mesmo que o senhor entende agora?

Sujeito 5: O mesmo

Pesquisadora: Mesmo.

Sujeito 5: Mesmo, por que uma palavra dita dói mais que um tapa na cara

Pesquisadora: Ela falou alguma coisa, assim, que o senhor queira falar que doeu no senhor?

Sujeito 5: Doeu. Momento que ela começou a discutir comigo e me dizer que, meus filhos não eram filhos meu, isso me doeu.

Com efeito, verificamos que o SUJEITO 5, assim como todos os demais entrevistados, não alteraram o conceito de violência após ingressarem no sistema carcerários, o que demonstra, ainda que não seja nosso objeto de pesquisa, que o sistema carcerário não cumpre a principal finalidade que é a ressocialização. Além disso, apreendemos que os conceitos de violência trazidos pelo sujeito agressor são bastante reduzidos à violência física e poucos têm a compreensão de que há outras formas de violência, como é o caso do SUJEITO 5, que relatou sobre a gravidade da violência verbal.

Há uma narrativa que precisamos ressaltar, trazida pelo SUJEITO 5, a qual descrevemos na sequência:

Sujeito 5: Acho que agora é só tentar mudar né? Por que se a humanidade continuar assim vai faltar cadeia.

Pesquisadora: Sim. O senhor acha que aqui no presídio a forma como é não vai resolver os problemas né?

Sujeito 5: Não.

Pesquisadora: Não.

Sujeito 5: Eu acho que a prisão, claro, deve ter, quem cometer um delito deve vir preso, mas não muda a pessoa

Pesquisadora: Não muda a pessoa? O que o senhor...

Sujeito 5: Vou dizer assim para a senhora que se não tiver cabeça muda pra pior porque o incentivo dos outros presos são totalmente ao contrário.

Pesquisadora: É? O senhor acha que aqui é uma escola então do crime?

Sujeito 5: É uma escola do crime. Com certeza por que não, eu digo não daqui da parte da frente, eu digo da parte lá de trás onde tem gente que fica preso, por que o preso ele não quer te ajudar ele quer te destruir ele não te dá um incentivo de dizer ó “muda, seja alguém na vida” não! “vai lá sai daqui, vai e mata, mulher que faz isso aí merece morrer” não é assim eu não penso assim

Embora esse não seja o objeto da nossa pesquisa, um dos entrevistados realizou uma crítica ao sistema carcerário, apontando que a penalização de fato não promove a ressocialização das pessoas, descrevendo a prisão como uma verdadeira escola do crime. O objetivo de dar ênfase a essa narrativa é justamente para demonstrar que ao contrário de ocorrer a ressocialização, os sujeitos que praticam atos de violência contra a mulher são postos, após a penalização, em situação de violência no sistema carcerário, onde introjetam discursos e passam a ter contato com

práticas que não rompem com o ciclo da violência, mas reforçam a manutenção da mesma. E, essa análise é de fundamental importância para mostrarmos que outros caminhos devem ser buscados, como aqui tentamos fazer, especificamente no campo da Educação, a qual, pode ser inserida dentro do próprio sistema carcerário, uma vez que a o processo de ensino-aprendizagem promovido dentro do presídio, também não acolhe a proposta que apresentamos ao final desse trabalho.

Dando continuidade à análise discursiva, importante a categoria da formação escolar do sujeito agressor para que possamos apreender em que período histórico o sujeito agressor teve acesso à escola, como foi a vivência e a relação estabelecida com o espaço escolar; como era o processo de ensino-aprendizagem no período em que esteve inserido no contexto escolar, bem como se o ambiente escolar proporcionou discussões sobre questões de violência: doméstica; de gênero; contra mulher; masculinidade; sexualidade; entre outras temáticas correlacionadas.

A escola é considerada como uma das mais importantes instituições sociais, por partilhar a função de ponte mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Desempenha essa função ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais. Em tarefa conjunta possibilita que as crianças e os adolescentes se humanizem, se cultivem, se socializem ou, em uma palavra, se eduquem. E nesse percurso vão se tornando mais autônomos ao fazerem as próprias escolhas e se responsabilizarem por elas, podendo, assim, ampliar seu pertencimento no grupo social (SEIXAS, 2013).

Assim, realizamos a transcrição dos fragmentos das entrevistas que demonstram os discursos necessários para análise da presente categoria. Vejamos o SUJEITO 1:

Pesquisadora: E qual que é o grau de escolaridade do senhor? Até que serie o senhor estudou?

Sujeito 1: Eu terminei o ensino médio agora, aqui dentro

Pesquisadora: Aqui dentro? E gostou de estudar aqui?

Sujeito 1: É bom

Pesquisadora: Até que serie o senhor tinha estudado antes de entrar aqui?

Sujeito 1: Até a quinta serie

Pesquisadora: Até a quinta série? Na escola lá até a quinta serie o senhor se lembra de alguém ter falado de violência? Sexualidade? Masculinidade? Esses temas, algum professor falava disso com você? Violência contra a mulher?

Sujeito 1: Nessa época ai não existia muito essas coisas

Pesquisadora: E aqui dentro na escola aqui no presidio eles falam sobre isso?

Sujeito 1: Que me lembre não

Pesquisadora: Mais alfabetização, ensinar a ler? A escrever? O senhor acha que a formação escolar é importante?

Sujeito 1: É importante

Pesquisadora: E o senhor ta feliz que concluiu o segundo?

Sujeito 1: To sim

Pesquisadora: Ta, o senhor acha que de alguma forma o senhor ter estudado só até a quinta serie influenciou no que o senhor fez? O senhor sempre teve que trabalhar não pode estudar por que tinha que trabalhar?

Sujeito 1: É na verdade eu sempre trabalhei né?

O SUJEITO 1 estudou até a quinta série, tendo terminado o ensino médio dentro do presídio. Relata que nunca estudou temáticas como violência, sexualidade, relações de gênero, tampouco no sistema carcerário. Ainda, ele alegou entender que a formação escolar é importante, bem como que não pode estudar pois tinha que trabalhar.

Na mesma linha, o SUJEITO 3, quando questionado, relatou que:

Pesquisadora: [...] Qual que é o grau de escolaridade do senhor? O senhor estudou até que serie?

Sujeito 3: Eu fui até a quarta série, mas eu ficava só colando eu falhava muita aula, ia uma vez por semana passava uma semana sem ir por causa que, como eu disse eu era o mais velhinho para trabalhar ajudar o pai o pai pegava empreitada e a gente ia ajudar ele e eu pegava na hora de fazer a prova minha irmã ia todo dia na aula pegava fazia num papaelzinho as letras e eu ia completando só eu colava

Pesquisadora: Colava bastante, até que serie mesmo?

Sujeito 3: A quarta!

Pesquisadora: A quarta

Sujeito 3: (inaudível) fui fazer habilitação e ela queria que eu fizesse no nome da minha mãe e o professor disse “tu não tem condição de fazer”

Pesquisadora: Agora o senhor ta estudando aqui, e na escola o senhor se lembra de ter estudado sobre violência?

Sujeito 3: Sim

Pesquisadora: E violência doméstica o senhor sabe o que é?

Sujeito 3: Mas acho que essa ai não

Pesquisadora: Não? Relações de gênero o senhor sabe o que é? Nunca falaram disso na escola?

Sujeito 3: Não

Pesquisadora: Sobre sexualidade eles falavam na escola?

Sujeito 3: Ah não sei

Pesquisadora: Ta, o senhor acha que a escola é importante para a formação escolar? O senhor tinha vontade de ter se formado?

Sujeito 3: Eu tinha vontade, sempre desejei porque eu sempre gostei muito de ter uma motinho nem que fosse velha pra poder sair trabalhar, passear mesmo e a gente volte e meia era pego pela polícia e a gente era multado e doía tanto a gente ia pra casa pra pagar aquela multinha a gente sabia que estavam fazendo serviço deles mas a gente fora de lei, e eu estudo pensando assim sabe? Não ser uma pessoa fora de lei sabe?

Pesquisadora: E o senhor acha que o fato do senhor ter ido só até a quarta série pode ter influenciado em alguma coisa na vida do senhor? Isso que aconteceu na família do senhor com essa mulher que faleceu.

Sujeito 3: Não, essa mulher que faleceu se eu e ela não usasse droga de repente ela não tinha falecido, isso não é parte de colégio

Pesquisadora: Ta, como o senhor enxerga a escola?

Sujeito 3: É bom, eu enxergo que é um lado bom para pessoa que se interessa porque a gente não vai a lugar nenhum sem ter um estudo

Como se vê, o SUJEITO 3 também não pode priorizar a formação escolar uma vez que precisou trabalhar para ajudar no sustento familiar. Do mesmo modo, afirmou que tinha vontade de continuar os estudos, o que fez dentro do sistema carcerário. Também disse não ter discutido temáticas como violência, sexualidade, questões de gênero, dentre outras.

Questionamos ao SUJEITO 3 se ele sabia o que era violência doméstica, ele respondeu: *“Mas acho que essa aí não”*. Então, resta a dúvida: ele tinha “consciência” da violência praticada? Isso porque a condenação dele é em virtude dessa prática de violência, ou seja, o sujeito não sabia sequer por que foi penalizado.

Por sua vez, o SUJEITO 4 seguiu na mesma linha que os sujeitos anteriores, arguindo que jamais teve contato no ambiente escolar com temáticas como violência doméstica, relações de gênero, além de outras; bem como que não pode estudar, pois tinha que trabalhar. Desse modo, compilamos o trecho que demonstra isso:

Pesquisadora: Ta, até que série o senhor estudou?

Sujeito 4: Até a quarta

Pesquisadora: Quarta série? E que ano o senhor parou de frequentar a escola?

Sujeito 4: Na quarta

Pesquisadora: Não se lembra o ano? Quanto tempo faz isso? O senhor na escola se lembra de ter estudado sobre violência? Violência contra mulher?

Sujeito 4: Naquela época não tinha

Pesquisadora: Não tinha? Sexualidade essas coisas nada? Ta. O senhor acha que é importante estudar? Ter formação escolar?

Sujeito 4: Sim

Pesquisadora: Sim? O senhor gostaria de ter estudado mais?

Sujeito 4: Eu não estudei porque não tinha oportunidade né?

Pesquisadora: O senhor parou por que tinha que trabalhar?

Sujeito 4: É, tinha que ajudar meu vô, meus irmão, na roça.

Pesquisadora: O senhor foi criado pela sua mãe e seu pai?

Sujeito 4: Não, pelo meu vô

Pesquisadora: Pelo teu vô? E o pai do senhor?

Sujeito 4: Eles eram separado

Pesquisadora: Eram separados? Não tinha muito convívio com o pai do senhor?

Sujeito 4: Não, o mais novo foi conhecer o pai quando tinha oito ano

Pesquisadora: E como é que era a relação do senhor com o seu avô?

Sujeito 4: “Nois” se dava bem com o vô, bae

Pesquisadora: Se dava bem? O vô tratava vocês bem?

Sujeito 4: Aham

Pesquisadora: O senhor acha que a falta de estudo influenciou em alguma...é o motivo pelo qual o senhor ta aqui?

Sujeito 4: Não

Pesquisadora: Não? E como é que o senhor enxerga a escola? Os filhos do senhor o senhor incentivo?

Sujeito 4: Ah, eles estuda

Continuando, o SUJEITO 5, embora tenha seguido na mesma linha que os entrevistados anteriores, uma vez que estudou até a quinta série e o motivo de ter encerrado os estudos foi para poder trabalhar. Destacamos que, quando foi questionado se a escola falava sobre violência: *“E na escola o senhor se lembra de falar sobre violência?”*, ele respondeu: *“Na época não falavam muito né? Por que na época a mulher era sujeitada a fazer tudo que o marido pedia”*. Percebemos que o SUJEITO 5 tinha compreensão da cultura machista perpetrada na sociedade.

Outra questão que nos chamou atenção é que o SUJEITO 5 falou que a falta de formação escolar era motivo de “chacota” por parte da companheira, relatando que isso teria o magoado muito. Vejamos os relatos:

Pesquisadora: E, me diz uma coisa, qual que é o grau de escolaridade do senhor, até que serie o senhor estudou?

Sujeito 5: Quarta serie

Pesquisadora: Quarta série. Por que o senhor parou de frequentar a escola?

Sujeito 5: Pra trabalhar

Pesquisadora: E na escola o senhor se lembra de falar sobre violência?

Sujeito 5: Na época não falavam muito né? Porque na época a mulher era sujeitada a fazer tudo que o marido pedia

Pesquisadora: E gênero? Falavam na escola?

Sujeito 5: Não

Pesquisadora: Gênero, sexualidade?

