UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGEM
MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
PROFSOCIO

SOLAYNE GOMES MACIEL OLIVEIRA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA: UM ESTUDO DA LEI MARIA DA PENHA E AS DINÂMICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Sinop
2026

SOLAYNE GOMES MACIEL OLIVEIRA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA: UM ESTUDO DA LEI MARIA DA PENHA E AS DINÂMICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia em Rede Nacional PROFSOCIO/UNEMAT, como pré-requisito para obter o título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Profª. Drª. Sandra Pereira de Carvalho

Sinop

2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

O48i Oliveira, Solayne Gomes Maciel.
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA: UM ESTUDO DA LEI MARIA DA PENHA E AS DINÂMICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER / Solayne Gomes Maciel Oliveira. - Cáceres, 2026.
153f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Sociologia/SNP-PROFSOCIO - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.
Orientador: Sandra Pereira de Carvalho.

1. Violência de gênero. 2. Juventudes. 3. Ensino Médio. 4. Sociologia. 5. Intervenção Pedagógica. I. Carvalho, Sandra Pereira de. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 305-055.2

SOLAYNE GOMES MACIEL OLIVEIRA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA: UM ESTUDO DA LEI MARIA DA PENHA E AS DINÂMICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia em Rede Nacional PROFSOCIO/UNEMAT, como pré-requisito para obter o título de Mestra em Sociologia.

Sinop, 25 de fevereiro de 2026

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dra. Sandra Pereira de Carvalho

Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT

_____

Prof. Dra. Edneuza Alves Trugillo

Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT

_____

Prof. Dr. Roberto Alves de Arruda

Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT

_____

Prof. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva

PPGSOC - Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dedico este trabalho a todas as mulheres vítimas de feminicídio, cujas vozes foram silenciadas pela violência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao mistério da vida e à força que me sustentou nos dias em que o cansaço parecia maior que o fôlego. À minha família, que foi inspiração, incentivo e motivação, compreendendo as ausências físicas e mentais enquanto eu dividia o tempo entre o trabalho e a pesquisa. São vocês o chão onde meus pés se firmaram para que eu pudesse me manter de pé, e com a ajuda de vocês e das nossas memórias esse trabalho pode ser construído. Meu companheiro, que lado a lado me incentivou e acreditou que cada passo sonhado viraria realidade. Aguentou meu choro, minha dúvida, meu medo, minha irritação e em um exercício de resiliência permaneceu ao meu lado, até mesmo nos dias em que se eu pudesse...me abandonaria. Obrigada por chegar, por seguir e por ficar Miguel!

À minha orientadora Professora Drª Sandra Carvalho, vê-la é testemunhar uma mulher perspicaz e dinâmica ao mesmo tempo. Que consegue entrelaçar o rigor da ciência com sensibilidade e generosidade imensas. Que sorte eu tive de ter sido acolhida e acompanhada pela sua intensidade! Obrigada por toda a confiança, motivação e assistência. Meu respeito e admiração permanecerão vivos.

Aos professores e professoras do PROFSOCIO que tanto contribuíram para essa construção, compartilhando tempo e conhecimento. A preocupação de vocês em oferecer teoria e manter uma postura humanizada, fez com que percorrer 1.400 quilômetros em uma semana valesse a pena! O PROFSOCIO é um programa fantástico, mas foram vocês, professores, coordenadores, auxiliares e técnicos, os trabalhadores e trabalhadoras do programa que tornaram ele uma experiência singular!

Aos meus colegas de turma, companheiros de jornada que dividiram comigo a sandice e genialidade de conciliar o trabalho e a pesquisa: obrigada. Com vocês ressignifiquei: partilha, angústia, medo, solidariedade, empenho, sacrifício, encorajamento, mas principalmente, REDE, afinal, o conhecimento só faz sentido quando é construído no coletivo.

Aos meus alunos, juventude real desta caminhada. Como vocês são corajosos! Suas dúvidas e certezas me fazem lembrar todos os dias porque eu escolhi a Sociologia! A gente descobre um mundo novo a cada aula, vocês se indignam junto comigo, e então fazemos planos para criar uma sociedade mais justa pra todo mundo, inclusive pra quem não está ali.

Aos amigos que acreditaram e acompanharam meus estudos e anseios. Aos profissionais que me deram suporte e apoio em todo esse trajeto. Aos colegas da escola que me incentivaram e auxiliaram sempre que foi preciso.

Agradeço também à UNEMAT, ao PROFSOCIO por terem abrigado esse sonho, a CAPES e a FAPEMAT, pelo suporte institucional e pelo fomento que viabilizou parte desse percurso, a SEDUC e a Gestão Escolar pela autorização e reconhecimento da ciência produzida a partir da Escola.

Por fim, agradeço às mulheres que, direta ou indiretamente fizeram parte da minha caminhada até aqui. Que este trabalho seja um pequeno tributo àquelas que buscam a liberdade e um convite para que ninguém se sinta só diante das injustiças.

Quebro tua cara.
Lá vai soco…
Lá vai bala…
Criança olhando,
Criança escutando,
Criança aprendendo,
Menino fazendo,
Homem repetindo...
- Maria Helena Vargas da Silveira

RESUMO

Diante do cenário alarmante de violência de gênero no Brasil onde em média quatro mulheres foram mortas todos os dias vítimas de feminicídio somente em 2024 (FBSP, 2024), esta pesquisa investiga o potencial pedagógico da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) como instrumento de desconstrução do patriarcado no ambiente escolar. Partindo do contexto de Mato Grosso, estado com taxas de feminicídio superiores à média nacional, o estudo propõe uma intervenção pedagógica crítica na escola pública, articulando legislação, educação e epistemologias feministas interseccionais. Os objetivos centrais são: (1) diagnosticar as percepções de estudantes sobre violência de gênero; (2) desenvolver metodologias pedagógicas alinhadas à Lei Maria da Penha; e (3) identificar os limites e potencialidades dessas práticas na desnaturalização de estruturas opressoras. A pesquisa adota a abordagem freireana de pesquisa-ação participativa, envolvendo estudantes do Ensino Médio por meio de estratégias multimodais que envolvem: cine documentário, roda de conversa, Escape Room temático, quiz e exposição imersiva. Os resultados esperados incluem a criação de um modelo pedagógico replicável, capaz de desconstruir a naturalização de ciclos intergeracionais de violência através do protagonismo juvenil. Dados preliminares sugerem que metodologias ativas para vinculação de conteúdos legais e a valorização de narrativas locais potencializam o engajamento crítico, conforme proposto neste trabalho pela articulação entre a Lei Estadual 10.792/2018-MT, a Federal 14.164/2021 e a contribuição e engajamento das juventudes quilombolas e pantaneiras. Entende-se que a escola, quando transformada em espaço de escuta ativa e produção coletiva de saberes, pode se converter em trincheira contra a naturalização das opressões. A Sociologia através da pesquisa, com a modalidade de intervenção pedagógica, produz conteúdo insurgente capaz de articular legislação protetiva e práticas educativas emancipatórias, oferecendo diversos caminhos para o enfrentamento estrutural da violência de gênero.

Palavras-chave: Violência de gênero; juventudes; Ensino Médio; Sociologia; Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

Given the alarming scenario of gender-based violence in Brazil, where an average of four women were murdered daily due to femicide in 2024 alone (FBSP, 2024), this research investigates the pedagogical potential of the Maria da Penha Law (Law 11.340/2006) as an instrument for deconstructing patriarchy within the school environment. Stemming from the context of Mato Grosso, a state with femicide rates higher than the national average, the study proposes a critical pedagogical intervention in public schools, articulating legislation, education, and intersectional feminist epistemologies. The central objectives are: (1) to diagnose students' perceptions of gender-based violence; (2) to develop pedagogical methodologies aligned with the Maria da Penha Law; and (3) to identify the limitations and potential of these practices in de-naturalizing oppressive structures. The research adopts the Freirean approach of participatory action-research, involving High School students through multimodal strategies that include: documentary film screenings, discussion circles, a thematic Escape Room, quizzes, and immersive exhibitions. Expected outcomes include the creation of a replicable pedagogical model capable of deconstructing the normalization of intergenerational cycles of violence through youth protagonism. Preliminary data suggest that active methodologies for articulating legal content and valuing local narratives enhance critical engagement, as proposed in this work through the linkage of State Law 10.792/2018-MT, Federal Law 14.164/2021, and the contribution and engagement of Quilombola and Pantaneira youth. It is understood that schools, when transformed into spaces for active listening and collective knowledge production, can become a stronghold against the normalization of oppression. Sociology, through this research and its pedagogical intervention, produces insurgent content capable of articulating protective legislation with emancipatory educational practices, offering diverse pathways for the structural confrontation of gender-based violence.

Keywords: Gender-based violence; youth; High School; Sociology; Pedagogical intervention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 — Visualização panorâmica do Estado da Arte 40
Retrato 1 — Frente da Escola Estadual Professora Eucaris Nunes da Cunha e Moraes 60
Quadro 2 — Quadro de perfil dos estudantes conforme respostas de questionário - questões de 1 a 7 62
Fotografia 1 — Pesquisadora e estudantes no interior da escola se encaminham para uma das atividades propostas 67
Fotografia 2 — Estudante preenche formulário pré intervenção. 69
Fotografia 3 — Pesquisadora e estudantes assistem ao cine documentário 72
Fotografia 4 — Banner disposto no momento da roda de conversa 75
Fotografia 5 — Estudante jogando o quiz 81
Figura 1 — Tela do jogo com questão sobre tipologia de violência 83
Figura 2 — Pergunta sobre mitos e verdades na aplicabilidade da lei 84
Figura 3 — Estudantes atuando coletivamente na investigação do Escape Room 86
Fotografia 6 — Estudantes visitam a exposição Retratos, promovida pelas pesquisadoras Jr's da FAPEMAT 93
Quadro 3 — Composição geral dos investigados 100
Gráfico 1 — Perfil de grupo 101
Tabela 1 — Evolução do Conhecimento sobre Tipos de Violência (Pré x Pós) 103
Tabela 2 — Evolução das percepções sobre recursos pedagógicos eficazes – Q 10 109
Tabela 3 — Propostas de atividades escolares 112
Tabela 4 — Mudança da Percepção sobre Sexismo Escolar (Q12) 114
Tabela 5 — Mudanças da Segurança para Denúncia (Q13) 116
Tabela 6 — Percepção sobre Contribuição da Sociologia (Q14) 118
Tabela 7 — Conhecimento Autopercebido da Lei Maria da Penha (Q15) 120
Tabela 8 — Percepção sobre Potencial Transformador das Atividades (Q16) 122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SIGLA	SIGNIFICADO
AMNB	Articulação de Organizações de Mulheres Negras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DRC-MT	Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FGB	Formação Geral Básica
FAPEMAT	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MT	Mato Grosso
OCNEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONG	Organização Não Governamental
PAEDE	Público Alvo da Educação Especial
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEDUC	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PROFSOCIO	Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia em Rede Nacional
SECEL-MT	Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer de Mato Grosso
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 **INTRODUÇÃO** 14
1.1 SOCIOLOGIA, GÊNERO E ENSINO MÉDIO 18
1.2 O CURRÍCULO, A BNCC E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA DE GÊNERO 20
1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA-AÇÃO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA 21
1.4 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO 23
2 **GÊNERO, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA** 26
2.1 PRIMEIRA FRENTE: GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E CATEGORIA ANALÍTICA 26
2.2 SEGUNDA FRENTE: VIOLÊNCIA DE GÊNERO COMO FENÔMENO ESTRUTURAL 29
2.3 TERCEIRA FRENTE: TEORIAS EDUCACIONAIS CRÍTICAS E EDUCAÇÃO LIBERTADORA 31
2.4 ARTICULAÇÃO ENTRE AS TRÊS FRENTES: EPISTEMOLOGIA FEMINISTA INTERSECCIONAL COMO FUNDAMENTAÇÃO 32
3 **ESTADO DA ARTE** 34
3.1 PEDAGOGIAS FEMINISTAS E ENSINO DE SOCIOLOGIA 34
3.2 FEMINISMO NEGRO, INTERSECCIONALIDADE E REPRESENTAÇÕES DE MULHERES NEGRAS 35
3.3 BNCC, NOVO ENSINO MÉDIO, LIVROS DIDÁTICOS E DISPUTAS CURRICULARES 36
3.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE SEXUAL E VIOLÊNCIA DE GÊNERO 37
3.5 RECURSOS DIDÁTICOS LÚDICOS E MULTIMODAIS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA 38
3.5.1 **Síntese crítica e lacunas** 40
4 **MARCOS LEGAIS DE ENFRENTAMENTO: DA LEI MARIA DA PENHA ÀS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS** 43
4.1 LEI FEDERAL 14.164/2021: EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO 45
4.2 LEI ESTADUAL 10.792/2018: MATO GROSSO NA VANGUARDA LEGISLATIVA 46
5 **CONTEXTO DA VIOLÊNCIA GLOBAL, VIOLÊNCIA NO BRASIL E EM MATO GROSSO: REALIDADES AMPLAS, LOCAIS E PARTICULARIDADES** 48
5.1 MATO GROSSO NO MAPA DA VIOLÊNCIA: PARTICULARIDADES DE UM ESTADO EM ALERTA 50
6 **POCONÉ, O PANTANAL E A ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA EUCARIS NUNES DA CUNHA E MORAES** 53

6.1 A QUESTÃO RACIAL NO PORTAL DO PANTANAL 54
6.2 A FÉ, A CULTURA E A MULHER..... 55
6.3 E.E.P.EUCARIS NUNES DA CUNHA E MORAES: LOCALIZAÇÃO, ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E OFERTA EDUCACIONAL 57
7 **PERFIL DOS PARTICIPANTES E DIAGNÓSTICO INICIAL** 61
7.1 DINÂMICAS DE GÊNERO E VIOLÊNCIA INTRASESCOLAR 62
8 **A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM MOVIMENTO: PILARES ESTRUTURANTES** 64
8.1 SEQUÊNCIA TEMPORAL E ORGANIZAÇÃO LOGÍSTICA 65
8.2 PRIMEIRO MOMENTO DA INTERVENÇÃO: FORMULÁRIO INICIAL..... 68
8.3 CINE DOCUMENTÁRIO..... 70
8.3.1 **Procedimentos detalhados e recursos utilizados**..... 70
8.3.2 **Reações dos estudantes e tensões emergentes** 72
8.4 SEGUNDO MOMENTO DA INTERVENÇÃO: RODA DE CONVERSA 73
8.4.1 **Procedimentos detalhados e recursos utilizados**..... 74
8.4.2 **Reações dos Estudantes e Tensões Emergentes** 76
8.4.3 **Aprendizados esperados e alcançados** 79
8.5 TERCEIRO MOMENTO PEDAGÓGICO: QUIZ INTERATIVO 80
8.5.1 **Procedimentos detalhados e recursos utilizados**..... 81
8.5.2 **Reações dos estudantes e tensões emergentes** 83
8.5.3 **Aprendizados esperados e alcançados** 84
8.6 QUARTO MOMENTO PEDAGÓGICO: ESCAPE ROOM TEMÁTICO 85
8.6.1 **Procedimentos detalhados e recursos utilizados**..... 86
8.6.2 **Reações dos estudantes e tensões emergentes** 88
8.6.3 **Aprendizados esperados e alcançados** 91
8.7 QUINTO MOMENTO PEDAGÓGICO: EXPOSIÇÃO IMERSIVA 92
8.7.1 **Procedimentos Detalhados e Recursos Utilizados** 93
8.7.2 **Reações dos estudantes e tensões emergentes** 97
8.7.3 **Aprendizados esperados e alcançados** 98
9 **ANÁLISE DE DADOS: DESLOCANDO CONCEPÇÕES E RECONHECEDO MUDANÇAS** 100
9.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO GRUPO 101
9.2 ESTRUTURA ANALÍTICA DA PRODUÇÃO 102
9.3 APREENSÃO SOBRE TIPOLOGIAS DE VIOLÊNCIA 102
9.3.1 **Ganhos cognitivos mensuráveis**..... 103
9.3.2 **Padrões diferenciados por marcadores sociais** 104
9.3.3 **Caso paradigmático: A transformação do Estudante 6** 105
9.4 DIMENSÕES PSICOSSOCIAIS DAS NARRATIVAS DE VIOLÊNCIA 106
9.4.1 **Análise por gênero: implicação emocional diferenciada**..... 108
9.5 DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO E REFLEXÃO SOBRE APRENDIZAGEM..... 108
9.5.1 **Emergência de critérios avaliativos sofisticados**..... 110

9.5.2 **Propostas de atividades escolares: da reprodução à inovação** 111
9.5.3 **Padrões de sofisticação propositiva**..... 112
9.5.4 **Limitações e desengajamentos**..... 113
9.6 TRANSFORMAÇÕES ATITUDINAIS MENSURADAS PELA ESCALA LIKERT 114
9.6.1 **Percepção de sexismo no ambiente escolar** 114
9.6.2 **Segurança para denunciar violência**..... 116
9.6.3 **Contribuição das aulas de Sociologia para compreensão sobre igualdade de gênero** 117
9.6.4 **Sociologia como espaço de legitimação de saberes situados** 118
9.6.5 **Autoavaliação sobre a Lei Maria da Penha** 119
9.6.6 **Alfabetização jurídica e empoderamento cidadão**..... 120
9.6.6.1 Redução como ceticismo crítico: o caso do estudante 2..... 121
9.6.7 **Potencial transformador das atividades multimodais**..... 121
9.7 VOZES DA COMUNIDADE ESCOLAR: REVERBERAÇÕES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA..... 123
10 **SOCIOLOGIA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE E DESEJO DE TRANSFORMAÇÃO**..... 126
10.1 DEFESA DE UM MODELO PEDAGÓGICO REPLICÁVEL..... 130
10.2 IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM SOCIOLOGIA 132
10.3 LIMITAÇÕES RECONHECIDAS 134
10.4 REFLEXÃO FINAL: EDUCAÇÃO COMO HORIZONTE DE ESPERANÇA REALISTA..... 135
REFERÊNCIAS..... 138
GLOSSÁRIO 144
APÊNDICE A.....145
APÊNDICE B.....147
ANEXO A — LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006..... 150

1 INTRODUÇÃO

A violência contra a mulher persiste em nossa sociedade como se fossem raízes profundas de uma árvore antiga, alimentadas por séculos de naturalização do feminino sendo feito de solo fértil para a dominação e exploração. Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2025, em 2024, a polícia recebeu mais de 1 milhão de ligações (1.067.556) via 190 relacionadas à violência doméstica, uma média de 2 chamados por minuto, a Lei Maria da Penha de 2006, ergue-se como farol jurídico em meio ao apagão de segurança, esbarrando no muro invisível da cultura machista.

Tal violência se constitui um fenômeno complexo que vai além das manifestações físicas visíveis, configurando-se como expressão de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, conforme definição consagrada pela Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, conhecida como Convenção de Belém do Pará, ratificada pelo Brasil em 1995. Este instrumento internacional define violência contra a mulher como qualquer ato ou conduta baseada no gênero que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto na esfera pública quanto na privada (OEA, 1994).

Minha trajetória enquanto mulher, professora e pesquisadora foi construída entre desafios, descobertas e constantes reinvenções. Voltar para a Universidade Pública, ser admitida pelo Programa PROFSOCIO, e contar com financiamento da CAPES para o exercício da pesquisa me soou como um novo chamado à coletividade! Entendi a urgência na produção de conhecimento e mudança social no âmbito da violência de gênero e me comprometo com essa incumbência. Pesquiso para que todos possam saber, intervenho para que as mulheres possam sobreviver!

Atravessada pela realidade compartilhada por tantas mulheres, a menina que cresceu entre pilhas de tecido e avisos sobre “homens ruins” hoje devolve à escola as ferramentas que a livraram da naturalização do patriarcado. Na casa suburbana onde mulheres negras costuravam para sobreviver, aprendi cedo que a violência não se anuncia sempre com golpes, e a vigilância deve ser constante: “não use vestido sem short”, “não sente no colo de ninguém”. Anos depois, como professora de Sociologia em Mato Grosso, reconheci nos olhares das alunas o mesmo medo ancestral, e na Lei Maria da Penha uma arma pedagógica.

Minha biografia não é acidente metodológico, mas escolha epistemológica. Como alerta Hooks (2013), o lugar social da pesquisadora: mulher, negra, oriunda da baixada fluminense confere privilégio analítico para decifrar mecanismos sutis de opressão. A fusão entre

experiência pessoal e rigor científico. A vivência em contextos de violência de gênero, longe de ser um viés, funciona aqui como uma lente sociológica, um olhar de perto.

A escolha pela intervenção pedagógica fundamenta-se na convicção de que a educação, quando orientada por uma perspectiva crítica de ação, possui um papel decisivo na transformação social. Inspirados por Freire (1996), compreendemos que a conscientização vai além do simples acesso ao conhecimento: trata-se de um ato político capaz de revelar e questionar as estruturas que sustentam a opressão. Assim, ao incorporar as legislações que garantem espaço para o enfrentamento das violências e para a reflexão sobre nossas práticas sociais, buscamos mais do que o cumprimento formal da lei, almejamos ressignificar o ambiente escolar como um território onde se disputam e constroem possibilidades de emancipação.

A Lei 14.164/2021, ao instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, amplia as possibilidades de diálogo entre o saber acadêmico, os movimentos sociais e a comunidade escolar. Essa união de diferentes formas de conhecimento materializa o que Lugones (2020) define como uma educação popular coletiva e participativa, essencial para tornar visível um tipo de face oculta do sistema de gênero moderno-colonial e promover mudança nas relações a partir da experiência vivida. Usar metodologias ativas, articulando-as a legislação, às narrativas locais e integração dos estudantes, materializa a pesquisa-ação, que vai transformando a sala de aula em espaço de diálogo entre a Lei Maria da Penha e as vozes de todos os envolvidos.

No contexto do estado de Mato Grosso, a Lei Estadual 10.792/2018 reforça esse compromisso ao criar o Programa “Maria da Penha Vai à Escola”. Essa iniciativa convida a comunidade há a partir das escolas ultrapassar os limites do currículo tradicional, promovendo um espaço de informação, respeito e conscientização. Com isso, a instituição educacional se torna aliada no reconhecimento e no enfrentamento das múltiplas formas de violência de gênero, estimulando discussões que questionam e desconstroem os padrões patriarcais historicamente arraigados e muitas vezes invisibilizados em nosso cotidiano.

Quanto a sua função social, este trabalho responde ao chamado das leis que reconhecem a necessidade de uma nova lógica de convivência não hierarquizante entre homens e mulheres, incentivando práticas de respeito e responsabilidade a partir da escola, com vistas ao combate à violência de gênero. Que embora estabeleça a Semana Escolar de Combate à Violência Contra a Mulher, demanda práticas pedagógicas para sua efetivação.

No âmbito acadêmico, o projeto conversa com as críticas de Saffioti (2015), que questiona quando as políticas meramente punitivas ocupam a maior parte do debate público, nos levando a pensar sobre a carência de estudos das questões de gênero que valorizem o potencial emancipador da educação básica. A proposta aqui realizada inova ao encadear a legislação vigente com os princípios da pedagogia freireana e o fazer sociológico, oferecendo um modelo de intervenção que pode ser replicado em outras escolas e até mesmo espaços não formais de integração do conhecimento, fortalecendo a luta por uma educação verdadeiramente transformadora e comprometida com a justiça social e os direitos humanos.

Os dados estatísticos disponibilizados pelo Observatório da Mulher contra a Violência – OMV, do Senado (2025) revelam uma realidade alarmante: sete mulheres agredidas por violência doméstica ou familiar por minuto no país. Mais recentemente, a quinta edição do relatório intitulado "Visível e Invisível: Vitimização de Mulheres no Brasil" apontou que 37,5% das mulheres maiores de 18 anos, aproximadamente 21 milhões de mulheres foram vítimas de algum tipo de violência nos últimos doze meses, revelando um recorde na história de registros de vitimização (FBSP, 2025). Este número, aparentemente frio em sua simplicidade estatística, carrega consigo histórias de dor, silêncio forçado, vergonha, medo e, possivelmente, alguma esperança em um futuro mais digno. Quando transpomos esta realidade para o interior de Mato Grosso, especificamente para a região de Poconé, encontramos dados novamente alarmantes e urgentes para análise crítica e ação.

Entre 2024 e 2025, o Mato Grosso ocupou, pelo segundo ano seguido, a primeira posição no país em registros de feminicídio, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública divulgado em julho de 2025. No município de Poconé, segundo dados coletados na delegacia de Polícia Civil, na mesma cidade onde se localiza a instituição educacional foco desta pesquisa, registraram-se, apenas no segundo semestre do ano de 2024, um total de 220 boletins de ocorrência enquadrados na Lei Maria da Penha, estatística que ilustra a magnitude do problema nos espaços familiares e comunitários. Nestas comunidades pantaneiras e quilombolas, onde as tradições patriarcais confundem-se com a precariedade material, a escola emerge como um espaço paradoxal, pois é simultaneamente reprodutor de desigualdades historicamente constituídas e potencial trincheira de resistência contra essas mesmas estruturas opressoras.

> A violência contra a mulher transcende todos os setores sociais. Trata-se de um problema universal, na medida em que a violência suplanta todos os grupos sociais e culturais, assim como todos os setores de uma determinada sociedade. Tem

> proporções epidêmicas, cujas manifestações assumem características específicas e interseccionadas com vários marcadores simbólicos (raça, etnia, classe social, geração, dentre outros) em cada contexto sociocultural. (BANDEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 508-509).

A Lei Maria da Penha, promulgada em 7 de agosto de 2006, representou um marco histórico no combate à violência doméstica no Brasil, não se limitando a medidas punitivas, mas buscando ações abrangentes de prevenção, assistência e proteção. A lei foi batizada em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, uma farmacêutica cearense que sobreviveu a duas tentativas de homicídio perpetradas pelo ex-marido, Marco Antônio Heredia Viveros. Sua luta pessoal transformou-se em luta coletiva, resultando em norma jurídica que configurou avanços significativos como a criação de Juizados Especializados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, tipificação de violência psicológica, moral e patrimonial, para além da tradicional violência física, e instituição de medidas protetivas de urgência que garantem proteção imediata às mulheres em situação de risco (BRASIL, 2006). Conforme destacado por Piovesan (2006), a Lei Maria da Penha representa um avanço significativo na responsabilidade internacional do Brasil em relação à proteção dos direitos humanos das mulheres, alinhando a legislação nacional com convenções internacionais como a Convenção de Belém do Pará.

Contudo, como alerta a literatura crítica em direitos humanos, a existência de legislação progressista não garante sua efetividade sem uma educação transformadora que dialogue com a realidade vivida das comunidades (PASINATO, 2020). A autora defende que embora a Lei Maria da Penha tenha avançado na luta pelo enfrentamento à violência doméstica, diversos obstáculos persistem: morosidade da justiça, falta de formação adequada dos profissionais que atendem as vítimas, e invisibilização da temática nos currículos escolares.

Em resposta a esta lacuna, a Lei Federal nº 14.164, de 10 de junho de 2021, instituiu a obrigatoriedade da Semana Escolar de Combate à Violência Contra a Mulher, ampliando significativamente o espaço para que instituições educacionais se tornassem ativas neste enfrentamento estrutural. Antecipando-se a legislação nacional, a Lei Estadual 10.792/2018 de Mato Grosso criou o Programa "Maria da Penha Vai à Escola", reforçando o compromisso do estado em materializar o diálogo entre a legislação e a comunidade escolar. A Escola Estadual Professora Eucaris Nunes da Cunha e Moraes, localizada na região central do município de Poconé, constitui um microcosmo desta realidade complexa e contraditória.

Trata-se de um cenário de urgência pedagógica incontornável. Neste contexto, questiona-se: como a educação em Sociologia, aliada a estratégias pedagógicas multimodais,

pode operacionalizar a Lei Maria da Penha como instrumento de desnaturalização da violência de gênero? Como metodologias ativas podem se comunicar com o rigor legislativo? E ainda como jovens estudantes, de uma realidade interiorana, com uma parte de trabalhadores precoces, que fazem parte de grupos minoritários como os quilombolas, indígenas e ribeirinhos, majoritariamente negros podem se tornar cocriadores de uma cultura escolar verdadeiramente transformadora?

1.1 SOCIOLOGIA, GÊNERO E ENSINO MÉDIO

A institucionalização da Sociologia na educação básica brasileira reflete uma trajetória de intensas disputas por legitimidade científica e política. À luz da reflexão de Florestan Fernandes (1977), a sociologia ensinada na escola não pode ser reduzida a um conteúdo engessado, pois deve operar como instrumento de esclarecimento crítico da realidade brasileira e de formação de sujeitos capazes de intervir na transformação de uma ordem social marcada por heranças arcaicas. Concordamos com o pensamento da professora Silva (2007), quando propõe que a eficácia do ensino sociológico depende de modelos curriculares que valorizem as ciências de referência em detrimento de abordagens puramente pragmáticas ou mercadológicas, garantindo que o estudante se aproprie dos instrumentos teóricos necessários para decodificar as desigualdades e a desinformação no cenário contemporâneo.

Neste caminho, a obrigatoriedade da Sociologia no currículo nacional brasileiro transcende a mera organização burocrática, consolidando-se como um direito formativo essencial após a recente sanção da Lei nº 14.945/2024. O regramento atual do Ensino Médio blindou a Sociologia dentro da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), impedindo que a análise crítica da realidade fosse relegada a itinerários optativos que, muitas vezes, tornam-se inacessíveis em redes de ensino com menor infraestrutura. Isso foi feito para corrigir distorções anteriores, onde escolas comprimiam a Sociologia e outros componentes em apenas um ou dois semestres, prejudicando a formação do estudante. Agora, elas devem ser oferecidas de forma contínua para garantir que o aluno desenvolva competências de análise social desde o ingresso no Ensino Médio até a sua conclusão.

Para que esse movimento se materializasse, a pergunta central que orienta esta construção parte justamente da ideia de um aprofundamento da temática de gênero nas aulas de Sociologia: quais os limites e potencialidades de uma intervenção pedagógica em Sociologia,

fundamentada em estratégias multimodais para a compreensão da Lei Maria da Penha voltada a desnaturalização da violência de gênero entre estudantes do Ensino Médio?

Esta formulação encapsula tensões fundamentais que transpassam a prática educativa contemporânea, a formalidade jurídica, a escola como espaço de disputas ideológicas, a Sociologia a serviço da sociedade, o uso de metodologias ativas com alunos do Ensino Médio, a pesquisa capturando sensibilidades construídas através de trajetórias pessoais. E por fim, mas igualmente importante, reafirmar um compromisso com a mudança social:

> A este respeito, caminhando na mesma rota, tanto falo de uma sociologia científica enquadrada institucionalmente pela ordem social existente, quanto de outra, que rompe essas barreiras para colocar a investigação sociológica na órbita da negação e da desagregação dessa ordem. [...] Em uma era de crise de civilização, as escolhas extremas se voltam ou para as funções contra-revolucionárias ou para as funções revolucionárias que o uso das ciências sociais pode assumir na história em processo. Fiquei, naturalmente, do último lado, movido pela esperança de que, assim, ajudaria a colocar o pensamento sociológico na vanguarda das forças sociais que lutam por uma revolução democrática no Brasil. (FERNANDES, 1977, p. 7-8)

Contudo, vale salientar que a pesquisa não presume, de forma alguma, que jogar um Escape Room, assistir um documentário ou debater o tema por algumas horas, magicamente transforme consciências patriarcais arraigadas em coletivos que valorizem a democracia e atuem na antimisoginia, embora pareça excelente ideia. De uma forma pragmática reconhece que educação transformadora é um processo longo, por vezes lento. Essa intervenção abarca as identidades dos jovens, suas certezas, suas dúvidas, medos, curiosidades e angústias. A proposta é mergulhar nas epistemologias feministas que reconhecem e valorizam experiências vividas e saberes localizados (HARAWAY, 1995).

O trabalho foi pensado afim de desenvolver e avaliar uma intervenção pedagógica em Sociologia, operacionalizada através de múltiplas estratégias: cine documentário com a obra "Pra quem eu vou contar?", roda de conversa, quiz interativo via plataforma digital *Kahoot!,* Escape Room, e visita a exposição audiovisual imersiva intitulada "Retratos: Narrativas de Sobrevivência" e, que seja alinhada à Lei Maria da Penha e orientada pela pedagogia freireana e às epistemologias feministas, com o fim de promover a compreensão crítica da legislação e um caminho para a desnaturalização de estruturas patriarcais entre estudantes do Ensino Médio de contexto socioeconomicamente vulnerável.

Ainda que a Lei Maria da Penha dirija explicitamente às escolas a responsabilidade de incluir conteúdos sobre equidade de gênero e violência de gênero nos currículos, sabemos que raramente ocorre de forma crítica, reflexiva e transformadora. Quando ocorre, frequentemente

reduz-se a abordagens "pré-forma" que mencionam mulheres, assim como negros e indígenas com leitura superficial, em dias de reposição ou em seções segregadas do currículo para atender a uma ou outra data comemorativa, sem que se questione profundamente as estruturas de poder que sustentam as opressões que atingem esses e outros grupos.

Ao retomar o pensamento de Fernandes (1977), compreende-se que a Sociologia deve funcionar como um instrumento de autoconsciência, indispensável para que estudantes desnaturalizem hierarquias de poder que sustentam desigualdades e formas recorrentes de violência na sociedade brasileira.

1.2 O CURRÍCULO, A BNCC E A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA DE GÊNERO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para o Ensino Fundamental e em 2018 para o Médio, estabelece o compromisso com uma formação integral que vão além da mera transmissão de conteúdo. No âmbito das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o documento define competências que demandam uma postura crítica diante das desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Embora o debate sobre gênero tenha enfrentado resistências políticas durante a elaboração do documento, as Competências Gerais 8 e 9 oferecem o lastro normativo necessário para abordar a violência de gênero em sala de aula.

Ao prever que o estudante deve "conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional" (BRASIL, 2018, p. 10), a BNCC abre espaço para que a Sociologia auxilie na desnaturalização de papéis de gênero que, muitas vezes, justificam comportamentos abusivos e limitam a autonomia feminina.

A fundamentação desta temática ancora-se, primordialmente, na habilidade EM13CHS503 da BNCC, que integra a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esta diretriz orienta que o estudante seja capaz de identificar e combater as variadas faces da injustiça, do preconceito e da violência, adotando uma postura ética, democrática e solidária, pautada no respeito irrestrito aos Direitos Humanos (BRASIL, 2018). Contudo, longe de se encerrar em uma abstração teórica sobre a harmonia social, essa habilidade convoca a Sociologia a exercer sua função primordial: a desnaturalização dos fenômenos sociais.

Nesse sentido, a Sociologia na educação básica não apenas apresenta o conceito de violência de gênero, mas fornece o aparato instrumental para lacerar as estruturas patriarcais que a sustentam. Ao questionar quais obstáculos culturais e econômicos impedem a erradicação

dessa violência e como o ordenamento jurídico, como é o caso da Lei Maria da Penha e da Lei do Feminicídio relacionam-se com essas barreiras, assim, o ensino médio vai se encaminhando em direção a um letramento social crítico.

Portanto temos a Sociologia como componente que se ocupa em questionar o que o senso comum compreende como inevitável ou biológico, revelando que as estruturas de gênero são construções históricas e, portanto, passíveis de transformação. Nesse sentido, o estudo da Lei em sala de aula transcende a mera assimilação de normas jurídicas. Ele se converte em um exercício de conscientização, conforme proposto por Freire (2013). Para o autor, a educação deve capacitar o sujeito a desvelar as raízes estruturais de seus problemas, transformando a leitura do mundo em uma ferramenta de intervenção social.

1.3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA-AÇÃO E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

A investigação que sustenta esta intervenção adota a Pesquisa-Ação Participativa de abordagem qualitativa. Esse paradigma diferencia-se das metodologias puramente contemplativas por seu compromisso profundo com a transformação social, onde pesquisador e participantes não se isolam na dualidade sujeito-objeto, mas se tornam atores de uma práxis comum. Segundo Thiollent (2011, p. 14), a pesquisa-ação é "um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo".

Essa metodologia ecoa a tradição freireana, para a qual a educação autêntica surge da fórmula inseparável entre ação e reflexão. A prática educativa que propomos recusa a superficialidade. Apoiando-nos em Freire (1996), compreendemos que o ato de aprender não pode ser um exercício mecânico de memorizar o contorno dos conteúdos. Ao contrário, a aprendizagem autêntica exige um movimento de superação da ingenuidade em direção à apreensão crítica, onde o estudante não apenas retém a informação, mas captura a própria razão de ser do objeto estudado, tornando-se sujeito da construção do saber e não mero expectador de sua transferência:

> Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído.

> Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez. (THIOLLENT, 2011, p. 11).

A intervenção foi realizada em uma instituição pública de Ensino Médio em Poconé, Mato Grosso, contando com a participação de 9 estudantes do terceiro ano, 5 moças e 4 rapazes, cisgêneros, com 18 anos. Embora o grupo seja quantitativamente reduzido, tal configuração foi deliberada para viabilizar o que Bell Hooks (2013) denomina "pedagogia engajada". Para a autora, essa prática exige um compromisso com o bem-estar e a autoatualização do docente e dos discentes, permitindo que cada voz seja efetivamente escutada e valorizada dentro de um processo de aprendizado mútuo e intenso. A carga horária totalizou 10 horas de atividades sistematizadas, distribuídas em encontros diários de duas horas ao longo de uma semana escolar.

A natureza qualitativa deste estudo buscou capturar a sutileza das transformações subjetivas dos estudantes. De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa é aquela que busca produzir informações em resposta a questões que tocam a vida das pessoas, respeitando a complexidade das experiências humanas. Nesse sentido, utilizaram-se os seguintes instrumentos:

- Formulários Mistos: Aplicados em etapas pré e pós-intervenção para aferir o deslocamento de percepções sobre o tema.
- Diário de Bordo: Registro reflexivo do pesquisador sobre as interações e o clima institucional.
- Registros de áudio e imagens: Ferramentas para capturar as dinâmicas de debate e momentos de tensão produtiva.
- Entrevistas Narrativas: Realizadas com estudantes, gestão e equipe psicossocial, visando uma compreensão mais ampla de como se relacionaram com a intervenção.

A análise dos formulários seguiu o método interpretativo orientado pela hermenêutica e pela Análise Temática. Conforme Braun e Clarke (2006), essa técnica permite identificar e agrupar padrões significativos que emergem das narrativas, sem a imposição de predeterminações. O processo foi pautado pela reflexividade e transparência, garantindo que as categorias de análise surgissem a partir das manifestações dos estudantes.

Nesse sentido, dada a sensibilidade do tema, a pesquisa foi conduzida sob estrito rigor ético. Garantiu-se o consentimento livre e esclarecido, além do anonimato por meio de pseudônimos. Indo além das formalidades, a intervenção previu o acolhimento emocional: informações e encaminhamentos à rede de atendimento psicossocial da unidade escolar foram disponibilizados, assegurando que o debate acadêmico não negligenciasse possíveis barreiras pessoais e vulnerabilidades emocionais dos participantes.

1.4 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente trabalho organiza-se em seções, de modo a oferecer uma visão holística tanto da intervenção pedagógica realizada quanto de suas fundamentações teóricas e resultados.

A seção 1, que ora se encerra, delineia o cenário em que esta pesquisa se inscreve, articulando a trajetória biográfica da pesquisadora, os marcos legais e os dados da violência de gênero em Mato Grosso e em Poconé, justificando a urgência de uma intervenção pedagógica em Sociologia ancorada na Lei Maria da Penha. Nele, são apresentados o problema de pesquisa, a pergunta norteadora, os objetivos gerais e específicos, bem como as escolhas teórico-metodológicas que sustentam a proposta de trabalho com os jovens da escola pública.

Na seção 2, o leitor encontrará o aprofundamento conceitual em torno de gênero, violência e educação libertadora, em diálogo com autoras feministas, especialmente negras e latino-americanas, que ajudam a compreender a violência de gênero como características estruturais e a escola como espaço de disputa e possibilidade de ruptura com a naturalização do patriarcado.

A seção 3 dedica-se ao estado da arte, mapeando pesquisas recentes sobre pedagogias feministas, ensino de Sociologia, feminismo negro e interseccional, BNCC, Novo Ensino Médio, livros didáticos e recursos didáticos lúdicos, evidenciando lacunas e caminhos ainda pouco explorados quando se trata de Lei Maria da Penha e juventudes. A ideia é situar este trabalho em uma rede de produções acadêmicas que, ao mesmo tempo em que denunciam o esvaziamento das humanidades, apresentam experiências de ensino e pesquisa comprometidas com a justiça de gênero.

Na seção 4, são apresentados os marcos legais que orientam o enfrentamento à violência contra a mulher, com destaque para a Lei Maria da Penha, a Lei Federal 14.164/2021 e a Lei Estadual 10.792/2018. A partir desses dispositivos, o texto discute a centralidade da escola como espaço de prevenção, formação cidadã e alfabetização jurídica, focalizando como essas

legislações abrem frestas para experiências pedagógicas que podem questionar as concepções de gênero na lógica patriarcal.

A seção 5 desloca o olhar para o contexto da violência em escala global, nacional e estadual, aproximando o leitor da realidade concreta de Mato Grosso, que figura entre os estados com maiores índices de feminicídio, e da cidade de Poconé, onde os dados locais de ocorrências relacionadas à Lei Maria da Penha revelam a dimensão cotidiana do problema.

Na 6, o foco recai sobre o território: Poconé, o Pantanal e a Escola Estadual Professora Eucaris Nunes da Cunha e Moraes são apresentados em sua história, geografia, composição social, dinâmica racial e religiosa, situando o leitor no espaço onde a intervenção é concebida e realizada. Ao descrever a escola, sua estrutura, seu público majoritariamente negro e de classes populares, aqui se evidencia o quanto as relações de gênero, raça, classe e fé compõem o pano de fundo da pesquisa.

A seção 7 apresenta o perfil dos participantes e o diagnóstico inicial, construído a partir dos formulários aplicados antes da intervenção, com ênfase em aspectos como gênero, raça/cor, inserção no trabalho, percepções sobre violência de gênero e experiências relacionadas. Aqui o leitor acompanha as primeiras faixas sobre como esses jovens significam a violência, o sexismo, os recursos pedagógicos que experimentam e o próprio lugar da Sociologia em sua formação.

Na 8, a intervenção pedagógica é apresentada em movimento, momento a momento, dia a dia, descrevendo a sequência temporal, a organização logística e o modo como cada recurso foi pensado, e apropriado pelos estudantes. O texto contém tanto os procedimentos didáticos, quanto as reações, emoções e expectativas quanto à ação.

A seção 9 concentra-se na análise dos dados, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos para observar posições cognitivas, atitudinais, narrativas e metacognitivos provocados pela intervenção. É nesse momento que os números, as falas, os casos, as diferenças por gênero, cor e ocupação vão sendo percebidas, permitindo visualizar as mudanças de percepção sobre a Lei Maria da Penha e sobre outras situações que marcam a presença dos jovens e a sua relação com a Sociologia.

Por fim, a seção 10 retoma o percurso e o projeto proposto, discutindo a Sociologia como prática de liberdade e defesa de um modelo pedagógico replicável, explicitando as contribuições teóricas e práticas da pesquisa, suas limitações e as possibilidades de desdobramento em outras escolas e contextos. É também o espaço em que a autora se permite elaborar uma reflexão final, em tom de esperança realista, reafirmando a educação como um caminho possível.

2 GÊNERO, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO LIBERTADORA

A construção teórica deste trabalho se apoia em um diálogo profundo com as epistemologias feministas, aliando diferentes correntes críticas que se debruçam sobre as opressões de gênero, raça e classe. Essas opressões, longe de serem meros desvios culturais, são compreendidas como feridas históricas abertas por séculos de estruturas sociais que transformaram corpos femininos em territórios de dominação e exploração.

Em vez de responsabilizar apenas indivíduos, a análise amplia o olhar para sistemas econômicos que mercantilizam a vida, arquiteturas patriarcais que naturalizam hierarquias e um projeto civilizatório que insiste em silenciar vozes femininas. Se, no passado, as mulheres foram relegadas aos porões, às senzalas, às cozinhas, às camas e aos caixões, hoje marcam presença nas salas de aula, nas ruas, nas empresas, na ciência, porém, ainda, precocemente e compulsoriamente, nos caixões.

> A Lei Maria da Penha representa, sem dúvida, um grande e inegável avanço na normativa jurídica nacional no que se refere à violência doméstica contra as mulheres. A Lei modifica concretamente a resposta que o Estado dá à violência doméstica e familiar contra as mulheres, rompe com paradigmas tradicionais do Direito, dá maior ênfase à prevenção, assistência e proteção às mulheres e seus dependentes em situação de violência, ao mesmo tempo em que fortalece a ótica repressiva na medida necessária, e trata a questão na perspectiva da integralidade, multidisciplinaridade, complexidade e especificidade, como de fato se demanda que seja abordado o problema. (AFFONSO; PANDJARJIAN, 2011, p. 35)

É neste intervalo entre a letra da lei e a realidade vivida que a educação desponta como ferramenta indispensável de mudança. Não se trata de substituir mecanismos de proteção e punição por práticas pedagógicas, mas de reconhecer que leis sozinhas não desconstroem séculos de naturalização da violência patriarcal. A escola, quando comprometida com noções emancipatórias, pode funcionar como espaço onde jovens aprendem a nomear opressões antes disfarçadas, e a imaginar futuros onde violência de gênero não seja tolerada como inevitável, mas enfrentada como intolerável. Esta pesquisa posiciona-se, portanto, na intersecção entre direito e educação, apostando em um futuro em que prevaleça a dignidade humana.

2.1 PRIMEIRA FRENTE: GÊNERO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E CATEGORIA ANALÍTICA

Compreender o conceito de gênero e suas implicações para a análise da violência contra a mulher requer um retorno às formulações teóricas que produziram a categoria como ferramenta analítica fundamental para as ciências sociais. Joan Scott (1995), uma das principais teóricas do conceito, oferece definição que se tornou referencial para pesquisadores de toda a América Latina. "(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder." (SCOTT, 1995, p. 86). Esta definição bifurcada é crucial, não reduz gênero a uma mera descrição de diferenças biológicas nem a limita ao estudo isolado das mulheres, mas situa-o como categoria que estrutura, simultaneamente, as relações sociais e as configurações de poder.

A emergência do conceito de gênero nas ciências sociais marca ruptura significativa em relação ao que se denominava, até então. Scott (1995) demonstra que, embora feministas americanas tenham utilizado o termo gênero desde os anos 1970, seu potencial analítico apenas começou a ser explorado quando as pesquisadoras feministas compreenderam que estudar mulheres não significava limitar-se a elas, isoladamente, mas interrogar as próprias estruturas que produzem a diferença sexual como categoria de análise.

Ao analisar o gênero como uma categoria histórica, Scott (1995) identifica quatro dimensões inter-relacionadas que fundamentam as relações de poder. A primeira delas refere-se aos símbolos culturalmente disponíveis, que operam no imaginário social por meio de arquétipos frequentemente contraditórios. No contexto brasileiro, esses símbolos muitas vezes oscilam entre a idealização da mulher virtuosa e a estigmatização daquela que desafia as normas patriarcais. Essa simbologia é atravessada pela colonialidade do poder, que nega as narrativas de mulheres negras e indígenas, fixando-as em estereótipos que facilitam a reprodução da violência.

A segunda dimensão aponta para os conceitos normativos, que ditam o que é compreendido como masculino e feminino. Na escola, essa normatividade manifesta-se em materiais didáticos que reproduzem estereótipos ou na divisão de espaços e atividades por gênero, como a ideia de que lutas são para os meninos e dança para as meninas, criando um solo fértil para microagressões sexistas. Tais conceitos buscam fixar identidades que, no entanto, são performativas e poderiam ser subvertidas através de uma educação que questione a naturalização dos papéis de gênero.

A terceira dimensão foca nas instituições e organizações sociais, como a família, o Estado e o próprio sistema educativo. São nessas estruturas que as relações de poder desiguais

se concretizam e se mantêm, muitas vezes servindo ao propósito de controle dos corpos femininos e exploração do trabalho reprodutivo. A violência doméstica, nesse sentido, é sustentada por uma estrutura de dominação aliada a exploração que o patriarcado ajusta para manter a subalternidade feminina dentro dessas instituições.

A escola, enquanto campo de batalha simbólico, torna-se um local estratégico onde essas normas são disputadas e onde a Lei Maria da Penha deve atuar não apenas como material de campanha em datas comemorativas, mas como instrumento de prevenção e aprendizado.

Por fim, na quarta dimensão, as identidades subjetivas representam como cada indivíduo internaliza e negocia esses processos sociais. No entanto, essas identidades não são homogêneas, elas são atravessadas por outros marcadores sociais. Conforme a bússola teórica da interseccionalidade, as identidades de mulheres negras e periféricas são construídas na intersecção entre racismo, sexismo e classe, o que gera formas únicas de opressão e resistência. Como exemplo, observe-se a construção da identidade de uma estudante jovem, negra e de origem quilombola ou rural. Sua percepção sobre a Lei Maria da Penha e sobre o que constitui uma "violência aceitável" não é apenas um reflexo de conteúdos legais, mas de uma identidade moldada por séculos de dominação que tornaram o controle sobre corpos femininos racializados um costume.

A compreensão das dimensões de gênero no Brasil é indissociável das contribuições da autora Lélia Gonzalez. A intelectual recusa veementemente a universalidade da categoria "mulher" frequentemente implícita em feminismos eurocêntricos, ela demonstra que esta é uma abstração que apaga as hierarquias de cor e classe. Para Gonzalez (1988), a violência de gênero no Brasil não é um fenômeno acidental, mas uma “chaga aberta” por séculos de dominação colonial e patriarcal, na qual o racismo opera como o eixo estruturante das desigualdades.

Sob essa ótica, a experiência de gênero das mulheres negras é radicalmente distinta, pois elas ocupam o epicentro de um sistema de opressão em camadas, herdando tanto o sexismo patriarcal quanto a desumanização racial deixada pela escravidão.

No estado de Mato Grosso, essa análise ganha contornos geográficos e culturais específicos. Em comunidades rurais pantaneiras e quilombolas, as identidades de gênero são forjadas na relação com o trabalho da terra, na maternidade e na resistência política contra a invisibilidade. Trazer essa perspectiva para a sala de aula significa romper com o que Quijano (2005) denomina “colonialidade do poder”, uma estrutura de dominação que se manifesta na negação sistemática das trajetórias e da humanidade de mulheres negras e indígenas.

Ao visibilizar as trajetórias desses grupos de mulheres, a prática pedagógica rompe com a lógica de negação e falta de entendimento descrita pela autora Figueiredo (2015), fomentando o que ela aponta como o processo político de reconhecimento, um movimento de autodefinição e controle da própria imagem que recusa os estereótipos de subalternidade para afirmar uma existência política e subjetiva plena. Para os estudantes da Escola Eucaris o exercício de reconhecimento e busca por uma identidade é urgente, uma vez que estamos falando de um público majoritariamente negro e feminino.

Dessa forma, ao abordar a Lei Maria da Penha na Educação Básica, é imperativo que a Sociologia não apenas apresente o texto legal, mas promova um projeto pedagógico libertador que circule e identifique as inúmeras camadas de realidades que estão postas. Cada mediador desse processo deve ser capaz de reconhecer que o feminismo negro, gestado no ventre das opressões, constitui uma ferramenta poderosa para promover uma educação que de fato emancipa e protege todas as mulheres em suas especificidades.

Figueiredo (2015), ao refletir sobre a categoria “mulata” no contexto brasileiro, demonstra como as classificações de cor e gênero se entrelaçam de formas que não correspondem nem às categorias norte americanas de raça nem aos entendimentos europeus de gênero. Uma vez que gênero, no contexto brasileiro, é sempre uma categoria atravessada pela história colonial de miscigenação, pela hierarquia de cores e pela persistência de estruturas de dominação racial.

2.2 SEGUNDA FRENTE: VIOLÊNCIA DE GÊNERO COMO FENÔMENO ESTRUTURAL

A passagem do entendimento de violência de gênero como mero somatório de casos isolados não condiz com a visão de Heleieth Saffioti (2015), para a autora a compreensão como fenômeno estrutural constitui transformação epistemológica central. A teórica brasileira pioneira nos estudos sobre patriarcado e violência, oferece formulação que nos ajuda a olhar até mesmo para a escola. Saffioti afirma que "a violência de gênero é a manifestação de relações de poder historicamente determinadas que garantem a dominação e a exploração das mulheres pelos homens" (2015, p. 74). Este entendimento situa a violência não como desviância de um ou outro indivíduo patológico, mas como expressão estrutural das relações sociais de gênero.

Sob essa ótica, a urgência de pesquisar a violência doméstica no ambiente escolar une-se a necessidade de romper com o que Saffioti (2015) identifica como a "sacralidade da

família", uma barreira cultural que historicamente serviu para ocultar abusos sob o manto da privacidade. A autora alerta que a instituição familiar, frequentemente idealizada como refúgio, é muitas vezes o locus privilegiado da reprodução das hierarquias de gênero, onde as agressões são ocultadas pelo medo ou pela vergonha.

Para compreender a violência doméstica que muitas vezes silencia os lares, é preciso olhar para além das paredes da casa e entender como a economia global se aproveita da desvalorização da mulher. Apoiando-se nas análises de Silvia Federici (2019), percebemos que o aumento da violência contra as mulheres não é um acidente, mas uma reação brutal à busca feminina por autonomia e independência financeira. A autora nos ajuda a ver que a agressão masculina, muitas vezes, surge da frustração de homens que não conseguem mais exercer controle total sobre o corpo e o trabalho das mulheres, transformando a violência institucional e doméstica em mecanismos para forçar a mulher a aceitar um papel de servidão e cuidado não remunerado, essencial para manter o sistema econômico funcionando.

Desse modo, ao trazer essa discussão para a escola, confronta-se a tolerância social que permite a perpetuação desses ciclos, pois, o fenômeno da violência contra as mulheres é democrático em sua incidência perversa, atingindo todas as classes sociais, mas mantendo-se protegido pelo silêncio que a pesquisa educacional tem o dever ético de quebrar.

Além disso, a intervenção pedagógica torna-se imperativa para desmontar o que a autora denomina "pedagogia da violência", um processo de socialização difusa que naturaliza a agressão masculina como ferramenta de controle. Saffioti (2015, p. 74) argumenta que "a sociedade considera normal e natural que homens maltratem suas mulheres [...] ratificando, deste modo, a pedagogia da violência". A escola, portanto, não pode se omitir de investigar como essas dinâmicas operam entre os estudantes, visto que a violência não é um dado biológico ou imutável, mas uma construção. Investigar essa realidade na sala de aula é um passo essencial para desatar o que a autora chama de “nó” entre gênero, patriarcado e violência, permitindo que as novas gerações compreendam que a dominação não é um destino, mas uma estrutura de poder que não só pode, como deve ser transformada.

Nesse contexto, o desafio pedagógico reside na desnaturalização dessas relações. O que significa, então, desnaturalizar a violência de gênero? Significa demonstrar que o que aparece como natural: que homens sejam agressivos, que mulheres sejam submissas, que o espaço privado/doméstico seja espaço de controle masculino, é, na verdade, produto de processos históricos, culturais e institucionais específicos que foram normalizados através de repetição, de sanção legal, de ensinamento nas famílias e de omissão estatal.

2.3 TERCEIRA FRENTE: TEORIAS EDUCACIONAIS CRÍTICAS E EDUCAÇÃO LIBERTADORA

No contexto brasileiro, Paulo Freire (1996) oferece uma formulação de educação que se articula fundamentalmente com a tarefa de questionar a realidade como está. Freire distingue a educação bancária: o modelo onde educador deposita conteúdo em educandos passivos; da educação problematizadora: onde educador e educandos são sujeitos que aprendem juntos, dialogicamente, refletindo criticamente sobre o mundo e sua possibilidade de mudança. Para Freire, não há educação neutra. Toda educação ou serve à manutenção das estruturas de opressão, como é o caso da educação bancária, ou serve à libertação, sendo essa a educação problematizadora.

Esta concepção freireana é singularmente potente quando aplicada ao contexto de estudo de gênero. Uma educação bancária sobre Lei Maria da Penha se limitaria a ensinar legislação como conjunto de artigos e procedimentos a serem memorizados sem questionamento. Uma educação problematizadora, ao contrário, começaria perguntando aos estudantes: Como vocês experienciam ou testemunham relações de poder desiguais em seus ambientes? Que significados culturais sustentam essas desigualdades? Como a Lei Maria da Penha surgiu como resposta a demandas de movimentos feministas? Além de outras inúmeras possibilidades de articulação podem ser concebidas dessa maneira.

Bell Hooks (2013), pensadora estadunidense radicada na tradição dos estudos negros, se relaciona com Freire através da perspectiva feminista ao propor o conceito de "pedagogia engajada" (engaged pedagogy). Ela afirma que educação verdadeira é uma prática da liberdade, prática onde o ato educativo atinge sua plenitude quando docentes e discentes estabelecem um vínculo de reconhecimento mútuo, sustentado pela ética do cuidado e pela confiança. Nessa dinâmica, o ensino deixa de ser uma via de mão única para se tornar um projeto compartilhado de emancipação política e intelectual. Hooks, apesar de reconhecer a fundamentalidade de Freire, aponta para a importância de explicitar como gênero, raça e ainda sexualidade operam na sala de aula e como docentes e estudantes trazem seus corpos, suas histórias e traumas para o espaço de aprendizagem.

A autora desenvolve o conceito de *homeplace*, representando o lugar de pertencimento, particularmente relevante para educação da juventude marginalizada. Ela argumenta que, na tradição de comunidades negras estadunidenses, o *homeplace* frequentemente foi espaço de resistência à opressão externa, espaço onde cuidado, afeto e educação para liberdade ocorriam.

Neste sentido, a sala de aula pode ser reconstruída como *homeplace*, não no sentido de espaço de opressão reproduzida, mas espaço onde educandos sentem-se seguros, reconhecidos e cuidados, condição necessária para que se engajem em reflexão sobre temas tão sensíveis quanto o disposto.

Donna Haraway (1995), contribui com um conceito adicional fundamental: "saberes localizados". Haraway argumenta que toda perspectiva é parcial, situada em localizações específicas de gênero, raça, classe, nacionalidade, sexualidade. Não existe "visão de lugar nenhum", negando uma posição neutra ou universal. Reconhecer esta corporalidade do conhecimento não é renunciar o rigor, mas, ao contrário, é assumir responsabilidade ética por nossos saberes e reconhecer que outras perspectivas, diferentes das dominantes ou clássicas, existem, e mais, oferecem visões igualmente válidas e frequentemente mais profundas de realidades que o conhecimento científico tradicional ignorou.

A pedagogia feminista, campo de teoria educacional que vem sendo ampliado principalmente através de trabalhos de estudiosas brasileiras como Lourdes Bandeira e Tânia Almeida (2015), une estas perspectivas ao enfatizar que educação não é atividade desconectada de relações de poder, mas sempre implicada em reprodução ou transformação de desigualdades. Sua praxes excede a necessária desconstrução de currículos androcêntricos ao voltar-se, primordialmente, para a dimensão política do cotidiano escolar.

2.4 ARTICULAÇÃO ENTRE AS TRÊS FRENTES: EPISTEMOLOGIA FEMINISTA INTERSECCIONAL COMO FUNDAMENTAÇÃO

As três frentes teóricas apresentadas através de noções de construção social de gênero, violência estrutural de gênero e educação libertadora crítica dialogam com a epistemologia feminista interseccional. Epistemologia, neste contexto, significa teoria sobre como conhecimento é produzido, validado e comunicado. Kimberlé Crenshaw (1991), contribui exatamente para capturar como múltiplas opressões não atuam de forma isolada, mas criam um sistema de vulnerabilidades sobrepostas através de interseccionalidade.

> A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e

> políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Pensar na violência de gênero, sobretudo no lócus da pesquisa, exige uma lente que recuse a generalização da categoria mulher. Para as mulheres quilombolas, pantaneiras, negras e indígenas da região, a experiência da violência não é um fenômeno unidimensional, mas o resultado de uma confluência de opressões que operam de forma simultânea e indissociável. Ignorar essas especificidades no campo educativo significa ignorar que o acesso à educação, e saúde assim como à justiça é mediado pelo racismo institucional e por barreiras geográficas e culturais que marginalizam certos corpos mais do que outros.

Nesse sentido, uma educação que se pretenda emancipatória, mas que se omita diante do componente racial da dominação, traduz uma falha ética e teórica, pois acaba por reproduzir a colonialidade e o racismo no exato momento em que se propõe a combater o sexismo (AKOTIRENE, 2019).

Essa fundamentação, que conta com a ciência produzida por feministas negras e autoras do Sul Global, permite que o conteúdo programático seja atravessado pela experiência vivida, promovendo a desnaturalização de violências que, de outra forma, seriam aceitas como inerentes à estrutura social. Educar, nesta perspectiva, deixa de ser um ato de informar para tornar-se uma prática de liberdade capaz de confrontar o sexismo e o racismo arraigados na subjetividade brasileira (HOOKS, 2013).

3 ESTADO DA ARTE

A produção recente sobre ensino de Sociologia, gênero e feminismos na educação básica brasileira revela um campo em rápida consolidação, marcado por três movimentos principais: (a) a incorporação das pedagogias feministas e dos estudos de gênero que têm como eixo estruturante o ensino de Sociologia; (b) a centralidade das perspectivas interseccionais e do feminismo negro para questionar a invisibilidade de mulheres, sobretudo negras, pobres e de contextos vulneráveis como é o caso da EJA nos currículos; e (c) o investimento em recursos didáticos inovadores como jogos, HQ, e book, projetos de intervenção, para tensionar a BNCC e o Novo Ensino Médio, respondendo a um contexto de esvaziamento das humanidades.

3.1 PEDAGOGIAS FEMINISTAS E ENSINO DE SOCIOLOGIA

Uma primeira vertente estruturante é a que vincula ensino de Sociologia e pedagogias feministas, tomando a categoria gênero como eixo de análise crítica da realidade social e do próprio currículo escolar. A pesquisa de Quaresma (2020) se mostra uma referência robusta ao ofertar uma proposta de conteúdo para o ensino de Sociologia no Ensino Médio, sob a ótica das pedagogias feministas. Partindo da crítica ao patriarcado e à naturalização dos papéis de gênero, a autora com base em nomes como Beauvoir, Bourdieu, Chartier e Bauman. Analisa os documentos OCNEM, PCNEM e BNCC, indagando em que medida abrem espaço para o debate sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea.

Sua análise articula esses documentos a tratados e marcos normativos de direitos humanos como a Carta da ONU, Declaração Universal, Constituição de 1988 e diretrizes da UNESCO, destacando a obrigação estatal de promover igualdade de gênero na educação. Ela também defende explicitamente a escola como um espaço possível para enfrentar a educação sexista, por meio da eliminação de conteúdos discriminatórios e da inclusão sistemática de temas como história dos feminismos, emancipação e empoderamento feminino, violência doméstica, trabalho reprodutivo, representações de gênero e desigualdade nas relações de poder.

A autora propõe, nesse quadro, que o ensino de Sociologia atue como bússola para aprender a pensar sociologicamente as relações de gênero, trabalhando conceitos científicos e experiências cotidianas dos estudantes. A pedagogia feminista é concebida como base teórico metodológica da docência, e não como tema transversal periférico. Nesse viés, trata se de

reorganizar a seleção de conteúdos, os objetivos formativos e a didática a partir da equidade de gênero e da emancipação feminina.

3.2 FEMINISMO NEGRO, INTERSECCIONALIDADE E REPRESENTAÇÕES DE MULHERES NEGRAS

Um segundo eixo decisivo da produção recente é a centralidade do feminismo negro e da interseccionalidade como categorias que desestabilizam a figura universal de mulher e expõem a especificidade das experiências de mulheres negras na sociedade e na escola.

Silva (2021) reconstrói a trajetória do movimento feminista negro no Brasil, evidenciando como mulheres negras questionaram o feminismo hegemônico, branco, de classe média, e impulsionaram o movimento negro, lutando contra o apagamento de suas pautas e a secundarização de sua opressão específica. Retomando autoras como Lélia Gonzalez, Patricia Hill Collins, Djamila Ribeiro, Lugones, Mignolo e Quijano, a autora discute o conceito de "memória hegemônica" que produz o corpo feminino negro como hiper sexualizado, subalterno e descartável.

Ela também mapeia a emergência de coletivos e organizações de mulheres negras, em movimentos como Geledés, Criola, Marcha das Mulheres Negras, AMNB, e sua pauta de "bem viver" atuando contra o racismo, sexismo e a exploração de classe. A pesquisadora insere o feminismo negro no marco de uma desobediência epistêmica, que recusa a centralidade eurocêntrica e afirma as produções teóricas e políticas de mulheres negras como conhecimento legítimo.

Já o trabalho de Barbosa (2020), pesquisadora do PROFEDUC que opera essa agenda no campo didático ao produzir o jogo "Representatividade na Política", voltado para a educação com foco nas relações étnico raciais e na sub representação de mulheres negras na política institucional. A autora mobiliza dados do IBGE e análises de desigualdade racial e de gênero na ocupação de cargos eletivos, ela revela que mulheres negras, embora constituam cerca de metade da população feminina, respondem por uma parcela ínfima das cadeiras legislativas. O jogo problematiza quem "dá as cartas" na política e em que medida a presença de mulheres negras altera a dinâmica no campo legislativo. Em outro ponto, a pesquisadora avalia os limites da representatividade diante do racismo estrutural e institucional, valendo se de Silvio Almeida para discutir a diferença entre presença simbólica e transformação efetiva das estruturas de poder.

Carmo (2023), por sua vez, traz o recorte de mulheres da EJA, associando gênero, classe e raça para analisar a evasão escolar feminina em uma escola de João Pessoa. A pesquisa foca em alguns pontos, entre eles: a sobrecarga de trabalho doméstico e de cuidado, a violência doméstica, a pobreza e a precariedade laboral como fatores estruturantes da interrupção dos estudos. Ela ainda aborda a fragilidade das políticas públicas da EJA e a ausência de recortes específicos para mulheres, apesar de elas serem maioria entre os estudantes da modalidade em sua amostra. A autora preparou um e book pedagógico que discute relações de gênero, violência e direitos, tanto para professoras quanto para estudantes, na perspectiva freireana, sendo voltado para uma educação crítica e emancipadora.

Em conjunto, esses trabalhos consolidam a interseccionalidade. A mulher dos discursos educacionais, jurídicos e curriculares deixa de ser abstrata e passa a ter cor, território, classe, orientação sexual e idade.

3.3 BNCC, NOVO ENSINO MÉDIO, LIVROS DIDÁTICOS E DISPUTAS CURRICULARES

Um terceiro bloco de pesquisas disputa diretamente o campo curricular, mostrando como a BNCC e a Reforma do Novo Ensino Médio produzem um esvaziamento das ciências humanas, ao mesmo tempo em que abrem brechas a serem exploradas criticamente.

Medeiros (2023), analisa a trajetória da BNCC e do Novo Ensino Médio e, em seguida, examina livros didáticos de Sociologia do PNLD 2021, coleções como: Diálogos, Prisma, Contexto e Ação, observando a percepção de estudantes do 2º ano do Ensino Médio sobre gênero e sexualidade nesses materiais. A partir de análise de conteúdo e questionários, a autora conclui que: os temas gênero e sexualidade aparecem de forma fragmentada, superficial e frequentemente descolados de problemas como o racismo.

Ela defende que questões cruciais como estereótipos de gênero, relações de poder, articulação entre gênero, raça e classe e violências LGBTfóbicas são pouco aprofundadas ou ainda tangenciadas. Questiona que os estudantes percebem essa insuficiência, avaliando a abordagem como “muito ruim” ou “péssima” em sua maioria, e reclamam da falta de discussões mais contextualizadas e críticas.

Ao mesmo tempo, Medeiros (2023) mostra que a BNCC, ao falar em competências como reconhecimento e enfrentamento de injustiças, preconceitos e violências, abre espaço normativo para que gênero, sexualidade e interseccionalidade sejam tratados na área de

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ainda que isso dependa fortemente da iniciativa docente e das redes de ensino.

Com olhar atento, ela discute o impacto da Reforma do Ensino Médio e da BNCC sobre a presença da Sociologia no currículo, destacando a redução de carga horária, a centralidade de itinerários formativos de perfil tecnicista e as consequências para a formação cidadã e crítica. A autora retoma a história intermitente da Sociologia escolar no Brasil, das reformas Francisco Campos e Capanema à Lei 11.684/2008. E então argumenta que o Novo Ensino Médio reatualiza uma dualidade estrutural: uma formação mais propedêutica e crítica para jovens de classes médias e altas, e uma formação fugaz, voltada à empregabilidade imediata, para estudantes do ensino público.

Essas análises convergem ao apontar que currículo e materiais didáticos são hoje terrenos centrais da disputa pela presença, ou pelo silenciamento de gênero, feminismos e diversidade sexual no ensino de Sociologia.

3.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE SEXUAL E VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Outro eixo robusto da literatura é o elo entre ensino de Sociologia, educação em direitos humanos e enfrentamento a formas específicas de violência, seja contra mulheres, seja contra sujeitos LGBTQIAPN+ ou outras minorias.

Bandeira (2021), reconstrói a história da educação sexual no Brasil, mostrando sua origem higienista, moralizadora e ligada ao controle da sexualidade, para então defender uma educação para a diversidade sexual e de gênero, fundada em direitos humanos e protagonismo juvenil. Em sua etnografia de uma escola profissionalizante da Região Metropolitana de Fortaleza, a autora observa um coletivo estudantil que nasce de um projeto a partir de uma feira de ciências sobre representatividade feminina e feminismo. O projeto evolui para um grupo que organiza campanhas de conscientização como agosto Lilás, Dia Laranja, semana da diversidade e ações de combate a violência contra a mulher e LGBTfobia.

A partir desse cenário ela transforma a escola em espaço de debate público, no qual estudantes produzem cartazes, intervenções artísticas, posts em redes sociais e participam de fóruns externos, questionando práticas sexistas e LGBTfóbicas no cotidiano escolar. A experiência evidencia como juventudes, ao se reconhecerem como sujeitos de direitos, podem

se organizar para refletir sobre gênero e sexualidade na escola, o trabalho ocorre mesmo sob resistência e vigilância de setores conservadores da comunidade escolar.

Bandeira (2021), ao tratar da educação sexual e da diversidade sexual no Ceará, mostra ainda como as disputas curriculares se dão em um contexto político de forte ofensiva conservadora. A autora analisa a tentativa de supressão de termos como “gênero” e “sexualidade” do Plano Estadual de Educação do Ceará, em sintonia com o movimento Escola Sem Partido. Examina à criminalização simbólica de docentes acusados de promover “ideologia de gênero” nas escolas.

A pesquisadora prevê a necessidade de que escolas e coletivos de estudantes criem estratégias para manter vivo o debate sobre diversidade sexual, gênero e direitos humanos, mesmo quando os textos oficiais recuam.

Também sobre violência de gênero, Oliveira (2023), sistematiza dados recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, do relatório Visível e Invisível e do Atlas da Violência, mostrando o crescimento expressivo das violências física, sexual e psicológica contra mulheres, bem como a maior vitimização de mulheres negras e indígenas. Ela destaca o aumento da violência durante a pandemia de Covid 19 e a combinação perversa entre confinamento, desmonte de políticas de enfrentamento e ampliação do acesso a armas de fogo pela população.

A autora ainda recupera a trajetória da Lei Maria da Penha, da Lei do Feminicídio, da Lei Mariana Ferrer e de outras normas, enfatizando tanto seus avanços quanto restrições na aplicação.

Nesse contexto, a Sociologia escolar aparece como elemento privilegiado para projetar conceitos como patriarcado, violência, cidadania, direitos humanos e políticas públicas às experiências concretas desses estudantes, criando condições para que tanto meninas quanto meninos possam ampliar suas concepções sobre gênero.

3.5 RECURSOS DIDÁTICOS LÚDICOS E MULTIMODAIS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Um elemento distintivo percebido aqui é o investimento consistente em recursos didáticos inovadores, que combinam ludicidade, linguagem visual e metodologias ativas.

Três experiências se destacaram nessas dimensões: O jogo “Vidas Maria” foi concebido como material didático para o ensino de Sociologia, articulado às metodologias ativas. Baseia se em situações problema inspiradas em casos reais de violência doméstica, que exigem dos

participantes interpretar a Lei Maria da Penha, reconhecer tipos de violência e refletir sobre estratégias de enfrentamento e redes de proteção.

Aplicado em uma escola de Referência em Ensino Médio de Pernambuco, o jogo mobilizou conhecimentos prévios dos estudantes sobre violência doméstica, ampliou o conhecimento sobre a própria Lei, que já era nominalmente conhecida pela maioria, mas pouco compreendida em sua abrangência e mecanismos de proteção, favorecendo então um clima de debate e compartilhamento de experiências, permitindo tratar de um tema altamente sensível de forma lúdica, reduzindo possíveis sensações de ansiedade e tensão.

O jogo "Representatividade na Política", de Barbosa (2020), simula uma comissão parlamentar na Câmara dos Deputados aonde os estudantes assumem papéis de parlamentares, com distribuição desigual por raça e gênero, reproduzindo a realidade, e a partir daí devem negociar com diferentes grupos, como empresas, movimentos sociais, organizações internacionais, pesquisadores e outros atores para aprovar Projetos de Lei de combate ao racismo. O jogo trabalha estatística eleitoral, estrutura do sistema político, funções do Legislativo e noções de maioria absoluta. Ele explicita a sub representação de mulheres negras e as consequências disso para a agenda legislativa, por fim, a proposta está conectada nos referenciais da educação das relações étnico raciais.