Sujeito 5: Não, não era muito comentado

Pesquisadora: O senhor acha que a formação escolar é importante?

Sujeito 5: É importante, eu vejo por mim que não tenho estudo faz muita falta

Pesquisadora: E o fato do senhor não ter estudo ela debochava do senhor? Sim? Ela tinha estudo?

Sujeito 5: Ela tem estudo, meus filhos são um exemplo disso

Pesquisadora: Ta, o senhor acha que o fato do senhor não ter estudado influenciou nisso que o senhor fez?

Sujeito 5: Não vou dizer que influenciou, mas magoou muito né?

Pesquisadora: Ta, como que o senhor enxerga a escola hoje?

Sujeito 5: Ah, se eu pudesse voltar no tempo não perderia nenhum dia.

Pesquisadora: tem alguma coisa que o senhor quer me contar que eu não tenha perguntado?

Sujeito 5: Não, a princípio não

Pesquisadora: Da minha parte to satisfeita, muito obrigada pelo senhor ter colaborado e eu vou encerrar aqui a gravação

Deixamos, por último, a análise do SUJEITO 2, uma vez que ele foi o único que possuía formação escolar, até graduação. Partindo dele podemos traçar um contraponto com os demais sujeitos. Quanto ao SUJEITO 2, tanto pela idade, quanto

pelo período que ficou na escola, observamos que estava sujeito a outras diretrizes curriculares, diferentes dos sujeitos anteriores, em que pese os anteriores tenham interrompido a formação escolar.

Destacamos que quando o SUJEITO 2 foi questionado sobre temáticas como gênero, violência, masculinidade, sexualidade, ele disse que os assuntos “*podem ter sido comentados*”, porém “*bem pouco*” ou “*bem vagamente*”. Todavia, parece-nos que o sujeito não demonstrou ter “*apreendido*” sobre as temáticas.

Então, considerando o nível de formação do sujeito entrevistado, questionamos se “*de alguma forma a escola ela poderia combater a violência? ou isso é uma questão familiar?*”. Ele respondeu-nos que “*combater, eu, mas poderia instruir talvez mais, informar enfim alguma coisa nesse sentido*”. OU seja, o próprio sujeito compreende que o ambiente escolar pode ser palco para discussões e aprendizagens que visem ao rompimento do ciclo da violência.

Desse jeito, compilamos o fragmento do discurso do SUJEITO 2 que retrata o que acabamos de mencionar:

Pesquisadora: Qual que é o grau de escolaridade do senhor?
Sujeito 2: É ensino superior incompleto
Pesquisadora: Que curso que o senhor fazia?
Sujeito 2: Engenharia Mecânica.
Pesquisadora: Engenharia Mecânica, o senhor estudava onde engenharia mecânica?
Sujeito 2: Em Chapecó.
Pesquisadora: Chapecó. O senhor na escola quando fez o ensino fundamental, ensino médio os professores trabalhavam violência, violência doméstica? O senhor se lembra de algum professor falando sobre isso?
Sujeito 2: Talvez até acho que acredito que tenha sido...
Pesquisadora: Relações de gênero algum professor falou sobre isso para o senhor?
Sujeito 2: Bem pouco mas devem ter sido comentado sim
Pesquisadora: Questão de masculinidade, sexualidade, esses temas bem pontuais assim
Sujeito 2: Bem vagamente assim
Pesquisadora: Ta, o senhor acha a formação escolar importante?
Sujeito 2: informação?
Pesquisadora: A formação escolar
Sujeito 2: Acho, tanto que eu tenho a intenção de voltar a estudar com isso.
Pesquisadora: E o senhor pensa que, de alguma forma a escola ela poderia combater a violência? ou isso é uma questão familiar?
Sujeito 2: Combater, eu, mas poderia instruir talvez mais, informar enfim alguma coisa nesse sentido
Pesquisadora: Bom já me respondeu. O senhor quer falar alguma coisa que eu não tenha lhe perguntado?
Sujeito 2: mas acho que...
Pesquisadora: Alguma coisa que o senhor queira contar
Sujeito 2: Mas acho que seria isso aí, a senhora
Pesquisadora: No mais da minha parte fico muito satisfeita e lhe agradeço por ter participado.

Por fim, sintetizamos que dentre os 05 (cinco) sujeitos entrevistados, 03 (três) deles concluíram até a 4^o série, 01 (um) dos sujeitos concluiu até a 5^o série e apenas um deles era farmacêutico e estava cursando engenharia mecânica. Logo, apenas 20% dos entrevistados possuía graduação. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 3 - NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS SUJEITOS AGRESSORES

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO ESCOLAR
Sujeito 1	39 anos	5 ^a série
Sujeito 2	32 anos	Ensino superior
Sujeito 3	50 anos	4 ^a série
Sujeito 4	43 anos	4 ^a série
Sujeito 5	39 anos	4 ^a série

Dessa forma, até a data do cometimento da violência doméstica contra as mulheres praticadas pelos sujeitos entrevistas, 80% deles sujeitaram-se às diretrizes curriculares trazidas pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. E apenas 20%, no curso da sua formação escolar, teve acesso às diretrizes trazidas pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

É possível perceber que embora o pouco tempo que tenham tido acesso aos currículos escolares, todos os sujeitos foram unânimes ao afirmar que jamais discutiram temáticas como violência; violência doméstica; relações de gênero; violência contra mulher; masculinidade; sexualidade; entre outras temáticas correlacionadas.

E, mesmo que 100% dos sujeitos entrevistados relatassem que a formação escolar não influenciou a prática dos atos violentos, a falta dela pode ter ocasionado a prática desses atos. Nesse ínterim, mesmo que os 04 sujeitos que não tiveram uma formação escolar adequada, tivessem concluídos seus estudos, leia-se aqui, ensino fundamental e médio, as Diretrizes Curriculares a que seriam submetidos, ainda assim seriam omissas em relação às discussões e reflexões sobre violência, violência doméstica, relações de gênero, masculinidade, dentre outras tantas temáticas. Devido ao fato de que o currículo escolar, que tinha suas diretrizes curriculares trazidas pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 preocupava-se basicamente em dar condições para inserção dos sujeitos no mercado de trabalho.

Dessa forma, encerramos 05 (cinco) categorias de análise. Todavia, importante destacar que as referidas categorias não deram conta de tudo o que está por trás do

discurso, das suas inúmeras significações e vivências do sujeito agressor, tampouco esgotaram outras tantas percepções que enquanto pesquisadores poderíamos ter.

As discussões, reflexões e análises até aqui traçadas foram construídas dentro daquilo que delimitamos como objeto, bem como reforçam o local de fala dos pesquisadores, que também estão imbricados de nossas vivências, na tentativa de contribuir para a compreensão do nosso objeto que é violência doméstica contra as mulheres no campo da educação.

Por fim, a sexta e última categoria, está abordada no próximo capítulo, uma vez que ela trata da relação entre violência, discurso e educação, visando justamente responder as nossas questões norteadoras e problema de pesquisa proposto, considerando tudo o que até o momento já tecemos.

3 EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES: A FORMAÇÃO ESCOLAR DO SUJEITO AGRESSOR¹⁰

O último capítulo visa a discutir eventuais impactos da formação escolar, dos currículos e da abordagem de gênero como elementos intervenientes na formação do sujeito que pratica atos de violência doméstica contra as mulheres. Interessa, sobretudo, refletir o que são currículos, as diretrizes traçadas pela Educação para abordagens de elementos que contribuam para a compreensão da violência em todas as suas formas de exteriorização, especialmente a violência contra as mulheres, bem como verificar como essa questão é tratada na Educação, mais propriamente, na formação escolar.

Assim, buscamos verificar a relação dos currículos escolares com discursos, práticas e violências doméstica, de modo que a Educação pode mostrar-se um ambiente favorável para práticas e estratégias educativas que visem à ruptura de discursos e atos de violência doméstica contra as mulheres.

3.1 Currículo escolar: a formação escolar do sujeito agressor e a violência doméstica contra a mulher

Diante da análise de discurso realizada anteriormente vislumbramos que há íntima relação entre a formação escolar e a prática da violência doméstica pelo sujeito agressor. Um dos vetores fundamentais na Educação, que funciona como elemento interveniente na humanização e aprendizagens do sujeito agressor é o currículo escolar, razão pela qual não podemos findar essa pesquisa, sem que haja a efetiva demonstração e/ou comprovação de que os currículos escolares são instrumentos capazes de prevenir atos de violência doméstica, bem como proporcionar uma mudança de paradigmas no que tange à cultura machista enraizada na sociedade hoje.

¹⁰ Nesse capítulo, importante referir que quando nos referimos à formação escolar dos sujeitos agressores, estamos nos pautando na análise das Diretrizes Curriculares vigentes na época em que os sujeitos afirmaram ter frequentado a escola, levando em consideração também, a idade de cada um deles.

É possível que haja uma educação mais inclusiva, humanitária e igualitária, que traga à tona a compreensão de questões teóricas e práticas vinculadas à violência, questões de gênero, identidade e, especificamente, a prática de violência doméstica contra as mulheres, alterando contextos de produção e reprodução de discursos e práticas violentas. Todavia, é importante destacar que não basta que haja alterações das bases curriculares pensadas nesse viés, se não se facultar o acesso indiscriminado à educação em todos os níveis e classes sociais.

Assim, para que não restem dúvidas, precisamos compreender o conceito e teorias que norteiam o currículo escolar e seus elementos intervenientes, para posteriormente comprovar que é peça fundamental na prevenção e combate à prática da violência doméstica.

O currículo escolar é um elemento central no contexto educacional, desempenhando um papel crucial na formação e humanização das pessoas e na orientação do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o estudo do conceito de currículo e as teorias que o norteiam são essenciais nessa investigação.

Depreendemos que, após um apanhado de leituras, que o termo currículo se refere ao conjunto de experiências de aprendizagem planejadas e organizadas que uma instituição educacional oferece aos seus alunos. Ainda, destacamos que além dos conteúdos específicos de disciplinas, o currículo abrange habilidades, valores, atitudes e competências que são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes. E, para efetivar tal concepção, ressaltamos objetivos educacionais, normas e diretrizes estabelecidas pelas autoridades educacionais, além de a maneira como os professores traduzem o currículo prescrito em práticas de sala de aula, através de escolhas pedagógicas, métodos de ensino e estratégias para alcançar os objetivos propostos. Em esse processo, acreditamos que a experiência de aprendizagem efetiva dos alunos, que nem sempre coincide totalmente com o currículo implementado, é influenciada por fatores como a interação social, o ambiente escolar e as características individuais dos alunos.

A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr e refere-se a curso (o carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado. No que se refere à etimologia, portanto, o currículo é entendido como o “conteúdo apresentado” para estudo (GOODSON, 1995).

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno (LOPES; MACEDO, 2011).

Ainda, para SILVA (2016, p. 46):

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes.

O conceito de currículo pode variar em conformidade com o período de tempo e a teorias que o descrevem. Desse modo, vamos discorrer sobre algumas, a fim de compreender em que contexto os sujeitos agressores tiveram a sua formação escolar e quais foram as diretrizes curriculares adotadas, mesmo considerando que 80% dos sujeitos entrevistados não conseguiram sequer concluir o ensino fundamental.

A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado, ou seja, “o quê?” deve compor o currículo. Assim, para responder a essa questão, diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias se diferenciam, inclusive, pelas divergentes ênfases que dão a esses elementos. Entretanto, todas retomam uma questão básica: “o que eles ou elas devem saber?” Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? (SILVA, 2016)

Como já dito, o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes. Assim, as teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Para Silva (2016) no fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”, sendo que o autor retoma a questão que também já falamos da etimologia da palavra “currículo”, que vem do latim curriculum, “pista de

corrida”, pois é no curso dessa “corrida” que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2016, p. 15).

Arroyo (2007) é assertivo ao trazer nos seus escritos que a hipótese que pode nos guiar para o debate é que o ordenamento curricular não representa apenas uma determinada visão do conhecimento, mas representa também e, sobretudo, uma determinada visão dos alunos. Os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos. Desse olhar dependerá a lógica estruturante do ordenamento curricular. Ainda que resistamos a aceitá-lo, o que projetamos para os alunos no futuro e como os vemos no presente têm sido a motivação mais determinante na organização dos saberes escolares. O currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima.

Nas discussões cotidianas, quando nos referimos ao currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido em aquilo que somos, em aquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade.

As teorias tradicionais enfatizam uma perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. Bobbitt apud Silva (2016, p. 24) explicita que para essa teoria “*o estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços*”. Assim, para as teorias tradicionais, a organização e o desenvolvimento do currículo devem buscar responder a quatro questões básicas, que são elas:

1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?;
2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?;
3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?;
4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2016, p. 25)

As quatro perguntas acima ilustram a divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4). Assim, O currículo clássico só pode sobreviver no contexto de uma escolarização secundária

de acesso restrito à classe dominante. A democratização da escolarização secundária significou também o fim do currículo humanista clássico.