Silva (2021), ao trabalhar com HQ centrada em uma protagonista negra de alcunha "Cara Preta", mobiliza a potência da linguagem sequencial para disputar imaginários sobre o corpo negro feminino, violência racista e resistência, aproximando estudantes de narrativas produzidas por mulheres negras sobre si mesmas.

Essas experiências apontam um consenso: em um contexto de reduzida carga horária de Sociologia e de disputas em torno de seu lugar no currículo, jogos, HQs e apelos lúdicos funcionam como estratégias para manter viva uma formação crítica, conectando teoria sociológica e a realidade dos estudantes de maneira engajadora. Ao mesmo tempo, evidenciam a necessidade de forte sustentação teórica para que a atividade não se converta em mero entretenimento sem densidade analítica.

A produção acadêmica sobre gênero, violência e escola se mostra como um campo dinâmico, plural e em constante expansão. Foram contemplados trabalhos a nível de Mestrado, com especial atenção ao programa PROFSOCIO e suas produções. A tabela a seguir, apresenta uma síntese do que foi observado:

Quadro 1 — Visualização panorâmica do Estado da Arte

TÍTULO DA PRODUÇÃO	AUTORIA	PROGRAMA DE MESTRADO	RECURSO DIDÁTICO PRINCIPAL	EIXO TEMÁTICO CENTRAL
Entrelaçando saberes: uma proposta de conteúdos para o ensino de Sociologia no ensino médio, sob a ótica das pedagogias feministas	Quaresma	PROFSOCIO	Proposta curricular de conteúdos e organização do ensino de Sociologia (sequências e eixos temáticos)	Pedagogias feministas, gênero e empoderamento feminino no ensino de Sociologia
Gênero e sexualidade nos livros didáticos de Sociologia do Ensino Médio das escolas do Agreste Pernambucano	Medeiros	PROFSOCIO	Análise crítica de livros didáticos de Sociologia (PNLD 2021) como recurso didático	Gênero e sexualidade, BNCC e Novo Ensino Médio nos livros didáticos de Sociologia
Diversidade sexual na educação básica: um estudo sobre estratégias para inserção das temáticas no cotidiano escolar	Bandeira	PROFSOCIO	Projetos pedagógicos escolares e experiência do Movimento de ações formativas na escola	Educação sexual, diversidade sexual e de gênero, direitos humanos e participação juvenil
Jogo Vidas Maria: um material didático sobre a Lei Maria da Penha	Oliveira	PROFSOCIO	Jogo de tabuleiro "Vidas Maria" (material didático lúdico)	Violência de gênero, Lei Maria da Penha e prevenção da violência contra a mulher no ensino de Sociologia
Jogo didático Representatividade na Política	Barbosa	PPGE	Jogo didático de cartas e tabuleiro "Representatividade na Política"	Representatividade de mulheres negras, relações étnico-raciais e política institucional brasileira
Gênero e evasão escolar: impedimentos que mulheres enfrentam para concluir os estudos na Educação de Jovens e Adultos	Carmo	PROFSOCIO	E-book/material pedagógico digital para trabalho com EJA	Gênero e evasão escolar de mulheres na EJA, trabalho e violência nas trajetórias escolares
O feminismo negro em HQ – Cara Preta: estratégia didática para a Sociologia no ensino médio	Silva	PROFSOCIO	História em quadrinhos "Cara Preta" como recurso didático	Feminismo negro, mulheres negras, racismo e estudos decoloniais no ensino de Sociologia

Fonte: Dados da pesquisa. A autora (2025)

3.5.1 **Síntese crítica e lacunas**

O mapeamento bibliográfico realizado permite inferir que a Sociologia escolar brasileira tem consolidado os feminismos como eixos estruturantes para práticas pedagógicas. A interseccionalidade deixou de ser um conceito acessório para ocupar um papel central,

permitindo que docentes e pesquisadores compreendam como as categorias se encontram na produção das experiências educativas e das subjetividades dos estudantes.

Essa maturidade reflete-se, inclusive, na robusta cooperação entre o ensino do componente e a agenda dos Direitos Humanos, voltada ao enfrentamento das violências e à promoção do respeito à diversidade sexual e étnico-racial. É notável, ainda, o compromisso dos mestrados profissionais na oxigenação da área, uma vez que a produção de recursos didáticos, como jogos e histórias em quadrinhos, demonstra um esforço genuíno de traduzir a teoria sociológica em intervenções concretas e dialógicas na educação básica.

No entanto, a despeito de tais avanços, a literatura também revela sombras que demandam atenção científica e institucional. Um dos obstáculos mais persistentes reside na escala dessas intervenções. Observa-se que a maioria das experiências bem-sucedidas possui um caráter localizado, sustentando-se muito mais no voluntarismo e na atitude individual de docentes isolados do que em políticas públicas de formação continuada. Esse cenário é agravado por um clima de resistência moral e política que ainda permeia parte do magistério, dificultando a institucionalização de currículos sensíveis ao gênero.

Percebemos ainda um cenário de sub exploração das potencialidades da Sociologia, principalmente ao olharmos para estudantes em contextos mais vulneráveis, como no caso das EJA's, Escolas do Campo, Escolas Quilombolas e Escolas Indígenas, que mesmo enfrentando níveis elevados de evasão e formas múltiplas de violência, seguem pouco contempladas em materiais e estratégias específicas. Há ainda que refinarmos nosso olhar nesses contextos, cabendo principalmente ao Estado adequar o tempo e o currículo escolar às realidades territoriais e aos ciclos de vida dos estudantes, como defende Arroyo:

> Especificamente quando os dados mostram que a história do direito à educação é sobremaneira lenta e segregadora das crianças, dos adolescentes e jovens-adultos pobres, negros, indígenas, quilombolas, camponeses somos obrigados a aprofundar sobre que formas de olhar, tratar, segregar têm persistido nas relações de classe, sociais, políticas, econômicas, de produção e trabalho; têm persistido na negação de seus direitos à terra, território, trabalho, renda, teto e educação. (ARROYO, 2015, p. 25).

Portanto, nota-se a importância de ampliação de propostas que reconheçam essas especificidades e possibilidades de estudos sobre gênero, violência e legislações protetivas, elevando a avaliação de impacto em médio e longo prazo. Indicando que o campo, embora promissor, ainda se encontra em uma fase em que a inovação didática e o engajamento coletivo precisam ser alinhados a políticas de formação, a desenho curricular consistente e a processos

avaliativos que permitam aferir, de múltiplas formas e em diversos contextos, a potência transformadora dos estudos e das intervenções propostas, garantindo que a Sociologia no Ensino Médio cumpra sua função crítica e emancipatória.

4 MARCOS LEGAIS DE ENFRENTAMENTO: DA LEI MARIA DA PENHA ÀS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS

A Lei nº 11.340, promulgada em 7 de agosto de 2006 e conhecida como Lei Maria da Penha, representa marco civilizatório no enfrentamento à violência doméstica e familiar contra mulheres no Brasil. Batizada em homenagem à farmacêutica cearense Maria da Penha Maia Fernandes, que sobreviveu a duas tentativas de feminicídio perpetradas por seu então marido e se tornou símbolo da luta contra impunidade, a legislação foi resultado de junção entre movimentos feministas nacionais e organismos internacionais de direitos humanos.

A trajetória que culminou na promulgação da Lei é emblemática das resistências que mulheres enfrentam para acessar justiça. Após sofrer tentativa de homicídio por arma de fogo em 1983, que a deixou paraplégica, e segunda tentativa por eletrocussão e afogamento, Maria da Penha denunciou o agressor. Contudo, o processo judicial arrastou-se por décadas, com o réu permanecendo em liberdade. Em 1998, Maria da Penha, em articulação com organizações feministas, levou o caso à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA), que responsabilizou o Estado brasileiro por negligência e omissão, recomendando medidas legislativas para prevenir e punir violência doméstica (PIOVESAN, 2006).

A Lei Maria da Penha inovou profundamente o ordenamento jurídico brasileiro em múltiplas dimensões. Primeiramente, reconheceu violência doméstica e familiar contra mulher como violação de direitos humanos, não mero conflito privado, conforme estabelece seu artigo 6º: "A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos" (BRASIL, 2006). Esta definição desloca violência de gênero do âmbito privado para esfera pública, responsabilizando Estado por sua prevenção e punição.

E então, a Lei tipificou cinco formas de violência doméstica e familiar: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral (artigo 7º), ampliando compreensão para além de agressões físicas visíveis. A violência psicológica, compreendida como conduta causadora de dano emocional e na autoestima, ou que prejudique, perturbe, degrade ou controle suas ações, comportamentos e decisões (BRASIL, 2006), reconhece dimensões simbólicas da dominação patriarcal. A violência patrimonial, é entendida como toda ação que envolva o ato de impedir, tirar, danificar, seja de forma parcial ou completa, os pertences pessoais, ferramentas de trabalho, documentos, bens, valores, direitos ou recursos financeiros de alguém. (BRASIL,

2006), reconhece que controle econômico constitui mecanismo central de aprisionamento de mulheres em relacionamentos abusivos.

Terceiro, a Lei instituiu medidas protetivas de urgência, nos artigos 22 a 24, que podem ser concedidas pelo juiz em até 48 horas após solicitação, incluindo: afastamento do agressor do lar, proibição de aproximação da vítima e familiares, suspensão de visitas a dependentes, prestação de alimentos provisionais, e encaminhamento da vítima e dependentes a programa oficial de proteção. Estas medidas representam avanço significativo ao garantir proteção imediata, não condicionada à conclusão de processo criminal que mesmo nesses casos, pode levar anos.

Quarto, a Lei previu criação de Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher em seu artigo 14, com competência cível e criminal, permitindo que mulher acesse em único local múltiplos recursos: registro de ocorrência, solicitação de medidas protetivas, pedido de divórcio, guarda de filhos e pensão alimentícia. Esta integração visa superar fragmentação institucional que frequentemente obriga mulheres a percorrerem múltiplas instituições, processo que as revitimiza e desencoraja denúncias.

Quinto, a Lei estabeleceu que violência doméstica não pode ser julgada por Juizados Especiais Criminais, que tratam crimes de menor potencial ofensivo com penas alternativas, vedou aplicação de penas pecuniárias isoladas como multas ou ainda cestas básicas, práticas que banalizavam violência e geravam sensação de impunidade.

Apesar destes avanços, implementação efetiva da Lei Maria da Penha enfrenta obstáculos persistentes, a autora identifica múltiplos desafios:

> Insuficiência de Juizados Especializados (presentes em apenas 7,8% dos municípios brasileiros), morosidade processual, revitimização de mulheres por profissionais despreparados, descumprimento de medidas protetivas sem punição efetiva dos agressores, e subfinanciamento de políticas de prevenção. (PASINATO, 2020, p. 52.)

Pasinato (2020) argumenta que efetividade da Lei depende não apenas de aparato punitivo, mas de rede dirigida de serviços que inclua casas-abrigo, centros de referência, atendimento psicossocial, programas de autonomia econômica e, fundamentalmente, educação preventiva.

4.1 LEI FEDERAL 14.164/2021: EDUCAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO

Reconhecendo que enfrentamento à violência de gênero demanda não apenas punição de agressores, mas transformação cultural que desnaturalize hierarquias patriarcais, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 14.164, sancionada em 10 de junho de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir conteúdos sobre prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica (BRASIL, 2021).

A Lei estabelece que semana escolar de combate à violência contra a mulher será realizada anualmente em março, mês que concentra datas simbólicas do movimento feminista: 8 de março (Dia Internacional da Mulher) e 25 de março (Dia Internacional em Memória das Vítimas da Escravidão e do Tráfico Transatlântico de Escravos). O artigo 2º especifica que atividades devem abordar "a valorização da mulher, o respeito às relações de gênero, a prevenção e o combate à violência contra a mulher" (BRASIL, 2021).

A justificativa do projeto de lei que originou a norma enfatiza que a educação desempenha um papel essencial na formação de uma sociedade que valorize a justiça e a igualdade, e a escola se destaca como um ambiente especial onde é possível questionar os estereótipos de gênero arraigados e cultivar uma convivência pacífica baseada no respeito. (BRASIL, 2021).

Contudo, a Lei apresenta limitações significativas. Primeiramente, não especifica carga horária mínima, conteúdos obrigatórios ou metodologias adequadas, deixando implementação à discricionariedade de redes de ensino e escolas. Esta flexibilidade, embora permita adaptações contextuais, pode resultar em cumprimento meramente formal através de informes que podem não produzir mudanças significativas. Segundo, não prevê formação obrigatória de professores para abordagem da temática. Terceiro, não estabelece mecanismos de monitoramento e avaliação que permitam aferir efetividade das ações implementadas.

Apesar das limitações apontadas, a iniciativa legislativa representa um considerável avanço ao reconhecer formalmente o papel transformador da educação no enfrentamento das desigualdades de gênero. Mesmo que sua implementação ainda dependa de aprimoramentos e de um compromisso efetivo das redes de ensino, a lei sinaliza um compromisso institucional fundamental com a prevenção da violência, reafirmando a escola como espaço estratégico para a construção de uma cultura de paz.

4.2 LEI ESTADUAL 10.792/2018: MATO GROSSO NA VANGUARDA LEGISLATIVA

Antecipando-se à legislação federal, o estado de Mato Grosso aprovou a Lei nº 10.792, sancionada em 4 de dezembro de 2018, que instituiu o Programa "Maria da Penha Vai à Escola" (MATO GROSSO, 2018). A legislação estadual é mais detalhada que a federal, estabelecendo objetivos específicos e diretrizes de implementação. O artigo 2º da Lei estadual estabelece como objetivos:

> I - promover a conscientização sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher; II - divulgar a Lei Maria da Penha e os mecanismos de proteção disponíveis; III - capacitar profissionais da educação para identificação e encaminhamento de casos de violência; IV - estimular reflexões sobre relações de gênero e construção de masculinidades não-violentas; V - articular parcerias entre escolas, órgãos de segurança pública, sistema de justiça e organizações da sociedade civil (MATO GROSSO, 2018, p. 2).

A Lei prevê que o programa deve ser implementado através de múltiplas estratégias: palestras, oficinas, rodas de conversa, exibição de filmes, distribuição de materiais informativos, e formação continuada de professores. O artigo 4º estabelece que a SEDUC-MT, em convênio com Secretaria de Segurança Pública e Secretaria de Assistência Social, elaborará materiais pedagógicos e capacitações para profissionais da rede de ensino (MATO GROSSO, 2018).

Esta previsão de articulação intersetorial constitui um avanço significativo, reconhecendo que enfrentamento à violência de gênero demanda não apenas ações educacionais isoladas, mas coordenação entre múltiplas instituições. Contudo, pesquisas sobre implementação de políticas públicas alertam para desafios de coordenação intersetorial que o autor considera governança em redes, que frequentemente esbarra em disputas por recursos, diferenças de culturas institucionais e ausência de protocolos claros de atuação (BALL, 2016).

Ao pensarmos nas três legislações Lei Maria da Penha (2006), Lei Estadual de Mato Grosso (2018) e Lei Federal (2021) percebemos uma trajetória progressiva de reconhecimento da educação como estratégia fundamental de prevenção. Enquanto a Lei Maria da Penha focou primordialmente em mecanismos de proteção e punição, legislações educacionais posteriores reconhecem que transformações culturais de longo prazo demandam ações pedagógicas sistemáticas em vários níveis de formação.

Esta pesquisa enquadra-se neste espaço: entre mandatos legislativos que estabelecem obrigatoriedade de educação com vistas para o combate à violência de gênero e a escassa oferta

de modelos pedagógicos que orientem profissionais sobre meios de operacionalizar estes mandatos de forma crítica, contextualizada e possível.

A intervenção pedagógica realizada na Escola Eucaris Nunes, de Poconé, constitui esforço da tradução dos princípios legislativos em práticas concretas, se posicionando como um modelo replicável que pode orientar outras instituições no cumprimento de suas responsabilidades legais e éticas no enfrentamento à violência.

5 CONTEXTO DA VIOLÊNCIA GLOBAL, VIOLÊNCIA NO BRASIL E EM MATO GROSSO: REALIDADES AMPLAS, LOCAIS E PARTICULARIDADES

A compreensão da violência de gênero no Brasil demanda não apenas análise de dados nacionais, mas contextualização em perspectiva comparada internacional que permita identificar especificidades do caso brasileiro e aprender com experiências de outros países. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), aproximadamente uma em cada três mulheres no mundo (35%) já passou por violência física ou sexual por parceiro íntimo ou não-parceiro ao longo da vida (WHO, 2021). Este percentual global, embora alarmante, revela que violência contra mulheres se constitui como uma pandemia global capaz de extrapolar fronteiras, sistemas políticos e níveis de desenvolvimento econômico.

Contudo, a prevalência e as características da violência de gênero variam significativamente entre regiões e países. Segundo relatório da ONU Mulheres, a América Latina e o Caribe apresentam-se como regiões com taxas nomeadamente elevadas de feminicídio, concentrando 14 dos 25 países com maiores taxas mundiais (ONU MULHERES, 2020). Esta concentração regional não é acidental, mas expressa legados históricos de colonização, escravidão, desigualdades socioeconômicas extremas, culturas machistas profundamente arraigadas e fragilidades institucionais que limitam a efetividade dos sistemas de justiça.

O Brasil ocupa uma posição preocupante diante do cenário regional e global. Segundo o Mapa da Violência de Gênero, elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), o país registrou em 2021 taxa de 1,7 feminicídios por 100 mil mulheres, posicionando-se como quinto país com maior taxa na América Latina, atrás apenas de Honduras (6,2), El Salvador (3,3), Bolívia (2,1) e Guatemala (2,0), (CEPAL, 2022). Esta posição nos leva a pensar que, apesar de avanços legislativos como a Lei Maria da Penha, o país ainda não conseguiu converter marcos normativos em redução efetiva da violência letal contra mulheres.

O cenário nacional é preocupante, os dados mais recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública revelam que, em 2024, foram registrados 1.463 feminicídios no país, representando taxa de 1,3 morte por 100 mil mulheres (FBSP, 2025). Este número, embora tecnicamente inferior ao pico de 1.437 casos registrados em 2022, não deve ser interpretado como redução efetiva da violência, mas como evidência da persistência de estruturas patriarcais que continuam ceifando vidas femininas cotidianamente.

A quinta edição do relatório "Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil", divulgada em março de 2025, apresenta dados ainda mais inquietantes sobre a extensão da violência de gênero no território brasileiro. De acordo com o levantamento, 37,5% das mulheres brasileiras maiores de dezoito anos, cerca de 21 milhões de mulheres, foram vítimas de algum tipo de violência nos últimos doze meses (FBSP, 2025). Este percentual representa um aumento significativo em relação aos 28,9% registrados na edição anterior, evidenciando o agravamento do problema.

A análise desagregada dos dados revela que violência física foi experimentada por 10,8% das mulheres entrevistadas, violência psicológica por 25,4%, violência sexual por 3,7%, e perseguição (*stalking*) por 7,2% (FBSP, 2025). Estes números evidenciam que violência de gênero não se resume a agressões físicas visíveis, mas engloba um amplo espectro de práticas que incluem controle, humilhação, coerção sexual, terror psicológico, dentre outras situações. A predominância da violência psicológica sobre a física não indica menor gravidade, mas revela sofisticação dos mecanismos de exploração patriarcal, que frequentemente operam através de violências simbólicas que deixam marcas por vezes invisíveis, mas profundamente destrutivas.

Outra informação complexa é de que 76,4% das mulheres que sofreram violência conheciam o agressor, sendo que em 63,5% dos casos a violência foi perpetrada por parceiro íntimo ou ex-parceiro (FBSP, 2025). Este dado desmonta o mito por vezes persistente diante do senso comum de que violência contra mulheres é praticada primordialmente por estranhos em espaços públicos, revelando que o lar, o espaço ideologicamente construído como refúgio de segurança e afeto constitui, para milhões de mulheres brasileiras, território de terror e opressão. Como argumenta Saffioti (2015, p. 83), "a casa não é um lugar seguro para as mulheres, mas o principal lócus de sua vitimização", tal constatação que desafia representações hegemônicas sobre família e espaço doméstico.

A subnotificação representa outro desafio metodológico e político central para a compreensão da real dimensão da violência contra a mulher. O relatório "Visível e Invisível" estima que apenas 11,4% das mulheres que sofreram violência registraram boletim de ocorrência (FBSP, 2025). Esta taxa extremamente baixa de denúncia formal não indica que as violências não ocorreram, mas evidencia que por inúmeras causas as mulheres não acessaram nenhum sistema de justiça: medo de retaliação por parte do agressor, dependência econômica, vergonha e culpabilização internalizadas, descrença na efetividade das instituições, pressões familiares e comunitárias para manter a família unida, e dificuldades de acesso a delegacias especializadas, principalmente em municípios pequenos e áreas rurais.

A dimensão racial da violência de gênero no Brasil é outro contexto fundamental que não pode ser negligenciado em análises que pretendam ser apresentadas com o devido rigor sociológico. O Atlas da Violência 2025 evidencia que, enquanto a taxa de feminicídio de mulheres não-negras foi de 2,5 por 100 mil em 2023, a taxa para mulheres negras alcançou 3,8 por 100 mil, representando diferencial de 52% (IPEA; FBSP, 2025). Esta disparidade não é acidental, mas expressa intersecção entre opressões de gênero e raça que Crenshaw (1991) teorizou como interseccionalidade, e que Carneiro (2023) aprofunda ao argumentar que mulheres negras brasileiras vivenciam violências específicas que articulam legados da escravidão, racismo estrutural e sexismo.

5.1 MATO GROSSO NO MAPA DA VIOLÊNCIA: PARTICULARIDADES DE UM ESTADO EM ALERTA

O estado de Mato Grosso chama a atenção, pois ocupa uma posição bastante preocupante no cenário nacional. Segundo dados do Atlas da Violência 2025, Mato Grosso registrou em 2023 taxa de 2,1 feminicídios por 100 mil mulheres, posicionando-se acima da média nacional de 1,6 e figurando entre os dez estados com maiores taxas do país (IPEA; FBSP, 2025). Este indicador representa não apenas abstração estatística, mas a dura realidade de 38 vidas femininas interrompidas violentamente naquele ano, deixando dezenas de órfãos, famílias destroçadas e comunidades abaladas.

Analisando a série histórica, a situação do Estado não melhora, entre 2013 e 2023, Mato Grosso manteve-se consistentemente acima da média nacional em taxas de feminicídio, evidenciando que não se trata de oscilação conjuntural mas de padrão estrutural (IPEA; FBSP, 2025). Esta persistência sugere que fatores específicos do contexto mato-grossense operam na produção e reprodução de violência de gênero em níveis superiores aos observados em outras unidades da federação.

Múltiplos fatores contribuem para este padrão que nos assusta. Primeiramente, características demográficas e territoriais: Mato Grosso é um estado de dimensões continentais, são 903.207 km², o que faz dele o terceiro maior do país, com população relativamente dispersa com 3,6 milhões de habitantes e múltiplos municípios de pequeno porte localizados em áreas remotas. Isso dificulta a implementação de políticas públicas de proteção, resultando em vastas áreas onde mulheres em situação de violência não têm acesso a delegacias especializadas, casas de apoio, fóruns e outros serviços.

Outro ponto, trata-se do perfil econômico baseado em agronegócio e extrativismo, setores historicamente marcados por relações de trabalho precárias, concentração fundiária e culturas organizacionais nas quais os homens predominam. Como argumenta Federici (2017), a expansão de fronteiras agrícolas historicamente se associou a violências contra mulheres, que foram deslocadas de terras comunais, submetidas a trabalhos não remunerados ou precarizados, e expostas a violências sexuais perpetradas por trabalhadores temporários em contextos de escassa presença da segurança e proteção estatal.

Também ocorreram inúmeros processos migratórios, que por sua vez caracterizaram a ocupação recente de Mato Grosso, resultando em fragilização das já escassas redes comunitárias de proteção e convivência de múltiplas culturas regionais com diferentes graus de naturalização de hierarquias de gênero. Pesquisas antropológicas evidenciam que contextos de intensa migração, frequentemente se associam a aumento de violências domésticas, relacionado a estresses econômicos, desenraizamento cultural e fragilização de mecanismos informais de controle social (SCOTT, 1995).

Há também a presença significativa de populações tradicionais, sendo elas quilombolas, indígenas, ribeirinhas e rurais que vivenciam vulnerabilidades específicas relacionadas a isolamento geográfico, racismo, precariedade de serviços públicos e conflitos territoriais. As mulheres destas comunidades enfrentam não apenas violências domésticas, mas violências institucionais perpetradas por agentes estatais, como se não bastasse, há ainda grileiros e empresas que avançam sobre territórios tradicionais. Como argumenta Segato (2016), violência contra mulheres indígenas e quilombolas constitui uma estratégia de dominação territorial, operando como mensagem dirigida a comunidades inteiras.

Dados do sistema de notificação de violências do Ministério da Saúde revelam que Mato Grosso registrou, em 2023, 4.287 notificações de violência contra mulheres em serviços de saúde, representando taxa de 235,8 notificações por 100 mil mulheres, superior à média nacional de 198,4 (BRASIL, 2024). Embora notificações não equivalham a incidência real, dada a subnotificação, este indicador sugere que profissionais de saúde mato-grossenses estão identificando e registrando violências em proporção superior à média nacional, o que pode indicar tanto maior prevalência quanto maior sensibilização das equipes de trabalho.

O município de Poconé, contexto específico desta pesquisa, apresenta particularidades que amplificam vulnerabilidades. Localizado a 100 km de Cuiabá, com população estimada de 32.000 habitantes (IBGE, 2024), o município considerado a porta de entrada do pantanal caracteriza-se por economia baseada em agropecuária, turismo ecológico e mineração artesanal

de ouro. Segundo dados da Delegacia de Polícia Civil de Poconé, foram registrados 220 boletins de ocorrência enquadrados na Lei Maria da Penha apenas no segundo semestre de 2024.

Esta taxa elevada de registros pode indicar múltiplos cenários, entre eles: maior prevalência efetiva de violência, maior propensão de mulheres poconeanas a denunciarem, ou maior efetividade da delegacia local em acolher denúncias. Investigações qualitativas seriam necessárias para compreender fatores específicos que expliquem este padrão. Contudo, independentemente da interpretação, o dado evidencia que violência doméstica é inegavelmente um problema de saúde e segurança pública de primeira ordem em Poconé, demandando respostas institucionais articuladas.

6 POCONÉ, O PANTANAL E A ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA EUCARIS NUNES DA CUNHA E MORAES

Situado a pouco mais de cem quilômetros da capital Cuiabá, o município de Poconé se revela como um território de transições profundas. A cidade que completou 245 anos em 2026, se coloca estrategicamente como o portal de entrada para o Pantanal mato-grossense. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população poconeana, estimada em 31.217 habitantes no Censo de 2022, configura um centro urbano de médio porte que preserva as características ricas e, por vezes, excludentes do interior do Centro-Oeste brasileiro (IBGE, 2023).

Falar de Poconé é, inevitavelmente, falar de águas. O Pantanal, reconhecido como o maior complexo alagado contínuo do planeta, estende sua vastidão por cerca de 250 mil quilômetros quadrados, dos quais uma parcela significativa, cerca de 35% reside em solo mato-grossense. Essa inserção geográfica é a força motriz que estrutura a vida. O clima tropical da região impõe uma dualidade quase mística: o verão de chuvas torrenciais, que submerge até 80% da planície, e o inverno de seca severa, onde a poeira e o calor desafiam a resistência humana. Como observa a literatura geográfica sobre a região, essa alternância rítmica reconfigura anualmente as possibilidades de existência, exigindo que o homem pantaneiro desenvolva uma sociabilidade de adaptação e paciência (AB'SÁBER, 2003).

No entanto, a natureza exuberante da área, frequentemente vendida em catálogos turísticos, esconde abismos sociais. Para o jovem estudante poconeano das áreas rurais, o ciclo das águas não representa apenas um espetáculo ecológico, mas uma barreira concreta para a ida e permanência na escola. Durante as cheias, o isolamento geográfico transforma estradas em rios intransitáveis, onde o deslocamento se torna um problema. Essa realidade impõe limites severos à permanência escolar, evidenciando como a geografia pode ser utilizada como um mecanismo de exclusão educacional.

Economicamente, a cidade é sustentada pelo tripé da pecuária, do garimpo e, mais recentemente, de um ecoturismo em ascensão. A pecuária, historicamente, não apenas molda a paisagem, mas também as dinâmicas de poder e as hierarquias territoriais, concentrando terra e prestígio nas mãos de poucas famílias. O garimpo de ouro, por sua vez, traz consigo a promessa de riqueza imediata, mas deixa marcas profundas como a contaminação das águas e o assoreamento dos rios, alterando os ecossistemas que sustentam a biodiversidade local.

A riqueza produzida pela exploração de recursos naturais não se converteu em bem-estar coletivo, educação de qualidade ou saúde pública robusta. Ao contrário, a expropriação territorial afetou especialmente populações indígenas e comunidades quilombolas, perpetuando formas de violência estrutural que caracterizam a região.

Pensar as mulheres indígenas e quilombolas da região é assumir que, a Lei Maria da Penha representa, por vezes, um horizonte distante, dificultado por barreiras que vão além da física, alcançando o simbólico e o institucional.

Observa-se que o racismo institucional atua quando os agentes públicos desconsideram a especificidade étnica dessa mulher, tratando-a sob uma ótica generalizante que ignora suas particularidades linguísticas e culturais. Segundo Rita Segato (2016), a violência contra mulheres indígenas em contextos coloniais e urbanos é uma extensão da "pedagogia da crueldade", onde o corpo feminino é punido por representar a resistência de um povo.

Já para as mulheres que habitam as comunidades quilombolas, como a comunidade Chumbo ou Campina de Pedra, a violência doméstica é mediada pela geografia do isolamento. Aqui, o ciclo das águas do Pantanal e a falta de transporte público, impõe uma dinâmica de cárcere privado. Durante as cheias, a dificuldade de acesso a delegacias e centros de apoio podem fazer da casa um espaço de vulnerabilidade extrema.

6.1 A QUESTÃO RACIAL NO PORTAL DO PANTANAL

Poconé detém um título que raramente ganha o destaque merecido nos grandes centros: é um considerável reduto da memória africana no Brasil. Segundo os dados definitivos do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo IBGE, o município possui a maior população quilombola do estado em termos absolutos, totalizando 3.445 pessoas autodeclaradas quilombolas. Isso significa que uma parcela significativa da cidade vive e respira a herança dos quilombos (IBGE, 2023).

A configuração do espaço geográfico em Poconé não se limita à sua topografia pantaneira, ela é, fundamentalmente, uma cartografia de afetos e resistências ancestrais. De acordo com os registros oficiais da Fundação Cultural Palmares (2024), o município abriga uma densa rede que possui 28 localidades identificadas com trajetórias quilombolas, evidenciando uma continuidade histórica que desafia o apagamento colonial. Esse reconhecimento institucional, no entanto, é apenas a face visível de um fenômeno mais profundo de organização comunitária e afirmação de identidade.

Outro ponto relevante na realidade do município é a presença indígena, conforme informações da Prefeitura Municipal (2024). O nome Poconé é um ato de resistência linguística a esse respeito. O termo deriva de Beripoconé, relacionado ao povo originário que habitava as terras entre os rios Cuiabá e Paraguai. Historicamente, este território era um espaço de trânsito e morada desses povos, que tinham como vizinhos os Bororo, autodenominados Boe cujas formas de vida e manejo do ecossistema eram compartilhadas.

No que tange à população autodeclarada indígena, o Censo de 2022 registrou um aumento significativo na visibilidade estatística desses povos na região. Em Poconé, foram contabilizadas 581 pessoas indígenas, divididas entre contexto urbano e rural, o que representa aproximadamente 1,86% da população total do município (IBGE, 2023).

Mas um lugar com tamanha diversidade étnica não está livre das intempéries sociais. O racismo na região opera pelo silêncio. Ele não se apresenta frequentemente no insulto direto, mas na ausência de pautas antirracistas consolidadas e na naturalização da pobreza entre os corpos negros. Reconhecer Poconé como o lócus desta pesquisa exige, portanto, descortinar essas camadas de invisibilidade, compreendendo que a luta pela educação e pelo fim da violência doméstica é, também, uma luta contra o apagamento histórico de uma população que construiu a identidade local, mas que ainda é sobreposta por um racismo que se traveste dentro das suas estruturas.

6.2 A FÉ, A CULTURA E A MULHER

A existência em Poconé é ritmada por um calendário de festejos que transcende o mero entretenimento, atuando como uma tecnologia social de coesão e pertencimento. No que tange à organização temporal da vida coletiva, observa-se que a rotina poconeana é cadenciada por dezenas de celebrações anuais que se espalham entre os quatorze bairros urbanos e as setenta e duas comunidades rurais, integrando o sagrado e o profano em uma teia cultural única (PREFEITURA DE POCONÉ, 2024).

O ciclo de renovação da identidade local encontra seu primeiro grande marco no mês de janeiro. No dia 21 de janeiro acontece a tradicional Festa de Aniversário da cidade, realizada pela prefeitura e aberta para todo o público. Esse vigor comemorativo estende-se e ganha novos contornos entre maio e junho, meses dedicados às festas do Divino Espírito Santo e de São Benedito. Esta última, considerada a maior manifestação religiosa da região, que mobiliza a

cidade em torno de rituais como o levantamento do mastro e as novenas cantadas, revelando a força do catolicismo popular mato-grossense (SECEL-MT, 2024).

Contudo, é no início de julho que Poconé atinge seu ápice simbólico com a realização da Cavalhada. Este teatro de origem europeia, que encena a luta secular entre mouros e cristãos, funciona como um catalisador de orgulho local e atrai fluxos turísticos que movimentam a economia do ecoturismo. Para além das grandes festas centrais, a vida nas comunidades rurais é mantida viva por um ciclo ininterrupto de homenagens aos santos padroeiros. Ao longo de todo o ano, festejos em homenagem a Santo Antônio, São João e Nossa Senhora Aparecida garantem a salvaguarda de expressões como o Siriri e o Cururu, ambos patrimônios culturais de Mato Grosso, além da culinária pantaneira, elementos que consolidam o município como um polo de resistência cultural no Centro-Oeste brasileiro (SECEL-MT, 2024).

Há ainda a manifestação Dança dos Mascarados, essa exclusiva de Poconé, sendo executada apenas por homens de diversas idades, que, divididos entre "galãs" e "damas", estes últimos caracterizados com máscaras de aspecto rústico, dançam ao som do cururu e siriri. A dança simboliza a hierarquia e o jogo de sedução, carregando traços de danças de corte europeias reinterpretadas pela estética local.

No entanto, essa densa teia de religiosidade e manutenção de costumes, embora fundamental para a preservação da identidade e da memória coletiva, carrega consigo ambiguidades sociológicas profundas quando o assunto chega nas relações de gênero. A mesma estrutura tradicional que salvaguarda o folclore e a devoção muitas vezes atua como um manto que invisibiliza as assimetrias de poder no âmbito doméstico.

Essa combinação entre a fé e a vida privada revela que a manutenção de costumes não tende a ser um processo neutro. A "sacralidade" do espaço doméstico, muitas vezes blindada por discursos religiosos de submissão ou perdão incondicional, dificulta a penetração de mecanismos importantes como legislação protetiva. Saffioti (2015) argumenta que o nó patriarcal é alimentado por instituições que, mesmo informalmente, delegam à mulher a responsabilidade exclusiva pelo equilíbrio emocional da família, tornando-a refém de uma ética de sacrifício que mascara as opressões.

Assim, as festividades poconeanas, ao mesmo tempo em que celebram a resistência cultural do povo, também se apresentam como territórios de disputa onde a intervenção pedagógica ganha relevância. É preciso que o debate sobre a violência doméstica dialogue com esses símbolos da fé, desconstruindo a ideia de que a preservação da cultura, da família e da comunidade exige o sacrifício da integridade física e psíquica das mulheres.

6.3 E.E.P.EUCARIS NUNES DA CUNHA E MORAES: LOCALIZAÇÃO, ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E OFERTA EDUCACIONAL

A compreensão aprofundada do lócus de uma pesquisa educacional exige muito mais que uma simples descrição institucional. Conforme apontam Ludke e André (1986), o contexto escolar, com todas as suas características históricas, administrativas, geográficas e pedagógicas, constitui-se como um elemento fundamental para a validade e organização de qualquer estudo de natureza educacional.

A Escola Estadual Profª Eucaris Nunes da Cunha e Moraes foi fundada em 1985, localiza-se no centro urbano do município de Poconé, estado de Mato Grosso, Brasil, especificamente na Rua Joaquim Murtinho, nº 167, bairro Centro. A localização em zona central representa uma estratégia de acessibilidade importante para a comunidade escolar, que abrange estudantes de diversos bairros urbanos e áreas rurais vizinhas. Ela está associada a Diretoria Metropolitana de Educação, sob a supervisão administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso.

A instituição conta com contingente significativo de profissionais da educação e apoio administrativo-educacional, com aproximadamente 135 profissionais, entre efetivos e interinos. Quanto ao espaço físico, são 17 salas de aula aptas e em uso, 3 salas/laboratórios que encontram-se desativados e em péssimas condições para uso. Um laboratório de informática em condições medianas. Salas administrativas em boas condições. Refeitório pequeno para a demanda, quadra coberta que necessita de reparos e banheiros em boas condições, tanto para alunos, como para servidores. Em geral a escola necessita de reforma para adequar e reabilitar espaços desativados, tornando-os funcionais.

Em 2024, a unidade educacional atendeu aproximadamente 1.016 estudantes distribuídos em dois turnos: matutino, das 7:00 as 12:00, voltada para os três anos do Ensino Médio Regular. Vespertino das 13:00 as 17:00 para as turmas do sexto, sétimo, oitavo e nono ano do ensino fundamental II. E das 13:00 as 18:00 para as turmas dos três anos do Ensino Médio Regular. O currículo está estruturado conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT).

A comunidade atendida pela instituição caracteriza-se pela heterogeneidade socioeconômica significativa. Os responsáveis pelos estudantes exercem profissões variadas, incluindo trabalhadores autônomos, servidores públicos, comerciantes, comerciários, profissionais liberais, pequenos agricultores, agropecuaristas, mineradores, pescadores entre

outras ocupações. A renda familiar predominante varia de um a cinco salários mínimos, indicando uma população que em termos gerais possuem baixa renda.

Em termos religiosos, a maioria declara-se cristã, com predomínio do catolicismo, seguida por denominações pentecostais, protestantes e religiões de matriz africana. Esta pluralidade confessional demanda uma postura institucional de respeito à diversidade, conforme preconizado pela legislação educacional brasileira.

Segundo a documentação escolar analisada, o PPP (2024), a Escola fundamenta sua proposta pedagógica no socio construtivismo, particularmente nas contribuições de Vygotsky (1989), que enfatiza a interação social e a mediação como mecanismos centrais de aprendizagem. Complementarmente, incorpora a perspectiva construtivista de Jean Piaget (1972), que acredita que o verdadeiro objetivo da educação não está em acumular o máximo de conhecimento possível, mas sim em despertar a capacidade de aprender por conta própria. É sobre ensinar a pessoa a crescer, a se transformar e a seguir evoluindo para além dos muros da escola.

A instituição oferece Atendimento Educacional Especializado (AEE) através de Sala de Recursos Multifuncionais para estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEDE), incluindo estudantes com deficiências diversas. O sistema de avaliação é múltiplo, e ocorre de maneira contínua ao longo de quatro bimestres letivos. Quanto a relação com a comunidade, esta ocorre via assembleias e reuniões participativas, além de canais de comunicação digital como e-mail e WhatsApp.

A educação pública enfrenta desafios estruturais que vão além de limitações orçamentárias. A Escola Estadual Eucaris, necessita de reforma de espaço físico e recursos materiais, mas também lida com outros dilemas como: dificuldade em atrair e reter professores qualificados, frequente rodízio de profissionais, pois mais de 50% dos servidores que atuam na unidade são contratados temporariamente. A unidade não conta com biblioteca ou sala de estudos para atividades extraclasse, são raras e limitadas as ofertas de atividades extracurriculares que estimulem desenvolvimento cultural e crítico dos estudantes e há ainda a pressão governamental para resultados em avaliações internas e externas padronizadas, que resultam na redução do tempo para reflexão crítica sobre temas como cidadania e direitos.

O cenário que se relaciona com essa pesquisa tem como realidade de oferta, apenas uma aula semanal de cinquenta minutos. Essa é a distribuição entregue à Sociologia no Ensino Médio nas escolas estaduais do Estado de Mato Grosso, tal organização revela-se como desafio constante, e por vezes insuficientes para atingir os objetivos educacionais que envolvem o

desenvolvimento dos estudantes, especialmente no que tange à compreensão dos conceitos sociológicos mais complexos. A Sociologia, enquanto campo do conhecimento que possibilita a análise das estruturas sociais, das desigualdades e das relações de poder, exige tempo e espaço pedagógico adequados para promover reflexões que desafiam o senso comum.

Segundo Scott (1995), a construção de uma consciência crítica sobre as desigualdades de gênero e a violência contra as mulheres demanda uma abordagem contínua e interdisciplinar, nos fazendo entender que seria adequado um tempo superior há uma única aula semanal. Além disso, a formação em igualdade de gênero requer não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a criação de ambientes escolares que incentivem o diálogo, o questionamento e a desconstrução de estereótipos, o que é inviável em um tempo tão reduzido.

Portanto, para que a Sociologia cumpra seu papel e contribua mais adequadamente para a redução das desigualdades e da violência de gênero, é imprescindível que sua carga horária seja repensada e ampliada e que suas práticas pedagógicas sejam fortalecidas. Além disso outros componentes também possuem potencial para se articular no sentido de contribuir com conteúdos que incentivem e motivem para a igualdade de gênero e valorização dos direitos humanos.

Para a realização da intervenção pedagógica e da semana “Maria da Penha vai à Escola Eucaris” elaborada e promovida no intuito de atender a esta temática tão urgente e necessária, e assim, concomitantemente executar as ações propostas na pesquisa científica, foi necessária uma mudança na rotina da unidade escolar. Para isso, contamos com a colaboração da Gestão Escolar com inclusão da atividade no calendário de planejamento anual, e dos demais profissionais que concordaram e contribuíram com a reorganização de horários de aula, cedência de espaço físico e materiais que pudessem compor os ambientes utilizados na pesquisa.

Retrato 1 — Frente da Escola Estadual Professora Eucaris Nunes da Cunha e Moraes



Fonte: Acervo pessoal da autora (2026)

7 PERFIL DOS PARTICIPANTES E DIAGNÓSTICO INICIAL

A pesquisa foi conduzida com 9 estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Eucaris Nunes da Cunha e Moraes, todos com 18 anos de idade, sendo 5 mulheres e 4 homens. Quanto à autodeclaração racial, 7 estudantes identificaram-se como pardos, 1 como preto e 1 como branco. Portanto, a maior parte do grupo é composta por estudantes pretos/pardos, percentual que reflete tanto a dinâmica de miscigenação característica do município, quanto alinha-se aos dados institucionais da escola, que registra 68% de estudantes autodeclarados negros.

Quanto à inserção no mercado de trabalho, 5 estudantes realizam atividades remuneradas: 1 como auxiliar de professora em uma escola particular, 1 como estagiária em banco, 1 como auxiliar em serralheria, 1 como auxiliar em uma fábrica de velas e 1 como ajudante em loja de materiais de construção. Essa prevalência de trabalho precoce constitui um indicador relevante de vulnerabilidade socioeconômica. Conforme Barros e Mendonça (2010), o trabalho precoce funciona como um indicador crítico de vulnerabilidade, pois pode comprometer o desenvolvimento educacional e tende a perpetuar o ciclo de pobreza.

Em termos de residência, 8 estudantes habitam a zona urbana de Poconé em bairros mais ou menos centralizados, enquanto 1 estudante reside em área rural, mais especificamente em uma comunidade quilombola, situação que aponta para diversidade territorial e, potencialmente, para particularidades e vivenciais distintas. A estudante quilombola pode estar inserida em dinâmicas culturais e políticas diferentes daquelas dos pares urbanos, embora inserida igualmente em contextos de juventude e vulnerabilidade.

Cumpre ressaltar, que um grupo de 9 estudantes não é representativa de toda a população estudantil de Poconé, nem mesmo da Unidade Escolar. Os achados desta pesquisa não podem ser generalizados estatisticamente. Porém, o grupo reflete com razoável fidelidade a composição étnico-racial, de gênero e socioeconômica da instituição, e oferece insights qualitativos significativos sobre como moças e rapazes negros, pobres e trabalhadores de uma pequena cidade no interior de Mato Grosso compreendem e experienciam a violência de gênero e como a participação na intervenção em Sociologia pode deslocar suas percepções sobre violência doméstica.

Quadro 2 — Quadro de perfil dos estudantes conforme respostas de questionário - questões de 1 a 7

Estudante	Q1 Idade	Q2 Gênero	Q3 Cor/Raça	Q4 Série/Ano	Q5 Moradia	Q6 Trabalha?	Q7 Atividade (se sim)
1	18	Masculino	Pardo	3º ano	Zona urbana	Não	Não aplicável.
2	18	Masculino	Pardo	3º ano	Zona urbana	Sim	Serralheria.
3	18	Feminino	Pardo	3º ano	Zona urbana	Sim	Auxiliar de professor(a) em escola particular.
4	18	Feminino	Pardo	3º ano	Quilombo	Não	Não aplicável.
5	18	Feminino	Pardo	3º ano	Zona urbana	Não	Não aplicável.
6	18	Masculino	Preto	3º ano	Zona urbana	Sim	Fábrica de velas.
7	18	Masculino	Branco	3º ano	Zona urbana	Sim	Materiais para construção.
8	18	Feminino	Branca	3º ano	Zona urbana	Sim	Estágio em banco.
9	18	Feminino	Pardo	3º ano	Zona urbana	Não	Não aplicável

Fonte: Dados da pesquisa. A autora (2025)

7.1 DINÂMICAS DE GÊNERO E VIOLÊNCIA INTRASESCOLAR

Embora não tenhamos realizado observação etnográfica sistemática da escola, os formulários respondidos pelos estudantes, bem como a observação de suas atitudes no decorrer das aulas regulares e durante a semana de intervenção, oferecem informações sobre as dinâmicas de gênero institucionais. A frequência relativamente elevada de relatos de vivência de violência doméstica, diversos estudantes ofereceram narrativas específicas em algum momento dentro do período de intervenção. Tal situação sugere que esses jovens trazem para a escola cargas emocionais consideráveis.

A violência doméstica, que muitas vezes se manifesta em mais de uma modalidade simultaneamente, soma-se a outros fatores de risco, como a pobreza, a baixa escolaridade dos

responsáveis e o uso de substâncias psicoativas na família, criando um ambiente hostil que pode acarretar prejuízos no rendimento escolar (PEREIRA; SANTOS; WILLIAMS, 2009). A escola, por sua vez, raramente possui estrutura adequada para acolher essas realidades. Não há evidência nos dados escolares de que o corpo docente receba formação institucional sistemática sobre trauma, violência de gênero ou pedagogia sensível à realidade de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Alguns pontos puderam ser percebidos em relação às falas e atitudes dos estudantes com colegas da mesma ou de outras turmas, entre as atitudes catalogadas foram percebidas: a expectativa de que meninas sejam mais comportadas em falas como "isso porque é menina, se fosse homem era pior" relacionando-se à postura de uma aluna que jogava cartas na hora do intervalo. Interrupções na fala de meninos sobre a fala de meninas; falas que ridicularizam papéis de gênero menos comuns às meninas como "o que essas meninas estão querendo falar de time?" em uma conversa do grupo sobre futebol. Observar as dinâmicas sutis de violência entre os jovens requer estratégia:

> Por sua vez, a compreensão de um dos principais atores escolares, os jovens estudantes, requer um olhar especializado, não somente por terem identidade própria e questionarem uma das principais bases da democracia – a educação –, mas também por sua importância estratégica em termos de capital cultural e social. Se a escola é lugar de formação e informação dos jovens, a violência representaria, em si, um elemento que demanda atenção especial, no processo de socialização. (ABRAMOVAY, 2002, p. 24).

As falas carregadas de opressões, que se traduzem em pressões estéticas que partem tanto de meninos como de meninas, cobrando sobretudo vaidade do sexo feminino nos circundavam: "ela não é feia, só tinha que emagrecer" ou ainda "não pinta uma unha, não faz um cabelo, depois reclama que não pega ninguém". Disseminação de rumores sobre a vida sexual de meninas como forma de controle também foram notados. Houve até mesmo compartilhamento não consentido de imagens de cunho sexual de alunas da instituição por grande número de pessoas da comunidade escolar.

O projeto de intervenção desta pesquisa reconhece que essas manifestações assumem contornos específicos entre os jovens, portanto, não apenas visa educação sobre a legislação, mas também cria espaço de reconhecimento, nomeação e ressignificação dessas experiências que a escola, mesmo que não de forma intencional, frequentemente silencia ou apenas ignora.

8 A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM MOVIMENTO: PILARES ESTRUTURANTES

A intervenção pedagógica realizada na Escola Estadual Professora Eucaris Nunes da Cunha e Moraes, entre os dias 24 de novembro e 28 de novembro, fundamentou-se em três pilares teórico-metodológicos que orientaram a seleção, o planejamento e a execução das atividades. Estes pilares não constituem compartimentos individualizados, mas dimensões entrelaçadas que se retroalimentam, materializando a proposta de educação como prática da coletividade.

O primeiro pilar ancora-se na pedagogia freireana, sobretudo nos conceitos de dialogicidade, problematização e conscientização. Para Freire (1996, p. 68), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Esta compreensão orientou a recusa de abordagens exclusivamente expositivas, privilegiando estratégias que posicionassem os estudantes como sujeitos ativos no processo de construção das concepções sobre violência de gênero e Lei Maria da Penha. A dialogicidade manifestou-se na horizontalidade da roda de conversa, onde as vozes estudantis foram reconhecidas como legítimas produtoras de saber. A problematização materializou-se no questionamento sistemático de naturalizações culturais que sustentam hierarquias de gênero. A ampliação da consciência, foi articulada como processo de desvelamento crítico da realidade, permeando todo o andamento da proposição.

O segundo pilar fundamenta-se nas epistemologias feministas, particularmente nas contribuições sobre pedagogia engajada, quando Hooks (2013, p. 25), "enfatiza o bem-estar e reconhece a conexão entre mente, corpo e espírito", recusando dicotomias cartesianas que separam razão de emoção, pensamento de corporeidade. Esta perspectiva orientou a criação de um caminho com espaço para acolhimento emocional, reconhecendo que discussões sobre violência de gênero mobilizam não apenas dimensões cognitivas, mas afetivas e corporais. Haraway (1995), fundamenta e valoriza as narrativas situadas e os conhecimentos e questionamentos que acompanham os participantes.

O terceiro pilar ancora-se na teoria das metodologias ativas, em especial nas contribuições de Bacich e Moran (2018) sobre colaboração na aprendizagem e Berbel (2011), ao argumentar que metodologias ativas se fundamentam no princípio em que o estudante gerencia o aprendizado, atuação que demanda criação de situações que estimulem a reflexão, a análise crítica e a tomada de decisões.

> As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras. (BERBEL 2011, p. 28)

Este princípio orientou a seleção de estratégias diversificadas que demandavam participação ativa, não apenas recepção passiva. A ideia de colaboração, teorizada por Bacich e Moran (2018), fundamentou a articulação deliberada entre as diferentes modalidades semióticas, abarcando uma experiencia múltipla que envolveu os estudantes propiciando experiências audiovisuais, verbais, lúdicas e sensoriais. Reconhecendo que os participantes possuem diferentes perfis cognitivos e se beneficiam de abordagens multimodais.

Estes três pilares moldaram-se em uma arquitetura coerente que materializa a compreensão de educação transformadora como um processo que integra rigor conceitual, sensibilidade às experiências vividas, e protagonismo estudantil.

8.1 SEQUÊNCIA TEMPORAL E ORGANIZAÇÃO LOGÍSTICA

A intervenção foi organizada em cinco momentos pedagógicos distribuídos ao longo de uma semana no calendário letivo, cada um com duração de duas horas, totalizando dez horas de atividades sistematizadas. A sequência temporal seguiu progressão pedagógica intencional, partindo de estratégias de sensibilização e diagnóstico, para atividades de aprofundamento e consolidação através de experiências imersivas.

Dia 1 (24/11/2025, segunda-feira): Aplicação de formulário pré-intervenção. Seguido de Cine-documentário com a obra "Pra quem eu vou contar?"

Dia 2 (25/11/2025, terça-feira): Roda de conversa sobre naturalização da violência de gênero e tipologias previstas na Lei Maria da Penha.

Dia 3 (26/11/2025, quarta-feira): Quiz interativo via plataforma *Kahoot!* sobre legislação e mitos relacionados à violência contra a mulher.

Dia 4 (27/11/2025, quinta-feira): Escape room temático "O caso de Maria Dália: uma corrida contra o tempo".

Dia 5 (28/11/2025, sexta-feira): Visita à exposição imersiva "Retratos: Narrativas de Sobrevivência" e aplicação de formulário pós-intervenção.

Para a participação na pesquisa, foram convidados estudantes, moças e rapazes do terceiro ano do Ensino Médio, regularmente matriculados, frequentes e que se voluntariassem com interesse, comprometimento e responsabilidade para participar de todas as etapas da atividade. A escolha por participantes maiores de idade está assentada no fato dos estudantes possuírem maior trajetória de vida, estimando-se maturidade cognitiva. Além disso, por tratar-se de tema sensível, ao não haver necessidade de tutela dos pais sobre o que está sendo pesquisado, o participante maior de idade pode se sentir mais à vontade para expressar pontos de vista que poderiam ser censuradas ou mediados em um contexto familiar.

A adesão e compromisso voluntário dos participantes reforçou o caráter não-compulsório da pesquisa. Dessa forma, apresentamos aqui as considerações sobre nove jovens que se inscreveram e estiveram presentes em todos os momentos da intervenção, participando de cada uma das propostas.

Fotografia 1 — Pesquisadora e estudantes no interior da escola se encaminham para uma das atividades propostas



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

8.2 PRIMEIRO MOMENTO DA INTERVENÇÃO: FORMULÁRIO INICIAL

A atividade começa com o acolhimento dos estudantes, que na semana anterior já haviam tomado conhecimento da pesquisa e assinado os termos de participação. Aqui eles são apresentados ao formulário inicial e recebem orientações básicas sobre o seu preenchimento como: preencher com veracidade, atenção e calma. Dito isto, seguimos para a aplicação do formulário pré intervenção, visando traçar um perfil geral dos participantes, além de mapear suas percepções, conhecimentos prévios e vivências relacionadas à violência doméstica antes da execução das atividades. O instrumento foi estruturado em três seções complementares que dialogam com princípios metodológicos consolidados na pesquisa qualitativa em educação.

A primeira seção contemplou o perfil sociocultural, buscou caracterizar os participantes através de variáveis como idade, gênero, cor/raça (autodeclaração), série/ano escolar, tipo de moradia e situação laboral. A segunda seção, abordou o conhecimento sobre violência de gênero e propostas de enfrentamento, aqui adotou-se uma estratégia que combina perguntas abertas e fechadas. Ao solicitar que os estudantes citassem os tipos de violência doméstica presentes na Lei Maria da Penha, pode-se avaliar o domínio conceitual prévio sobre a legislação.

Uma das questões pedia o relato de alguma situação de violência doméstica presenciada ou vivenciada, fundamenta-se na perspectiva apresentada por Bauer e Gaskell (2008), segundo a qual narrativas pessoais constituem instrumentos privilegiados para acessar experiências subjetivas e significados atribuídos pelos sujeitos a fenômenos sociais. Essa seção indagava ainda sobre recursos pedagógicos considerados mais eficazes para discutir a Lei Maria da Penha, valorizando as ideias dos envolvidos na construção do processo educativo mútuo.

A terceira seção apresentou afirmações em escala Likert, que conforme Joshi et al. (2015) é uma técnica amplamente utilizada em pesquisas de atitudes e percepções na educação e nas Ciências Sociais. Afirmações como "Na nossa escola, piadas sexistas são frequentes e aceitas" ou "Eu me sinto seguro(a) para denunciar situações de assédio ou violência" permitem mensurar o clima escolar e percepções sobre segurança, enquanto "As aulas de Sociologia contribuem para meu entendimento sobre igualdade de gênero" avalia a efetividade percebida em relação ao componente curricular e funciona como um termômetro do que está sendo proposto.

A aplicação ocorreu em um ambiente de sala de aula, com tempo adequado para o preenchimento reflexivo, garantindo anonimato e voluntariedade. Essa abordagem

metodológica vai ao encontro do que propõe Minayo (2017), ao afirmar que a pesquisa qualitativa deve mergulhar no universo dos significados, motivos e valores dos sujeitos. Nesse contexto, o cuidado ético foi ajustado por se tratar temas sensíveis como a violência. O formulário, portanto, não foi uma avaliação de desempenho, mas um instrumento de escuta genuína, permitindo que os jovens expressassem suas percepções sem receio de julgamento. O tempo de resposta, que variou entre 20 e 45 minutos, respeitou a maturação necessária para que as respostas fossem pensadas e transcritas.

Fotografia 2 — Estudante preenche formulário pré intervenção.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

8.3 CINE DOCUMENTÁRIO

O primeiro momento de intervenção, realizado em 24 de novembro de 2025, teve como objetivo central sensibilizar os estudantes para a problemática da violência contra a mulher através da linguagem audiovisual, criando condições para levantamento inicial de suas percepções e conhecimentos prévios. Antes da exibição, realizou-se breve contextualização com 10 minutos, sobre o documentário, apresentando a diretora, o panorama de produção, e orientações para observar quais tipos de violência são mencionados, como as mulheres descrevem processos de rompimento com ciclo de violência, quais instituições são acionadas. Estas orientações funcionaram como organizadores prévios que direcionaram a atenção dos estudantes para dimensões relevantes, sem, contudo, prescrever interpretações.

A escolha do documentário “Pra quem eu vou contar? Um retrato da violência doméstica no Brasil” (2023), dirigido por Thais Roque, fundamentou-se em múltiplos critérios: abordagem interseccional que costura gênero, raça e classe; apresentação de narrativas de mulheres brasileiras de diferentes regiões e contextos; qualidade estética e rigor documental; duração adequada , de 32 minutos, que permitia exibição completa e reflexões posteriores.

A utilização do cinema como ferramenta pedagógica ancora-se nas contribuições de Napolitano (2006, p. 15), que argumenta que o filme "é, antes de mais nada, uma obra de arte e, como tal, pode ser trabalhado em suas múltiplas dimensões". O autor alerta, contudo, que incorporação do cinema na educação não deve reduzi-lo a mera ilustração de conteúdos, mas reconhecê-lo como linguagem específica que produz sentidos próprios. Esta perspectiva orientou a coleta de percepções, que não foi um exercício de explicar o documentário, mas convidou os estudantes a interpretá-lo criticamente, conectando as ideias da obra às suas experiências vividas.

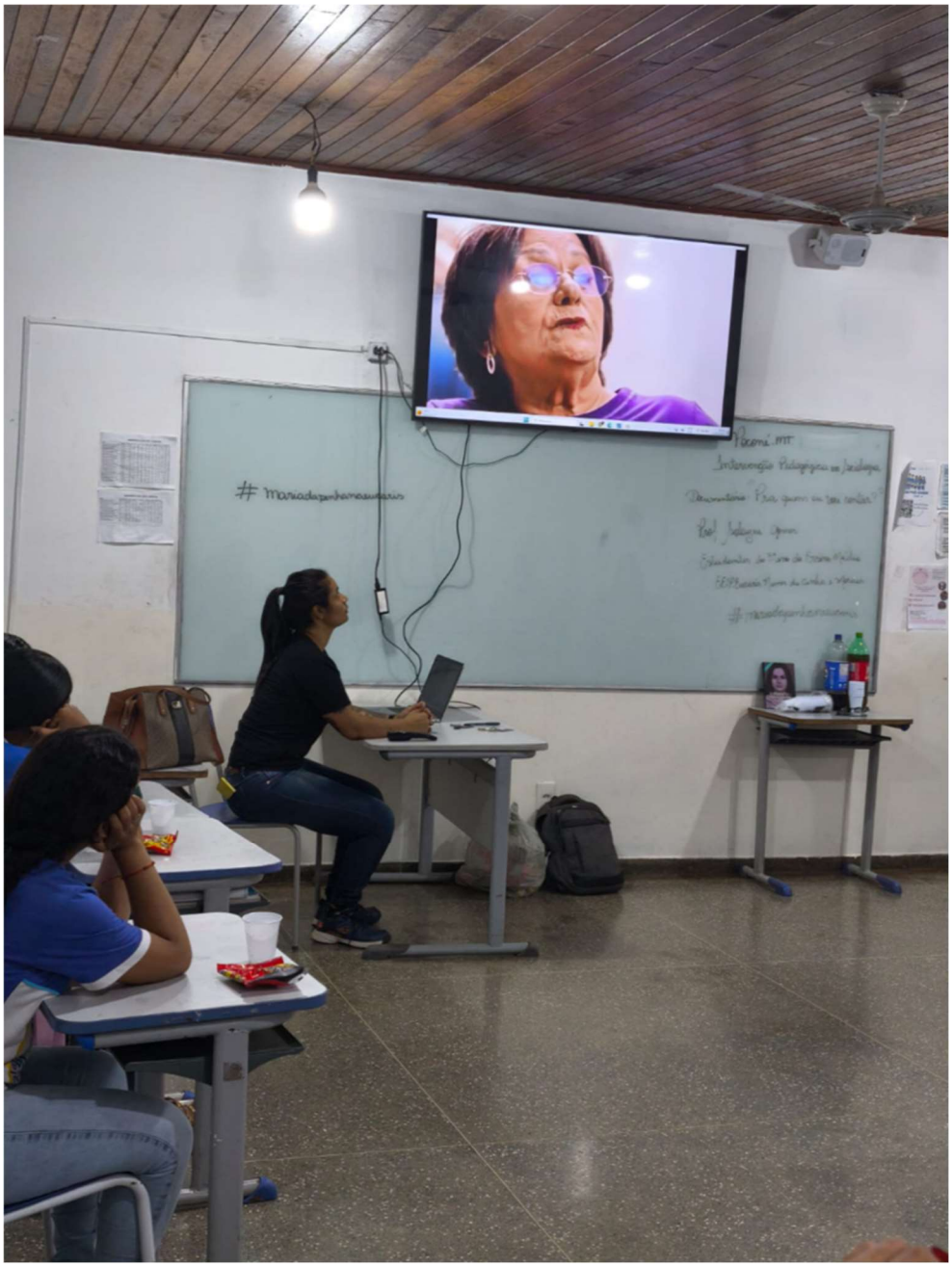
8.3.1 **Procedimentos detalhados e recursos utilizados**

A sala de aula é climatizada e conta com SmatTV, as cadeiras ficaram dispostas da forma que os estudantes acreditaram ser melhor, alguns deslocaram-se para o lado ou para frente, a iluminação adequada permitia visualização da tela. Estas escolhas aparentemente triviais materializam a compreensão de que aprendizagem é um processo corporificado, e condições físicas inadequadas podem comprometer o processo.

Durante a exibição, a pesquisadora manteve-se presente, mas discreta, observando reações dos estudantes: expressões faciais, comentários sussurrados, momentos de tensão ou emoção. Estas observações foram registradas em diário de bordo, constituindo dados qualitativos sobre a recepção do documentário. Notou-se que cenas de violência física explícita geraram desconforto visível, com desvio de olhar e inquietação corporal, enquanto narrativas de superação produziram atenção concentrada e, em alguns casos, lágrimas.

Após a exibição, durante aproximados dez minutos os estudantes foram convidados a expor suas percepções oralmente, a condução seguiu princípios freireanos de escuta ativa e problematização, evitando respostas prontas e estimulando que estudantes construíssem coletivamente compreensões.

Fotografia 3 — Pesquisadora e estudantes assistem ao cine documentário



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

8.3.2 **Reações dos estudantes e tensões emergentes**

As reações estudantis ao documentário foram intensas e diversificadas. A Estudante 5, que revelou em seu formulário ter vivenciado trauma familiar grave (sequestro e espancamento da mãe), manteve-se visivelmente emocionada durante um período da exibição, enxugando lágrimas discretamente. Este comportamento evidenciou que o documentário não foi recebido

como narrativa distante, mas como espelho de experiências vividas, validando argumentação de Hooks (2013) sobre impossibilidade de separação entre dimensões cognitivas e afetivas em processos educativos.

O Estudante 6, homem, preto, trabalhador em fábrica de velas, que havia respondido "Não sei" quando questionado sobre tipos de violência no formulário pré-intervenção, participou ativamente do levantamento de considerações, relatando: "O marido da minha vizinha batia nela todo dia, isso porque era crente. Até que a filha deles chamou a polícia e ela negou que ele não bateu nela". Esta narrativa, compartilhada espontaneamente, revelou que diante do formulário houve desconhecimento conceitual, pois inicialmente ele não soube nomear os tipos de violência, o que não representa o desconhecimento experiencial, que no caso dele, foi presenciar a violência cotidianamente. A intervenção começava a operar como processo de alfabetização conceitual que transformava experiências vividas, em identificação e decodificação de tipologias.

Tensão significativa emergiu quando o Estudante 2, homem, trabalhador em serralheria, questionou: "Mas e quando a mulher provoca? Quando ela xinga e bate também?". Esta pergunta, aparentemente ingênua, materializava a naturalização cultural que responsabiliza vítimas por violências sofridas. A pesquisadora, ao invés de repreender ou corrigir diretamente, problematizou: "O que significa 'provocar'? Quem define o que é provocação? Xingar ou bater justifica violência produzida como resposta à provocações?”

Esta estratégia de problematização, ao invés de imposição de resposta correta, permitiu que outros estudantes refletissem e interviessem, construindo coletivamente a compreensão de que violência não é justificável independentemente de comportamentos prévios. Este momento foi breve e importante, pois estava levando os estudantes a questionarem lógicas que haviam internalizado através de socializações familiares.

8.4 SEGUNDO MOMENTO DA INTERVENÇÃO: RODA DE CONVERSA

O segundo momento pedagógico, realizado em 25 de novembro de 2025, uma data simbólica! A semana da intervenção contempla justamente o período em que se encontra o Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra as Mulheres, e teve como objetivo aprofundar a compreensão conceitual sobre tipologias de violência previstas na Lei Maria da Penha e problematizar processos de naturalização cultural que sustentam hierarquias de gênero.

A escolha da roda de conversa como estratégia fundamentou-se em sua potencialidade para criação de espaços horizontais de diálogo. A técnica é compreendida como um dispositivo metodológico de participação coletiva que fomenta o diálogo e a autorreflexão, mediada pela interação constante entre os sujeitos envolvidos (MOURA; LIMA, 2014).

No contexto desta intervenção, a roda operou como um espaço onde estudantes puderam conectar conceitos jurídicos através das tipologias de violência previstas na Lei 11.340/06, decodificar seus significados e compartilhar experiências vividas, operação fundamental para que o conhecimento abstrato se transforme em ferramenta de compreensão e renovação de possibilidades e interpretação da própria realidade e de sua comunidade.

Sendo assim, a roda de conversa, funcionando como uma adaptação pedagógica dos grupos focais, permite que o sentido se dê pela interação. É no calor da troca, na concordância ou no dissenso acolhido, que o estudante percebe que suas angústias ou dúvidas não são apenas suas, mas partilhadas, transformando o "eu" em "nós" diante do compartilhamento de ideias, e esse intercâmbio, conforme Thiollent (2011), é fundamental na pesquisa-ação para que ocorra uma verdadeira discussão, diferentemente do debate combativo onde se busca vencer o outro.

Aqui não há vencedores ou perdedores, o que existe é o uso das palavras em um ambiente de troca, onde o relato de um se torna o fôlego de outro. A indignação de um, se torna a reflexão do outro. E o silêncio que poderia ser percebido como omissão ou indiferença, dá lugar a um pacto de respeito e compreensão que nem mesmo a oposição de ideias é capaz de interditar.

8.4.1 **Procedimentos detalhados e recursos utilizados**

A preparação do espaço físico seguiu princípios de horizontalidade: cadeiras dispostas em círculo completo, sem mesa central que pudesse criar barreiras simbólicas, e com a pesquisadora posicionada como parte do círculo, não em posição destacada. Esta organização espacial materializa compreensão de que disposição física influencia dinâmicas de poder, e círculos facilitam contato visual entre todos os participantes, não apenas entre professor e estudantes.

Recursos materiais utilizados incluíram: banner com as cinco tipologias de violência previstas na Lei Maria da Penha: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Também haviam cópias impressas de trechos selecionados da Lei, e artigos 5º, 6º e 7º, dispostos no quadro da sala.

Fotografia 4 — Banner disposto no momento da roda de conversa



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

A roda iniciou com momento de acolhimento com aproximados 15 minutos, onde cada participante foi convidado a compartilhar brevemente como estava se sentindo e o que esperava do encontro. Este ritual, aparentemente simples, cumpre uma função pedagógica importante: reconhece que estudantes trazem seus corpos, emoções e histórias para o espaço de aprendizagem, e criar condições para que estas dimensões sejam explicitadas facilita o que buscamos, que é um envolvimento com a causa.

Seguiu-se apresentação conceitual que durou cerca de 30 minutos sobre a história de Maria da Penha Fernandes, a concepção da lei e as cinco tipologias de violência. A pesquisadora utilizou estratégia de apresentação dialogada: ao invés de expor unilateralmente, no momento de falar de cada tipologia, solicitava que os estudantes oferecessem exemplos. Foi então que a Estudante 4, quilombola, ofereceu exemplo de violência patrimonial: "quando o marido não deixa a mulher trabalhar ou se ela trabalha, ele pega o dinheiro dela", a pesquisadora validou a contribuição e aprofundou: "Exatamente! E por que controlar economicamente uma mulher é considerada uma forma de violência? O que isso tem a ver com poder?". Esta estratégia de validação seguida de problematização materializa princípio freireano de partir do conhecimento do educando para ampliá-lo.

A atividade seguiu através do uso de questões gerativas, basicamente perguntas abertas que desafiam o senso comum, tais como: "O que significa naturalizar a violência?" ou "Como nossos corpos aprendem a aceitar ou rejeitar violência?”

8.4.2 **Reações dos Estudantes e Tensões Emergentes**

As reações estudantis evidenciaram que a roda estava operando como espaço de estranhamento e posterior desnaturalização. Estudante 7, homem, que havia respondido "não sei" sobre tipos de violência no formulário pré-intervenção, participou ativamente da conversa, demonstrando apropriação dos termos levantados ali. Em uma contribuição pontuou: "Eu nunca tinha pensado que xingar e humilhar era uma violência tão grave. Achava que violência séria era só bater" revelando uma transformação cognitiva em andamento.

A Estudante 9 trouxe contribuição sofisticada ao mencionar violência obstétrica: "E quando médicos maltratam mulheres na hora do parto? Isso também é violência de gênero?". Esta questão, que transcendia o escopo inicial da roda, focada em violência doméstica, foi acolhida e problematizada, demonstrando que os estudantes estavam desenvolvendo a capacidade de aplicar conceitos a contextos não explicitamente trabalhados, o que foi

compreendido como indicador de aprendizagem ampla que pode ter surgido de outros espaços ocupados pela estudante.

Tensão significativa emergiu quando Estudante 1, homem, questionou: "Mas a Lei só protege mulher? E se o homem apanha da mulher?". Esta pergunta, recorrente em debates sobre Lei Maria da Penha, foi problematizada através de dados: "Quantos homens vocês conhecem que foram mortos por suas parceiras? E quantas mulheres conhecem que foram mortas por seus parceiros?". A pesquisadora apresentou estatísticas do Fórum Brasileiro de Segurança Pública evidenciando assimetria radical: em 2024, 1.463 mulheres foram vítimas de feminicídio, enquanto homicídios de homens por parceiras íntimas são estatisticamente residuais. Esta estratégia de problematização através de dados, ao invés de apelo moral, permitiu que eles compreendessem que Lei Maria da Penha não é um privilégio arbitrário, mas resposta a um problema estrutural que afeta desproporcionalmente mulheres.

Outro momento de tensão foi quando o Estudante 7 trouxe para o grupo sua fala: “É chato as vezes quando a gente que é homem não quer brigar, nem bater nos outros, porque a turma já acha que você é fraco, é corno.” Em resposta, a Estudante 9 alegou que muitos meninos namoram e depois não aceitam terminar, querendo forçar uma permanência. Segundo ela, a mulher ou jovem fica por medo do namorado agir com violência, ou da sociedade, de considera-la “rodada”, mas não por vontade ou desejo de permanecer ligada aquele homem.

A partir dessa manifestação a vulnerabilidade tornou-se uma ferramenta de conexão, não de fraqueza. A pesquisadora se posiciona indicando que a pressão do grupo ou da sociedade como um todo, tem um peso considerável. Além disso ninguém pode ser forçado a permanecer em uma relação contra a sua vontade. E em seguida provoca: “já parou para pensar em quem ganha quando a gente acredita que ser homem é bater em outra pessoa?” e depois completou: “será que ser forte é ser agressivo, ou ser forte é ter a autonomia de decidir que você não precisa da violência para se relacionar?"

Então o Estudante 1 voltou a se manifestar: “professora, se as pessoas não incentivarem que o homem tem que bater, se vingar, e ele não tiver a mente fraca, o namoro acaba e cada um segue pro seu lado, sem briga, sem problema”.

Foi então que alguns direcionamentos na conversa foram estratégicos, afinal, o estudante compartilha com o grupo o reconhecimento de uma pressão social, e que a violência aqui não nasce do “nada”, ela é incentivada. Aqui eles percebem e concordam que há um roteiro de masculinidade tóxica, pela noção de que a honra pode ser recuperada por vingança.