Os currículos centrados na teoria tradicional realizam a reprodução da cultura dominante, o que começou a ser questionado pelos autores adeptos das teorias críticas, em meados dos anos 60. Contudo, a explosão da literatura crítica ocorreu nos anos 70 e 80, onde a teoria curricular foi radicalmente modificada.

As teorias críticas do currículo, por sua vez, realizaram uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, uma vez que essas estavam preocupadas em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, mais especificamente, à forma social dominante. Assim, as teorias críticas começam a colocar em questão desigualdades sociais e injustiças sociais.

Interessante, sobretudo, destacar que a produção e a disseminação da ideologia, que aqui compreendemos como crenças que nos levam a aceitar estruturas sociais como boas e desejáveis, é feita pelos aparelhos ideológicos de Estado, dentre os quais, se situa, de modo privilegiado a escola, uma vez que ela atinge toda a população, na maioria das vezes, por um período prolongado de tempo (SILVA, 2016). E, para isso, a escola atua ideologicamente através do currículo, seja de forma direta ou indireta.

Assim, em síntese, as teorias críticas questionam as estruturas sociais e buscam promover a conscientização e a transformação social, destacando a importância de desenvolver o pensamento crítico nos alunos, capacitando-os a questionar e analisar a realidade.

Por outro lado, as teorias pós-críticas de currículo representam uma abordagem inovadora que vai além das perspectivas tradicionais de análise educacional. Tais teorias emergiram como uma resposta crítica às limitações percebidas nas abordagens críticas convencionais, buscando transcender as dicotomias simplistas e explorar a complexidade do currículo em contextos sociais, culturais e políticos mais amplos.

Ao contrário das teorias críticas que frequentemente se concentram nas estruturas de poder e desigualdades no sistema educacional, as teorias pós-críticas adotam uma visão mais fluida e descentralizada. Elas destacam a multiplicidade de vozes, identidades e perspectivas que coexistem no ambiente educacional, reconhecendo a natureza dinâmica e interconectada do conhecimento.

Uma das principais características das teorias pós-críticas de currículo é a ênfase na descentralização da autoridade do conhecimento. Elas desafiam a ideia de que o conhecimento é uma entidade estática e universal, propondo que o currículo deve ser construído de maneira colaborativa e contextualizada. Isso implica uma abertura para diferentes formas de conhecimento, incluindo saberes locais, experiências culturais e práticas cotidianas.

Além disso, as teorias pós-críticas de currículo enfatizam a importância de considerar as emoções, as subjetividades e as experiências individuais dos alunos no processo educacional. Elas questionam a neutralidade aparente do conhecimento e destacam como as relações interpessoais e afetivas desempenham um papel significativo na construção do currículo e na formação da identidade dos estudantes.

Outro aspecto relevante é a crítica ao dualismo entre teoria e prática. As teorias pós-críticas defendem uma integração mais estreita entre teoria e prática, reconhecendo que a aprendizagem é um processo situado e contextual. Isso implica uma abordagem mais holística, que considera as complexas interações entre os elementos do currículo, incluindo o ambiente escolar, as relações sociais e as dinâmicas de poder.

Nos Estados Unidos, os grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros, as mulheres e os homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como o cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual. O cânon do currículo universitário fazia passar por “cultura comum” uma cultura bastante particular – a cultura do grupo cultural e socialmente dominante. Na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas (SILVA, 2016).

A perspectiva liberal ou humanista enfatiza, nas teorias pós críticas, um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Da perspectiva mais crítica, entretanto, essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Apesar de seu impulso aparentemente generoso, a ideia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância” (SILVA, 2016).

Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”. Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção.

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, em uma análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Em um currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2016).

Após discorrermos sobre as teorias, há outra classificação importante que não podemos deixar de abordar, ainda que sucintamente. O conceito de currículo formal ou escrito que se refere aquele estabelecido pelos sistemas de ensino e é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplina de estudo. Ele traz prescrito institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. Embora o cotidiano da sala de aula sofra uma grande influência do currículo formal, ele não é totalmente determinado por esse documento. No dia a dia curricular acontecem muitas manifestações não prescritas no currículo escrito.

Também temos o currículo oculto que se trata da dimensão implícita do processo educacional, sendo sua mensuração de difícil concepção e consiste em fatos que emergem no cotidiano escolar que foge ou vão além daquilo que foi prescrito e planejado. Para Silva (2016, p. 78), no currículo oculto estão:

[...] as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que “ensinavam” certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo.

Assim sendo, o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Para a perspectiva crítica, o

que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo (SILVA, 2016).

Silva (2016, p. 79) chega a afirmar que:

Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprendem-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia.

Já o currículo real ou vivido é aquele que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. Tanto o currículo formal quanto o vivido, constituem um ambiente simbólico, material e humano que se modifica constantemente. Dessa forma, as decisões curriculares não são neutras nem científicas, envolvendo questões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

E, também, o currículo nulo que é o que se deixa de ensinar. As omissões da aprendizagem. A dimensão relegada em função das opções epistemológicas e das políticas públicas e escolhas do professor.

Outrossim, não obstante todas essas considerações, em uma perspectiva pós-estruturalista, currículo é também uma questão de poder e as próprias teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder.

Segundo Silva (2016, p. 16),

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo "puramente" epistemológico, de competição entre "puras" teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado.

Em consequência, nos deparamos com o desafio de construção de uma boa teoria curricular que possa dar conta do processo educativo, levando em consideração não somente o letramento e a apreensão de conhecimentos técnico-científicos, mas que possa possibilitar discussões, reflexões e compreensões de todo um contexto sociocultural no qual está inserido o aluno/educando, para romper com violências veladas e naturalizadas, paradigmas patriarcais e machistas constitutivos da sociedade e desmistificando pré-conceitos que produzem violência e foram solidificados no decorrer das gerações.

É nesse viés que enxergamos que a escola, através do currículo escolar, deve ser o local onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e as professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento a serviço do processo de emancipação e libertação (SILVA, 2016).

E, partindo dessas premissas, é que retomamos o campo da Educação como de fundamental importância para dar conta de temáticas como a violência doméstica contra as mulheres, uma vez que todos os sujeitos agressores que entrevistamos sujeitaram-se às diretrizes curriculares da teoria tradicional, cuja única preocupação era com aptidões e iniciação para o trabalho, para futura habilitação profissional, esquecendo-se da formação humana e da responsabilidade social que a escola possui para com a sociedade e a família.

Relembramos que os sujeitos entrevistados possuem idades entre 32 a 50 anos, sendo que dentre os 05 (cinco) sujeitos, 03 (três) deles concluíram até o 4º ano. Por sua vez, 01 (um) dos sujeitos concluiu até o 5º ano. E, apenas um deles, era farmacêutico e estava cursando engenharia mecânica. Logo, apenas 20% dos entrevistados possuíam graduação.

Dessa forma, até a data do cometimento da violência doméstica contra as mulheres praticadas pelos sujeitos entrevistados, 80% deles sujeitaram-se às diretrizes curriculares trazidas pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. E, apenas 20%, no curso da sua formação escolar, teve acesso às diretrizes trazidas pela Lei nº. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi construída com base nas concepções trazidas pela teoria tradicional que se preocupava com questões puramente técnicas e a habilitação do aluno para o mercado de trabalho. Para isso, basta que façamos uma análise, ainda que sucinta do que prevê a Legislação citada.

O primeiro artigo da Lei nº 5.692/71, já revogado, previa que os ensinos de 1º e 2º graus tinham por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Ainda, a referida Legislação dispunha que os currículos do ensino de 1º e 2º graus tivessem um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. Era responsabilidade do Conselho Federal de Educação fixar para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Já os Conselhos de Educação relacionavam, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderia cada estabelecimento escolher as que constituiriam a parte diversificada e somente com a aprovação do competente Conselho de Educação é que o estabelecimento poderia incluir estudos não decorrentes de materiais relacionados anteriormente.

Nos ensinos de 1º e 2º graus precisava ser dado relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira e, especificamente, para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixou além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

Portanto, a única preocupação era com aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional no 2º grau. Os próprios professores e profissionais da educação não tinham formação para dar conta de temáticas como violência, questões de gênero e mais especificamente violência doméstica contra as mulheres.

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus era feita em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País; com orientação que atendesse aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, Lei nº 5.692/71,

art. 29). Exigia-se como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries), habilitação específica de 2º grau; e, no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, em nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração (BRASIL, Lei nº 5.692/71, art. 30).

Desse modo, não restam dúvidas que 04 dos sujeitos entrevistados não tiveram o currículo escolar norteado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, uma vez que analisados tanto a idade, quanto o grau de escolarização, destacamos que o sujeito 1 estudou até a 5ª série e os sujeitos 3, 4 e 5 estudaram ambos até a 4ª série. Oportuno destacar que estamos levando em consideração o grau de escolarização até a prática da violência doméstica contra as mulheres, eis que dois deles retomaram os estudos dentro do sistema carcerário.

Portanto, foi a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que norteou a formação escolar dos sujeitos agressores, de modo que já podemos compreender as razões pelas quais foi possível verificar que 80% dos sujeitos assumiram jamais ter contato com conteúdos que abordassem, ainda que de maneira transversal, questões como gênero, sexualidade, machismo, patriarcado, entre outros.

Observamos que os sujeitos agressores entrevistados reforçam uma frase trazida por Arroyo (2007, p. 24), na sua obra *INDAGAÇÕES SOBRE CURRÍCULO: Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo*, quando ele referindo-se aos alunos diz: “Empregáveis, mercadoria para o emprego?”, fazendo alusão a uma das imagens mais reducionistas dos educandos e dos currículos. É a imagem que mais tem marcado a teorização do currículo escolar. E, foi assim que a Lei no. 5692/71 concebia as crianças, adolescentes e jovens como candidatos a concursos, a vestibulares, ao segmentado mercado de emprego. Essa visão reducionista marcou as décadas de 1970 e 1980 como hegemônica e ainda está presente e persistente na visão que muitas escolas têm de seu papel social e na visão que docentes e administradores têm de sua função profissional.

Sobretudo, ainda, essa visão dos alunos como empregáveis é determinante nos formuladores de políticas de currículo. As reorientações curriculares ainda estão motivadas pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressam. As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais

para o que ensinar e aprender (ARROYO, 2007). Entretanto, se continuarmos vendo os educandos desde a educação infantil e, sobretudo, no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva. O ordenamento dos conteúdos por séries, níveis, disciplinas, gradeado e precedente, por lógicas de mérito e sucesso, nada mais é do que a tradução curricular dessa lógica do mercado e da visão mercantilizada que nós fazemos dos educandos.

Desse modo, é possível compreender que:

[...] reduzimos o currículo e o ensino a uma sequenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza. Terminamos por renunciar a ser profissionais do conhecimento, deixamos de ser instigados pelo conhecimento, sua dinâmica e seus significados e terminamos por não garantir o direito dos educandos ao conhecimento. O mercado é pouco exigente em relação aos conhecimentos dos seus empregados. O que valoriza é a eficácia no fazer (ARROYO, 2007, p. 26)

Assim, nos defrontamos com dois pontos na organização curricular: o referente do mercado e o referente dos direitos dos educandos e educadores. Equacionar os conhecimentos e as competências no aspecto do mercado nos leva a uma visão pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo. Equacionar o conhecimento, as competências e o currículo no aspecto do direito de todo ser humano, particularmente das novas gerações à produção cultural da humanidade, nos levam a um currículo mais rico, mais plural.

A pedagogia crítica dos conteúdos contribuiu para enriquecer os currículos com saberes sobre o direito à cidadania e sua negação. Não obstante, guiados pelo imperativo ético do respeito aos educandos, como sujeitos iguais de direitos, seremos levados a construir novas formas de ordenamento dos conteúdos que garantam não apenas o direito igual de todos ao conhecimento, à cultura, aos valores, à memória e à identidade na diversidade, mas que garantam a igualdade de todo conhecimento, cultura, valores, memórias e identidades sem hierarquias, segmentações e silenciamentos (ARROYO, 2007).

Talvez a quebra ou superação das hierarquias, segmentações e silenciamentos, entre os conhecimentos e as culturas, seja um dos maiores desafios

que nos chegam do reconhecimento do imperativo ético do respeito aos educandos como sujeitos iguais de direitos. Durante décadas, as inovações curriculares vêm incorporando novos saberes nos currículos, nas áreas e disciplinas. Porém, mantendo intactas as rígidas hierarquias, segmentações e silenciamentos em que o ordenamento curricular se estrutura (ARROYO, 2007).