Foram convidados a pensar também sobre dizer que um homem que comete violência tem a "mente fraca", essa crença desloca a culpa e a maldade para a mera influência. Para o estudante, um homem "forte" seria aquele que não se deixa levar pela pressão dos outros. Nesse ponto, eles foram alertados que a pressão social conta sim, mas a ação e responsabilidade de cada um deve ser considerada. Um detalhe bem positivo desde momento, é que o aluno já concebe a separação como algo natural quando propões "cada um segue pro seu lado". Ele desvincula o fim do amor da necessidade de conflito. É perceptível aqui a concordância na expressão, especialmente das meninas que o observam.

A conversa segue e destacamos aqui mais um diálogo que gerou tensão produtiva: A Estudante 3 coloca: “Professora, eu tenho uma amiga que o namorado dela traía ela, enganava e ela ficava com ele porque ele dizia que ia mudar. Mas ele morria de ciúme dela, já até brigou num show que um cara chegou nela, ha! Ele disse que se ela terminasse com ele, ele se matava”.

Foi quando a Estudante 9 se manifestou: “Sua amiga precisa terminar, esse cara é doido, possessivo!” E completou: “Isso é violência psicológica também não é?” O Estudante 2 interveio: “Acho que não, porque ele não tá ameaçando ela, ele meio que tá se ameaçando, ele não bateu nela, ele bateu num cara pra defender ela”.

Esse diálogo é um retrato muito fiel de como a violência se camufla no nosso cotidiano, muitas vezes disfarçada de excesso de amor ou proteção. Nesse momento os alunos foram convidados a rever ponto a ponto a situação que foi retratada e coletivamente, com uma lente sociológica e voltada para o objetivo do processo rever e reorganizar os sentidos e interpretações.

O que a Estudante 9 percebeu é fundamental e foi reforçado para o grupo. Sim, isso é violência psicológica! Começamos olhando para quando alguém diz "se você me deixar, eu me mato", essa pessoa não está expressando amor, ela está exercendo um mecanismo de controle. Nesse caso, ele transfere para a mulher a responsabilidade pela vida dele. Isso imobiliza a vítima pelo medo e pela culpa, será que isso pode ser considerado liberdade? Na sociologia, entendemos isso como uma relação de poder assimétrica, pois ele usa o próprio corpo como arma para manter o controle sobre o destino dela.

Em seguida falamos sobre o aspecto que o Estudante 2 trouxe, que é onde muita gente se confunde. Ele disse que o rapaz "não bateu nela, bateu em outro cara para defendê-la". Os alunos foram alertados de que precisamos ter muito cuidado aqui. Afinal, essa agressividade externa é uma exibição de força. Quando ele briga em um show porque alguém "chegou nela", ele não está protegendo a integridade da namorada; ele está defendendo o que acredita ser uma

propriedade. Além disso, a violência física contra terceiros pode servir como um aviso silencioso do tipo "olha do que eu sou capaz de fazer quando estou com raiva". Isso pode gerar um estado de alerta constante na parceira, o que também é uma forma de violência.

Outra questão colocada em voga é essa promessa de que vai mudar. Foi visto em momentos anteriores que trata-se de um fragmento do Ciclo da Violência. Ele começa com a tensão, explode na agressão, que pode ser um grito, um empurrão ou essa briga no show e depois vem a fase da "Lua de Mel", onde aparecem as desculpas e as promessas de mudança. O problema é que, sem uma intervenção, interrupção ou uma alteração na forma como esse homem entende o que é ser homem, o que é amar ou o que é respeitar, o ciclo se repete, geralmente ficando mais grave a cada volta. Então os estudantes coletivamente argumentaram e concordaram que a violência psicológica pode ser difícil de identificar, dadas as estruturas e os caminhos que aprendemos a romantizar ou desconsiderar nas relações.

A roda validou a experiência juvenil, permitindo que eles articulassem, em sua própria linguagem, como a violência atravessa seus namoros, suas casas e seus bairros, e como eles percebem a integração do que está previsto na lei com suas vidas cotidianas.

8.4.3 **Aprendizados esperados e alcançados**

Os aprendizados esperados incluíam: (1) domínio conceitual das cinco tipologias de violência; (2) capacidade de identificar violências em situações concretas; (3) compreensão de que violência de gênero é fenômeno estrutural, não somatório de casos isolados; (4) conhecimento sobre recursos legais disponíveis.

A análise das participações sugere que estes objetivos foram substancialmente alcançados. Estudantes demonstraram apropriação dos conceitos, aplicando-os corretamente aos exemplos que surgiram. A compreensão estrutural, entretanto, permaneceu em desenvolvimento: alguns estudantes ainda tendiam a explicar violência através de características individuais de agressores com o uso de frases como: "ele é louco" e "porque ele bebe", demandando problematizações que deslocassem análise de patologias individuais para estruturas sociais que produzem e legitimam a violência.

8.5 TERCEIRO MOMENTO PEDAGÓGICO: QUIZ INTERATIVO

O terceiro momento pedagógico, realizado em 26 de novembro de 2025, teve como objetivo consolidar conhecimentos sobre Lei Maria da Penha e desconstruir mitos comuns sobre violência de gênero através de estratégia lúdica e interativa por meio digital. A escolha do Quiz via plataforma *Kahoot!* fundamentou-se no trabalho de Boller e Kapp (2018), os autores defendem a eficácia de jogos de perguntas e respostas como ferramentas ágeis para a obtenção de retornos rápidos em sala de aula. Segundo os eles, ao alinhar as mecânicas de jogos aos objetivos de aprendizagem, é possível transformar a verificação de conteúdo em uma experiência engajadora. Esse movimento nos leva a compreensão de que a aprendizagem significativa exige múltiplas linguagens, capazes de mobilizar razão, emoção e ação.

Além disso, o Quiz possui uma capacidade de fornecer o que Csikszentmihalyi (1990) identifica como uma das condições essenciais para a experiência de fluxo ou flow: o feedback imediato. Para que a consciência se mantenha ordenada e focada, o indivíduo precisa saber, momento a momento, se está tendo sucesso em sua empreitada. No *Kahoot!* a resposta instantânea, seja ela o acerto que gera euforia ou o erro que instrui, atua como um mecanismo de regulação da atenção, impedindo a dispersão e o tédio.

No contexto desta intervenção, o quiz não funcionou como avaliação somativa ou atribuição de notas, mas como avaliação formativa que permitiu diagnosticar compreensões e equívocos. Nesse sentido, a inserção do jogo não é mero entretenimento, mas uma estratégia para transformar o aluno em protagonista, resgatando o prazer em aprender e promovendo um ambiente de competição sadio e participação ativa.

Fotografia 5 — Estudante jogando o quiz



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

8.5.1 **Procedimentos detalhados e recursos utilizados**

A preparação demandou elaboração cuidadosa de quarenta questões de múltipla escolha e verdadeiro ou falso, organizadas em três categorias: (1) conhecimento sobre Lei Maria da Penha (tipos de violência e canais de denúncia); (2) desconstrução de mitos (falsas crenças sobre violência de gênero); (3) dados e informações sobre violência. A atividade ocorreu dentro da sala de aula e os estudantes foram acolhidos pela pesquisadora que apresentou a atividade e

acolheu as expectativas. Dos nove estudantes investigados, seis já conheciam a plataforma e tinham utilizado ao menos uma vez.

Os estudantes receberam individualmente computadores do tipo Chromebook disponibilizados pela Secretaria de Educação como recurso TDIC, todos com acesso à internet. As questões de múltipla escolha foram inseridas pela propositora na plataforma gratuita previamente. Os estudantes então realizaram o acesso através de um código que a pesquisadora informou. Após todos terem acessado, nos certificamos que a plataforma e a atividade estavam operando normalmente com uma rodada de teste. As perguntas aparecem em um telão e nos dispositivos individuais, o ranking com todos os participantes é atualizado a cada nova rodada.

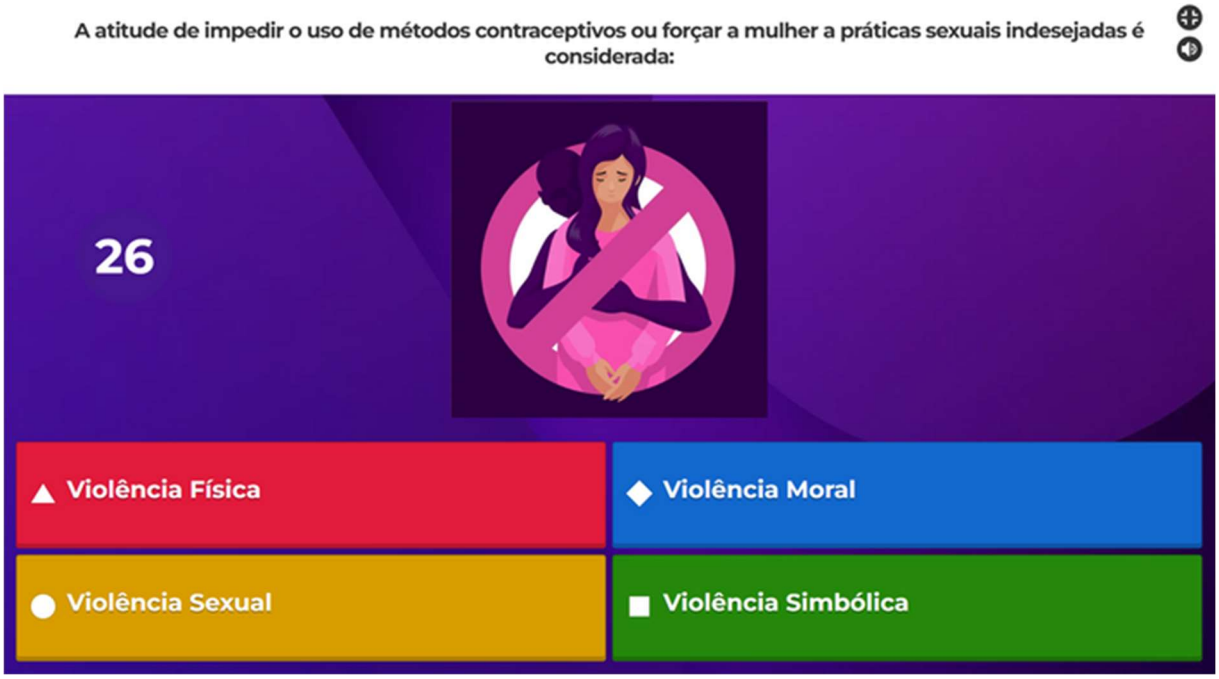
Os participantes demonstraram euforia e disposição para darmos início ao jogo. O jogo foi mediado pela pesquisadora e foram utilizadas 20 questões selecionadas aleatoriamente. Cada questão foi acompanhada de feedback imediato com correção que aparecia após estudantes responderem, transformando acertos em euforia e erros em oportunidades de aprendizagem. Além disso, ao notar que havia respostas incorretas marcadas por algum estudante, a pesquisadora imediatamente intervinha apresentando aprofundamento sobre a questão.

Exemplo de questão da categoria 1: Quantos tipos de violência são previstos na Lei Maria da Penha? (a) 2; (b) 3; (c) 5; (d) 7. Feedback para resposta correta (c): Correto! A Lei prevê cinco tipos: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Feedback para respostas incorretas: A Lei prevê cinco tipos de violência. Muitas pessoas conhecem apenas a física, mas violências psicológica, sexual, patrimonial e moral são igualmente graves e puníveis.

Exemplo de questão da categoria 2: Violência doméstica acontece apenas em famílias pobres. (a) Certo; (b) Errado, somente em famílias grandes; (c) Certo, mulheres ricas não sofrem violência; (d) Errado, pois qualquer mulher pode sofrer violência. Feedback para resposta correta (d): Correto! Violência de gênero atravessa todas as classes sociais. Feedback para respostas incorretas: Errado! Violência de gênero atravessa todas as classes sociais.

Exemplo de questão da categoria 3: Qual a campanha criada para marcar a sanção da lei Maria da Penha? (a) Setembro amarelo; (b) Outubro rosa; (c) Agosto lilás; (d) Janeiro branco. Feedback para resposta correta (c): Correto é a campanha nacional de conscientização e combate à violência contra a mulher. Feedback para respostas incorretas: Errado! A campanha ocorre no mês de agosto que comemora a lei sancionada em 7 de agosto de 2006.

Figura 1 — Tela do jogo com questão sobre tipologia de violência



Fonte: A autora (2025)

8.5.2 **Reações dos estudantes e tensões emergentes**

As reações estudantis ao quiz foram marcadas por entusiasmo e competitividade saudável. A mecânica de pontuação criou clima de concentração e engajamento. Estudantes que haviam participado timidamente em atividades anteriores mostraram-se ativos, e a mediação tecnológica pareceu reduzir inibições associadas a exposição pública.

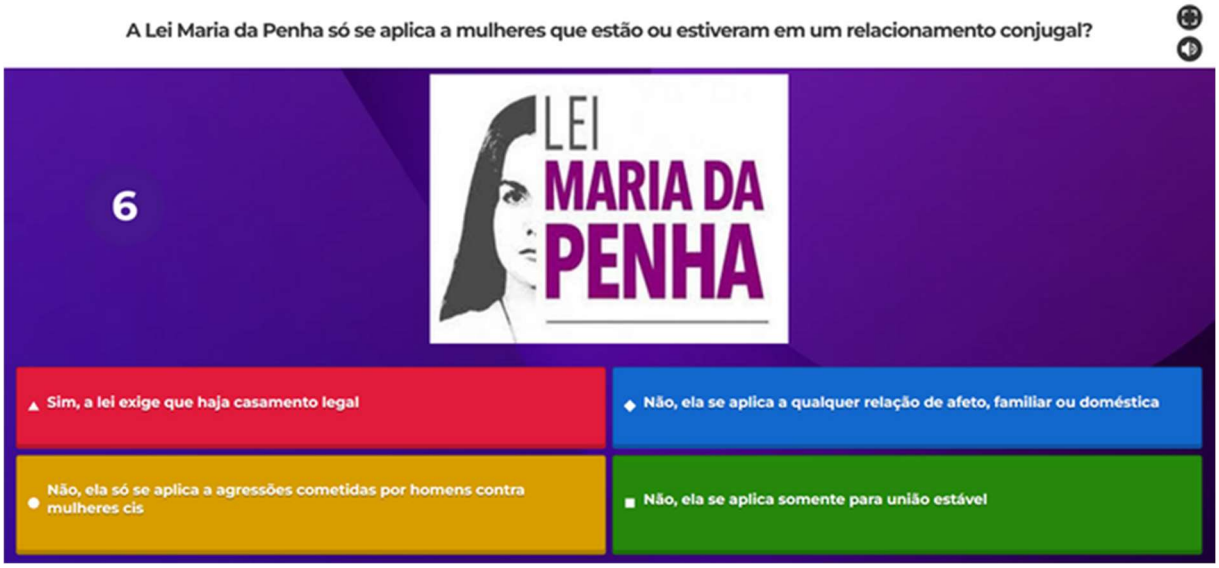
Tensão produtiva emergiu em questão sobre mito: "Verdadeiro ou Falso: Se a mulher não denunciou, é porque a violência não foi tão grave". Apenas quatro dos nove estudantes responderam corretamente (Falso), evidenciando persistência de crença que responsabiliza vítimas por não denunciarem. O feedback explicativo foi ampliado através de problematização oral: "Por que tantas mulheres não denunciam? Medo de retaliação? Dependência econômica? Vergonha? Descrença nas instituições? Pressões familiares para 'manter a família unida'?". Esta problematização gerou debate rico, com Estudante 8 contribuindo: "Minha irmã demorou muito para fazer B.O. porque tinha medo que o ex fizesse algo pior".

A Estudante 5, que havia vivenciado trauma familiar, acertou todas as questões sobre tipologias de violência, mas errou questões sobre mecanismos de denúncia, sugerindo que conhecimento experiencial sobre violência não equivale automaticamente a conhecimento

sobre recursos institucionais de proteção. Esta constatação reforçou importância de alfabetização institucional como componente da intervenção.

Tensão produtiva emergiu em questão sobre o mito: Verdadeiro ou Falso: É considerado abuso sexual as relações físicas sem consentimento que ocorrem exclusivamente entre desconhecidos em locais públicos? Cinco dos nove estudantes responderam corretamente (Falso), evidenciando ainda a persistência de uma percepção social de que a violência sexual é um crime cometido por um desconhecido em um local público e deserto. O feedback explicativo foi ampliado através de problematização da mediadora: "Se o abuso só acontecesse com desconhecidos na rua, por que precisaríamos de uma lei que protege a mulher dentro de sua própria casa?".

Figura 2 — Pergunta sobre mitos e verdades na aplicabilidade da lei



Fonte: A autora (2025)

8.5.3 **Aprendizados esperados e alcançados**

Os aprendizados esperados incluíam: (1) consolidação de conhecimentos sobre Lei Maria da Penha; (2) desconstrução de mitos comuns; (3) desenvolvimento de capacidade de aplicar conceitos a situações concretas.

A análise dos resultados do quiz evidenciou que estudantes apresentaram desempenho elevado em questões sobre tipologias de violência (média de 78% de acertos), desempenho moderado em questões sobre desconstrução de mitos (média de 62% de acertos), e desempenho

moderado quanto a dados e outras informações (média de 60% de acertos). Estes dados orientaram ajustes nas atividades subsequentes, com ênfase em alfabetização institucional.

Foi possível perceber que a ludicidade não esvaziou a seriedade do tema, pelo contrário, abriu brechas para revisitar crenças arraigadas e revisar conhecimentos de forma menos defensiva. As questões sobre mitos relacionados à violência doméstica funcionaram como espelho das representações que os estudantes carregam, evidenciando tanto avanços quanto zonas de ambiguidade que ainda precisam ser trabalhadas coletivamente.

8.6 QUARTO MOMENTO PEDAGÓGICO: ESCAPE ROOM TEMÁTICO

O quarto momento pedagógico, realizado em 27 de novembro de 2025, teve como objetivo promover aprendizagem colaborativa através de resolução de enigmas que demandavam domínio de conceitos sobre Lei Maria da Penha e rede de proteção A implementação de um Escape Room surge como uma estratégia pedagógica para romper com a passividade discente, transformando o estudante em protagonista de seu próprio processo de aprendizagem.

Ao situar as formas de violência previstas na lei 11.340/2006 dentro do jogo, a atividade cria um ambiente de simulação seguro onde as regras da realidade são suspensas temporariamente para dar lugar à imersão, permitindo que os alunos interajam com conceitos jurídicos complexos e temas sociais medulares de maneira intensa e menos abstrata, favorecendo a assimilação de valores e procedimentos legais através da vivência simulada e não apenas da memorização teórica (BERNHARD; OLIVEIRA; FREITAS, 2023).

Além disso, a dinâmica estrutural de um Escape Room dialoga diretamente com os princípios de design de jogos eficazes propostos por Boller e Kapp (2018), que identificam a mecânica de "resgate e escape" como uma ferramenta poderosa para mobilizar o raciocínio lógico e a tomada de decisão sob pressão. Ao serem desafiados a solucionar enigmas que exigem a inter-relação com os artigos da Lei para libertar uma vítima ou sair de um cenário de opressão fictício, os estudantes exercitam competências socioemocionais fundamentais, como a empatia e o trabalho em equipe.

Essa abordagem alinha-se à perspectiva da Aprendizagem Baseada em Jogos, que segundo Compto (2023), retira o aluno da posição de mero espectador e o coloca como um ator dinâmico, capaz de compreender a função social da lei através da resolução de problemas e da experiência direta das consequências de suas escolhas dentro da narrativa do jogo.

Figura 3 — Estudantes atuando coletivamente na investigação do Escape Room



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

8.6.1 **Procedimentos detalhados e recursos utilizados**

A organização do cenário demandou a transformação de uma sala de aula em ambiente imersivo, o roteiro também foi elaborado a partir de uma história criada especificamente para a ocasião. Foram preparados materiais como mobiliário, eletrônicos, álbum de fotos, documentos pessoais, roupas, calçados e outros objetos. Tudo pensado para favorecer a imersão dos estudantes em um cenário fidedigno. Iluminação e som ajustados para criar atmosfera de tensão controlada. O relógio que controlava o tempo da atividade também estava à vista para os participantes.

A narrativa que contextualizava o desafio foi apresentada pela pesquisadora antes do encaminhamento do grupo para a sala do jogo logo no acolhimento. O protocolo estabeleceu o isolamento da equipe no ambiente do jogo, proibindo o uso de celulares ou dispositivos eletrônicos pessoais e restringindo o registro de imagens à organização para assegurar o foco

na dinâmica e a integridade na coleta de dados. A execução da atividade foi disparada pela leitura de uma carta narrativa feita pela professora/pesquisadora, ato que ativava o cronômetro oferecendo tempo limite de 50 minutos para a investigação e iniciava formalmente o exercício.

Os estudantes são convidados na simulação a auxiliarem uma delegada "Teresa Campos" como investigadores do caso de "Maria Dália", uma professora vítima de violência doméstica, que corre perigo nas mãos do seu então companheiro e algoz, Carlos. A missão é desvendar enigmas que revelarão informações sobre a situação de Maria.

Foram elaborados seis enigmas sequenciais:

Enigma 1: Logo na entrada, há um espelho, nele está escrito com batom "CELULAR MAPA". Os investigadores começam a buscar o celular, que estará em baixo da cama.

Enigma 2: Na tela do celular que está bloqueado com senha existe uma mensagem de descanso de tela escrito: "5 bilhetes". Os bilhetes estão pelo quarto. Cada bilhete leva os investigadores a uma pista, e cada item encontrado através da pista revela um código que deve ser colocado no celular respeitando a ordem inserida no verso dos bilhetes, após desbloquear o celular com o código completo os estudantes conseguem visualizar o mapa e revelar a localização de Maria Dália. Dessa forma, concluem o jogo com sucesso, salvando-a!

Enigma 3 – primeiro bilhete – Em cima da cama há um bilhete que diz: Carlos sempre diz que não vai se separar de mim porque a família é sagrada. No verso o número 1. No Quarto há um grande quadro da obra "a sagrada família", ao virarem o quadro os alunos leem uma mensagem: Você está feia e engordou 10 quilos desde o casamento! Aqui os estudantes precisam interpretar que o código é o número de quilos que Maria ganhou segundo Carlos.

Enigma 4 – segundo bilhete diz: Meu cartão de crédito (soma), ele disse que é melhor ficar com ele para eu não comprar inutilidade! No verso o número 2. No bolso das roupas há pedaços de cartão de credito quebrados, dentro de um calçado de Carlos o RG de Maria também pode ser encontrado. Os estudantes precisam unir os pedaços do cartão e somar os números principais, gerando assim mais uma parte do código.

Enigma 5 – terceiro bilhete diz: Ele me deu empurrões, chutes e socos! Tem duas fotos que provam isso, me leia! No verso o número 3. Entre os livros da estante os estudantes podem encontrar as duas fotos, atrás de uma foto estava escrito dia 2, na outra estava escrito dia 6. A soma desses números formam mais uma parte do código.

Enigma 6 – quarto bilhete diz: Ele me obriga a manter relações mesmo que eu diga que não quero e me impede de tomar meu remédio contraceptivo. Estudantes devem procurar o

remédio de Maria. O remédio está embaixo da poltrona. Na caixa está escrito: tomar por 28 dias. Outra parte do código é o número de dias que deve ser tomado.

Enigma 7 – quinto bilhete diz: Ele me expôs nas redes sociais. Publicou um exposed com a legenda “aula de pilantragem” Tive vergonha e quis viajar pra longe! Os alunos então procuram e encontram uma mala, mas ela está fechada com cadeado, eles devem localizar a chave que está em uma das bolsas do cenário, feito isso conseguirão abrir o cadeado e lá dentro há um print que Dália tirou e imprimiu para provar o que Carlos fez. Atrás da foto está escrito “quantos comentários? No print além de dezenas de curtidas haviam 3 comentários. O código é este!

Observe que cada enigma descrito carrega uma mensagem que revela uma situação com o tipo de opressão sofrida por Maria Dália. E cada situação corresponde há uma violência amparada pela Lei Maria da Penha. Se a equipe conseguir inserir corretamente o código antes dos 50 minutos, o telefone é desbloqueado e o local é revelado. Sendo a equipe anunciada como vencedora do desafio! Se a equipe não conseguir decifrar todos os códigos dentro do tempo previsto, um sinal sonoro é disparado e os alunos ouvem outra mensagem.

Mensagem para os vencedores: *Parabéns, Investigadores! Graças à agilidade e ao olhar atento de vocês, conseguimos decifrar o código a tempo e localizar Maria Dália. Ao identificarem corretamente as evidências dos cinco tipos de violência, vocês provaram que o conhecimento é a nossa arma mais poderosa contra o silenciamento. Hoje, vocês não apenas venceram um desafio. Vocês se tornaram aliados na luta contra a violência doméstica. Para denúncias e informações disque 180! Lembrem-se sempre: a lei protege, mas pessoas conscientes salvam vidas!*

Mensagem para os não vencedores: *Investigadores, o tempo de 50 minutos se esgotou, mas o trabalho de vocês não foi em vão. Embora não tenhamos chegado à localização final desta vez, vocês puderam conhecer a realidade enfrentada por mulheres como Maria Dália. Esta é uma simulação, mas na vida real, a luta contra a violência de gênero é intensa e precisa de todos nós, para denúncias e informações disque 180. Lembrem-se sempre: a lei protege, mas pessoas conscientes salvam vidas!*

8.6.2 **Reações dos estudantes e tensões emergentes**

As reações estudantis ao escape room foram marcadas por grande atenção à leitura da carta da delegada que conta com eles para ajudar Maria Dália. Demonstraram entusiasmo,

colaboração intensa e, inicialmente, alguma ansiedade relacionada ao limite de tempo. Nos primeiros minutos, estudantes trabalharam de forma desorganizada, cada um tentando resolver enigmas individualmente. A pesquisadora interviu sutilmente: "Lembrem-se que vocês são equipe. Alguns enigmas podem ser mais fáceis para quem tem certos conhecimentos. Dividam tarefas e comuniquem descobertas".

Esta intervenção catalisou reorganização: os estudantes dividiram-se em duplas e trios, e cada possível descoberta era compartilhada com o grupo. A Estudante 4, quilombola, que havia demonstrado ganhos cognitivos significativos em momentos anteriores, encontrou o celular, todo o grupo já havia lido a mensagem no espelho.

Começaram a encontrar os bilhetes, um a um em ordem aleatória. O Estudante 6, que partira de conhecimento nulo, contribuiu significativamente no Enigma 3, após ler as instruções do bilhete, ele tirou o quadro da parede e leu a mensagem para o grupo todo. A Estudante 4 mais uma vez demonstrando iniciativa, encontrou uma caneta e um bloco de notas de papel, ela pretendia anotar os códigos localizados ali. E anotou o número 10, muito confiante que essa seria a primeira parte do código. A Estudante 8 disse para o grupo: “ele humilha ela, pra quê ficar falando isso pra mulher?!” Em seguida a Estudante 9 entusiasmada disse: Psicológica! É isso, ele ta fazendo isso com ela!” Os colegas concordaram e seguiram as buscas.

Tensão emergiu quando os estudantes não conseguiram resolver o Enigma 4 de imediato pois eles encontraram apenas três dos seis pedaços necessários para remontar o cartão de crédito quebrado de Maria. O Estudante 2 achou uma chave, colocou sobre a cama, mas não comunicou a equipe. A pesquisadora ofereceu dica: "Lembrem-se de comunicar ao grupo sobre possíveis pistas, vocês são uma equipe!” A Estudante 5 que já havia percebido que a mala em cima do armário estava fechada, pegou a chave sobre a cama e conseguiu abrir a mala antes mesmo de encontrarem o bilhete que direcionaria para aquele enigma. Achou um print de rede social, comunicou o grupo e juntou aos demais achados.

Passaram-se 10 minutos, eles encontraram três dos cinco bilhetes. O Estudante 1 é introspectivo, mas demonstra ansiedade e diz: “Professora, tá muito difícil, a gente não vai conseguir” o Estudante 6 então retruca: “Cara, só procura! A gente vai achar!” A Estudante 3 propõe ao grupo olhar os livros, cada um deles. Os demais concordam e três deles folheiam os livros. Ali encontram duas fotos de Maria e logo conectam ao bilhete que dizia “Ele me deu empurrões, chutes, e socos! Tem duas fotos que provam isso, me leia!” Pronto, encontraram mais um enigma. O Estudante 6 então exclama: “Gente, foi agressão! Esse cara é um covarde!

Se fosse com a minha irmã ele ia ver!" A Estudante 4 anota os números do verso das fotos e anuncia ao grupo "já achamos duas violências: física e psicológica".

A Estudante 8 indica para o grupo que faltam três violências, consequentemente, mais três partes do código. Ela está correta na análise, entretanto a violência patrimonial já foi evidenciada pelas partes do cartão encontradas, mas ainda não foi assimilada quanto à tipologia.

A Estudante 5 encontra o último bilhete e lê para o grupo. Trata-se do bilhete do enigma 7, que falava da exposição nas redes sociais. A Estudante 9 conectou as pistas e sugeriu ao grupo conferir e refazer a trajetória de organização dos bilhetes conectando cada um ao seu achado. A professora intervém dizendo: "Vocês estão indo muito bem, essa ideia de organizar as pistas é excelente".

O documento de identidade de Maria é encontrado dentro do calçado de Carlos. Estudante 1 chama a atenção: "quem guarda RG no sapato?" Estudante 2 retruca: "ela deve ter escondido pra ele não tomar dela". A Estudante 4, mesmo concentrada em suas anotações dispara: "ele ta escondendo o documento dela! Isso é terror psicológico!" A resposta da estudante 5 vem rápida: "Eu acho que é patrimonial! Se o documento é dela, ele não tem o direito de pegar!"

Tensão produtiva surgiu quando o relógio contava 30 minutos de jogo, a Estudante 9 se manifesta: "Professora, eu to ficando nervosa, se a gente não achar o código ele vai matar a Maria! Não é justo! Por que que ele ta fazendo isso com ela?!" Então o Estudante 7 responde: "Se da primeira vez que ele tivesse sido ruim com ela, ela vazasse, nada disso tinha acontecido." Então a Estudante 5, com semblante fechado se dirige ao 7: "você só conhece uma parte da história, não sabe o que ela passou pra estar com ele aguentando tanta coisa ruim" A Estudante 4 concorda sinalizando com a cabeça assim como a Estudante 9.

Os Estudantes 1 e 2 resolveram se unir e olhar minuciosamente todas as roupas. Em menos de 3 minutos encontraram as partes que faltavam do cartão de crédito. Simultaneamente o Estudante 7 encontrou a caixa de remédios anticoncepcionais vazia em baixo da poltrona. A Estudante 3 foi escolhida pelos demais para somar os números do cartão gerando mais uma parte da senha.

Agora eles tinham todos os segredos revelados, e conectando os bilhetes às provas identificaram e assimilaram cada uma das cinco formas de violência abarcadas pela Lei. Usando o bloco de anotações organizaram a ordem dos números da senha, a expectativa da equipe era enorme, estavam nitidamente tensos. A pesquisadora registrou o exato momento em que eles

testaram a senha e, sim, desbloquearam o aparelho e acessaram o mapa com o paradeiro de Maria!

Comemoraram com grande entusiasmo, a Estudante 4 estava trêmula e mostrou as mãos para a professora. A Estudante 9 falou com a voz embargada e lágrimas que ela tentava conter: “graças a Deus professora a gente ajudou a Maria, eu acho que ia ficar muito mal se ela virasse mais uma estatística. O Estudante 7 então disse: “calma pessoal, não é real, é uma brincadeira”.

A professora disse que aquela história era mesmo simulação, mas que percebeu desde o início a união do grupo e compromisso em identificar as formas de exploração que aquela e outras milhares de mulheres são submetidas sempre.

Em seguida, os estudantes ouviram a mensagem final de quem conseguiu concluir a missão com sucesso! A equipe terminou a atividade com êxito aos 38 minutos de jogo.

8.6.3 **Aprendizados esperados e alcançados**

Os aprendizados esperados incluíam: (1) consolidação de conhecimentos sobre Lei Maria da Penha através de aplicação prática; (2) desenvolvimento de habilidades de trabalho colaborativo; (3) experiência de que o conhecimento é uma ferramenta importante para resolver problemas concretos.

A análise das interações durante o Escape Room sugere que estes objetivos foram substancialmente alcançados. Os estudantes organizaram descobertas, trabalharam em equipe, se comunicaram, nomearam as situações. É possível destacar a organização da Estudante 4 em sistematizar o processo, contribuindo com toda a equipe.

O debate entre o Estudante 7 e a Estudante 5 sobre a permanência de Maria Dália no relacionamento abusivo trouxe à tona as fricções e as histórias discursivas que cada sujeito carrega consigo. A resistência do Estudante 7 ao culpar a vítima quando diz "se ela vazasse", e a resposta imediata da Estudante 5 sobre a complexidade da situação demonstram que o jogo cumpriu seu papel de criar um espaço para a ressonância coletiva. Nesse diálogo, os conceitos de dominação patriarcal deixaram de ser abstrações e tornaram-se ferramentas de ponderação e percepção mútua.

Outra situação marcante surge pelas mãos trêmulas da Estudante 4 e pela voz embargada da Estudante 9, mostrando que a imersão rompeu a barreira do jogo. A reação da Estudante 9, ao temer que Maria virasse "mais uma estatística", mostra que a vivência simulada foi capaz de gerar um compromisso ético e político que a mera memorização teórica não alcançaria. Até

mesmo a fala final do Estudante 7, quando coloca que "é apenas uma brincadeira" pode ser interpretada como um mecanismo de defesa diante da nitidez do problema social desvelado pela lente do jogo.

Os estudantes demonstraram ampliação do domínio conceitual ao resolverem os enigmas corretamente, e a necessidade de colaboração contemplou habilidades comunicacionais e de trabalho coletivo.

8.7 QUINTO MOMENTO PEDAGÓGICO: EXPOSIÇÃO IMERSIVA

O quinto e último momento pedagógico, realizado em 28 de novembro de 2025, teve como objetivo consolidar as aprendizagens através de experiência sensorial e imersiva que apresentasse narrativas de mulheres que romperam ciclos de violência. A exposição "Retratos: Narrativas de Sobrevivência" foi concebida como espaço imersivo que apresentava áudios testemunhais, imagens e textos, criando um ambiente que convocava não apenas cognição, mas ao afeto e a empatia.

Ao propormos a visita a uma exposição imersiva, estamos reafirmando a exposição como um território de aprendizado que extrapola as fronteiras da educação tradicional que costumamos produzir. Conforme apontam Reddig e Leite (2007), exposições configuram-se como espaços privilegiados e não formais de ensino, onde a pluralidade de vivências e o exercício da cidadania se entrelaçam. Nesse sentido, a imersão atua como um convite à diversidade e à formação política do sujeito, permitindo uma educação mais abrangente e conectada com a realidade social do indivíduo.

Nesse espaço os estudantes observados eram também visitantes, no exercício o visitante não apenas observa objetos, mas habita temporariamente o mundo que a exposição constrói. Os jovens são convocados a conectar os testemunhos aos conceitos de violência doméstica já teorizados anteriormente, ao passo que a atividade vai acessando seus sentimentos e percepções e almejando ocupar um lugar comportamental, gerando um misto de conexão e empatia com as experiencias conhecidas, de modo que a partir daí eles possam se sentir testemunhas da reconstrução de vida das mulheres e aliados na luta contra a violência doméstica.

Fotografia 6 — Estudantes visitam a exposição Retratos, promovida pelas pesquisadoras Jr's da FAPEMAT



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025)

8.7.1 **Procedimentos Detalhados e Recursos Utilizados**

A exposição foi preparada e executada dentro da própria Unidade Escolar. O espaço foi concebido de forma colaborativa por estudantes bolsistas de Iniciação Científica Júnior através de um projeto acolhido e financiado pela FAPEMAT, a iniciativa contava com três alunas do segundo ano do Ensino Médio, sob coordenação docente. As estudantes se prepararam teoricamente e posteriormente foram a campo buscar os testemunhos voluntários de dez mulheres que sofreram um ou mais tipos de violência doméstica, e que romperam com este ciclo. E então fortalecidas, conscientes das violências que sofreram, motivadas e em segurança abriram suas experiencias para que a equipe do projeto realizasse a exposição audiovisual.

O local foi cenograficamente preparado, as paredes foram cobertas com tecido, buscando um ambiente distinto da sala de aula original, a iluminação foi ajustada, a trilha sonora era somente o som ambiente, evitando ruídos e barulhos que atrapalhassem a escuta.

No espaço haviam dez posições de acesso, cada uma contava com uma cadeira e um quadro com a imagem fornecida pelas próprias mulheres donas do testemunho, este quadro era sustentado por tripés ou estavam presos à parede, para cada um deles, um fone de ouvido com um áudio testemunhal com duração de três a cinco minutos. Havia ainda anexado aos quadros uma breve descrição escrita com uma mini biografia de cada mulher.

O percurso expositivo foi organizado de forma que cada estudante acessasse ao menos uma experiência audiovisual, cada posição apresentando a narrativa de uma mulher mato-grossense que rompeu ciclo de violência. A partir daqui é possível mensurar resumidamente as escutas acessadas pelos estudantes.

Sem sair do lugar, os estudantes vão até a cidade histórica de Cáceres e escutam a pantaneira Lucimar que com seus 49 anos, encontra no palco de um coletivo feminista a sua voz como atriz amadora, pessoa com deficiência desde a infância, é Pedagoga e voluntária no Instituto dos Cegos de Mato Grosso. Na juventude passou por experiencias difíceis, não só pela segregação devido a deficiência visual, mas por ter acreditado encontrar um homem especial e apaixonado. O passar dos meses foram mostrando para Lucimar que o que parecia um conto de fadas estava se transformando em uma história de horror. O homem questionava sua relação com a família, controlava as roupas que ela usava e quando ela desejou dar um basta, foi vítima de ameaças, perseguição e agressões verbais. Isso em um período onde a lei Maria da Penha ainda não existia. Lucimar contou com o apoio de familiares e amigos que a protegiam das investidas do homem, ele levou cerca de um ano para admitir o fim e devolver a paz de Lucimar.

Em Pontes e Lacerda, a força de Carolina se manifesta aos 37 anos. Mulher casada e mãe de uma adolescente, ela equilibra a vida doméstica com o rigor do ensino superior, de classe média alta, Carolina passou por experiencias de violência sexual na infância cometida por um homem da vizinhança, sem entender o que ocorria, ameaçada e com medo ela escondeu e cresceu tímida e insegura. Aos 15 anos, na adolescência conversando com um homem de meia idade conhecido da família, revelou pra ele que teve um breve relacionamento com outro adolescente, mas que o jovem rompeu com ela. Foi quando o homem se disse capaz de prepara-la para reconquistar o namorado. Ela passou por exploração sexual e psicológica sistemática até romper a ligação com o homem. Até que em um espaço público ela leu um cartaz sobre a Lei Maria da Penha, os tipos de violência atendidos por ela e começou a compreender que as situações as quais ela foi exposta estavam descritas alí, ela reconhece a importância da informação e das políticas públicas no combate à toda forma de opressão de gênero e deseja um futuro melhor para as próximas gerações.

Também em Pontes e Lacerda, Maria Iris, de 35 anos, sustenta a rotina intensa da enfermagem. Especialista na arte de cuidar, mora sozinha, é uma mulher segura e independente. Maria foi criada dentro de uma rígida e conservadora fé cristã, ela que sofreu abusos psicológicos e sexuais por anos atravessando a sua infância e adolescência de dois homens que compartilhavam os espaços de sua casa e de sua igreja, rompeu com o ciclo quando saiu de casa e da convivência desses homens para estudar aos 17 anos, depois disso nunca mais voltou, Estudiosa, conhece bem a lei 11.340/2006 e a importância dos estudos e da autonomia principalmente para as meninas e mulheres, ela segue esperançosa em um mundo mais respeitoso e justo para as mulheres.

Ao norte, em Sinop, Maria Margarida reafirma sua identidade como mulher negra, mãe dedicada e esposa que ama e é amada e respeitada. A Professora com 31 anos, dividiu com os estudantes um testemunho da dor de revelar à sua mãe, ainda quando criança, que dois homens adultos haviam tocado em seu corpo sem consentimento. A família rompeu com os agressores, consequentemente ela foi afastada do convívio deles. Hoje adulta, recomposta, ela protege a filha e se mantem ativa em sua fé. Acredita na educação e nas políticas de proteção, reforçando que o acompanhamento terapêutico foi muito importante em sua jornada de autoconhecimento.

Da capital, Cuiabá, o intelecto e a maternidade se entrelaçam na vida de Mariana. Aos 39 anos, a professora e doutoranda, dedica-se à pesquisa e ao cuidado com a família. Mariana contou que a violência em seu primeiro casamento começou com atitudes sutis, como o questionamento sobre as roupas que vestia, o controle sobre seu tempo, sobre a criação que dava para a filha, quando ela se deu conta, estava proibida de dirigir, já não possuía mais as senhas de seus cartões e estava totalmente ausente dos membros de sua família e amigos. Falar em separação era motivo para que ela e a filha recebessem castigos físicos. Foi então que pensando na filha, que demonstrava sentir medo de seu marido, que ela pediu a ajuda de uma amiga de trabalho para fugir de casa e denunciar o agressor. Mariana contou com as políticas de proteção previstas na lei Maria da Penha e conseguiu sair do ciclo. Hoje, ela e sua família vivem tranquilamente, ela encontrou um novo companheiro e se sente amada e protegida.

Vanda Copacabana é um monumento vivo em Vila Bela da Santíssima Trindade. Aos 59 anos, a Cacica e Doutora honoris causa é uma liderança comunitária indígena que traduz a sabedoria ancestral em culinária e luta. Viúva e mãe de quatro filhos, Vanda conta a sua trajetória que envolve violência física, psicológica e sexual na infância quando foi dada por seus pais para um conhecido da família que prometeu leva-la da pobre comunidade, educa-la e protege-la, mas não o fez. Para fugir das explorações Vanda casou-se na adolescência, só não

imaginava que seria financeiramente explorada e forçada a trabalhar para sustentar a si e aos filhos que logo viria a ter, ela ainda foi moralmente exposta por seu marido que antes mesmo de conhece-la tinha outra família. O testemunho de força, luta e resistência é marcado pela autonomia de Vanda que longe dos homens que a fizeram mal, leva uma vida de paz e resgate cultural.

Cristiane, pantaneira orgulhosa por ser nascida em Barão de Melgaço, hoje aos 39 anos, habita Várzea Grande. Técnica de enfermagem e terapeuta naturopata, ela é também uma artista que preserva as tradições mato-grossenses através da dança. Mulher negra e divorciada, Cristiane cria duas de suas três filhas, ela conta o quão difícil foi ser uma adolescente que não teve acesso à escola, já que isso era difícil sendo de família pobre e tendo uma vida rural em meio as águas do Pantanal. Violência física de familiares, posteriormente a exploração de seu trabalho precoce. O casamento veio e não a poupou de agressão física, psicológica e sexual, ataques públicos a sua integridade, destruição de seus bens. Ela saiu dessa relação sustentada pela fé e perseverança de recomeçar a vida fora daquele ambiente. E hoje segue dando suporte e testemunho de sua conquista de liberdade incentivando e encorajando mulheres ao redor do mundo.

A trajetória de Lúcia é marcada pela eterna sede de saber. A bióloga de 45 anos, é uma estudante de geografia, pesquisadora e atriz amadora. Ela que é de Tangará da Serra, é cega e mora sozinha, Lucia é uma mulher carismática e segura. Em seu testemunho ela conta que ainda criança foi explorada física, psicológica e sexualmente por um membro de sua família. Na época ela relatou à sua mãe, que ignorou sua declaração. Já adolescente e cansada de tamanha crueldade ela resolve agir contra seu agressor e tenta reagir atirando nele com uma arma de fogo que havia em sua casa. Após o episódio Lucia foi acolhida por sua madrinha e ali o ciclo de violência é quebrado, ela passa a viver em um lar de respeito e afeto. Em seu áudio ela incentiva os jovens a estudarem e respeitarem uns aos outros.

Em Sorriso, a terra do agronegócio, Midiã empreende em um negócio familiar. Aos 31 anos, a pedagoga pós-graduada enfrenta os desafios de ser mãe e mulher divorciada. Ela disse aos jovens que seu casamento foi marcado por mentiras, traições, ciúmes e ameaças do seu ex marido. Que sofreu perseguição e exposição. Ela contou com parentes e amigos para dar fim ao ciclo de violência, já que o ex marido por quase dois anos insistia em se aproximar e ameaçar a empresária. Midiã encontra na fé o refúgio espiritual necessário para gerir sua empresa e a formação de sua família, ela acredita que as mulheres devem estudar e se emancipar para não precisarem se submeter a relacionamentos ruins.

Finalmente, em Nova Lacerda, Karoline, a técnica de enfermagem de 36 anos. Mulher separada que cuida com afeto de seus dois filhos. A sua jornada é iluminada pela doutrina espírita, Karoline conta que viveu por anos com o pai de seus filhos e que a relação era marcada por ciúmes, discussões e brigas até mesmo em locais públicos, houveram ainda separações e voltas. Ela já precisou contar com a ajuda de vizinhos para conter os ataques de fúria de seu ex. Karolina se declara como alguém que vivia uma dependência emocional dentro dessa relação e acreditava nele e nas várias promessas de mudança. Até que um dia ele a agrediu e ameaçou e ela decidiu que nunca mais passaria por isso, pois sentia que era um risco para seus filhos. Denunciou, pediu medida protetiva, ele descumpriu e foi preso. Depois desse episódio ele se afastou e ela seguiu firme e disposta a refazer a sua vida e ver os filhos crescerem longe daquele cenário de medo.

8.7.2 **Reações dos estudantes e tensões emergentes**

As reações estudantis à exposição foram marcadas por um silêncio respeitoso, emoção visível, e engajamento profundo. Diferentemente de momentos anteriores onde conversas paralelas eram frequentes, na exposição os estudantes mantiveram-se concentrados, ouvindo atentamente os áudios com seriedade.

A Estudante 5, que havia vivenciado trauma familiar, permaneceu visivelmente emocionada durante toda a visita, particularmente na posição do áudio de Vanda. Ao se levantar, ela procurou a pesquisadora e compartilhou: "A história da Vanda é muito difícil professora, ela é sobrevivente de uma vida de tanto sofrimento, ainda bem que acabou.”. Esta ressignificação evidencia potencial da exposição para transformar narrativas traumáticas em esperança e recomeço.

O Estudante 6 demonstrou particular interesse na história de Mariana, comentando: "Eu conheço gente assim. Cara que não deixa a mulher trabalhar, o namorado da minha prima quebrou o celular dela por ciúme. Eu nunca tinha pensado que isso era violência doméstica". Esta constatação reforça outro achado recorrente: violências não-físicas são frequentemente naturalizadas, a alfabetização conceitual é fundamental para o seu reconhecimento.

A Estudante 3 disse em voz baixa para o Estudante 7 após ouvir o áudio de Midiã: "Se eu tiver filho homem, vou ensinar ele a respeitar as meninas", o Estudante 7 responde: “esses caras são loucos, o negócio é sério!”. A Estudante 9 disse a pesquisadora que queria ouvir todos os áudios e a pesquisadora concordou. A Estudante 4 ficou visivelmente emocionada com o

testemunho da Lúcia. A pesquisadora se aproximou, perguntou se ela gostaria de interromper a escuta, ela respondeu que não com a cabeça, ao término, sentou ao lado da pesquisadora em silêncio. Esse já era o quarto áudio escutado pela aluna, mas foi o que emocionalmente mais a impactou.

O Estudante 1 visitou três posições e comentou: “essas mulheres são fortes e corajosas”. O silêncio e concentração ocupou todo o tempo da visita dos Estudantes 2 e 8 que não se manifestaram a não ser pelo silêncio e olhar reflexivo pelo tempo que permaneceram. Após 50 minutos de visita restaram apenas os Estudantes 4, 9 e 6 que entre escutas e esperas passaram por todas as posições ouvindo os dez testemunhos.

A pesquisadora perguntou de forma coletiva o que os fez ficar: o Estudante 6 foi o primeiro a dizer: “professora, é difícil ter umas coisas assim na escola, e eu to no último ano, queria aproveitar pra ver e ouvir tudo”. A Estudante 9 então se manifestou: “tem gente que passa por tanta coisa calada né professora. Tudo que elas viveram...pensar que foi verdade, nossa!” A Estudante 4 então exclamou: Se a gente prestar a atenção cada uma delas passou por alguma violência que tem na lei Maria da Penha”. E então ao retornar para a sala os estudantes ainda estavam falando das histórias que ouviram e fizeram isso por mais alguns minutos.

Informados que o próximo e último passo da intervenção seria o questionário pós atividades, os estudantes aguardavam a distribuição dos formulários, foi quando a Estudante 8 se manifestou em tom baixo para a pesquisadora: “eu ouvi três histórias, mas é complicado imaginar que tem gente tão ruim no mundo fazendo outra pessoa sofrer, aí eu preferi parar nesses mesmos, mas acho bom mostrar a verdade na escola”.

Após a visita à exposição, aplicou-se o formulário pós-intervenção permitindo mensuração de mudanças em conhecimentos, atitudes e percepções. A aplicação neste momento, após experiência emocionalmente densa, foi estratégica pois a exposição funcionou como consolidação que facilitou o acesso a aprendizagens construídas ao longo da semana.

8.7.3 **Aprendizados esperados e alcançados**

Os aprendizados esperados incluíam: (1) consolidação de conhecimentos através de conexão emocional com narrativas concretas; (2) desenvolvimento de empatia com mulheres em situação de violência; (3) ressignificação e reconhecimento de resistência e sobrevivência; (4) desenvolvimento de disposição para ação no enfrentamento à violência.

A análise das reações sugere que estes objetivos foram alcançados. Os estudantes demonstraram conexão emocional e respeito pelas narrativas, suas manifestações evidenciaram o desenvolvimento de empatia. O silêncio denso e a concentração dos Estudantes 2, e 8 aparentam ser sinais de observação reflexiva, necessária para que a assimilação de emoções se organizasse. Para a Estudante 4, o impacto do áudio da Lúcia e sua escolha em permanecer na escuta, mesmo emocionada, revelam o interesse e o protagonismo discente que a intervenção buscou privilegiar.

A participação do Estudante 6 chama a atenção ao conectar a história de Mariana aos episódios vividos por sua prima, ele operou um deslocamento de percepção fundamental, o reconhecimento de que o controle e o ciúme possessivo são, sim, formas de violência doméstica. Essa constatação retira as agressões não físicas de uma espécie de anonimato e as coloca sob a luz da Lei Maria da Penha, evidenciando que a educação é uma ferramenta capaz de nomear opressões.

O diálogo entre os Estudantes 3 e 7 sobre a criação de futuros filhos revela a dimensão da ação transformadora que vai além do tempo do jogo. Quando a Estudante 3 projeta o respeito às meninas como uma lição de vida, ela está transformando a escuta de Midiã em um projeto de ação com impacto coletivo, é possível considerar que o aprendizado individual é convertido em responsabilidade social.

A persistência dos Estudantes 4, 9 e 6, que ficaram para ouvir todos os dez relatos, demonstra que a imersão criou um ambiente de acolhimento e conexão com as histórias. A síntese final da Estudante 4, ao notar que cada história carregava ao menos uma tipologia da Lei Maria da Penha, nos remete a ideia de que os alunos são capazes de fazerem a leitura das situações e conecta-las com a lei.

A manifestação da Estudante 8, que preferiu parar após o terceiro áudio, nos leva a pensar e reconhecer a profundidade do sofrimento humano, essa atitude pode ser lida como sinal de respeito e maturidade pedagógica. Sua fala de que é "bom mostrar a verdade na escola" ancora o impacto da intervenção na realidade institucional. Ela reconhece a atividade como esse espaço de educação ampla que não esconde as cicatrizes da sociedade, mas as expõe para que não se repitam.

9 ANÁLISE DE DADOS: DESLOCANDO CONCEPÇÕES E RECONHECEDO MUDANÇAS

Esta seção dedica-se à análise dos dados coletados durante a intervenção pedagógica, fundamentando-se nos instrumentos de coleta aplicados em dois momentos distintos, são eles os formulários de pré-intervenção e pós-intervenção, permitindo a mensuração de transformações cognitivas, atitudinais e comportamentais nos estudantes participantes.

O instrumento de pesquisa contemplou dezesseis questões organizadas em três sessões analíticas: perfil sociocultural com as questões 1 a 7, narrativas e propostas de enfrentamento nas questões 8 a 11, e percepções sobre violência de gênero mediante escala Likert de cinco pontos através das questões 12 até 16. A metodologia adotada articula análise estatística descritiva com análise qualitativa de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), possibilitando cruzamento das informações e conferindo maior robustez aos achados.

O grupo investigado compõe-se de nove estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, todos com dezoito anos de idade. Embora o tamanho do grupo não permita generalizações estatísticas amplas, a abordagem qualitativa revela dinâmicas significativas sobre os efeitos da intervenção pedagógica no contexto escolar específico. De acordo com Minayo (2017), a validade de uma investigação qualitativa não depende de fórmulas estatísticas ou da quantidade de participantes, mas sim da capacidade de o pesquisador selecionar indivíduos que representem com profundidade as vivências e o universo simbólico do grupo estudado.

Quadro 3 — Composição geral dos investigados

CARACTERÍSTICA	*FREQUÊNCIA*	*PERCENTUAL*
Gênero		
Feminino	5	55,6%
Masculino	4	44,4%
Raça/Cor Autodeclarada		
Pardo	7	77,8%
Preto	1	11,1%
Branco	1	11,1%
Inserção no Mercado de Trabalho		
Trabalham	5	55,6%
Não trabalham	4	44,4%

Fonte: A autora (2026)

9.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO GRUPO

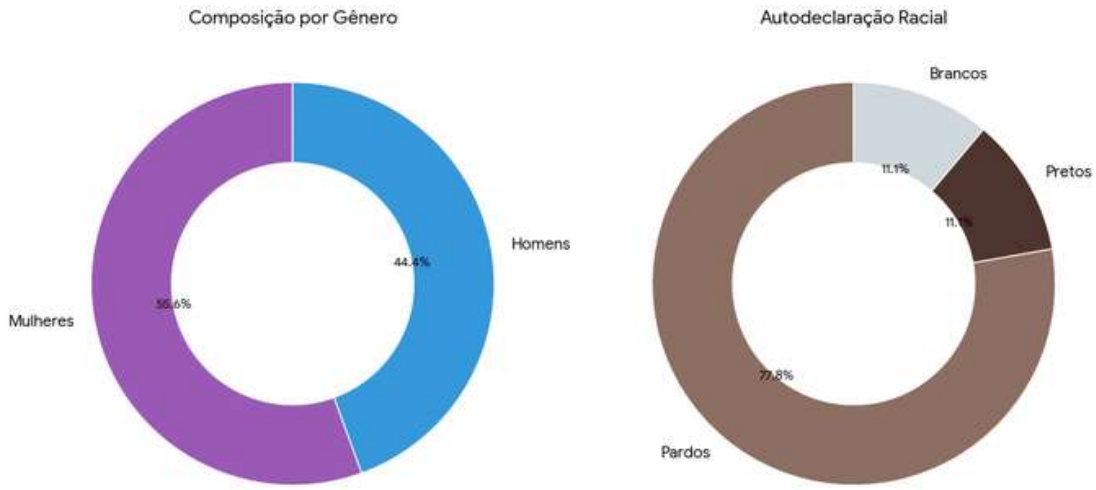
A homogeneidade etária do grupo, com todos os participantes apresentando dezoito anos, facilita a comparabilidade das respostas ao neutralizar variações geracionais que poderiam influenciar percepções sobre violência de gênero. Contudo, essa uniformidade etária também representa limitação analítica, pois mascara possíveis heterogeneidades geracionais menores que poderiam emergir em grupos com maior amplitude etária.

A prevalência de estudantes pretos e pardos constitui elemento analiticamente relevante. Estes estudantes pertencem a grupos historicamente marginalizados, o que potencialmente gera maior sensibilidade a dinâmicas de opressão interseccionadas. Como observa Carneiro (2023), defendendo que a realidade das mulheres negras por longo tempo foi negligenciada por mulheres do feminismo hegemônico.

A inserção laboral de mais da metade dos estudantes, reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que compreendam e reconheçam o cansaço físico e cognitivo, bem como à materialidade das vidas destes jovens.

A presença de uma estudante quilombola no grupo, embora numericamente minoritária, revela-se qualitativamente significativa. Comunidades quilombolas no Brasil carregam histórias de resistência e epistemologias próprias que frequentemente são invisibilizadas pelo currículo escolar tradicional.

Gráfico 1 — Perfil de grupo



Fonte: Dados da pesquisa. A autora (2025)

9.2 ESTRUTURA ANALÍTICA DA PRODUÇÃO

A análise dos dados organiza-se em cinco seções principais. Primeiramente, examina-se a evolução do conhecimento sobre tipologias de violência doméstica previstas na Lei Maria da Penha (questão 8), mensurando ganhos cognitivos quantitativos e qualitativos. Em seguida, analisam-se as narrativas de vivência ou testemunho de violência (questão 9), explorando dimensões emocionais e processos de exposição traumática. A terceira seção dedica-se às percepções sobre recursos pedagógicos eficazes (questão 10) e propostas de atividades escolares (questão 11), revelando desenvolvimento de capacidade propositiva. A quarta seção examina as transformações atitudinais mensuradas pela escala Likert (questões 12 a 16), incluindo percepções sobre sexismo escolar, segurança para denunciar, efetividade das aulas de Sociologia, conhecimento da Lei Maria da Penha e potencial transformador das Metodologias Ativas. Por fim, a quinta seção oferece análise integrativa que perpassa marcadores sociais (gênero, raça, classe, território) com padrões de transformação observados.

Esta estrutura analítica permite não apenas mensurar transformações quantitativas, mas compreender qualitativamente os mecanismos pelos quais a intervenção pedagógica operou, identificando potencialidades, limitações e caminhos para aprofundamento, refinamento e aplicações no futuro.

9.3 APREENSÃO SOBRE TIPOLOGIAS DE VIOLÊNCIA

Tabela 1 — Evolução do Conhecimento sobre Tipos de Violência (Pré x Pós)

Estudante	Gênero	Tipos Conhecidos (Pré)	Tipos Conhecidos (Pós)	Ganho
1	M	3	4	+1
2	M	3	5	+2
3	F	3	5	+2
4	F	2	6	+4
5	F	4	6	+2
6	M	0	4	+4
7	M	1	4	+3
8	F	5	5	0
9	F	4	6	+2
Média	-	**2,8**	**4,9**	**+2,2**

Fonte: Dados da pesquisa. A autora (2025)

9.3.1 **Ganhos cognitivos mensuráveis**

A questão 8 do instrumento de pesquisa solicitava aos estudantes que citassem os tipos de violência doméstica presentes na Lei Maria da Penha. A comparação entre as respostas pré e pós-intervenção revela transformações significativas no repertório cognitivo dos participantes. Optou-se por considerar as tentativas de mensuração de violência que se assimilassem com violências nomeadas formalmente pela lei, reconhecendo a busca pela associação com o tema.

Os dados evidenciam aumento médio de 2,2 tipos de violência por estudante, representando crescimento no repertório conceitual. Este ganho quantitativo mostra-se relevante, considerando-se o curto intervalo temporal de uma semana entre as aplicações dos instrumentos.

Nomeadamente notáveis são os casos dos Estudantes 4 e 6, ambos com ganho de quatro tipos de violência. O Estudante 6, do gênero masculino, autodeclarado preto e trabalhador em fábrica de velas, que respondeu "Não sei" na fase pré-intervenção, apesar de subsequentemente relatar vivência concreta de violência em sua narrativa. Este paradoxo ilustra que a naturalização da opressão impede sua nomeação, mesmo quando presenciada cotidianamente. A intervenção pedagógica, neste caso, permitiu que o estudante transformasse silêncio em linguagem.

A Estudante 4, residente em comunidade quilombola, apresentou trajetória semelhante, evoluindo de dois tipos conhecidos para seis tipos, incluindo até mesmo categorias sofisticadas como violência virtual, que não se enquadra na tipificação comum da Lei Maria da Penha, mas recentemente, a CCJ do Senado aprovou uma proposta para que violências praticadas em ambiente virtual também sejam enquadradas na Lei Maria da Penha, em resposta ao crescimento de abusos eletrônicos contra mulheres (LOURENÇO, 2025). Este ganho é muito importante, sobretudo considerando que a estudante pertence à uma comunidade historicamente marginalizada do currículo formal.

Observou-se ainda, outros pontos de ganho e refinamento de respostas. Na fase pré-intervenção, as menções mais frequentes referiam-se a violências física, psicológica e sexual. Violências patrimonial e moral, embora previstas na legislação, foram mencionadas por apenas um estudante cada.

Na fase pós-intervenção, a violência patrimonial passou a ser citada por sete estudantes, evidenciando apropriação significativa da dimensão econômica da violência como ferramenta de controle. Este achado alinha-se aos pressupostos do materialismo feminista decolonial proposto por Federici (2019), que enfatiza como o controle sobre recursos materiais constitui um mecanismo central de dominação patriarcal.

Adicionalmente, as Estudantes 4 e 5 mencionaram na fase pós-intervenção a violência virtual, categoria não prevista explicitamente na Lei Maria da Penha de 2006, mas reconhecida em legislações posteriores e no debate feminista contemporâneo. Esta incorporação revela sensibilidade às transformações tecnológicas das práticas opressoras, demonstrando que os estudantes não apenas memorizaram categorias legais, mas desenvolveram capacidade de aplicação crítica dos conceitos a contextos emergentes.

Merece destaque também a menção à violência obstétrica pela Estudante 9 na fase pré-intervenção, categoria que, embora não prevista na Lei Maria da Penha, integra debates feministas sobre violência institucional contra mulheres. A presença deste conceito sugere que a estudante possui acesso a redes informacionais feministas, possivelmente digitais, que complementam e por vezes excedem o currículo formal.

9.3.2 **Padrões diferenciados por marcadores sociais**

A análise desagregada por gênero revela padrões distintos. Estudantes do gênero feminino apresentaram ganho médio de 2,4 tipos de violência, enquanto estudantes do gênero

masculino apresentaram ganho médio ligeiramente superior de 2,5 tipos. Esta diferença mínima sugere que a intervenção foi efetiva para ambos os gêneros, contrariando expectativas iniciais de que estudantes femininas, por vivenciarem mais diretamente as opressões de gênero, apresentariam ganhos superiores.

Contudo, análise qualitativa mais aprofundada revela que, embora os ganhos quantitativos sejam semelhantes, as trajetórias diferem. Estudantes femininas partiram de repertório médio inicial superior com 3,2 tipos de violência mencionados, em comparação aos masculinos com 2,25 tipos, sugerindo que já possuíam maior sensibilização prévia ao tema. Os estudantes masculinos, partindo de um repertório mais limitado, apresentaram ganhos proporcionalmente mais significativos, o que pode indicar que a intervenção foi particularmente efetiva em alcançar aqueles que inicialmente se apresentavam menos engajados.

Quanto à variável racial, o Estudante 6 , que se identifica como homem preto, apresentou o ganho elevado, partindo de conhecimento nulo, para quatro tipos. Este achado sugere que estudantes negros, historicamente excluídos de espaços de produção e circulação de conhecimento formal, beneficiam-se especialmente de ações que democratizam o acesso a saberes jurídicos e conceituais.

A variável trabalho também apresenta correlações relevantes. Estudantes trabalhadores apresentaram ganho médio de 2,4 tipos, ligeiramente inferior aos não-trabalhadores que foi de 2,75 tipos. Esta diferença, embora modesta, pode indicar que houve alguma fadiga, podendo ser associada ao trabalho, limitando parcialmente a capacidade de processamento dos alunos.

9.3.3 **Caso paradigmático: A transformação do Estudante 6**

O caso do Estudante 6 merece análise aprofundada por representar um padrão paradigmático de transformação. Homem, preto, trabalhador em fábrica de velas, este estudante respondeu "Não sei" quando questionado sobre tipos de violência na fase pré-intervenção. Contudo, na questão subsequente sobre narrar as vivências, relatou detalhadamente o caso do marido da vizinha que a agredia, ele usa o jargão “isso porque era crente”, o que nos abre a duas interpretações, tratar-se de mulher religiosa ou o agressor religioso. Depois conclui dizendo que a filha realizou a denúncia e a mãe negou tal situação para as autoridades policiais.

Este paradoxo revela dissociação entre experiência vivida e a capacidade de nomeação conceitual. O estudante observava a violência cotidianamente, compreendia sua gravidade, mas não dispunha de vocabulário autorizado para categorizá-la. Na fase pós-intervenção, o mesmo

estudante citou quatro tipos de violência, três previstas na Lei 11.340/06 e elencou violência verbal, um importante sinal de que compreende que o ataque violento não necessariamente é resultado de contato físico. O jovem transformou qualitativamente sua narrativa, demonstrando desenvolvimento de empatia relacional ao relatar outro caso de abuso intrafamiliar envolvendo sua prima.

Mais um acontecimento que chama a atenção e abre uma janela interpretativa é sobre como a religiosidade pode atuar como uma “cortina de fumaça” ou complicador no ciclo da violência. Se o agressor era "crente", a frase sugere uma crítica à hipocrisia ou ao uso da religião com uma espécie de sacralidade para justificar o controle e a dominação do homem. Se a vítima era "crente", o relato aponta para o peso do dogma que prega a submissão ou ainda a manutenção do casamento ser mantido a qualquer custo como uma responsabilidade da mulher, o que explica o desfecho onde a mãe nega a agressão às autoridades. A negação da mãe, mesmo diante da denúncia da própria filha, nos permite pensar no retrato da vulnerabilidade.

Esta transformação exemplifica o que Freire (1996) denomina como processo de conscientização, no qual sujeitos oprimidos desenvolvem capacidade de nomear sua realidade, condição necessária para transformá-la. O exercício convocou o estudante para uma análise crítica de sua própria experiência social.

9.4 DIMENSÕES PSICOSSOCIAIS DAS NARRATIVAS DE VIOLÊNCIA

A questão 9 do instrumento solicitava aos estudantes que relatassem alguma situação de violência doméstica vivenciada ou presenciada. Esta questão, de natureza aberta e sensível, convidou os jovens a acessar dimensões emocionais e processos de ressignificação profundos.

A análise temática das narrativas, conforme metodologia proposta por Bardin (2016), permitiu identificar cinco padrões principais: (1) amnésia ou negação persistente; (2) narrativas fragmentadas indicativas de desconforto ou trauma; (3) narrativas recompostas indicativas de ressignificação; (4) observação distanciada com desenvolvimento de empatia; e (5) mobilização institucional concreta.

Dois estudantes masculinos, Estudantes 1 e 2 mantiveram respostas de negação em ambas as fases. Esta permanência pode indicar três possibilidades não mutuamente excludentes: privilégio relativo de não-exposição direta à violência, ou então, mecanismo defensivo de bloqueio que pode se relacionar com desconforto diante do tema ou trauma. É possível ainda suspeitar de recusa de vulnerabilização diante do contexto investigativo.

A literatura sobre masculinidades hegemônicas, conforme teorizada por Connell (2005), sugere que homens frequentemente desenvolvem resistências a reconhecer vulnerabilidades próprias ou alheias, pois isto contradiz construções sociais de masculinidade associadas a força e poder. A intervenção pedagógica, mesmo tendo ampliado o repertório conceitual destes estudantes, não se mostrou suficiente para romper barreiras afetivas ou sociais que possivelmente impediram externalização das vivências.

A Estudante 5 apresentou na fase de pré-intervenção uma narrativa fragmentada: “um homem sequestrou minha mãe deixou ela sem comer batendo nela por dias”. A ausência de pronomes pessoais claros, a fragmentação nas palavras e o tempo verbal vago sugerem incômodo e afastamento. Já na fase pós-intervenção, a mesma estudante ofereceu narrativa recomposta: "minha mãe sofreu por violência física e outras durante minha infância toda". A reintegração da fala se evidencia pelo uso de pronomes pessoais claros e bem definidos, se corporificando na situação e reconhecendo que a exploração ocorreu de várias formas, ressignificando seu discurso.

O Estudante 6 apresentou mobilidade significativa em sua narrativa. Na fase de pré-intervenção, relatou de forma distanciada: "O marido da minha vizinha batia nela todos os dias, isso porque era crente. Até que a filha deles chamou a polícia e ela negou que ele não bateu nela". A manifestação, embora detalhada, mantém distanciamento emocional e inclui justificativa problemática "isso porque era crente", sugerindo naturalização parcial da violência e ao mesmo tempo questionamento sobre a contradição religiosa envolvida.

Na fase pós-intervenção, o Estudante 2 narrou: "Minha prima foi abusada pelo padrasto e a mãe não acreditou, então entre o marido e a filha ela preferiu o marido dela, e não quis levar esse caso a frente por conta da mãe". Esta declaração revela desenvolvimento de empatia relacional e compreensão estrutural. O estudante não apenas relata o abuso, mas analisa criticamente os mecanismos de silenciamento exemplificando com a mãe que não acredita, que prefere o marido, demonstrando consciência de que a violência opera através de estruturas familiares e sociais que constrangem as vítimas.

A Estudante 8 apresentou transformação de observação crítica para engajamento direto quando na fase de pré-intervenção relatou: "Já presenciei em um restaurante um homem pegar um capacete e bater sobre a mulher que estava com uma criança no colo… foi apenas considerada uma 'briga' de casal". A descrição evidencia consciência crítica sobre banalização social da violência, mas mantém ainda sua posição de observadora externa.

Na fase pós-intervenção, a mesma estudante narrou: "Atualmente a minha irmã está passando por uma situação a qual o ex namorado está a perseguindo quando ela sai de casa e do trabalho, resultando em uma violência psicológica, ela já fez o B.O." Esta transformação é qualitativamente radical, pois a estudante passou de observadora crítica para agente de proteção familiar, e faz menção à instituições formais. A inclusão do detalhe "já fez o B.O.", ou seja, registro de boletim de ocorrência, pode estar relacionada a uma alfabetização institucional quanto a nomeação das atitudes, adquirida possivelmente durante a intervenção.

9.4.1 **Análise por gênero: implicação emocional diferenciada**

A análise desagregada por gênero revela padrões distintos de implicação emocional com o que foi percebido nos formulários. Das cinco estudantes femininas, quatro relataram vivências ou presença concreta em relação à violência, com detalhamento emocional significativo. Dos quatro estudantes masculinos, apenas dois ofereceram narrativas concretas, sendo que um manteve resposta simples "física" sem elaboração.

Esta diferença alinha-se às contribuições de Hooks (2025), compreendendo que a socialização patriarcal impõe aos homens uma desconexão emocional bastante severa, muitas vezes descrita pela autora como uma forma de automutilação psíquica necessária para a manutenção da virilidade. Enquanto isso, as mulheres são culturalmente incentivadas a desenvolver a inteligência afetiva e a assumir o papel de cuidadoras, nos levando a pensar que os homens são treinados para temer a vulnerabilidade, associando-a à fraqueza e à subjugação.

Consequentemente, essa barreira cria uma resistência profunda à externalização de experiências dolorosas, visto que a lógica de dominação exige que a dor masculina permaneça escusa, impedindo o acesso à integridade emocional necessária para o diálogo sobre a opressão. Dessa maneira as transformações observadas devem ser compreendidas como indicadores de processos em andamento, não como resultados definitivos.

9.5 DESENVOLVIMENTO METACOGNITIVO E REFLEXÃO SOBRE APRENDIZAGEM

A questão 10 do instrumento de pesquisa solicitava aos estudantes que indicassem quais recursos pedagógicos consideravam mais eficazes para discussão da Lei Maria da Penha, incluindo justificativa. Esta questão não se trata apenas de mensuração de conhecimentos

adquiridos, ela instiga a capacidade dos estudantes de refletirem sobre seus próprios processos de aprendizagem e avaliando as diferentes modalidades pedagógicas.

Na fase pré-intervenção, quatro estudantes responderam "não sei", evidenciando dificuldade em avaliar criticamente recursos pedagógicos. Na fase pós-intervenção, apenas um estudante manteve esta resposta, representando redução na incerteza. Este achado sugere que a vivência prática de múltiplas modalidades pedagógicas durante a intervenção facilitou o desenvolvimento da articulação de proposições.

Tabela 2 — Evolução das percepções sobre recursos pedagógicos eficazes – Q 10

Estudante	Gênero	Resposta Pré-Intervenção	Resposta Pós-Intervenção	Análise
1	M	"não sei"	"o filme"	Especificação parcial
2	M	"não sei"	"em revistas sobre isso"	Proposta de mídia impressa
3	F	"não sei"	"Filmes e textos"	Integração multimodal
4	F	"filmes, pois é mais interessante"	"Tudo, pois ambos expressam de maneiras diferentes"	Sofisticação conceitual
5	F	"Jogos, debates, roda de conversa e texto"	"livros, filmes, jogos, debates e textos"	Expansão + adição de livros
6	M	"Super Mãe é um filme que mostra violência"	"Não sei, filme"	Retrocesso aparente
7	M	"não sei"	"Não sei"	Permanência de incerteza
8	F	"Filmes podem ser mais eficazes porque podem ajudar a dar mais clareza às mulheres, principalmente aquelas que não têm oportunidade de ler ou escrever"	"Debates, filmes, porque são eficazes para o nosso entendimento"	Justificativa ética para pragmática
9	F	"filmes e debates"	"filmes e textos. Por fácil acesso"	Adição de critério de acessibilidade

Fonte: Dados da pesquisa. A autora (2025)

9.5.1 **Emergência de critérios avaliativos sofisticados**

Para além da redução da incerteza, observa-se emergência de critérios avaliativos sofisticados nas justificativas apresentadas. A Estudante 4, residente em comunidade quilombola, apresentou uma evolução interessante. Na fase pré-intervenção ela ofereceu justificativa simplista: "filmes, pois é mais interessante". Na fase de pós-intervenção, manifestou compreensão construtivista da aprendizagem: "Tudo, pois ambos expressam de maneiras diferentes".