Ademais, precisamos reconhecer que o direito à educação, ao conhecimento, à cultura e à formação de identidades não se dá isolado do reconhecimento e da garantia do conjunto dos direitos humanos. Portanto, no último item, demonstramos que de fato os currículos escolares são peças-chaves para dar conta dos discursos patriarcais e da prática violenta desencadeada pela cultura patriarcal que ainda assola a sociedade brasileira.

3.2 Relação entre discurso, violência e educação: práticas e estratégias educativas

Adentramos na última categoria sobre a relação entre violência, discurso e educação e, a partir dela, respondemos as problemáticas que guiaram esta pesquisa, bem como compreendemos o objetivo central que são as relações entre a prática da violência e a educação com base no discurso de condenados pela Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, que trata sobre violência doméstica contra as mulheres.

As discussões e reflexões traçadas apontam para a necessidade de uma teorização curricular que consiga, no cotidiano escolar, realizar abordagens de temáticas mais inclusivas, que visem à não violência e à compreensão de relações de gênero e relações de poder que perpassam a sociedade hoje, que naturalizam e perpetuam condutas violentas, como a prática da violência doméstica.

A análise discursiva realizada nos permitiu compreender conceitos e significações construídos pelo sujeito agressor ao longo da vida sobre violência, família, papéis sociais e relações de gênero, bem como compreender contextos de produção e reprodução dos seus discursos e, sobretudo, entender que a Educação, ao longo dos anos, especificamente no que tange à formação escolar tem sido omissa em relação às práticas educativas que possam auxiliar na prevenção de atos de violência doméstica. E, essa omissão, por sua vez, acaba por rechaçar uma cultura patriarcal e machista que perpassa a constituição social.

Assim, como já ensinava Foucault, a análise de discurso nos permitiu dar conta de relações históricas, sociais e culturais, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos e imbricadas de relações de poder, pois, em toda a sociedade, a produção de discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por fatores que têm a função de conjurar poder e domínio (FOUCAULT, 2014).

Para a análise do discurso, a constituição das compreensões e entendimentos não se dá previamente, ou seja, ela vai se concretizando a partir da definição do objeto de pesquisa e dos gestos de leitura empreendidos sobre esse objeto. Isso indica que a análise de discurso não impõe um modelo específico para os trabalhos analíticos, mas requer do analista a realização de recortes, que implicam leitura, descrição e interpretação dos discursos escolhidos que gerem novas informações e revelem sentidos estabelecidos a partir do funcionamento do texto, conforme realizamos no capítulo anterior.

Enxergamos, nos discursos analisados, uma possibilidade de transformação no campo da Educação, uma vez que, partindo da teoria Foucaultiana, conseguimos vislumbrar na Educação um caminho que deve ser percorrido, repensado e discutido para a evolução e formação humana, bem como para a ruptura de muitos cenários de violência e estigmatizações sociais. A educação permite ampliar o olhar dos sujeitos e compreender os aspectos da vida social, cultural e econômica, possibilitando, assim, a construção das subjetividades dos atores sociais.

Portanto, para que não haja dúvidas sobre a relação entre violência, discursos e educação, a partir da análise discursiva dos agressores de violência doméstica no campo da educação e a adequação da teoria desenvolvida por Foucault, merece destaque o entendimento trazido pelo próprio autor:

A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2014, p. 41).

Ainda, ele continua explicitando que:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2014, p. 41).

Desse modo, não restam dúvidas que a Educação é palco de construção, apropriação e disseminação de discursos, tendo sido um campo fecundo para o desenvolvimento da proposta de análise dos discursos dos autores de violência doméstica contra as mulheres sob a ótica da análise de discurso de Foucault (2014), na medida em concluímos que a formação escolar dos agressores pode influenciar muito nos seus discursos e consequentes práticas.

Foucault (1977) sempre nos alertou que as relações de poder estariam presentes nas instituições escolares, onde nelas existem mecanismos que efetivam a disciplinarização dos indivíduos que a compõem. Segundo Foucault (1977, p. 126), esses mecanismos “(...) permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade - utilidade são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. Ele, ainda, continua discorrendo sobre essa questão e afirma que a “(...) disciplina fabrica assim corpos ‘dóceis’. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)”.

Foucault (2003) oferece referências que permitem analisar a escola como o lugar onde o poder disciplinar produz saber, mantém-se, é aceito e praticado por todos os membros da instituição escolar em uma relação hierárquica.

Todavia, é importante que a Educação, por meio da Escola, traga consigo a perspectiva de formação humana do indivíduo, rompendo com paradigmas sociais e culturais que são tidos como verdades absolutas na sociedade. E, para isso, não defendemos uma educação impositiva com mais justos e adequados valores sociais e culturais, mas uma formação educativa que nos faça pensar e crescer enquanto seres humanos e promova a alteridade.

Dessa forma, sem incorrer em repetições de tudo aquilo que já foi dito, mas considerando o agressor como sujeito ativo no cometimento da violência, que indiscutivelmente ocorre dentro de um contexto sociocultural condicionado a inúmeros fatores, foi de fundamental importância a compreensão dos seus discursos, significações, sentimentos e vivências.

Não conseguiríamos chegar a resultados se não trouxéssemos os agressores para o cerne da discussão, conhecendo-os, a partir do ponto de vista deles, entendendo como eles significam a violência cometida e como veem a si mesmos com base na conduta praticada, sem perder de vista os discursos institucionalizados, construídos sobre os agressores, pano de fundo a partir do qual se desenrolam as ações e as próprias significações construídas pelos agressores.

Outrossim, não podemos negar que a cultura, nesse percurso, não foi apenas um cenário, ou pano de fundo, no qual se desenrolaram as ações individuais. Ao contrário, a cultura forneceu ao sujeito um ambiente estruturado onde todos os elementos são carregados de significados, construídos e compartilhados de acordo com o modo culturalmente estabelecido. E é nesse contexto sociocultural, bem como nas interações com os outros, que nos constituímos sujeitos. Constituímo-nos sujeitos com todas as nossas significações e discursos.

Assim, é possível pressupor que a análise de discurso dos agressores de violência doméstica foi fundamental para compreendermos como as dimensões de gênero são estruturantes na constituição subjetiva de homens e mulheres e na organização das relações sociais estabelecidas a partir de desigualdades de poder entre eles. Essas desigualdades se conectam, por sua vez, ao fenômeno das violências cometidas contra as mulheres.

Igualmente, a análise foi importante para identificarmos aquilo que Foucault (2014) nos alerta em todo o curso de seus escritos, as relações de poder que permeiam os discursos e que com ele se solidificam, bem como se deu a construção e reprodução de valores patriarcais e machistas que ao longo dos anos são estudados pelas mais diversas áreas do saber.

Verificamos que existe a apropriação social dos discursos disponibilizada por uma rede ampla e complexa de processos que ensinam os discursos a determinada população. Então, os discursos disseminam-se pelo tecido social, infiltram-se nas escolas, lares, programas televisivos, nas conversas cotidianas, nas universidades, prisões dentre outras instituições e espaços de socialização, sendo que com suas regras internas e externas, os discursos organizam e ordenam os sentidos por onde passam.

As sínteses discursivas que nos chegam e são aceitas como naturais do mundo social foram trazidas para o centro da discussão e mostraram que resultam de uma

complexa trama que as permite aparecer de determinada forma, em determinado momento. Logo, as práticas sociais se constituem discursivamente.

Dessa forma, com a análise proposta por Foucault (2014), vislumbramos não somente os significados das palavras e seus signos, mas aquilo que ao mesmo tempo controlou, selecionou, organizou e distribuiu o discurso na sociedade. Ainda, cada discurso teve as suas peculiaridades e não podemos negar que a teoria empregada não deu conta de todas as suas particularidades, assim como aconteceria com qualquer outra teoria.

A par de tudo isso, já é possível concluir que os discursos dos agressores de violência doméstica entrevistados reforçam e perpassam toda a estrutura machista e patriarcal arraigada na sociedade hoje e descrita minuciosamente no primeiro capítulo; bem como que a escola, considerando as diretrizes curriculares da época em que os sujeitos agressores cursaram, reforçou essas construções socioculturais, diante da omissão de propiciar discussões que visassem uma construção emancipatória e mais humana, distante dessas práticas violentas.

Na época em que os sujeitos agressores iniciaram a formação escolar, considerando a idade de cada um deles, a escola sequer preocupava-se em seu currículo com temáticas importantes como a violência doméstica contra a mulher, que com bastante dificuldade, foi encontrando espaço a partir das teorias críticas de currículo. Contudo, ao ser determinado seu espaço na teorização, uma vez que quando da prática curricular, do dia a dia escolar, essas mudanças ficaram e ficam à margem, sem efetiva aplicabilidade.

Notamos verdadeira omissão da Educação, que amparada nas próprias relações de poder que a constituem, relega para outros campos a tarefa e incumbência de dar conta de práticas violentas, como as que ocorrem no ambiente doméstico.

Percebemos que, embora as outras esferas sociais adotassem medidas para o combate à violência doméstica contra as mulheres, não conseguiram isoladamente romper com o ciclo de violência que assola os lares brasileiros, pois, conforme já demonstramos na análise discursiva que realizamos, no capítulo anterior, o conceito de violência construído pelo sujeito agressor, em suas vivências e experiências, mesmo após a penalização, continua o mesmo, reforçando a cultura machista que discutimos no primeiro capítulo.

Assim, imprescindível a discussão da temática da violência doméstica contra a mulher no campo da Educação, mais especificamente no que tange à formação escolar, sendo imprescindível repensar a teorização dos currículos e como ele acontece dentro da sala de aula.

Na Educação, mais especificamente, no ambiente escolar, é que temos um ambiente de ensino que pode trazer consigo uma base ideológica inclusiva ou excludente; que pode dialogar, discutir e fixar os papéis sociais dos sujeitos; que pode ensinar os sujeitos apropriarem-se de discursos violentos ou não, bem como rechaçar ou reforçar construções culturais naturalizadas. O currículo escolar, se bem construído e posto em prática, pode trazer questões de fundamental importância para discussões em sala de aula, rompendo com ciclos de violência, discursos impregnados de pré-conceitos e estereótipos, bem como fomentar propostas e projetos que visem à prevenção e à coibição da prática da violência doméstica contra as mulheres.

Isso posto, a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, corrobora com tal proposta. Consignamos que a referida Legislação é posterior à propositura dessa pesquisa e não interfere no objeto. Contudo, reforça que o currículo escolar é o caminho adequado para pensarmos práticas e estratégias educativas para prevenção da violência doméstica contra a mulher.

Com a referida Legislação, conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher foram incluídos como temas transversais nos currículos, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (BRASIL, Lei n. 14.164, 2021). Há um verdadeiro avanço, todavia, ainda compreendemos que a transversalidade da temática não consegue atender aos objetivos propostos.

Igualmente, a referida Legislação instituiu a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher que deve ser realizada anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da Educação Básica, tendo por objetivos contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha); impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à

violência contra a mulher; integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher; abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias; capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas; promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; além de promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino (BRASIL, Lei n. 14.164, 2021).

Dessa forma, concluímos, mais uma vez, que a Educação é o caminho a ser percorrido para a prevenção e combate à violência doméstica contra as mulheres, mais especificamente através da reformulação da teorização dos currículos escolares e da efetiva prática desses currículos no cotidiano escolar, visando a discutir relações de gênero, conceitos de violência, significações das construções de papéis sociais do que é ser homem e mulher, as próprias relações de poder e, conseqüentemente, práticas de violência doméstica contra as mulheres.

Reforçamos que embora reconheçamos como um avanço a inserção nos currículos escolares e nas discussões da comunidade escolar sobre violência doméstica contra a mulher de maneira transversal, ainda não vislumbramos a produção de efeitos práticos que possibilitem uma mudança de comportamento social. Não basta simplesmente incluir na legislação a obrigatoriedade de abordagem de diversos temas, como a violência doméstica. Também, é preciso saber como fazer essa abordagem para que surtam resultados positivos no combate à violência, bem como à própria inserção transversal nos currículos perde o efeito prático esperado.

Será que os nossos professores e/ou educadores estão preparados para abordagem da temática? Será que possuem de fato conhecimento sobre as reais causas que ensejam a violência doméstica? Como acontece o acolhimento dos alunos que vivenciam essas práticas de violência em sala de aula? Ou ainda, a mera inclusão de maneira transversal nos currículos dá conta de estudar essas temáticas em sala de aula?