Esta resposta revela apropriação da noção de que diferentes linguagens e modalidades pedagógicas não são só alternativas intercambiáveis, mas representam formas distintas de construção de conhecimento. A Estudante 4, ao reconhecer que "ambos expressam de maneiras diferentes", demonstra uma compreensão sofisticada desta pluralidade metodológica.

A Estudante 9 introduziu critério de acessibilidade: "filmes e textos. Por fácil acesso". Tal justificativa revela preocupação com a democratização do conhecimento, reconhecendo que efetividade pedagógica não se mede apenas por profundidade conceitual, mas também por capacidade de alcançar públicos diversos. Essa preocupação foi observada na Estudante 8 que já apresentava sensibilidade semelhante na fase pré-intervenção, ao justificar sua preferência por filmes dizendo "principalmente aquelas que não têm oportunidade de ler ou escrever", evidenciando consciência sobre desigualdades educacionais estruturais.

Em contrapartida, o Estudante 6 apresentou movimento contrário, na fase pré-intervenção, ele ofereceu referência específica com o nome da obra e a recomendação, enquanto na fase pós-intervenção respondeu "Não sei, filme". Este aparente retrocesso admite três interpretações não mutuamente excludentes.

Primeira interpretação: o estudante desenvolveu consciência crítica sobre limites de suas certezas iniciais, reconhecendo que preferência pessoal pode não ter relação com a efetividade pedagógica. Neste caso, a incerteza representaria sofisticação intelectual, não rebaixamento. Segunda interpretação: possível fadiga associada ao trabalho precoce que pode ter limitado sua capacidade de elaboração compreendendo cansaço no momento do preenchimento do formulário pós-intervenção. Terceira interpretação: confusão entre diferentes dimensões da pergunta, preferência pessoal versus efetividade pedagógica, isso pode ter gerado alguma insegurança.

A permanência de incerteza do Estudante 7 , que alegou “não sei” em ambas as fases sugere que a intervenção não alcançou suficientemente este participante ao ponto dele

desenvolver e articular uma explanação. Este achado reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que reconheçam ritmos e necessidades individuais.

9.5.2 **Propostas de atividades escolares: da reprodução à inovação**

A questão 11 solicitava que os estudantes sugerissem atividades para fortalecer o combate à violência contra a mulher no ambiente escolar. Esta questão mensura a capacidade propositiva, dimensão fundamental da pedagogia freireana que reconhece estudantes como agentes cocriadores de soluções, não somente os que aguardam que o conteúdo seja aplicado sobre eles. (FREIRE, 1996).

Tabela 3 — Propostas de atividades escolares

Estudante	Gênero	Proposta Pré-Intervenção	Proposta Pós-Intervenção	Sofisticação
1	M	"Palestras e ajudar a mulher que sofre alguma Violência"	"meios de acolhimento de segurança"	Institucionalização
2	M	"Poderia ser eficaz ia melhorar muito esse ambiente"	"Sim"	Retrocesso
3	F	"palestras seria bom, as vezes a pessoa conhece alguém que sofre violência em casa, mas não sabe diferenciar pois pode ser verbal e psicológico"	"Trazer palestras sobre, ou jogos para fazer os alunos se entreterem e entender mais sobre. Como o Escape Room que teve na nossa escola"	Validação vivencial
4	F	"não sei"	(em branco)	Sem evolução
5	F	"debates, palestras, rodas de conversa e projetos"	"Ampliar projetos como esse, rodas de conversa"	Pensamento sistêmico
6	M	"eu acho que deveria ter uma palestra uma equipe pra ajudar aquelas que sofre de maus-tratos e não tem coragem de falar"	"Teatro, grupos para ajudar aquelas que sofrem e não conseguem falar por medo. palestras"	Consciência de silenciamento
7	M	"não sei"	"Teatro e palestra"	Especificação
8	F	"Palestras ou também uma simulação sobre como acontece e como podemos resolver, denunciar"	"Simulação para entendermos como a violência pode começar e podemos aprender a identificar esses sinais, para evitarmos possíveis relacionamentos abusivos"	Pedagogia preventiva
9	F	"Vídeo aulas sobre o assunto, palestras com pessoas que entendam sobre"	"palestras, exposições, políticas públicas"	Escalada estrutural

Fonte: Dados da pesquisa. A autora (2025)

9.5.3 **Padrões de sofisticação propositiva**

A análise temática das propostas revela três padrões principais de sofisticação: (1) institucionalização do pensamento, (2) validação vivencial da intervenção, e (3) escalada para transformação estrutural.

O Estudante 1 evoluiu de proposta centrada em ação direta individual para reconhecimento de necessidade institucional. Esta transformação mostra a noção de que proteção a vítima de violência demanda sistemas estruturados, não apenas voluntarismo e gente bem intencionada. Como argumentam Bandeira e Almeida (2015), políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero requerem integração entre múltiplas instituições, configurando rede de proteção que vai além das iniciativas individuais.

A Estudante 3 incorporou explicitamente a experiência do escape room em sua colocação: "Como o escape room que teve na nossa escola". Esta menção direta constitui um indicador de que a intervenção não foi vivenciada como atividade externa imposta, mas internalizada como parte da própria imaginação do possível. Ela não só aprovou a metodologia, mas a reconheceu como modelo válido para reutilização estratégica.

O Estudante 6 desenvolveu consciência sobre os mecanismos de silenciamento que tantas vezes impedem a denúncia quando se posicionou com: "grupos para ajudar aquelas que sofrem e não conseguem falar por medo". A inclusão do teatro por exemplo, como modalidade pedagógica importa muito neste ponto, pois o estudante reconhece que linguagem verbal pode representar uma barreira para as vítimas silenciadas, e que dramatização tem potencial de ser uma forma possível de lidar com isso.

A Estudante 9 apresentou evolução de propostas associadas ao ambiente escolar para o reconhecimento de transformação estrutural: "palestras, exposições, políticas públicas". A inclusão de "políticas públicas" é notadamente significativa, pois nos remete à noção de consciência coletiva.

A Estudante 8 desenvolveu o que podemos chamar de pedagogia preventiva ao colocar: "Simulação para entendermos como a violência pode começar e podemos aprender a identificar esses sinais, para evitarmos possíveis relacionamentos abusivos". Esta proposta enfatiza prevenção e o reconhecimento de que relacionamentos abusivos frequentemente iniciam com comportamentos sutis de controle que, se identificados precocemente, podem ser interrompidos antes de escalarem para violências mais graves.

9.5.4 **Limitações e desengajamentos**

Dois estudantes apresentaram respostas problemáticas na fase pós-intervenção. O Estudante 2 ofereceu resposta direta e vaga ("Sim"), representando retrocesso em relação à fase pré-intervenção. A Estudante 4 deixou a questão em branco. Estes padrões sugerem limites da

intervenção para alguns públicos, demandando investigação sobre variáveis não capturadas pelo instrumento de pesquisa.

Possíveis explicações para essas respostas incluem: fadiga durante preenchimento do formulário; dificuldades de expressão escrita; ou desconfiança de que suas respostas seriam efetivamente consideradas pela instituição escolar, desenvolvendo certa autocensura.

9.6 TRANSFORMAÇÕES ATITUDINAIS MENSURADAS PELA ESCALA LIKERT

As questões 12 a 16 do instrumento formulário pré e pós intervenção utilizaram escala Likert de cinco pontos (1 = Discordo totalmente; 5 = Concordo totalmente) para mensurar percepções e atitudes sobre cinco dimensões: percepção de sexismo no ambiente escolar, segurança para denunciar situações de assédio ou violência, contribuição das aulas de Sociologia para compreensão sobre igualdade de gênero, conhecimento da Lei Maria da Penha, e potencial transformador das atividades propostas.

9.6.1 **Percepção de sexismo no ambiente escolar**

A afirmação "Piadas sexistas são frequentes e aceitas em nossa escola" buscava mensurar a percepção dos estudantes sobre normalização do machismo no cotidiano escolar. Pontuações elevadas indicam percepção de que sexismo é frequente e socialmente aceito enquanto pontuações baixas indicam discordância desta normalização.

Tabela 4 — Mudança da Percepção sobre Sexismo Escolar (Q12)

Estudante	*Gênero*	*Pré*	*Pós*	*Mudança*	*Interpretação*
1	M	3	1	-2	Redução significativa
2	M	1	1	0	Consistência (baixa percepção)
3	F	4	3	-1	Redução moderada
4	F	3	2	-1	Redução moderada
5	F	4	4	0	Consistência (alta percepção)
6	M	5	2	-3	Redução radical
7	M	2	1	-1	Redução moderada
8	F	4	3	-1	Redução moderada
9	F	1	1	0	Consistência (baixa percepção)
Média	-	3,0	2,0	-1,0	Redução de 33%

Fonte: Dados da pesquisa. A autora (2025)

Os dados evidenciam redução média de 1,0 ponto na percepção de sexismo, representando diminuição de 33% em relação à média inicial. Sete estudantes apresentaram redução em suas pontuações, enquanto dois mantiveram percepções consistentes. Nenhum estudante apresentou aumento na percepção de sexismo.

A redução generalizada na percepção de sexismo admite duas interpretações competitivas mais gerais que poderíamos ponderar. A primeira é otimista: A intervenção pode ter aumentado a consciência crítica dos estudantes, levando-os a questionar e rejeitar a normalização prévia do sexismo. Ao ampliarem o debate sobre violência de gênero e seus fundamentos estruturais, os estudantes desenvolveram sensibilidade que os leva a discordar da aceitação social de piadas sexistas. Nesta interpretação, a redução nas pontuações reflete não diminuição da frequência de piadas sexistas, que provavelmente permaneceu constante no intervalo de poucos dias, mas pode representar uma rejeição subjetiva de sua legitimidade.

Em uma forma de interpretação mais crítica: Os estudantes podem ter oferecido respostas socialmente desejáveis na fase pós-intervenção, ajustando suas percepções ao que imaginam ser esperado pela pesquisadora/professora.

A observação de casos individuais nos leva a refletir entre estas interpretações. O Estudante 6 apresentou redução radical, de 5 para 2, a mais significativa diante do grupo. Homem, preto, trabalhador, este estudante havia pontuado concordância máxima na fase pré-intervenção, indicando percepção aguda de que sexismo era frequente e aceito na escola. Podemos pensar que o desenvolvimento de consciência crítica aqui o leva a rejeitar a legitimidade do sexismo, mesmo reconhecendo sua frequência. Por outro lado, o fato de estar participando da atividade fez com que ele revisasse a percepção institucional, possivelmente sentindo-se mais acolhido com uma série de atividades que valorizaram a igualdade de gênero.

A Estudante 5, por outro lado, manteve a sua pontuação elevada, 4 em ambas as fases, sugerindo que sua percepção de sexismo persistente não foi alterada pela intervenção. Esta consistência pode indicar: realismo crítico que reconhece que uma semana de atividades não transforma estruturas culturalmente enraizadas. Mas também é possível pensar que sua vivência pessoal de sexismo seja tão intensa que não pode ser minimizada por intervenções pontuais. Considerando o fato de que esta estudante relatou um trauma familiar grave, a segunda hipótese parece mais plausível.

9.6.2 **Segurança para denunciar violência**

A afirmação "Me sinto seguro para denunciar situações de assédio ou violência" investigava a confiança dos estudantes nas instituições de proteção e na responsividade da comunidade escolar. Pontuações elevadas indicam confiança, já as pontuações baixas indicam insegurança ou desconfiança institucional.

Nesse aspecto é importante ressaltar que a Escola da pesquisa possui uma área de atendimento psicossocial, setor que conta com uma profissional de Psicologia e outra de Serviço Social para atender as demandas institucionais e fazer encaminhamentos para a rede de serviços do município.

Tabela 5 — Mudanças da Segurança para Denúncia (Q13)

Estudante	*Gênero*	*Pré*	*Pós*	*Mudança*	*Interpretação*
1	M	5	5	0	Confiança máxima persistente
2	M	3	4	+1	Aumento moderado
3	F	3	3	0	Ambivalência persistente
4	F	3	5	+2	Aumento significativo
5	F	4	3	-1	Redução
6	M	5	5	0	Confiança máxima persistente
7	M	3	4	+1	Aumento moderado
8	F	4	5	+1	Aumento moderado
9	F	3	4	+1	Aumento moderado
Média	-	3,7	4,2	+0,6	Aumento de 16%

Fonte: Dados da pesquisa. A autora (2025)

Os dados evidenciam aumento médio de 0,6 pontos na segurança para denúncia, representando um crescimento de 16% em relação à média inicial. Seis estudantes apresentaram aumento em suas pontuações, dois mantiveram percepções consistentes, e apenas um apresentou redução.

O aumento generalizado na segurança para denúncia percebido é interessante pois sugere que a intervenção operou como uma ponte para que os estudantes conhecessem ou identificassem esses mecanismos de apoio. Durante as atividades, os estudantes tiveram acesso a informações sobre mecanismos legais como: Boletim de Ocorrência, medidas protetivas, Delegacia da Mulher, Disque 180, 190, bem como as tramas de várias das mulheres ouvidas na exposição, que efetivamente acionaram estas instituições.

A Estudante 4, quilombola, apresentou aumento mais significativo (de 3 para 5). Considerando que populações negras historicamente experimentam violência institucional e desenvolvem desconfiança em relação a aparatos estatais, conforme documentado por Carneiro (2005), este aumento é significante. Pois sugere que a intervenção conseguiu operar como espaço de legitimação institucional, reduzindo a noção de ameaça e gerando proximidade.

A Estudante 8, que relatou na fase pós-intervenção que sua irmã "já fez o B.O." em situação de perseguição, apresentou aumento de 4 para 5, reforçando a ideia de compreensão do aparato institucional, assim reafirmando a situação concreta de proteção familiar.

Por outro lado, a Estudante 5 foi a única participante que apresentou redução na segurança para denúncia, de 4 para 3. Esta redução, aparentemente contraintuitiva em contexto geral de aumento nos chama atenção. Considerando que esta estudante relatou o sequestro e espancamento da mãe, é plausível que sua experiência vivida tenha demonstrado limites das instituições de proteção. Como observa Bandeira (2014), embora a Lei Maria da Penha represente avanço legislativo significativo, sua implementação enfrenta obstáculos estruturais: morosidade judiciária, despreparo de agentes públicos, insuficiência de recursos para casas-abrigo e programas de proteção. A autora destaca o despreparo técnico e a resistência cultural de muitos agentes policiais e operadores do direito que, ao manterem uma mentalidade patriarcal, acabam por revitimizar a mulher e atuar com baixa resolutividade, perpetuando a impunidade e a desproteção.

A redução na pontuação da Estudante 5 pode, portanto, representar não desengajamento ou desânimo, mas pode tratar-se de empirismo, reconhecimento de que denúncia não garante proteção automática, e que transformação efetiva demanda não apenas acionamento de uma autoridade policial, mas profunda transformação das próprias instituições. Esta interpretação é reforçada pelo fato de que a mesma estudante manteve pontuações máximas nas questões sobre contribuição das aulas de Sociologia e potencial transformador das atividades, evidenciando que sua crítica institucional não se traduz em abandono da questão, mas pode representar uma crítica ao sistema.

9.6.3 **Contribuição das aulas de Sociologia para compreensão sobre igualdade de gênero**

A afirmação "Aulas de Sociologia contribuem para meu entendimento sobre igualdade de gênero" buscava aferir a percepção dos estudantes sobre a relevância do componente para a formação crítica sobre questões de gênero. Esta questão se torna estratégica em contexto de

disputas curriculares que frequentemente questionam a legitimidade de conteúdos de ciências humanas no Ensino Médio.

Tabela 6 — Percepção sobre Contribuição da Sociologia (Q14)

Estudante	*Gênero*	*Pré*	*Pós*	*Mudança*	*Interpretação*
1	M	4	5	+1	Validação aumentada
2	M	5	5	0	Validação máxima persistente
3	F	4	4	0	Validação consistente
4	F	4	5	+1	Validação aumentada
5	F	5	5	0	Validação máxima persistente
6	M	3	5	+2	Validação máxima
7	M	4	5	+1	Validação aumentada
8	F	5	5	0	Validação máxima persistente
9	F	4	5	+1	Validação aumentada
Média	-	4,2	4,9	+0,7	Aumento de 17%

Fonte: Dados da pesquisa. A autora (2025)

Os dados revelam aumento médio de 0,7 pontos na percepção sobre a contribuição da Sociologia, representando crescimento de 17% em relação à média inicial já elevada. Notavelmente, cinco estudantes apresentaram aumento em suas pontuações, quatro mantiveram pontuações já elevadas, e nenhum estudante apresentou redução. A média final de 4,9 aproxima-se da concordância máxima, evidenciando validação quase unânime da experiência com o componente curricular.

9.6.4 **Sociologia como espaço de legitimação de saberes situados**

A validação consistente e crescente da Sociologia como componente curricular relevante para compreensão de igualdade de gênero constitui achado significativo em múltiplas dimensões. Primeiro, porque buscou-se que a intervenção pedagógica não fosse percebida como atividade extraordinária desconectada do currículo regular, mas como expressão orgânica das potencialidades da área.

A fragilidade institucional da Sociologia é agravada, na visão de Silva (2007), pela predominância de propostas curriculares que dão atenção ao modelo de competências, que operam uma espécie de esvaziamento científico em favor de uma pedagogia que se incline

apenas para a motivação e socialização. Nesse cenário, o componente corre o risco de se tornar um instrumento genérico.

Outra ponderação relevante é que a Sociologia nos permite transitar em dimensões cognitivas e acessar dimensões existenciais, sem abandonar o rigor cientifico que lhe é caro. A Estudante 5, que vivenciou violência intrafamiliar grave, atribuiu pontuação máxima em ambas as fases, sugerindo que a Sociologia operou como espaço de validação de sua experiência vivida. Como defende Hooks (2013), legitimar o estudante e sua realidade também compreende parte da educação. A Sociologia, ao tematizar violência de gênero, transformou duras experiencias privadas em objeto de reflexão coletiva.

O Estudante 6 demonstrou o aumento mais significativo, de 3 para 5. Este estudante havia exposto neutralidade inicial sobre a questão, mas desenvolveu validação máxima após a intervenção. Esta transformação sugere que a abordagem multimodal conseguiu envolver o aluno que possivelmente não se sentia contemplado por metodologias tradicionais.

9.6.5 **Autoavaliação sobre a Lei Maria da Penha**

A afirmação "Conheço ao menos um artigo da Lei Maria da Penha e seu propósito" buscava mensurar autoavaliação dos estudantes sobre o conhecimento jurídico específico adquirido. Esta questão complementa a questão 8, que solicitava citação de tipos de violência, a intenção aqui era verificar não apenas o que sabem, mas se reconhecem que sabem.

Tabela 7 — Conhecimento Autopercebido da Lei Maria da Penha (Q15)

Estudante	Gênero	Pré	Pós	Mudança	Interpretação
1	M	3	4	+1	Aumento moderado
2	M	4	3	-1	Redução
3	F	4	5	+1	Aumento moderado
4	F	3	4	+1	Aumento moderado
5	F	5	5	0	Conhecimento máximo persistente
6	M	1	4	+3	Aumento radical
7	M	3	4	+1	Aumento moderado
8	F	5	5	0	Conhecimento máximo persistente
9	F	4	5	+1	Aumento moderado
Média	-	3,6	4,3	+0,8	Aumento de 22%

Fonte: Dados da pesquisa. A autora (2025)

Os dados evidenciam aumento médio de 0,8 pontos no conhecimento autopercebido, representando crescimento de 22% em relação à média inicial. Sete estudantes apresentaram aumento em suas pontuações, dois mantiveram pontuações já elevadas, e apenas um apresentou redução.

9.6.6 **Alfabetização jurídica e empoderamento cidadão**

O aumento no conhecimento autopercebido da Lei Maria da Penha salienta que a intervenção atuou no sentido de aproximar os estudantes da legislação protetiva. Funcionando como um instrumento de letramento em cidadania, oferecendo vocabulário e em tempo, apresentando uma lente para reconhecer as diversas faces da opressão. (VIZA; SARTORI; ZANELLO, 2017).

O Estudante 6 novamente nos chamou a atenção. Na fase pré-intervenção, havia respondido "Não sei" quando questionado sobre tipos de violência, pontuando discordância quase total na escala sobre conhecimento da Lei. Na fase pós-intervenção, não apenas citou quatro tipos de violência, mas autoavaliou-se com pontuação 4, provando que desenvolveu não apenas apreensão da temática, mas confiança em seu conhecimento.

9.6.6.1 Redução como ceticismo crítico: o caso do estudante 2

O Estudante 2 foi o único participante que apresentou redução no conhecimento autopercebido que foi de 4 para 3 pontos na escala. Esta redução, nos leva a pensar, considerando que o mesmo estudante aumentou de 3 para 5 tipos de violência conhecidos na questão aberta. Desse modo, algumas possibilidades emergem.

Hipótese interpretativa: o estudante desenvolveu consciência crítica sobre diferença entre conhecimento superficial e conhecimento aprofundado. Na fase de pré-intervenção, possivelmente superestimou seu conhecimento, acreditando que saber alguns tipos de violência equivalia a conhecer a Lei. Na fase pós-intervenção, após exposição a complexidades do assunto e exercícios, reconheceu limites sobre o que acreditava saber. Nesta interpretação, a redução representa autocrítica, não necessariamente regressão do conhecimento.

Esta hipótese é reforçada pelo fato de que o mesmo estudante também reduziu pontuação na questão 16 sobre o potencial transformador das atividades, sugerindo desenvolvimento de ceticismo. Como argumenta Freire (1996), educação crítica não produz certezas inquestionáveis, mas capacidade de problematização permanente. O Estudante 2 pode ter refletido uma postura crítica, reconhecendo que não há soluções instantâneas e que transformação social demanda processos complexos e prolongados.

9.6.7 **Potencial transformador das atividades multimodais**

A afirmação "Atividades propostas de Cine documentário, Escape Room e jogos podem transformar mentalidades" buscava avaliar a percepção dos estudantes sobre a efetividade das metodologias ativas utilizadas na intervenção. Esta questão procura se estabelecer como uma avaliação quanto a meta da proposta. Buscando saber se os estudantes acreditam que as atividades das quais participaram podem efetivamente alterar percepções.

Tabela 8 — Percepção sobre Potencial Transformador das Atividades (Q16)

Estudante	Gênero	Pré	Pós	Mudança	Interpretação
1	M	4	4	0	Confiança consistente
2	M	4	3	-1	Ceticismo crítico
3	F	4	5	+1	Validação aumentada
4	F	4	5	+1	Validação aumentada
5	F	5	5	0	Confiança máxima persistente
6	M	4	5	+1	Validação aumentada
7	M	4	5	+1	Validação aumentada
8	F	5	5	0	Confiança máxima persistente
9	F	4	5	+1	Validação aumentada
Média	-	4,2	4,7	+0,4	Aumento de 10%

Fonte: Dados da pesquisa. A autora (2025)

Os dados sublinham aumento médio de 0,4 pontos na percepção sobre potencial transformador, representando crescimento de 10% em relação à média inicial já elevada. Cinco estudantes apresentaram aumento em suas pontuações, enquanto três mantiveram pontuações já elevadas, e apenas um apresentou redução, esta com possibilidade de ceticismo conforme análise anterior, visto que o aluno elevou o nível de conhecimento sobre a lei, alcançando parcialmente os objetivos da proposta. A média final de 4,7 evidencia validação robusta das metodologias ativas realizadas.

O aumento na posição sobre potencial transformador das atividades constitui validação empírica das metodologias ativas. Como argumenta Berbel (2011), os estudantes protagonizam o processo. As atividades de cine-documentário, Escape Room e exposição imersiva operaram segundo este princípio, demandando participação ativa, resolução colaborativa de problemas e reflexão crítica.

O Estudante 6, que havia apresentado transformações radicais em múltiplas dimensões, também aumentou sua pontuação de 4 para 5. Considerando que este estudante partiu de conhecimento nulo sobre tipos de violência e desenvolveu repertório robusto após a finalização das atividades.

Mas não pretendemos ignorar que em contextos escolares onde as metodologias tradicionais predominam, proposições que rompam com essa passividade podem ser recebidas com um entusiasmo elevado. A resposta quase unânime pode indicar desmotivação com modelos anteriores e uma validação fervorosa do que consideram novo. O que não desagrega o objetivo da proposta, mas reconhece que o posicionamento pode estar relacionado ao momento de empolgação.

9.7 VOZES DA COMUNIDADE ESCOLAR: REVERBERAÇÕES DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A escola, enquanto território de encontros e disputas simbólicas, carrega em si a possibilidade de transformar realidades quando assume seu papel político na formação de sujeitos críticos. Nesse sentido, as vozes que se manifestam a partir da comunidade escolar após a intervenção pedagógica revelam não apenas a receptividade do grupo, mas sobretudo os deslocamentos de consciência que práticas educativas comprometidas são capazes de provocar.

O diretor Douglas Vinicius de Paula, ao refletir sobre a experiência vivenciada na Escola Estadual Eucaris Nunes, destaca um elemento fundante: o desconhecimento prévio dos estudantes acerca da legislação protetiva. Em suas palavras, "muitos estudantes não conheciam a própria lei, não entendiam como é que ela funciona e nem como essa lei as protege, no caso as mulheres, e como que ela responsabiliza os homens". Essa constatação dialoga diretamente com o que Hooks (2017) na qual o ato de conhecer constitui o primeiro passo para a transformação das estruturas de opressão. O desconhecimento da lei não é acidental, ele reflete uma sociedade que historicamente invisibilizou os mecanismos de proteção às mulheres, naturalizando a violência como componente das relações de gênero.

Contudo, o gestor avança em sua análise para além da dimensão informativa, tocando em um ponto estratégico da intervenção: a sensibilização masculina. Segundo ele:

> Mais importante do que a questão de proteção e do homem se sentir responsabilizado pelas agressões que ele faz [...] foi como nós homens conseguimos perceber através das ações, todo o dano que o homem comete quando ele agride, quando ele comete violência sobre uma mulher que confia nele. (Diretor, 2025)

Essa fala remete ao que Connell e Messerschmidt (2013) discutem ao tratar das masculinidades hegemônicas: a necessidade de implicar os homens no processo de

desconstrução do patriarcado, não como expectadores externos, mas como sujeitos que fazem parte dessas estruturas e, portanto, corresponsáveis pela sua superação. O patriarcado necessita ser nomeado, para que homens e mulheres possam amenizar suas dores:

> Para acabar com a dor dos homens, para responder efetivamente à crise dos homens, precisamos nomear o problema. Precisamos reconhecer que o problema é o patriarcado e trabalhar para acabar com o patriarcado. [...] Para que os homens se apropriem da bondade essencial do ser masculino, para que recuperem o lugar de solidariedade e expressividade emocional que é a base do bem-estar, devemos conceber alternativas à masculinidade patriarcal. Todos devemos mudar. (HOOKS, 2025, p. 135).

A multiplicidade de linguagens empregadas na intervenção foi percebida pela gestão como elemento chave da aprendizagem. O diretor observa que "o conhecimento ele entra na nossa mente, a compreensão ela adentra a nossa consciência de várias maneiras". Tal percepção encontra respaldo nas contribuições de Freire (1996), para quem ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, e essa mudança se concretiza quando o educando é tocado por diferentes vias, respeitando-se os múltiplos modos de apreensão do mundo.

Um aspecto particularmente relevante emerge quando o diretor aborda os desafios enfrentados pela intervenção. Ele reconhece que "muitas vezes esse estudante em casa, na família, ele pode sofrer isso, ver isso, sofrer a angústia de ver a sua mãe passando por isso". Diante dessa realidade, dois caminhos se apresentam ao jovem: "ou passar a ser um reprodutor dessa violência ou ele passar a ser um defensor dessa mulher que sofre essa violência". Essa encruzilhada existencial reforça a urgência de ações pedagógicas que ofereçam aos estudantes ferramentas para romper com ciclos intergeracionais de violência, conforme apontam Saffioti (2015) e Segato (2021) ao discutirem a transmissão cultural das práticas violentas no interior das famílias patriarcais.

A professora participante, identificada como P.P.S., traz contribuições que iluminam a dimensão formativa da intervenção para os próprios docentes. Ela confessa que, mesmo compreendendo a importância do tema, "a gente desconhece! A gente não tem o conhecimento, digamos assim, mais aprofundado desse assunto". Sua fala revela uma lacuna na formação docente que frequentemente relega as discussões de gênero ao campo do senso comum, impedindo abordagens mais consistentes e teoricamente fundamentadas. A educadora acrescenta ainda que "a gente sabe que tem a violência, que existe a violência contra a mulher, que muitas mulheres morrem, mas a gente vê isso na TV, né? É chocante quando você tem isso assim de forma mais, digamos que próxima". Esse distanciamento entre a informação midiática

e a compreensão sensível do fenômeno constitui um dos obstáculos que a intervenção buscou superar.

Sobre as metodologias ativas empregadas, a professora destaca sua experiência ao participar de uma rodada do escape room: "durante a atividade eu me senti extremamente motivada, participei, fiquei envolvida com a atividade querendo desvendar realmente o segredo". Ela reconhece o potencial pedagógico dessa ferramenta ao afirmar que "o jogo ele realmente leva a gente a desafios de pensar, discutir ideias, precisar do grupo ali para tomar decisões".

A assistente social Edilane Raquel de Magalhães, integrante da equipe psicossocial da escola, situa a intervenção dentro de um contexto mais amplo de acolhimento institucional. Para ela, o tema "vem para somar, né, já com a atividade que a equipe psicossocial ela realiza na escola". Sua fala evidencia a importância de articular ações pontuais com políticas permanentes de cuidado, garantindo que os estudantes encontrem na escola um espaço seguro para elaborar suas vivências, muitas vezes atravessadas pela violência doméstica.

As ações ocorreram constituindo-se como experiência formativa capaz de mobilizar afetos, provocar deslocamentos e semear inquietações. Como sintetiza o diretor, "o projeto formou a cabeça desses estudantes para que eles próprios sejam multiplicadores desses entendimentos, dessa consciência que eles adquiriram aqui". Essa perspectiva de formação de multiplicadores inscreve a intervenção no campo da educação popular, onde o conhecimento não se encerra em si mesmo, mas transborda para as comunidades, famílias e territórios dos quais os estudantes fazem parte.

Uma estudante participante das etapas coloca que “estudar sociologia é estudar os problemas reais”, essa fala reforça a centralidade do componente curricular na construção de uma cultura de direitos e na problematização das desigualdades. Reafirmando a Escola e a Sociologia como espaços privilegiados de formação que atravessam o cotidiano da comunidade.

10 SOCIOLOGIA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE E DESEJO DE TRANSFORMAÇÃO

A pergunta que orientou esta investigação indagava: quais os limites e potencialidades de uma intervenção pedagógica em Sociologia, fundamentada em estratégias multimodais para a compreensão da Lei Maria da Penha voltada a desnaturalização da violência de gênero entre estudantes do Ensino Médio?

Após percorrer um itinerário metodológico rigoroso, que uniu pesquisa-ação participativa, análise temática e triangulação de dados qualitativos, é possível afirmar que a intervenção realizada demonstrou efetividade significativa em múltiplas dimensões: cognitiva, atitudinal, metacognitiva, narrativa e propositiva.

Os dados coletados junto aos nove estudantes participantes, evidenciam transformações mensuráveis e qualitativamente significativas. Na dimensão cognitiva, observou-se aumento médio de 2,2 tipos de violência conhecidos por estudante, representando crescimento em relação ao repertório inicial. Este ganho não se limitou à memorização de categorias legais, mas envolveu apropriação crítica de conceitos como violência patrimonial, pouco mencionada na fase pré-intervenção e repetidamente lembrada na fase pós-intervenção, evidenciando compreensão da dimensão econômica da dominação patriarcal.

Principalmente notável foi a transformação de estudantes que partiam de conhecimento nulo ou fragmentado. O Estudante 6, foi um desses casos, demonstrando que desconhecimento inicial não indica incapacidade cognitiva, mas ausência de oportunidades educacionais que abarcassem seu ritmo e meios de assimilação. Este achado materializa o princípio freireano de que "ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo" (FREIRE, 1996, p. 25), e que a educação pode transformar ao reconhecer e valorizar os saberes prévios dos educandos enquanto os instrumentaliza com novos conhecimentos.

A Estudante 4, quilombola, apresentou alto engajamento e participação plena nas atividades propostas, sugerindo integração que ecoou como um instrumento de fortalecimento identitário. O aumento do número de violência identificados, bem como relato de incidência intrafamiliar compartilhado com o grupo reflete como a intervenção pedagógica dialoga com a ancestralidade e a força das mulheres de comunidades tradicionais, como bem lembra Djamila Ribeiro (2020), o sofrimento individual deixa de ser em vão no momento em que é convertido em resistência compartilhada.

Na dimensão atitudinal, mensurada através de escala Likert de cinco pontos, observaram-se transformações consistentes. A percepção de normalização do sexismo no ambiente escolar reduziu-se A segurança para denunciar situações de assédio ou violência aumentou. A validação da disciplina de Sociologia como espaço de compreensão sobre igualdade de gênero foi quase unânime. E por fim, o conhecimento autopercebido da Lei Maria da Penha aumentou evidenciando não apenas ganho cognitivo, mas desenvolvimento de confiança sobre o próprio conhecimento.

Estas transformações atitudinais não devem ser interpretadas como mera adesão superficial a discursos socialmente desejáveis, mas como indicadores de processos de conscientização em andamento. Pois, a análise qualitativa das narrativas e das justificativas oferecidas pelos estudantes revela expansão conceitual que transcende mera repetição de slogans, o que nos leva a acreditar em uma verdadeira apropriação dos conceitos trabalhados.

Na dimensão narrativa, observaram-se transformações qualitativas profundas. A Estudante 5, que havia apresentado na fase pré-intervenção uma narrativa fragmentada e distante, ofereceu na fase pós-intervenção informação recomposta e situada. Além de uma postura engajada durante os exercícios. Esta transformação, embora modesta em escala temporal, sugere que atividades de roda de conversa e exposição, por exemplo, podem facilitar a assimilação de conceitos.

O Estudante 6 apresentou desenvolvimento de empatia relacional, evoluindo de relato distanciado sobre violência presenciada na vizinhança, para relato empático sobre abuso intrafamiliar envolvendo sua prima, demonstrando consciência crítica sobre mecanismos de silenciamento que impedem denúncia. Posicionamento percebido também da Estudante 8, que transitou de posição de observadora crítica para agente de proteção familiar, relatando que sua irmã "já fez o B.O." em situação de perseguição por ex-namorado, evidenciando que alfabetização institucional adquirida durante a intervenção foi corretamente associada a situação concreta. Isso nos leva a conceber que os estudantes estão negociando com processos de desnaturalização do sistema patriarcal.

Na dimensão metacognitiva, a intervenção produziu redução na incerteza sobre recursos pedagógicos eficazes, com emergência de critérios avaliativos sofisticados. A Estudante 4 evoluiu de justificativa simplista para reconhecimento de pluralismo epistemológico, demonstrando compreensão de que diferentes linguagens pedagógicas podem conversar com distintas formas de construção de conhecimento.

Quando pensamos na dimensão propositiva, notamos que sugestões genéricas cederam lugar para propostas mais elaboradas, que incorporam institucionalização, trabalho de prevenção e reconhecimento de necessidade de conversão estrutural via políticas públicas. Este momento apresentou estudantes capazes de atuarem como cocriadores de práticas pedagógicas futuras.

A análise interseccional dos dados revela padrões diferenciados conforme marcadores sociais de gênero, raça, classe e território. Estudantes femininas apresentaram maior implicação emocional nas narrativas de vivência e maior sofisticação nas justificativas sobre recursos pedagógicos, incorporando critérios éticos. Estudantes masculinos, embora partindo de repertório mais limitado, apresentaram ganhos proporcionalmente significativos, sugerindo que a intervenção foi efetiva em alcançar públicos inicialmente menos engajados, embora barreiras emocionais associadas a construções de masculinidade hegemônica não tenham sido completamente superadas.

O Estudante 6, único participante autodeclarado preto, apresentou padrão de transformação radical em múltiplas dimensões. A Estudante 4, quilombola, apresentou ganho máximo em conhecimento de tipos de violência e aumento significativo em segurança para denúncia. Estudantes trabalhadores apresentaram ganhos cognitivos significativos, mas respostas narrativas repetidamente mais simplistas, sugerindo que houve fadiga associada ao trabalho precoce, que pode limitar capacidade de elaboração reflexiva profunda. Estes achados, em conjunto, permitem responder afirmativamente à pergunta central.