Para tanto, considerando a educação como palco para tentativa de desconstrução dessa cultura machista arraigada, que desencadeia um ciclo contínuo de violência doméstica contra as mulheres e debruçando-nos sobre os discursos que analisamos no tópico anterior reiteramos a conclusão de que os currículos escolares

necessitam de uma nova teorização e prática curricular que possam dar conta de discussões, reflexões e efetiva compreensão das relações de gênero, das práticas de violência e especificamente, que abordem sobre a violência doméstica contra as mulheres.

Com efeito, dentro da tese que apresentamos, podemos também antecipar medidas, que aqui chamamos de práticas ou estratégias educativas, que podem ser adotadas pelos currículos escolares e pelas escolas para a abordagem da violência doméstica contra as mulheres.

A primeira estratégia deve buscar a inclusão de uma disciplina própria e autônoma que trate sobre violência e gênero nos currículos escolares. Em que pese a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, tenha incluído conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher, os mesmos serão tratados de maneira transversal, o que impede o aprofundamento das temáticas e devida atenção que merecem. Assim, entendemos adequada a inclusão de disciplina própria que contemple todas essas temáticas que desencadeiam atos de violência na sociedade brasileira, violando direitos humanos. Portanto, propomos a inclusão de uma disciplina própria que trate sobre violência, gênero e direitos humanos.

A discussão sobre violência e gênero tem se intensificado nas últimas décadas, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais aprofundada e sistemática no ambiente educacional. Embora a inclusão transversal no currículo escolar tenha sido um passo significativo, argumentamos que a criação de uma disciplina autônoma, dedicada a essas temáticas, é crucial para alcançar os objetivos propostos.

A violência de gênero, tal como a violência doméstica contra as mulheres, é um fenômeno multifacetado que abrange questões sociais, culturais, psicológicas e históricas. Integrá-la transversalmente em diferentes disciplinas pode resultar em uma abordagem superficial, incapaz de explorar toda a complexidade do assunto. Uma disciplina autônoma permitiria uma análise mais aprofundada, possibilitando que os estudantes compreendessem raízes estruturais e sociais desse fenômeno.

Uma disciplina autônoma sobre violência e gênero proporciona um espaço dedicado à desconstrução de estereótipos de gênero e à discussão aberta sobre preconceitos e formas de violência velada, especialmente contra as mulheres e no ambiente doméstico. Essa abordagem direta contribuiria para a formação de uma

consciência crítica entre os estudantes, promovendo a igualdade de gênero desde cedo e combatendo atitudes violentas e discriminatórias.

Aprofundar-se em questões de violência de gênero em uma disciplina específica possibilita que os alunos desenvolvam empatia e compreensão pelas experiências das vítimas e também consigam compreender o contexto sociocultural no qual está inserido o sujeito agressor. Isso não apenas fortalece o vínculo social, mas também contribui para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e solidária.

Uma disciplina autônoma oferece um espaço dedicado ao diálogo aberto e à participação ativa dos estudantes. Isso cria um ambiente propício para a expressão de opiniões, dúvidas e experiências, fomentando um aprendizado mais significativo. O engajamento direto com o tema pode inspirar ações concretas contra a violência de gênero. Ainda, uma disciplina autônoma permite uma atualização mais eficaz do conteúdo, garantindo que os estudantes estejam sempre informados sobre as dinâmicas contemporâneas e as estratégias de combate à violência de gênero.

Para Lerner (2019), a negação das mulheres à própria história reforça sua aceitação à ideologia do patriarcado e destrói a autoestima individual da mulher, uma vez que o patriarcado é um sistema histórico e tem um início na história. E que, por não ser natural, baseado no determinismo biológico, pode ser derrubado. Portanto, a apreensão dessa história, carregada de preceitos sociais e culturais precisa ser contadas, discutida e refletida na escola, através da prática curricular escolar. Entretanto, se o patriarcado fosse “natural”, ou seja, com base em determinismo biológico, então mudá-lo seria mudar a natureza.

Assim, é evidente que a inclusão de uma disciplina autônoma sobre violência e gênero no currículo escolar é fundamental para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, bem como para prevenção e ruptura do ciclo de violência doméstica contra as mulheres. Apenas através desse enfoque dedicado podemos assegurar que as futuras gerações estejam plenamente preparadas para enfrentar e transformar os padrões de violência de gênero em nossa sociedade.

Os pontos positivos que conseguimos mensurar a partir da inclusão de uma disciplina específica no currículo escolar, sem exaurir outras tantas vantagens, seriam:

a) Sensibilização e Conscientização: uma disciplina dedicada a essa temática proporciona um espaço específico para sensibilizar os estudantes sobre a gravidade

da violência doméstica. Essa abordagem direta possibilita a compreensão das causas, efeitos e implicações sociais desse fenômeno, promovendo uma atitude de rejeição a qualquer forma de agressão contra a mulher.

b) Empoderamento e Autoestima: ao abordar a violência doméstica contra a mulher de maneira dedicada, a disciplina pode também focar o empoderamento e fortalecimento da autoestima feminina. Isso não apenas ajuda a prevenir situações de violência, mas também contribui para a formação de mulheres confiantes e conscientes de seus direitos.

c) Educação para relacionamentos saudáveis: a disciplina pode fornecer ferramentas educacionais para cultivar relacionamentos saudáveis, ensinando habilidades de comunicação, respeito mútuo e resolução pacífica de conflitos. Essa educação preventiva pode ter um impacto significativo na redução da incidência de violência doméstica.

d) Quebra de estigmas e estereótipos de gênero: a disciplina pode desempenhar um papel crucial na desconstrução de estigmas e estereótipos de gênero que perpetuam a violência. Abordar essas questões diretamente ajuda a criar uma cultura escolar que desafia e rejeita normas prejudiciais associadas à masculinidade tóxica e à submissão feminina.

e) Integração com recursos comunitários: uma disciplina autônoma pode servir como ponte entre a escola e os recursos comunitários, permitindo que os estudantes compreendam os serviços disponíveis para ajudar vítimas de violência doméstica. Isso cria uma rede de apoio mais eficaz, conectando a educação ao engajamento prático na comunidade.

Portanto, a inclusão de uma disciplina autônoma no currículo escolar que possa dedicar-se à violência doméstica contra a mulher não é apenas uma medida educacional, mas uma manifestação clara do compromisso da sociedade em erradicar essa forma de violência. Ao educar as gerações futuras de maneira específica e direta, estamos construindo as bases para uma sociedade mais justa, igualitária e livre de violência de gênero.

A segunda estratégia educativa para o combate à violência contra as mulheres é investimento na formação e qualificação docente. Os velhos usos se apoderaram de novos territórios e têm sido refratários a muitas das mudanças culturais e sociais da realidade. Se esse polissêmico termo da qualidade significa algo, está, precisamente, relacionado aos professores e à cultura escolar. Então, não é fácil

melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adianta fazer reformas curriculares se essas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo (SACRISTÁN, 2017).

Segundo Freire (1996), o processo de aprendizagem é uma via de mão dupla, ou seja, o professor deve aderir a uma postura dialética na qual o aluno traz consigo uma bagagem que não pode ser ignorada. Isso significa que o professor passa de um transmissor de conhecimentos, como determina a abordagem tradicional, para um mediador entre o aluno e o conhecimento.

Nessa interação dialética entre o professor e o aluno e entre o aluno e o professor é que a prática se torna desafiadora, favorecendo e estabelecendo vínculos entre o processo de ensino-aprendizagem. Tal ação desperta e direciona no aluno caminhos que fazem parte de suas relações, em convívio com a sociedade atual; exigência essa que o leva a compreender o mundo em que vive, assim como a perceber que o indivíduo, como agente histórico e social, se faz e se refaz constantemente em um processo de autoformação.

No ato de ensinar, atualmente, deve estar implícita a constante reflexão sobre os conteúdos a serem ensinados e como ensinar de maneira a proporcionar ao indivíduo uma formação de cidadão do mundo. Pensar e repensar a prática educativa e as formas de ação para atingir objetivos devem estar constantemente no dia a dia dos educadores.

A prática de ensinar deve ser direcionada pela ação e pela reflexão, com o objetivo de se reinventar, tendo como sujeito principal o aluno, para refletir sobre a realidade na qual se insere, adequando essa prática conforme o contexto. Também, dar condições para que os alunos possam construir seus conhecimentos a partir de um processo de ensino-aprendizagem que faça sentido na vida de cada um.

Portanto, a segunda estratégia educativa para o combate à violência contra as mulheres é investimento na formação e qualificação docente para que tenha a compreensão do que é a violência, a sua forma de ocorrência e consiga, na prática educativa diária, realizar a abordagem da temática de maneira que os alunos compreendam que essa conduta se trata de um problema sociocultural, enraizado na sociedade atual e muitas vezes naturalizado nos lares desses alunos.

É imprescindível que os saberes docentes sejam construídos por meio da prática do professor, de forma que possam desempenhar um papel significativo durante a formação de cada indivíduo, pois a partir de uma práxis educativa comprometida com o saber/fazer, os resultados podem ser satisfatórios no âmbito escolar.

Assim, refletir sobre a própria ação requer que o profissional se confronte com as formas de organização de seu pensamento. Reflexão essa que se configura em um processo delicado, que leva o educador a se libertar de suas amarras e de suas subjetividades. E, para tanto, é preciso que sejam fornecidas formações docentes específicas que qualifiquem o profissional para abordagem sobre temáticas como violência, violência de gênero e mais especificamente violência doméstica contra a mulher.

Do contrário, quiçá, podemos nos deparar com educadores que introjetam a cultura machista na qual foram obviamente educados e a partir dessas vivências não consigam enxergar sequer a complexidade e a gravidade do que perpassa a prática da violência doméstica contra as mulheres. Ainda, se nos deparamos com qualquer docente nessas circunstâncias, é evidente que a legislação que determina a inclusão dessas temáticas no currículo escolar pode ser concebida como “letra morta”, uma vez que não tem efeito prático no combate à violência doméstica contra as mulheres.

Importante que o professor pense nos alunos como sujeitos ativos, que participam e intervêm no que acontece ao seu redor, porque suas ações são a forma de reelaboração e de criação de mundo. Dessa forma, o sujeito (aluno) não pode ser entendido apenas isoladamente em seu desempenho e comportamento, mas como um ser que pensa a relação que tem com o outro e que estabelece, por meio dessa interrelação, produções que acompanham a sociedade no tempo e no espaço.

Dessa forma, o ato de ensinar requer, *a priori*, o exercício constante sobre as práticas docentes, de modo que esse ato esteja inserido no processo de formação, para que o professor possa aprimorar seus conhecimentos. Nesse processo, buscar novos saberes, levando em consideração as novas estratégias de ensino e aprendizagem a serem realizadas com os discentes e, na medida do possível, realizar adaptações curriculares necessárias para que a produção escolar seja concretizada com eficácia.

A terceira estratégia é a adoção da sala de aula invertida onde os alunos podem potencializar o estudo de casos sobre violência doméstica contra a mulher e sua

prevenção. Desse modo, é preciso que a prática curricular esteja aberta para adotar essa estratégia.

A sala de aula invertida tem emergido como uma abordagem inovadora no campo educacional, oferecendo vantagens notáveis para o estudo de casos complexos, como a violência doméstica contra a mulher. Tal texto destaca as vantagens específicas dessa metodologia no contexto do estudo e prevenção de uma prática nociva. Desse modo, entendemos que tal prática traz as seguintes vantagens:

a) Engajamento ativo dos estudantes: a sala de aula invertida permite que os estudantes acessem materiais prévios sobre violência doméstica, como estudos de casos, vídeos e artigos, antes das aulas. Isso promove um engajamento ativo, incentivando-os a chegar às aulas prontos para discussões mais profundas e interativas sobre estratégias de prevenção.

b) Individualização do aprendizado: cada estudante pode abordar os materiais iniciais no seu próprio ritmo, o que leva a uma melhor compreensão individual. Isso é crucial quando se trata de um tema sensível como a violência doméstica, permitindo que os alunos processem as informações de acordo com suas próprias experiências e pontos de vista.

c) Foco na análise de casos concretos: a sala de aula invertida possibilita uma imersão mais profunda nos estudos de caso. Os estudantes podem dedicar mais tempo à análise detalhada de situações específicas de violência doméstica, compreendendo as nuances, os fatores de risco e as possíveis estratégias de prevenção de forma mais completa.

d) Estímulo ao debate e à colaboração: ao chegar à sala de aula com um conhecimento prévio sobre o tema, os estudantes estão mais propensos a participar ativamente de discussões e colaborar uns com os outros. Isso cria um ambiente de aprendizado colaborativo, onde diferentes perspectivas e experiências são compartilhadas, enriquecendo a compreensão coletiva sobre a violência doméstica e suas formas de prevenção.

e) Aplicação prática de estratégias preventivas: a sala de aula invertida permite que o tempo em sala de aula seja dedicado à aplicação prática de estratégias preventivas. Em vez de apenas discutir teorias, os estudantes podem trabalhar em simulações, desenvolver planos de ação e participar de atividades práticas que promovam a prevenção efetiva da violência doméstica.

Com efeito, a implementação da sala de aula invertida para o estudo de casos sobre violência doméstica contra a mulher e sua prevenção oferece benefícios tangíveis na prática curricular. Ao focar o engajamento ativo, a individualização do aprendizado e a aplicação prática de estratégias preventivas, essa abordagem promove uma compreensão mais profunda e duradoura do tema, capacitando os estudantes a serem agentes eficazes na luta contra a violência doméstica.

Continuando, a quarta estratégia deve focar na disponibilização de profissionais da área da Psicologia e da Assistência Social para acompanhamento de alunos que eventualmente relatem situações de violência doméstica nos seus lares, a fim de que haja o acolhimento desses alunos. Não é demais lembrar que a violência doméstica é uma realidade dolorosa que pode afetar significativamente a vida de crianças e adolescentes. Diante desse cenário, a presença de profissionais da área da Psicologia e da Assistência Social na escola se torna essencial, fornecendo um suporte fundamental para alunos que eventualmente relatem situações de violência doméstica em seus lares. Assim, os aspectos positivos são:

a) Identificação precoce e intervenção adequada: profissionais de Psicologia e de Assistência Social capacitados têm a expertise necessária para identificar sinais de violência doméstica. Ao estarem presentes na escola, esses profissionais podem reconhecer precocemente indicadores de que um aluno está enfrentando uma situação de violência, possibilitando intervenções rápidas e apropriadas.

b) Ambiente de confiança e confidencialidade: a presença desses profissionais cria um ambiente propício para que os alunos se sintam seguros ao relatarem situações de violência doméstica. A confidencialidade proporcionada por psicólogos e assistentes sociais contribui para que os estudantes compartilhem suas experiências sem receio de retaliação, promovendo um apoio mais eficaz.

c) Suporte emocional e psicológico: alunos que vivenciam violência doméstica muitas vezes enfrentam consequências emocionais e psicológicas profundas. Profissionais de Psicologia podem oferecer suporte emocional, ajudando os estudantes a lidarem com o trauma, desenvolverem mecanismos de enfrentamento saudáveis e reconstruírem a autoestima.

d) Articulação com serviços externos: os profissionais de Assistência Social na escola desempenham um papel crucial na articulação com serviços externos, como centros de atendimento às vítimas de violência doméstica e órgãos de proteção à

infância. Essa colaboração assegura que os alunos recebam suporte abrangente e contínuo para além do ambiente escolar.

e) Prevenção e educação: além do suporte direto aos alunos afetados, profissionais de Psicologia e Assistência Social na escola desempenham um papel vital na prevenção. Eles podem desenvolver programas educativos, palestras e atividades que promovam a conscientização sobre violência doméstica, incentivando uma cultura escolar de respeito e apoio mútuo.

Desse modo, a disponibilização de profissionais da área da Psicologia e Assistência Social na escola não apenas atende às necessidades imediatas de alunos em situações de violência doméstica, mas também contribui para a criação de um ambiente escolar mais seguro, empático e preparado para lidar com desafios complexos. Essa abordagem não só beneficia os estudantes individualmente, mas também promove uma cultura escolar que valoriza o bem-estar de todos, tornando-se um ponto fundamental na luta contra a violência doméstica.

Nessa toada, podemos observar que o cenário da educação é reflexo de constantes mudanças, o que implica em práticas e estratégias mais críticas e reflexivas que conduzam à educação a possibilidade de construção do saber. Em vista disso, buscar um resultado prático que alcance os reais objetivos para a construção do conhecimento, compatível também com a desconstrução de discursos arraigados na sociedade e produtores de práticas violentas que são introjetadas naqueles que ocupam o espaço escolar, diante de suas práticas e vivências cotidianas.

De tal modo, a escola deve ser considerada como uma das mais importantes instituições sociais, por partilhar a função de ponte mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Desempenha essa função ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais. Em tarefa conjunta possibilita que as crianças e os adolescentes se humanizem, se cultivem, se socializem ou, em uma palavra, se eduquem. E nesse percurso vão se tornando mais autônomos ao fazerem as próprias escolhas e se responsabilizarem por elas, podendo, assim, ampliar seu pertencimento no grupo social.

E, é por essas razões que no decorrer dessa pesquisa o nosso núcleo fundamental foi discutirmos os processos fundamentais por meio dos quais o currículo se apresenta como prática realizada em um contexto, uma vez que deixamos claro seu significado cultural e a importância de repensarmos a sua teorização e sua prática

para atingir resultados esperados na prevenção e combate à violência doméstica contra as mulheres.

Não é demais salientar que a qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos (SACRISTÁN, 2017).

Também, é importante referir que não faz sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdo de cultura. A Pedagogia precisa resgatar em seu discurso os conteúdos de cultura para combater formas de violência, compreensões sobre gênero, uma vez a ideologia do currículo escolar é produtora de significados e resulta em vivências.

Então, dependendo do currículo utilizado pela instituição de ensino, as formas de produção e/ou reprodução de conhecimento podem variar nos seus segmentos pedagógicos e tendem a seguir uma ideologia implícita no currículo oculto das escolas, o que diz respeito àquele currículo que não consta nos referenciais do ensino e nos documentos oficiais, mas que é praticado constantemente pela equipe educativa das unidades escolares (FREIRE, 2016). Isso, pois, o currículo não é imparcial, ele destaca a complexidade da sociedade, uma vez que lida com um conjunto de saberes, vivências e experiências culturais, sociais e históricas, sendo instrumento que agrega diversos compromissos que se complementam, atendendo às necessidades da sociedade como um todo, e, por isso, não é possível que o olhemos de maneira estática (FREIRE, 2016).

Por tudo o que foi dito, concluímos que a Educação, através dos currículos escolares, deve estar ligada a um projeto antropológico de futuro, isto é, a educação não deve ficar focada somente a ensinar conteúdos técnicos, mas o que queremos ser; o que escolhemos hoje ser amanhã, enquanto ser humano, cultura e sociedade. Na Educação está o poder transformador esperado por ideais sociais, culturais e políticos, na medida em que possui a função intrínseca de dialogar com o projeto antropológico da humanidade (SEIXAS, 2013).

Assim, a efetivação de educação voltada à violência enfrenta o desafio de encontrar conteúdos programáticos e metodologias significativas para atingir os objetivos a ela conferidos, através de uma reformulação da teorização curricular e da sua prática. Precisamos de conteúdos disciplinares e abordagens do pensamento complexo que promovam a experiência da análise não fragmentada da realidade, dos

conflitos, dos problemas e dos desafios da atualidade, que proporcione a mudança de comportamento e não somente a mudança do pensar (SEIXAS, 2013).

Dessa maneira, alterar os currículos escolares para adequá-los a essa realidade é pensar, por um lado, em projeto de nação, em formação humana, em concepção de homem e de sociedade, em diversidade e pluralidade social, em preparação para o mundo do trabalho e para a inserção crítico-cidadã no mundo em que vivemos, dentre outras temáticas que se constituem embates, tensões e dilemas nessa área ou campo do conhecimento. Mas, por outro, é pensar no dia a dia do trabalho das escolas e dos professores, pois o currículo é elemento basilar do processo ensino-aprendizagem, expresso por meio de conteúdos, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências diversas, decorrentes da ação teórico-prática e didático-pedagógica dos professores.

A escola entende muito bem sobre diferenças, distinções e desigualdades, pois ela mesma é capaz de produzir isso, até mesmo em situações como a investigada, onde foi omissão na formação dos sujeitos agressores no que tange às práticas de violência doméstica contra as mulheres, uma vez que os currículos escolares que direcionaram a formação dos sujeitos agressores não se preocuparam com temáticas que discutissem questões socioculturais relevantes, como a violência doméstica contra as mulheres.

Por fim, resta demonstrar a relação entre violência e Educação, mais especificamente a prática de violência contra a mulher e formação educacional, uma vez que consideramos a Educação como o caminho adequado a ser percorrido para a desconstrução da cultura patriarcal arraigada na sociedade e que desencadeia um ciclo contínuo de violência doméstica contra as mulheres. É através da reformulação da teorização e da prática dos currículos escolares que vamos conseguir prevenir a prática da violência doméstica contra as mulheres, promovendo discussões, reflexões e a efetiva compreensão das relações de gênero, das práticas de violência e a desconstrução dos discursos machistas que se naturalizam e perpetuam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência doméstica contra as mulheres é um grave problema social no Brasil e no mundo, apesar da luta feminista em torno da questão, pois nunca se falou tanto nem se pesquisou tanto sobre o tema como nos últimos anos. A prática violenta causa sofrimento físico e psíquico à mulher e conseqüentemente a seus filhos e família, sendo uma forma de violação de direitos humanos.

Portanto, na construção dessa tese, nos propomos a discutir a temática sob uma nova perspectiva, no intuito de encontrarmos estratégias no campo da Educação para prevenção da prática desse tipo de violência. Observamos que inexistiam pesquisas e propostas que voltassem o olhar para os sujeitos agressores, a fim de adentrar nas raízes do problema, sem somente trazer paliativos para o cometimento da violência doméstica contra a mulher.

Assim, a inovação que propusemos consiste justamente nos acolhimentos dos sujeitos que praticaram atos de violência doméstica contra a mulher através da análise dos seus discursos no campo da Educação, tendo como palco a formação escolar do sujeito agressor. E, a partir disso, compreendemos as significações do conceito de violência, das implicações da aplicação da pena nesse percurso após o cometimento do ato, bem como apreendemos todo o contexto no qual está inserido o sujeito agressor, como se dá a construção da sua subjetividade, bem como a produção e reprodução dos seus discursos e condutas.

A falta de pesquisas no campo da Educação que realizem a análise discursiva de sujeitos condenados por práticas de violência doméstica contra as mulheres demonstra a originalidade na construção dessa tese, especialmente após a vigência da Lei Maria da Penha.

A relação que extraímos entre violência e Educação, mais especificamente entre a prática de violência contra a mulher e a formação educacional do sujeito agressor demonstra que é possível a adoção de práticas e estratégias educativas que ultrapassem amparos paliativos em outros campos do saber. Igualmente, a tese transcende a forma como o próprio campo da Educação pensa e age em relação à prática da violência doméstica contra as mulheres.

Desse modo, nessa investigação, no primeiro capítulo discorreremos sobre violência e violência doméstica contra as mulheres, trazendo concepções e reflexões

teóricas, além de dados e normatizações. Também, apreendemos violência doméstica contra as mulheres em uma perspectiva de gênero.

A violência constitui-se em um instrumento de coação posto ao serviço de uma dada autoridade, no exercício de uma dada forma de poder, ao passo que esse fenômeno parece ocorrer sempre que surgem certas condições propícias, tais como a perda de autoridade ou certas transformações nas tradicionais relações de poder (ARENDR, 2004). Logo, “a violência nada mais é do que a mais flagrante manifestação de poder” (ARENDR, 2004, p. 22). Assim, entendemos que a violência representa um instrumento de força e poder, posto à disposição daqueles que pretendem subjugar outrem ou determinado grupo social.

Por sua vez, a violência contra a mulher constitui uma forma de violência de gênero, a qual se produz e reproduz-se nas relações de poder onde se entrelaçam as categorias de gênero, classe e raça/etnia. Expressa uma forma particular de violência global mediatizada pela ordem patriarcal, que delega aos homens o direito de dominar e controlar suas mulheres, podendo para isso usar a violência. Dentro dessa ótica, a ordem patriarcal é o fator preponderante na produção da violência de gênero, uma vez que está na base das representações de gênero que legitimam a desigualdade e dominação masculina internalizadas por homens e mulheres.

Desse modo, compreendemos no primeiro capítulo que a violência doméstica contra as mulheres é a conduta que as submetem física e/ou emocionalmente, visível e/ou invisivelmente pelo simples fato de se identificarem como mulheres. Historicamente, o homem é colocado em posição de privilégio de direitos sobre a mulher. Dessa forma, decorre de relações de gênero provenientes de um pensamento socialmente construído ao longo dos tempos em que a vontade da mulher é dominada pela decisão do homem.

Assim, ela aparece como um problema de grande complexidade, não apenas devido à sua magnitude, mas também pelas relações parentais que a envolvem e o espaço onde comumente se manifestam, a saber, o ambiente doméstico, podendo afetar não somente a vítima, mas todos que de alguma forma convivem no mesmo ambiente.

Na sequência, no segundo capítulo dessa pesquisa, abordamos a teoria da análise de discurso de Michel Foucault, a fim de compreender o procedimento para apreensão de relações entre discurso, violência e educação. No mesmo capítulo, realizamos a análise discursiva dos sujeitos entrevistados.

Observamos que os discursos são componentes de qualquer cultura e um dos disseminadores de estereótipos, onde valores culturais são construídos, difundidos, alterados e transmitidos de geração em geração e, por consequência, crenças estereotipadas sobre as mulheres, os homens e a relação entre eles, que estão no cerne da origem da violência contra as mulheres. Todavia, nesse percurso, não esquecemos do olhar humano com que era preciso analisar os discursos dos agressores de violência doméstica.

Ao analisar os discursos dos agressores, verificamos que eles ocorrem de forma velada, proliferando uma cultura machista arraigada na sociedade, de modo a produzir e reproduzir práticas violentas contra as mulheres.

A partir das primeira categoria de análise, categoria da identidade e do papel social do sujeito, concluímos que: a prática da violência permeia o cotidiano de 100% dos agressores, sendo que viveram e conviveram em ambiente violento, seja em seus lares ou no sistema carcerário; 100% dos agressores entrevistados apresentam entre 30 a 50 anos de idade; há um equilíbrio em relação a cor da pele dos sujeitos agressores, logo, esse fator não é determinante para a prática dos atos violentos ou não representa uma maior criminalização de pessoas negras quando se fala em violência doméstica contra as mulheres; a renda mensal também não é um fator determinante para a prática dos atos de violência doméstica; 80% dos casos de violência doméstica contra as mulheres é praticado em face de companheiras, namoradas e/ou esposas; observamos que a prática da violência, em 80% dos casos, ocorreu embora a existência de um longo período de convivência e que nesse período os atos violentos se apresentaram de maneira constante; ainda, entendemos que a profissão não influencia na prática dos atos de violência; e, por último, verificamos que o fato de existirem filhos em comum também não exime a prática de atos de violência doméstica.

Por sua vez, a segunda categoria sobre o tipo de violência praticada demonstra que: são inúmeras as formas de violência praticada, sendo que pelos discursos elas podem ser constantes, permanentes ou isoladas; em 100% dos casos, ocorreu a prática de atos de violência física e verbal; 60% dos casos resultaram em morte; em 20% dos casos conseguimos constatar a ocorrência de violência psicológica; em 100% dos casos vislumbramos, a partir da análise de discurso, que os agressores não reconhecem a gravidade da conduta, sendo que 40% negaram a prática do ato que lhes foi imputado; também, é possível apreender através da análise discursiva a

brevidade dos relatos sobre o fato violento, poucas palavras, sem muitos detalhes, unido ao medo e ao receio de falar que se apresentavam no comportamento dos sujeitos; ainda, o discurso demonstrou a tentativa de justificar a conduta praticada, sendo na maioria dos casos a prática justificada como se o crime fosse necessário para salvaguardar a honra do sujeito agressor, que não compreende ou finge não compreender a gravidade da conduta que lhe é imputada e as razões pelas quais recebeu a pena que está cumprindo no sistema carcerário; e, por último, vislumbramos que muitas das condutas violentas praticadas e percebidas na fala dos sujeitos são tidas como “naturais”, como que estivessem plenamente justificadas pela conduta da companheira.

A terceira categoria, que trata das condições de (re)produção do discurso, evidenciamos que a violência estava presente no cotidiano dos agressores, seja porque sofreram ou praticaram alguma conduta violenta, ocorrendo, por vezes, de maneira velada, sem que o sujeito sequer tivesse a compreensão de que a conduta que foi vítima ou que praticou configurasse um ato violento. Houve a naturalização de muitas práticas violentas, apreensão de muitas padronizações da forma como uma mulher, um homem e a própria família deveria comportar-se. Igualmente, posturas associadas a religião foram trazidas no discurso dos agressores.

O corpo do sujeito agressor, representado pelos seus gestos, demonstrava medo e receio de que as palavras que fossem proferidas, de alguma forma, pudessem interferir na pena que estava sendo cumprida, mesmo que tal fato tivesse sido esclarecido ao sujeito agressor e destacado o sigilo das entrevistas. Era notória a desconfiança e o medo dos entrevistados, bem como que nas suas narrativas tivemos acesso a discursos padronizados, culturalmente aceitos pela sociedade que, por vezes, não retratavam o que o sujeito realmente pensava ou queria expressar, eis que inúmeras contradições foram apreendidas nas narrativas.

Já na categoria do conceito de violência na ótica do agressor, concluímos que os sujeitos não alteraram o conceito de violência após ingressarem no sistema carcerários, o que demonstra, ainda que não seja nosso objeto de pesquisa, que o sistema carcerário não cumpre a principal finalidade que é a ressocialização. Aprendemos que os conceitos de violência trazidos pelo sujeito agressor são bastante reduzidos à violência física e poucos têm a compreensão de que há outras formas de violência.

Na categoria referente à formação escolar do sujeito agressor comprovamos que até a data do cometimento da violência doméstica contra as mulheres praticadas pelos sujeitos entrevistados, 80% deles sujeitaram-se às diretrizes curriculares trazidas pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. E apenas 20%, no curso da sua formação escolar, teve acesso às diretrizes trazidas pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Percebemos que embora o pouco tempo que tenham tido acesso aos currículos escolares, todos os sujeitos são unânimes ao afirmar que jamais discutiram temáticas como violência; violência doméstica; relações de gênero; violência contra mulher; masculinidade; sexualidade; entre outras temáticas correlacionadas.

Ademais, mesmo considerando que 100% dos sujeitos entrevistados relatassem que a formação escolar não influenciou a prática dos atos violentos, a falta dela pode ter ocasionado a prática desses atos e, ainda, mesmo que os 04 sujeitos, que não tiveram uma formação escolar adequada, tivessem concluídos seus estudos, leia-se aqui, ensino fundamental e médio, as diretrizes curriculares a que seriam submetidos, ainda assim seriam omissas em relação às discussões e às reflexões sobre violência, violência doméstica, relações de gênero, masculinidade, entre outras tantas temáticas, uma vez que o currículo escolar que tinha suas diretrizes curriculares trazidas pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, preocupava-se basicamente em dar condições para inserção dos sujeitos no mercado de trabalho.

Portanto, no último capítulo, apreendemos noções teóricas de currículo escolar, demonstrando a relação entre a formação escolar do sujeito agressor e a violência doméstica contra a mulher, bem como a relação entre discurso, violência e educação.

Suscintamente, compreendemos o currículo como as experiências de aprendizagens planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno. Revisitamos as teorias tradicionais, críticas e pós críticas sobre o currículo escolar, associando a formação escolar dos sujeitos agressores.

Compreendemos que há dois pontos na organização curricular: o referente do mercado e o referente dos direitos dos educandos e educadores. Equacionar os conhecimentos e as competências no aspecto do mercado nos leva a uma visão pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo. Por outro lado, equacionar o conhecimento, as competências e o currículo no aspecto

do direito de todo ser humano, particularmente das novas gerações à produção cultural da humanidade, nos levam a um currículo mais rico, mais plural.

Assim, considerando todo esse percurso, conseguimos adentrar na última categoria de análise, a categoria sobre a relação entre violência, discurso e educação e, a partir dela, respondemos as problemáticas que guiaram essa pesquisa, bem como compreendemos o objetivo central que são as relações entre a prática da violência e a educação com base no discurso de condenados pela Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, que trata sobre violência doméstica contra as mulheres.

Encontramos nos discursos analisados uma possibilidade de transformação no campo da Educação, uma vez que partindo da teoria de Michel Foucault, conseguimos vislumbrar na Educação um caminho que deve ser percorrido, repensado e discutido para a evolução e formação humana, bem como para a ruptura de muitos cenários de violência e estigmatizações sociais. A educação permite ampliar o olhar dos sujeitos e compreender os aspectos da vida social, cultural e econômica, possibilitando, assim, a construção das subjetividades dos atores sociais

Observamos nos discursos dos agressores que a própria concepção de violência e de sua eventual naturalização pode ser registrada em discursos que ilustram modos de ver e ser em sociedade.

A investigação nos permitiu apreender que o conceito de violência construído pelos sujeitos agressores nas suas vivências é caracterizado por uma série de elementos que refletem e perpetuam as estruturas de poder e controle associadas ao patriarcado. Nesse contexto, a violência, ainda que pouco compreendida, é utilizada como uma ferramenta de força e poder para reforçar e manter as hierarquias de gênero, subjugando mulheres e outros grupos que estão em posições socialmente subalternas.

Nessa cultura patriarcal, onde construíram-se as significações de violência dos sujeitos agressores, o conceito de violência frequentemente está vinculado ao exercício do domínio e controle sobre as mulheres. A violência é utilizada como um meio de afirmar a superioridade masculina e restringir a autonomia feminina, perpetuando assim as normas de gênero tradicionais.

A construção social da masculinidade em uma cultura patriarcal muitas vezes envolve a promoção de traços associados à força, à agressividade e à dominação. Isso certamente contribuiu para uma aceitação cultural da violência como uma

expressão da masculinidade, tornando-a socialmente justificável em certos contextos. Observamos que a violência foi naturalizada e até mesmo romantizada.

Extraímos, ainda, do conceito de violência construído pelos sujeitos entrevistados, que houve a objetificação e desumanização das mulheres, por isso os abusos cometidos, tais como prática de violência física, emocional, verbal, dentre outras.

Não obstante, nessa mesma cultura patriarcal que se produziram as significações de violência pelo sujeito agressor, instituiu-se a “plausibilidade” e “aceitação” do crime de honra quando o comportamento da mulher não é compatível com os padrões apreendidos como corretos pelo sujeito homem.

Ainda, da pesquisa extraímos que o sistema carcerário endossou os conceitos e significações de violência trazidas pelo sujeito agressor após a penalização, inclusive, na formação escolar que muitos receberam dentro do presídio. Não obstante, os sujeitos agressores passaram a conviver com situações cuja violência a que estão expostos, podem, quiçá, superar a violência praticada. Desse modo, a mera penalização não apresentou uma ruptura de paradigmas que promovesse uma desconstrução dos valores e crenças do sujeito entrevistado.

Com efeito, após a análise dos discursos, verificamos que há significativa e importante relação entre a prática da violência doméstica contra as mulheres e a Educação, uma vez que os dados demonstraram que o currículo formativo dos sujeitos que praticam atos de violência doméstica contra as mulheres é capaz de interferir no discurso proferido, na construção das suas significações e identidade, bem como nas suas crenças.

Nesse íterim, resta evidente a necessidade de uma nova teorização curricular, uma vez que as nossas escolas, no formato em que possibilitam a formação educacional, não estão conseguindo dar conta das necessidades sociais e humanitárias da sociedade. Por outro lado, as próprias teorias pós críticas, em que pesem as inúmeras discussões e reflexões sobre a teorização e prática curricular, ainda não conseguiram mudar a realidade sociocultural das nossas escolas.

Também é preciso lembrar que na análise discursiva restou comprovado que a formação escolar dos sujeitos agressores nunca preocupou-se com eles enquanto sujeitos de direito em todas as suas dimensões (pessoal, social, política, cultural, etc.), uma vez que o currículo preocupou-se somente com as vocações e competências profissionais, deixando à margem o fato dos sujeitos agressores entrevistados

conviverem diariamente com a violência, seja porque sofreram ou praticaram alguma conduta violenta, ocorrendo, por vezes, de maneira velada, sem que o sujeito sequer tivesse a compreensão de que a conduta que foi vítima ou que praticou configurasse um ato violento. Dessa forma, através do currículo escolar houve a naturalização de muitas práticas violentas, apreensão de muitas padronizações da forma como uma mulher, um homem e a própria família deveriam comportar-se.

Os discursos eram padronizados, culturalmente aceitos pela sociedade, e, por vezes, não retratavam o que o sujeito realmente pensava ou queria expressar, eis que inúmeras contradições foram apreendidas nas narrativas.

Com efeito, à guisa de conclusão, é na reconstrução da teorização e prática do currículo escolar que a Educação pode proporcionar caminhos para a prevenção e combate de práticas de violência doméstica contra a mulher, uma vez que restou comprovado através desta pesquisa que os currículos escolares, a que estiveram sujeitos os agressores de violência doméstica, seja pela sua omissão ou pelas relações de poder que perpassaram esses currículos, fortaleceram a dominação dos homens em face das mulheres, mantendo-se a naturalização e perpetuação de uma cultura machista e patriarcal, que não se permite discutir questões de gênero, violência, masculinidade e feminilidade, bem como outros temas intimamente relacionados à violência doméstica contra as mulheres, a fim de proporcionar uma formação mais humanizada e emancipatória dos nossos educandos.

Para tanto, também propomos que nessa nova teorização do currículo escolar e na sua prática, se possa levar em consideração, ainda que não seja o objeto dessa pesquisa, algumas estratégias para reformulação do currículo escolar, que são elas: a inclusão de uma disciplina própria e autônoma que trate sobre violência e gênero; investimentos e qualificação da formação docente; adoção da sala de aula invertida onde os alunos possam potencializar o estudo de casos sobre violência doméstica contra a mulher e sua prevenção; e disponibilização de profissionais da área da Psicologia e da Assistência Social para acompanhamento de alunos que eventualmente relatarem situações de violência doméstica nos seus lares, a fim de que haja o acolhimento dos alunos.

Não obstante, como fruto dessa pesquisa, esta tese, além de servir de objeto para futuras publicações, também nos dá respaldo para apresentação de um projeto de extensão que visa a acolher e atender aos autores de violência doméstica, a ser estruturado para atendimento dentro do sistema carcerário, bem como para

encaminhamento ao Poder Público para que sirva como norte para adoção de políticas públicas efetivas que possam promover uma mudança de paradigmas através da redução de práticas de violência doméstica e a produção de um olhar mais humanizado para o sujeito agressor.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho. **A importância dos pressupostos teóricos e metodológicos no processo crítico de fazer pesquisa:** a opção crítica e histórica pela PCCOL. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DOS%20PRESSUPOSTOS%20TE%C3%93RICOS%20E%20METODOL%C3%93GICOS%20NO%20PROCESSO%20CR%C3%8DTICO%20DE%20FAZER%20PESQUISA%20a%20op%C3%A7%C3%A3o%20cr%C3%ADtica%20e%20hist%C3%B3rica%20pela%20PCCOL.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- ALMEIDA, Lorena Sales de. **Violência doméstica contra mulheres nos discursos da masculinidade.** Dissertação (Mestrado). Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.
- ARAÚJO, Cristiane Magna. **Grupo reflexivo de gênero:** trabalhando com o autor de violência doméstica. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/6_poder-violencia/grupo-reflexivo-de-genero-trabalhando-com-o-autor-de-violencia-domestica.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.
- ARENDT, Hannah. **Da violência.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo:** educandos e educadores, seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BEZERRA, Jolene Rocha; SILVA, Márcia Veloso; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CRUZ, Teresinha de Jesus. **Currículo e as relações de gênero:** o olhar de pedagogas de uma escola pública da Paraíba. **Espaço Do Currículo**, v.4, n.1, pp.66-77, Março a Setembro de 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 16 dez. 2020.
- BILLERBECK, Luana Márcia De Oliveira. **Subjetividades masculinas –** identidades dos homens que praticaram violência doméstica e familiar no contexto do Paraná. Tese (Doutorado). Universidade Estadual De Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2018. p. 221.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** Campinas: Editora Unicamp, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 02 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ética.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOHM, Verônica. **Violência contra pessoas idosas:** narrativas de agressores. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós - Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016. p. 135.

BOURDIEU. **A dominação masculina.** 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARRIAS, Eleazar Venancio. Currículo, identidade e relações de gênero. **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.2, n.1, 2013. Disponível em: <<file:///D:/Users/User%20-%20PC/Downloads/1778-Texto%20do%20artigo-5225-1-10-20130718.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2021.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Discriminação de gênero na escola:** isso acontece? Como promover a equidade de gênero na educação? Qual o papel da professora e do professor?. Centro de Educação / NIPAM / UFPB, 2000.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: era da informação: economia, sociedade e cultura**. Vol. 2. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo. Editora Paz e Terra S.A., 2001.

CERQUEIRA, Daniel. et al. **Atlas da Violência 2016**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/41/atlas-da-violencia-2016>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CERQUEIRA, Daniel. et al. **Atlas da Violência 2017**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/47/atlas-da-violencia-2017>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CERQUEIRA, Daniel. et al. **Atlas da Violência 2019**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/50/atlas-da-violencia-2019>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CERQUEIRA, Daniel. et al. **Atlas da Violência 2020**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3519-atlasdaviolencia2020>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CERQUEIRA, Daniel. et al. **Atlas da Violência 2021**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CHAUI, Marilena. **Sobre a violência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788551300855/>. Acesso em: 11 maio 2020.

COSTA, Angelo Brandelli. **Vulnerabilidade para o HIV em mulheres trans: o papel da Psicologia e o acesso à saúde**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Porto Alegre. 2015. p. 170.

CHANTER, Tina. (01/2011). Gênero: Conceitos-Chave em Filosofia. **VitalSource Bookshelf Online**. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536325828/>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

DEEKE, Leila Platt et al. A dinâmica da violência doméstica: uma análise a partir dos discursos da mulher agredida e de seu parceiro. **Saude soc.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 248-258, June/2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902009000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jan. 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DICIO, **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/violencia/>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ELIAS, Miriam Luciana Freitas. **Centros de educação e reabilitação de agressores na Lei Maria da Penha**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Porto Alegre. 2014. p. 117.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e análise do discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

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

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Rogéria A. **Diversidade, Currículo Escolar e Projeto Pedagógico: A relação família, escola e comunidade**. Cengage Learning Brasil, 2016. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123537/>>. Acesso em: 11 ago. 2023.

FUKS, Rebeca. **Biografia de Maria da Penha**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/maria_da_penha/>. Acesso em: 04 abr. 2020.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: ARGOS, 2007.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE** - v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GINZBURG, Jaime. **Crítica em tempos de violência**. Tese de doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2015/03/tese-de-livre-docencia-jaime-ginzburg-a_copy.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

GINZBURG, Jaime. A violência constitutiva: notas sobre autoritarismo e literatura no Brasil. Santa Maria: **Revista do Curso de Mestrado em Letras (UFSM)**, 1999. p. 121-144.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

GOVERNO FEDERAL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/denuncie-violencia-contra-a-mulher/violencia-contra-a-mulher>>. Acesso em: 15 maio 2021.

GOVERNO FEDERAL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Denuncie a violência doméstica**. Para algumas famílias, o isolamento está sendo ainda mais difícil. Disponível em <<https://youtu.be/R6jA2vxGOU4>>. Acesso em: 15 maio 2021.

GUIMARÃES, Maisa Campos; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. Universidade de Brasília, Brasília/DF: **Psicologia & Sociedade**, 2015. p. 256-266. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p256>>. Acesso em: 08 jul. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomáz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOKAMA, Erica. **Estrutura e dinâmica do funcionamento psíquico de homens envolvidos em violência doméstica**. Dissertação (Mestrado). Faculdade da Saúde da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015. p. 98.

HOROCHOVSKI, Marisete Hoffmann; ARCHANJO, Daniela Resende. Reflexões sobre a violência. In: WANZINACK, Clóvis; SIGNORELLI, Marcos Cláudio (Org.). **Violência, gênero & diversidade**: desafios para a educação e o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora Autografia, 2015. p. 41-58.

JESUS, Damásio. D. **Violência contra a mulher**: aspectos criminais da Lei n. 11.340/2006, 2ª edição. São Paulo: Saraiva, 2014. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502616028/>>. Acesso em: 18 out. 2021.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 7ª edição. São Paulo; Atlas. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597011845/>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

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

LOPES, Paulo Victor Leite. **Homens autores de violência doméstica**: relações de gênero, formas cotidianas de governo e processos de formação de Estado. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Rio de Janeiro. 2016. p. 310.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. [Digite o Local da Editora]: Cortez, 2011. *E-book*. ISBN 9788524921285. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524921285/>>. Acesso em: 22 jan. 2024.

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

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

LOZADA, Gisele; NUNES, Karina da Silva. **Metodologia Científica**. Porto Alegre: Sagah, 2018. 9788595029576. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595029576/>>. Acesso em: 03 jun. 2020

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 08 Jun. 2020

MANZOLLI, Patricia. **Violência contra a mulher na gravidez e no pós-parto e seu impacto na saúde infantil**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Medicina, Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia, Porto Alegre, BR-RS, 2012. p. 183.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

MODENA, Maura Regina (Org.). **Conceitos e formas de violência [recurso eletrônico]**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016.

NASCIMENTO. Flávia Passeri. **O enfrentamento da violência doméstica contra a mulher a partir dos mecanismos criados pela Lei Maria da Penha**: o caso do Serviço de Reeducação do Autor da Violência de Gênero (SERAVIG). Dissertação (Mestrado). Universidade De São Paulo. Faculdade de Direito de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto. 2019. p.227.

NÓVOA, Antonio. **Carta a um jovem investigador em Educação**. 2014 (tenho salvo no note).

O GLOBO. **Brasil teve aumento de 35% nas denúncias de violência contra mulher durante pandemia, diz Damares**. Disponível em : <<https://oglobo.globo.com/brasil/brasil-teve-aumento-de-35-nas-denuncias-de-violencia-contramulher-durante-pandemia-diz-damares-24428955>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

OSHIRO, Claudia Maria Poleti. **Violência de gênero e religião: uma análise da influência do cristianismo em relações familiares violentas a partir de mulheres acolhidas nas Casas Abrigo Regional Grande ABC e de homens autores de violência doméstica**. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista De São Paulo – Umesp. Escola de Comunicação, Educação e Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Ciências Da Religião. São Bernardo Do Campo, 2017. p. 120.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: Ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: Educus, 2009.

PAIVA, Antônio Cristian Saraiva; VASCONCELOS, Francis Emmanuelle Alves. **Reaprendizagens do masculino após o advento da Lei “Maria da Penha”**. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21436/1/2015_art_acspaiva.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2020.

PAZ, Potiguara de Oliveira. **A construção da resiliência de mulheres em situação de violência: perspectivas para o cuidado em saúde**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de pós-graduação em enfermagem. Porto alegre. 2019. p. 59.

PATIAS, Naiana Dapieve. **Exposição à violência na adolescência: relações com bem-estar subjetivo e sintomas de depressão, ansiedade e estresse**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Psicologia. Programa de Pós Graduação em Psicologia. Porto Alegre. 2015. p. 138.

PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. **Por que Foucault? novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Grupo A, 2008. *E-book*. ISBN 9788536316499. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536316499/>>. Acesso em: 27 jan. 2024.

PINO, Angel. **Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil Contemporâneo**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 763-785, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 maio 2020.

REIS, Geovana; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A constituição do currículo escolar no brasil: dilemas, impasses e perspectivas**. Disponível em: <https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Geovana-Reis_-Joao-Ferreira-de-Oliveira.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2024.

REIS, Leonardo Naves dos. **Violência doméstica e aspectos cognitivos do agressor: análise quantitativa**. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. 2016. p. 251.

RIBEIRO, Vaena Caroline Martins. **O que eles dizem? a violência doméstica contra as mulheres a partir do discurso dos homens agressores**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2017. p. 119.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2020.

SACRISTÁN, José G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. [Digite o Local da Editora]: Grupo A, 2017. *E-book*. ISBN 9788584291922. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584291922/>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SCHNEIDER, Andgéllica Mirithua. **Violência entre parceiros íntimos: características comportamentais do agressor em situação de cárcere**. Dissertação (Mestrado). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba/PR. 2014. P. 150.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, p. 71-99, 1995.

SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA. Governo do RS lança Comitê **Interinstitucional de Enfrentamento à Violência Contra a Mulher**. **Publicação:** 07/08/2020. Disponível em: <<https://ssp.rs.gov.br/governo-do-rs-lanca-comite-interinstitucional-de-enfrentamento-a-violencia-contra-a-mulher>>. Acesso em: 15 maio 2021.

SEIXAS, Maria Rita D'Angelo; DIAS, Maria Luiza. **A violência doméstica e a cultura da paz**. 1. ed. São Paulo : Santos, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVA, JMAP., and SALLES, LMF., orgs. **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 182 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 maio 2021.

SILVA, Janier Rodrigue da; SOUSA, Luis Carlos Marques. **Violência doméstica contra a mulher: abordagens de gênero na escola**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/documents/39399/2407231/SILVA%3B+SOUSA+-+2014.2.pdf/286ef183-99a2-474e-b023-90bb039805cb>>. Acesso em: 25 out. 2020.

SILVA, Jonathan Chasko da; ARAÚJO, Alcemar Dionet de. **A metodologia de pesquisa em análise de discurso**. Grau Zero — Revista de Crítica Cultural, v. 5, n. 1, 2017.

SOUZA, Luciana Melo e. **Violência doméstica fatal contra crianças: narrativas construídas pelos agressores**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Salvador (Bahia), 2015. p. 202.