Esta pesquisa oferece, desse modo, contribuições teóricas significativas para múltiplos campos de conhecimento: estudos de gênero, sociologia da educação, pedagogia crítica e ensino de Sociologia no nível médio. Primeiramente, a investigação demonstra empiricamente a viabilidade de operacionalização pedagógica de conceitos centrais das epistemologias feministas em contexto de educação básica. Tais conceitos frequentemente considerados abstratos ou excessivamente acadêmicos, como interseccionalidade, violência de gênero e desnaturalização das opressões, foram traduzidos em ações pedagógicas concretas que produziram deslocamentos de percepção mensuráveis entre os jovens estudantes do Ensino Médio.

A associação entre Freire (1996) e Hooks (2013) mostrou-se produtiva. Enquanto Freire oferece fundamento para compreensão de educação como prática da liberdade, enfatizando diálogo, problematização e conscientização, Hooks complementa esta perspectiva ao explicitar como gênero, raça e sexualidade operam na sala de aula, propondo pedagogia engajada que

reconhece dimensões afetivas e corporais do processo educativo. A intervenção realizada procurou criar espaços de diálogo horizontal, problematização da realidade e reconhecimento de que estudantes trazem seus corpos, histórias e traumas para o espaço de aprendizagem.

A incorporação de Saffioti (2001, 2015) permitiu situar violência de gênero não como somatório de casos isolados, mas como fenômeno estrutural que expressa as relações de poder historicamente determinadas. Esta compreensão estrutural foi fundamental para evitar abordagens individualizantes que responsabilizam vítimas ou minimizam a responsabilidade dos agressores e ainda ignoram sistemas que produzem e reproduzem tais violências. A ênfase de Saffioti (2015) na “pedagogia da violência” orientou estratégias pedagógicas de desnaturalização, revelando aos estudantes que hierarquias de gênero não são inevitáveis, mas construídas historicamente, portanto, passíveis de revisão e mudança.

A perspectiva interseccional de Crenshaw (1991), aprofundada no contexto brasileiro por Carneiro (2023) e Gonzalez (2020), revelou-se indispensável para compreensão de padrões diferenciados de transformação e para melhor interpretar os pesquisados. A análise desagregada por marcadores sociais evidenciou que estudantes negros e quilombolas, historicamente excluídos de espaços de produção de conhecimento formal, beneficiaram-se da atividade que buscou reconhecer e validar suas experiências situadas.

A contribuição de Scott (1995) sobre gênero como categoria analítica fundamentou a compreensão de que estudar violência contra mulheres não significa limitar-se a elas isoladamente, mas interrogar estruturas que produzem diferença sexual como categoria de análise. Esta perspectiva abriu horizontes para que não compreendêssemos que trata-se de "assunto de mulheres", mas abriu espaço para que estudantes masculinos reflitam criticamente sobre construções de masculinidade que os socializam para dominação. A partir desse ponto são questionadas redistribuições de privilégios e opressões, nos aproximando da desnaturalização.

A teoria dos saberes localizados de Haraway (1995) fundamentou reconhecimento de que toda perspectiva é parcial, situada em localizações específicas de gênero, raça, classe, território. Este reconhecimento orientou valorização de posicionamentos estudantis não como meros "relatos pessoais" a serem superados por conhecimento científico universal, mas como fontes legítimas de conhecimento que oferecem visões reais de suas próprias vidas. A exposição imersiva "Retratos: Narrativas de Sobrevivência", que apresentou os testemunhos de mulheres mato-grossenses que romperam o ciclo de violência, materializou este princípio ao posicionar saberes experienciais como centrais, não periféricos, ao processo educativo.

A pesquisa também dialoga produtivamente com literatura sobre metodologias ativas. Para Bacich e Moran (2018), o conhecimento deixa de ser uma transmissão linear de informações para se tornar um processo de construção de sentidos, onde o professor atua como um mediador que instiga a curiosidade e o pensamento crítico diante de problemas reais. O escape room temático, que demandou resolução colaborativa de enigmas cujas chaves dependiam de domínio de conceitos sobre Lei Maria da Penha, se apropriou deste princípio. A validação estudantil desta metodologia oferece evidência empírica de efetividade da abordagem mesmo tratando-se de tema sensível.

A articulação entre legislação: Lei Maria da Penha, Lei Federal 14.164/2021, Lei Estadual 10.792/2018-MT e ensino de Sociologia constitui sintonia organizacional. Embora as legislações estabeleçam obrigatoriedade de tematização de violência de gênero em ambiente escolar, frequentemente não oferecem orientações metodológicas concretas para implementação. Esta pesquisa demonstra que o cumprimento efetivo de mandatos legislativos demanda não apenas boa vontade institucional, nem tão somente individual, mas formação docente adequada, recursos pedagógicos apropriados, e tempo curricular suficiente. A experiência de implementação da "Semana Maria da Penha Vai à Escola Eucaris" fornece modelo possível que pode orientar outras instituições.

Finalmente, a pesquisa contribui para campo emergente de estudos sobre decolonialidade e educação. Quijano (2005) teoriza a colonialidade do poder como estrutura de dominação que persiste após o fim formal do colonialismo, manifestando-se em negação sistemática de conhecimentos não-eurocêntricos. Lugones (2020) aprofunda esta análise ao propor o conceito de colonialidade de gênero, argumentando que o sistema moderno de gênero foi imposto através dessa lógica de colonização. A intervenção, ao intercambiar características sobre comunidades quilombolas, tradições pantaneiras, e reconhecer especificidades das opressões vivenciadas por mulheres negras interioranas, adotando uma abordagem dialógica com a juventude local, operou como mecanismo decolonial no cotidiano escolar.

10.1 DEFESA DE UM MODELO PEDAGÓGICO REPLICÁVEL

Uma das contribuições centrais desta pesquisa reside na proposição de modelo pedagógico replicável para tematização da Lei Maria da Penha e desnaturalização da violência de gênero em contextos de educação básica. A replicabilidade não deve ser compreendida como aplicação mecânica de protocolo um protocolo rígido, mas como apropriação crítica de

princípios teórico-metodológicos que podem ser adaptados a diferentes contextos institucionais, territoriais e culturais.

O modelo proposto fundamenta-se em cinco pilares estruturantes. Primeiro, o acordo entre rigor conceitual e sensibilidade contextual. A intervenção não se limitou a falar sobre legislação, mas partiu de diagnóstico global, dados de pesquisas institucionais verídicas, além das percepções, experiências e necessidades específicas dos estudantes participantes. As aulas de sociologia que antecederam a semana de intervenção serviram de termômetro para mensurar interesse em participar da intervenção, mapeando a intimidade com a temática, mas também foi momento de escuta ativa que iluminou o planejamento das atividades subsequentes. Este princípio de partir da realidade concreta dos educandos, baseado na pedagogia freireana, é replicável em qualquer contexto, embora demande que educadores desenvolvam a capacidade de escuta e flexibilidade para ajustar as atividades conforme as demandas emergentes.

Segundo, multimodalidade pedagógica. A intervenção sistematizou deliberadamente múltiplas linguagens e estratégias: audiovisual, com o documentário, dialógica, na roda de conversa, lúdica com escape room e quis, e sensorial pela exposição imersiva. A multimodalidade na educação não se resume ao uso de tecnologias digitais, mas à articulação estratégica de diferentes linguagens visando a elaboração de significados. Segundo Bacich e Moran (2018), quando o ensino integra o texto, o som, a imagem e a interação, ele cria um ecossistema de aprendizagem mais rico, capaz de atingir os estudantes por meio de diferentes portas cognitivas.

Terceiro, abordagem interseccional. A intervenção reconheceu explicitamente que estudantes não experienciam gênero de forma isolada, mas na intersecção com raça, classe, território e sexualidade. Este reconhecimento orientou a seleção de materiais, a composição de atividades, e a análise de dados. Este princípio é replicável através de formação docente com perspectivas interseccionais e compromisso institucional com a equidade.

Quarto, integração entre dimensões cognitiva, afetiva e ética. A intervenção não se limitou a transmitir conhecimentos, mas criou espaços de acolhimento emocional e convocou estudantes a posicionamentos éticos diante de injustiças. A roda de conversa, ao permitirem que estudantes compartilhassem experiências sem julgamento ou avaliação, operaram como espaços de validação emocional e respeito. A exposição imersiva, ao apresentar narrativas de quebra do ciclo da violência doméstica, convocou estudantes a exercício de empatia e solidariedade. Este princípio é replicável através de formação docente que reconheça que

validação de experiências vividas, conforme proposto por Hooks (2013), atuam como exercícios de reconhecimento e valorização.

Quinto, o alinhamento com redes de proteção. A intervenção não presumiu que a escola sozinha seria capaz de resolver problemas estruturais de violência de gênero, mas reconheceu a necessidade de coordenaçao com instituições especializadas. Informações sobre mecanismos de denúncia como Boletim de Ocorrência, Disque 180, Delegacia, foram disponibilizadas, e encaminhamentos à equipe psicossocial foram previstos para estudantes que revelassem vivências traumáticas. Este princípio é replicável através do mapeamento de recursos institucionais disponíveis em cada comunidade e estabelecimento de integração de planos de ação e encaminhamento.

A replicabilidade do modelo não implica uniformização. Diferentes contextos demandarão adaptações específicas. Escolas urbanas de grandes centros enfrentarão desafios distintos de escolas rurais, indígenas ou quilombolas. Regiões com infraestrutura tecnológica robusta poderão utilizar recursos digitais que não estão disponíveis em contextos de maior precariedade. Comunidades com forte presença de movimentos feministas poderão estabelecer parcerias que não são viáveis em contextos de elevado conservadorismo. Contudo, os princípios estruturantes de partir da realidade local, dos educandos, diversificar estratégias pedagógicas, reconhecer interseccionalidades, integrar dimensões cognitivas e afetivas e combinar com redes de proteção, são universalmente aplicáveis.

Para facilitar replicação, recomenda-se que educadores interessados: (1) realizem o diagnóstico inicial das percepções e necessidades de sua comunidade e de seus estudantes; (2) selecionem materiais pedagógicos contextualizados que reflitam a diversidade de experiências de gênero, raça e classe de sua comunidade; (3) estabeleçam parcerias que agreguem à iniciativa em seus territórios; (4) busquem formação continuada em perspectivas feministas e metodologias ativas; (5) criem protocolos de acolhimento emocional e encaminhamento para participantes que revelem vivências traumáticas; (6) documentem sistematicamente suas práticas, contribuindo para construção coletiva de conhecimento pedagógico sobre educação em gênero; (7) trabalhar com temas sensíveis como violência tem um custo emocional real para quem pesquisa e ensina, então cuidar da saúde mental, é condição primaz de possibilidade do próprio trabalho.

10.2 IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Os achados desta pesquisa possuem implicações expressivas para o campo do ensino de Sociologia na Educação Básica, contribuindo para debates sobre finalidades do componente, metodologias adequadas, e desafios de legitimação em contexto de disputas curriculares.

Primeiramente, a pesquisa demonstra que Sociologia pode e deve cumprir uma função de desnaturalização de fenômenos sociais, revelando que hierarquias que se vendem naturais, são construções históricas passíveis de remodelação. Esta função, teorizada por Fernandes (1977) como central à vocação da Ciência, materializou-se na intervenção através de estratégias que questionaram naturalizações específicas: a ideia de que violência doméstica é "assunto privado", de que agressão masculina é "inevitável", de que mulheres são "naturalmente" submissas. Os ganhos cognitivos e atitudinais observados evidenciam que estudantes de Ensino Médio são capazes de apropriação crítica de conceitos sociológicos complexos quando estes são apresentados através de metodologias adequadas. Neste viés, as metodologias ativas foram utilizadas como estratégias e validadas com os resultados produzidos e menções feitas pela comunidade escolar.

A tematização da Lei Maria da Penha demandou mobilização de conhecimentos jurídicos, históricos, éticos e demográficos. Esta articulação interdisciplinar não diluiu especificidade da Sociologia, mas demonstrou sua capacidade de fluir como disciplina integradora que oferece ferramentas para lidar com fenômenos complexos que não se deixam interpretar por abordagens disciplinares isoladas.

A proposta nos faz perceber a relevância social da Sociologia. Em contexto de disputas curriculares que frequentemente colocam à prova a necessidade de conteúdos de ciências humanas, deixa nítido que a Sociologia pode contribuir para o enfrentamento de um problema social tão grave quanto à violência contra a mulher, que se faz epidêmico no Brasil, fortalecendo a defesa do componente.

A iniciativa aponta para necessidade de formação docente específica. A intervenção demandou da pesquisadora/professora não apenas o domínio de conteúdos sociológicos e legais, mas sensibilidade para acolhimento emocional, comunicação acessível, capacidade de mediação de debates sobre temas sensíveis, conhecimento sobre redes de proteção, e habilidade para associação de múltiplas estratégias pedagógicas. Para que esse projeto fosse possível, o PROFSOCIO se fez especialmente importante durante todo o trajeto, pois entrelaça formação teórica mantendo o rigor caro à Sociologia, combinando com o desenvolvimento de competências pedagógicas, emocionais e éticas, preparando o professor pesquisador para atuar em múltiplos cenários.

Diante do trabalho notou-se limitações de carga horária. A intervenção totalizou dez horas de atividades sistematizadas, distribuídas ao longo de uma semana. Esta concentração temporal foi viabilizada por reorganização excepcional do calendário escolar, não representando condições regulares de trabalho docente com o componente. Em contexto regular, onde Sociologia dispõe de apenas cinquenta minutos semanais na realidade de Mato Grosso, a tematização aprofundada de questões complexas como a que foi executada torna-se praticamente insustentável. A pesquisa, portanto, reforça a argumentação da importância de ampliação da carga horária.

Por fim, a pesquisa contribui para o debate sobre neutralidade docente. Que acredita, assim como Freire (1996) que a educação não é neutra, e essa pretensa neutralidade somente mascara a reprodução de desigualdades. A proposição assumiu explicitamente um posicionamento ético contra violência de gênero, não como imposição ideológica, mas como compromisso com os direitos humanos consagrados em legislação nacional e internacional. Os resultados sugerem que este posicionamento ético não comprometeu o rigor analítico, mas mobilizou engajamento estudantil.

10.3 LIMITAÇÕES RECONHECIDAS

Embora a pesquisa tenha produzido achados significativos, é fundamental reconhecer suas limitações metodológicas e conceituais em um exercício de reflexividade que fortalece a credibilidade científica.

Primeira limitação: intervalo temporal curto. Os instrumentos pré e pós-intervenção foram aplicados com intervalo de uma semana de aulas, permitindo mensuração de transformações imediatas, mas não de consolidação de longo prazo. Conforme adverte Thiollent (2011), em processos de pesquisa-ação e intervenções pedagógicas, a avaliação de resultados colhidos imediatamente após a ação pode refletir ação momentânea, uma vez que mudanças atitudinais podem não se sustentar ao longo do tempo, especialmente quando sujeitos retornam a ambientes que reforçam padrões anteriores.

Segunda limitação: posição da pesquisadora. Embora garantias de confidencialidade e anonimato tenham sido oferecidas, e análise qualitativa sugira apropriação crítica genuína, se a pesquisadora é também a professora da turma, a assimetria de poder pode gerar uma pressão invisível para a concordância, visando não frustrar a expectativa de quem mediou o processo

(GOFFMAN, 2004). Embora não seja imperativo, esta limitação não pode ser completamente neutralizada em pesquisas-ação onde pesquisador é também interventor.

Quarta limitação: especificidade contextual, pois conforme Flick (2009), a pesquisa qualitativa busca profundidade em detrimento de amplitude, e esta escolha metodológica implica limitações sobre qualquer generalização dos achados. Dessa forma, a pesquisa foi realizada em contexto específico, trata-se de escola pública estadual, em município interiorano de Mato Grosso, com estudantes majoritariamente negros e pardos, de classe trabalhadora, esses achados podem não ser diretamente transferíveis para contextos substancialmente distintos, como escolas privadas urbanas, regiões com perfis étnico-raciais diferentes, contextos de maior ou menor conservadorismo. Embora princípios teórico-metodológicos sejam replicáveis, manifestações concretas de violência de gênero e estratégias pedagógicas adequadas variam conforme especificidades culturais e institucionais.

O reconhecimento destas limitações não invalida achados, mas contextualiza-os, indicando necessidade de pesquisas complementares que abordem lacunas identificadas. Como argumenta Haraway (1995), todo conhecimento é situado, parcial, e reconhecer esta parcialidade constitui exercício de responsabilidade epistemológica. Os achados e limitações desta investigação abrem múltiplas agendas para pesquisas futuras que podem aprofundar compreensão sobre educação crítica em gênero e violência.

10.4 REFLEXÃO FINAL: EDUCAÇÃO COMO HORIZONTE DE ESPERANÇA REALISTA

A resposta, construída ao longo desta pesquisa, é simultaneamente modesta e audaciosa: a educação sozinha não pode erradicar violência de gênero, mas pode iniciar processos de desnaturalização que, acumulados ao longo de gerações, podem contribuir para uma transformação cultural profunda.

Os dados coletados evidenciam que transformações são possíveis. Estudantes que partiam de silêncio desenvolveram linguagem para nomear opressões. Desafiando estudantes que naturalizavam violências a refletiram sobre consciência crítica. Estudantes que desconfiavam de instituições desenvolveram confiança para acionar mecanismos de proteção. Estas transformações, embora modestas em escala, são profundas em significado. A educação, quando comprometida com liberdade e justiça, constitui ferramenta potente desta mudança.

Contudo, seria ingenuidade ou desonestidade intelectual afirmar que uma semana de atividades pedagógicas pode desfazer séculos de dominação patriarcal. As estruturas que produzem e reproduzem violência de gênero, assim como desigualdades econômicas que tornam mulheres dependentes financeiramente de parceiros abusivos; os sistemas jurídicos morosos que falham em proteger as vítimas; as culturas que ensinam meninos a exercer controle e meninas a aceitar submissão; as mídias que objetificam corpos femininos; as religiões que reforçam hierarquias de gênero, estas estruturas não serão transformadas apenas através de educação escolar, por mais crítica que seja.

A transformação estrutural demanda articulação entre múltiplas frentes: movimentos sociais que pressionam por mudanças legislativas; políticas públicas que garantam autonomia econômica de mulheres; os sistemas de justiça que efetivamente punam agressores e protejam as vítimas; mídias que representem mulheres como pessoas, não objetos; religiões que reinterpretem textos sagrados de forma justa e igualitária. A educação é uma destas frentes, e é essencial, mas insuficiente isoladamente.

Reconhecer esta insuficiência não é derrotismo, mas realismo. Como argumenta hooks (2013, p. 207), "não podemos ensinar aos estudantes a pensar criticamente se esperamos que eles simplesmente consumam e regurgitem conhecimento dado". Educação transformadora não promete soluções mágicas, mas prepara sujeitos para luta contínua por justiça. Os estudantes que participaram desta intervenção não se tornaram automaticamente feministas engajados, mas adquiriram ferramentas conceituais e atitudinais que podem orientar suas escolhas futuras: reconhecer sinais de relacionamentos abusivos, apoiar amigas em situação de violência, questionar piadas sexistas, denunciar assédios, votar em candidatos comprometidos com os direitos das mulheres.

Adicionalmente, a pesquisa revelou potencial da escola como espaço de acolhimento e ressignificação. Para estudantes que vivenciam violências em ambientes familiares, a escola pode ser único espaço onde encontram validação, escuta e informação sobre direitos e mecanismos de proteção.

Estas histórias individuais e análises realizadas sobre os estudantes pesquisados, embora não permitam generalizações estatísticas, possuem significado ético e político profundo. A educação, ao despertar mulheres para reconhecimento e enfrentamento de violências, contribui para acúmulo destas vitórias individuais que, somadas, podem produzir uma cadeia de transformações culturais.

Reflito também sobre minha própria trajetória como pesquisadora e educadora. Esta pesquisa é, para mim, um exercício de responsabilidade social: devolver à comunidade, através de práticas pedagógicas emancipatórias, todo o conhecimento que a universidade pública me proporcionou. Como argumenta Freire (1996, p. 25), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". Os estudantes que participaram desta intervenção não foram objetos de pesquisa, mas parte de uma juventude me ensinando sobre resiliência, sobre criatividade diante da precariedade, sobre esperança em contextos de adversidade e sobre coragem que as vezes caminha de mãos dadas com o medo.

A Lei Maria da Penha existe há duas décadas, mas permanece desconhecida e inacessível para muita gente. A escola, como instituição que acessa cotidianamente milhões de jovens, possui papel estratégico nesta operação de democratização do acesso à justiça. Que esta pesquisa inspire outros educadores a assumirem este compromisso. Que as vozes dos estudantes que participaram desta intervenção ecoem em outras salas...sejam elas de aula, de casa ou de espera. Que a educação, como prática da liberdade, continue sendo horizonte de esperança realista para todas as mulheres que sonham com uma vida livre de violência.

Encerro com a convicção de que educação crítica sobre gênero não é imposição ideológica, mas necessidade urgente. Nesse país onde nascer mulher é ser lançada em um limbo de insegurança, onde taxas de feminicídio são alarmantes, onde meninas são socializadas para aceitar controle e meninos para exercê-lo. Uso a palavra GÊNERO, em letras garrafais, não para provocar, mas para conscientizar. Não para impor certezas, mas para fomentar questionamentos. Não para resolver sozinha um problema estrutural, mas para contribuir e convocar cada pessoa que eu for capaz para a construção de uma sociedade mais justa aonde ser mulher não seja sinônimo de dor.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas escolas**. UNESCO, 2002.

ARROYO, Miguel G. **O direito à educação e a nova segregação social e racial**: tempos insatisfatórios. v. 31. 2015, p. 15-47 Trabalho de Conclusão de Curso.

AFFONSO, Beatriz; PANDJIARJIAN, Valéria (org.). **Sobrevivi... posso contar: a história de Maria da Penha**. 2. ed. Rio de Janeiro: CEJIL/CLADEM, 2011.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BALL, Stephen J. **Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities**. Journal of Education Policy, v. 31, n. 5, 2016.

BANDEIRA, Iara Danielle Ferreira. **Diversidade sexual na educação básica: um estudo sobre estratégias para inserção das temáticas no cotidiano escolar.** 2021. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia) – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

BANDEIRA, Lourdes Maria. **Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 29, n. 2, p. 449-469, maio/ago. 2014

BANDEIRA, Lourdes Maria; ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. Vinte anos da Convenção de Belém do Pará e a Lei Maria da Penha. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 501-517, maio/ago. 2015.

BARBOSA, Franciele Brito. **Quem dá as cartas no jogo da política? Uma análise sobre representatividade de mulheres negras com estudantes do ensino médio.** 2023. 47 f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. **Trabalho infantil no Brasil**: rumo à erradicação. Rio de Janeiro: Ipea, 2010. (Texto para Discussão, n. 1506).

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BERNHARD, Rafael; OLIVEIRA, Raimundo Corrêa de; FREITAS, Silvia Regina Sampaio (orgs.). **Serious Games**: do lúdico à educação. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 ago. 2006.

BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir conteúdo sobre prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 02 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer diretrizes para o novo ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 18 jan. 2026.

BRASIL. Senado Federal. Instituto DataSenado (CCJ). **11ª Edição da Pesquisa Nacional de Violência contra as Mulheres**. Brasília, DF: Senado Federal, 2025.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese: Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2023.

CARMO, Jeane Noronha do. **Gênero e evasão escolar: impedimentos que mulheres enfrentam para concluir os estudos na Educação de Jovens e Adultos.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia) – Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2023.

COMPTO, Gabriel Pinheiro. Aprendizagem baseada em jogos digitais. In: BERNHARD, Rafael; OLIVEIRA, Raimundo Corrêa de; FREITAS, Silvia Regina Sampaio (Org.). **Serious Games**: do lúdico à educação. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023. p. 20-36.

CONNELL, R. W. **Masculinities**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2005.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, California, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, jul. 1991.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: the psychology of optimal experience**. New York: Harper & Row, 1990.

ESCOLA ESTADUAL PROFª EUCARIS NUNES DA CUNHA E MORAES. **Projeto Político Pedagógico** (PPP) 2024. Poconé: Secretaria de Estado de Educação - MT, 2024.

ESTADO DE MATO GROSSO. Lei Estadual nº 10.792, de 18 de janeiro de 2018. Institui diretrizes para a promoção da igualdade de gênero e enfrentamento à violência contra a mulher nas escolas públicas estaduais. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**, Cuiabá, 19 jan. 2018.

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

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

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento.** Petrópolis: Vozes, 1977.

FIGUEIREDO, Angela. **Carta de uma ex-mulata a Judith Butler**. Periódicus, Salvador, v. 1, n. 3, p. 152-169, maio/out. 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2023**. São Paulo, 2023. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/anuario-brasileiro-seguranca-publica/. Acesso em: 2 maio 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital. Formato: ePub. Requisitos do sistema: Adobe Digital Editions.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quadro de comunidades remanescentes de quilombos certificadas**. Brasília, DF: FCP, 2024. Disponível em: https://www.palmares.gov.br. Acesso em: 01 jan. 2026.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HARAWAY, Donna J. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. Tradução de Mariza Corrêa. Cadernos Pagu, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.

HOOKS, bell. **A vontade de mudar**: homens, masculinidades e amor. Tradução de Manu Quadros e Lubi Prates. São Paulo: Elefante, 2025.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: resultados de população e domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 01 jan. 2026.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da violência 2024**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/. Acesso em: 8 maio 2025.

JOSHI, Ankur; KALE, Saket; CHANDEL, Satish; PAL, D. K. Likert Scale: Explored and Explained. **British Journal of Applied Science & Technology**, [s. l.], v. 7, n. 4, p. 396-403, 2015. DOI: 10.9734/BJAST/2015/14975.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. Tradução de Pê Moreira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MATO GROSSO. **Lei nº 10.792, de 11 de dezembro de 2018**. Estabelece o Programa de Prevenção e Combate à Violência contra a Mulher nas Escolas Públicas do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá, MT: Assembleia Legislativa, [2018].

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer. **Patrimônio Imaterial**: Festa de São Benedito e Cavalhadas de Poconé. Cuiabá: SECEL-MT, 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular**: Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cuiabá: SEDUC-MT, 2024.

MEDEIROS, Carla Roberta Correia de. **Gênero e sexualidade nos livros didáticos de Sociologia do ensino médio das escolas do Agreste Pernambucano: retrocessos, desafios e resistência na conjuntura atual das reformas educacionais do Brasil.** 2023. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Mestrado Profissional de Sociologia em

Rede Nacional (PROFSOCIO), Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006

OLIVEIRA, Cristiane da Silva Freitas. **Jogo Vidas Maria: um material didático sobre a Lei Maria da Penha.** 2023. 138 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) – Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2023.

PASINATO, Wânia. Dez anos de Lei Maria da Penha: o que queremos comemorar? **Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 155-163, 2020.

PEREIRA, Paulo Celso; SANTOS, Adriana Barbosa dos; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Desempenho Escolar da Criança Vitimizada encaminhada ao Fórum Judicial. ***Psicologia: Teoria e Pesquisa***, Brasília, v. 25, n. 1, p. 19-28, jan./mar. 2009.

PIAGET, J. **A educação e a construção do conhecimento**. São Paulo: GEDISA, 1972.

PIOVESAN, Flávia. A Lei Maria da Penha e a responsabilidade internacional do Brasil. In: AFFONSO, Tarcísio; PANDJARJIAN, Gabriela (Org.). **20 anos da Convenção de Belém do Pará e a Lei Maria da Penha.** São Paulo: Instituto Palas Athena, 2006. p. 27-42.

PREFEITURA MUNICIPAL DE POCONÉ. **Dados Econômicos e Sociais**. Poconé: Secretaria de Desenvolvimento, 2024. Disponível em: https://www.pocone.mt.gov.br. Acesso em: 01 jan. 2026.

QUARESMA, Rafaela Maurício. **Entrelaçando saberes: uma proposta de conteúdos para o ensino de Sociologia no ensino médio, sob a ótica das pedagogias feministas.** 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Mestrado em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2020.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

REDDIG, Amalhene Baesso; LEITE, Maria Isabel. O lugar da infância nos museus. **Musas**: revista brasileira de museus e museologia, Brasília, v. 3, p. 32-51, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Pólen, 2020.

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

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SEGATO, Rita Laura. **A guerra contra as mulheres**: matrizes africanas, instituições e anomia. Salvador: Encontros de Leitura, 2016.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, Rosana de Medeiros. **O feminismo negro em HQ – Cara Preta: estratégia didática para a Sociologia no ensino médio.** 2021. 301 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Mestrado em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Violence against women prevalence estimates, 2018: global, regional and national prevalence estimates for intimate partner violence against women and global and regional prevalence estimates for non-partner sexual violence against women**. Geneva: WHO, OMS, 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIZA, Ben-Hur; SARTORI, Myrian Caldeira; ZANELLO, Valeska (org.). **Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília: TJDFT, 2017.

GLOSSÁRIO

TERMO	DEFINIÇÃO
Análise de conteúdo	Método de tratamento e interpretação de dados qualitativos, especialmente utilizado para análise de discursos, textos e registros, visando identificar padrões, categorias e sentidos.
Ciclo de violência	Sequência de episódios de agressão, reconciliação e tensão que caracteriza relações abusivas, dificultando o rompimento por parte da vítima.
Currículo oculto	Conjunto de valores, normas e expectativas transmitidos implicitamente na escola, que reforçam desigualdades e estereótipos, especialmente de gênero.
Empoderamento	Processo pelo qual indivíduos ou grupos adquirem maior controle sobre suas vidas, fortalecendo autoestima, autonomia e capacidade de reivindicação de direitos.
Epistemologias feministas	Conjunto de abordagens teóricas que questionam a neutralidade do conhecimento científico, valorizando experiências e perspectivas de mulheres e outros grupos marginalizados.
Escape Room	Atividade lúdica baseada em desafios e enigmas, utilizada como recurso pedagógico para promover aprendizagem ativa e colaborativa.
Feminicídio	Assassinato de mulheres motivado por questões de gênero, reconhecido como crime hediondo pela legislação brasileira.
Gênero	Categoria analítica que se refere às construções sociais e culturais das diferenças entre masculino e feminino, indo além do sexo biológico.
Interseccionalidade	Abordagem teórica que analisa como diferentes marcadores sociais (gênero, raça, classe, sexualidade) se articulam na produção de desigualdades e opressões.
Lei Maria da Penha	Lei nº 11.340/2006, principal marco legal brasileiro de enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher.
Patriarcado	Sistema social, político e econômico baseado na dominação masculina e na subordinação das mulheres.
Pesquisa-ação participativa	Metodologia de pesquisa que envolve os sujeitos investigados como cocriadores do conhecimento, promovendo transformação social a partir da participação ativa.
Quiz	Jogo de perguntas e respostas utilizado como recurso avaliativo e lúdico para consolidar conhecimentos.
Roda de conversa	Estratégia pedagógica e metodológica baseada no diálogo horizontal, na escuta ativa e na construção coletiva de saberes.
Serious Games	Jogos sérios, são aplicações digitais ou analógicas desenvolvidas com propósitos específicos. Eles simulam situações reais para treinar habilidades, transmitir conhecimento ou gerar mudanças de comportamento.
Stalking	Ato de perseguir alguém, de forma violenta e obsessiva.

APÊNDICE A — FORMULÁRIO DE PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



Questionário VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER (Pré e Pós-intervenção)

Este questionário é confidencial e tem como objetivo compreender percepções e experiências dos estudantes. Sua identidade será preservada, o documento é exclusivo para uso na pesquisa.

Sessão I – Perfil Sociocultural

1. Idade: _____

2. Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino

3. Cor/raça (autodeclaração): ( )Preto ( )Pardo ( )Branco ( )Indígena ( )Amarelo

4. Série/ano escolar: _____

5. Tipo de moradia:
( ) Zona urbana ( ) Zona rural ( )Quilombo ( )Reserva indígena ( )Área Ribeirinha

6. Você trabalha fora do horário escolar?
( ) Sim ( ) Não

7. Se sim, em que atividade? _____

Sessão II – Narrativas e Propostas de Enfrentamento

8. Quais o TIPOS de violência doméstica presentes na lei Maria da Penha você conhece? Cite-os:

_____

_____

_____

9. Relate uma situação de violência doméstica que você tenha presenciado ou vivenciado:

_____

_____

_____

10. Quais recursos pedagógicos (material apostilado, livros, filmes, jogos, debates, textos) você considera mais eficazes para discutir a Lei Maria da Penha? Por quê?

_____

_____

_____



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



11. Sugira uma atividade ou abordagem que, na sua visão, poderia fortalecer o combate à violência contra a mulher, que poderia ser realizada no ambiente escolar:

_____

_____

_____

Sessão III – Percepções sobre Violência de Gênero

- Assinale a alternativa que melhor representa sua opinião para cada afirmação, utilizando a escala:

1 – Discordo totalmente 2 – Discordo 3 – Indiferente 4 – Concordo 5 – Concordo totalmente

Nº	Afirmação Na nossa escola, piadas sexistas são frequentes	1	2	3	4	5
12	e aceitas. Eu me sinto seguro(a) para denunciar situações de assédio	( )	( )	( )	( )	( )
13	ou violência. As aulas de Sociologia contribuem para meu entendimento sobre igualdade de gênero.	( )	( )	( )	( )	( )
14	Conheço ao menos um artigo da Lei Maria da Penha e seu propósito.	( )	( )	( )	( )	( )
15	Em que medida você acredita que as atividades propostas (cine debate, escape Room, jogos.) podem transformar mentalidades.	( )	( )	( )	( )	( )
16		( )	( )	( )	( )	( )

Agradecemos sua participação!

APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO/REGISTRO DE CONSETIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa **"INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA: UM ESTUDO DA LEI MARIA DA PENHA E AS DINÂMICAS DE COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER"**. Que visa investigar o potencial pedagógico da Lei Maria da Penha como instrumento para desnaturalizar práticas de violência doméstica e promover a conscientização crítica dos estudantes. Faremos questionários semiestruturados para explorar suas experiências, interpretação e percepções sobre violência contra a mulher. Teremos um cine-debate assistindo ao documentário "Pra quem eu vou contar?"; Seguido de roda de conversa; Jogaremos um Escape Room temático; Acessaremos o trabalho produzido pelas pesquisadoras da Fapemat na nossa escola intitulado: "Retratos, narrativas de sobrevivência"; participaremos de um Quiz interativo. Dessa forma, você participará de uma pesquisa qualitativa por cinco dias no período matutino ou vespertino. Acredita-se que o desenvolvimento desse trabalho possibilitará uma compreensão de como o ensino de sociologia pode contribuir para a articulação entre a Lei Estadual 10.792/2018-MT, a Federal 14.164/2021 aliando legislação protetiva e práticas educativas, com vistas ao enfrentamento estrutural da violência doméstica.

Os **riscos** relativos à sua participação nesta pesquisa são constrangimento para responder alguma pergunta realizada durante a aplicação do questionário; cansaço ao responder; desconforto, alterações de comportamento durante a aplicação do questionário semiestruturado; risco de quebra de sigilo, vergonha, disponibilidade de tempo para responder ao instrumento de coleta de dados.

Para **minimizar** tais riscos, você será esclarecido e informado à respeito do anonimato e da possibilidade de interromper o processo quando desejar, sem danos e prejuízos à pesquisa e a si próprio. Será disponibilizado antecipadamente as perguntas do questionário semiestruturado aos participantes para conhecerem o teor das perguntas e aceitar, solicitar mudança ou exclusão de algum item, será assegurada e respeitada a vontade do participante, tendo a liberdade de manifestar interesse ou mesmo recusa em responder as perguntas que serão realizadas; Será garantido o sigilo em relação às suas respostas, as quais serão tidas como confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos. Poderá o participante da pesquisa solicitar a qualquer momento interrupção da pesquisa. Para minimizar desconfortos, será garantindo local reservado, arejado e liberdade para não responder questões constrangedoras e será assegurado a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo dos participantes da pesquisa, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico e financeiro. Garantir ao participante a liberdade de se recusar a ingressar e participar do estudo, sem penalização alguma por parte dos pesquisadores.

Será Orientado aos participantes que a concordância ou não em participar da pesquisa em nada irá alterar sua condição e relação civil e social com a equipe de pesquisa e a Universidade de origem. Após a coleta de dados, farei o download de dados coletados para um

dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro virtual, compartilhado ou em nuvem, garantindo assim, sigilo e proteção total dos dados fornecidos pelos envolvidos na pesquisa.

Os benefícios que você terá, serão *diretos*, oportunidade em responder o questionário semiestruturado e participar ativamente em sua comunidade, e *indiretos*, pois contribuirá para avanço do conhecimento na área da sociologia e tudo que este ensino poderá lhe proporcionar para contribuir em suas ações na comunidade e em sua vida e cidadania.

Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Vale informar que nos termos da legislação CNS 510/2016 inclui em seu artigo 19º, parágrafo 2° eventuais danos decorrentes da pesquisa sujeitarão à responsabilidade civil nos termos da lei, assegurados também na Resolução CNS 466/12.

Segundo Resolução 466/12 item IV.5, este documento foi elaborado em duas vias que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas por você e pelo pesquisador ao final do documento, ficando uma via com cada um de nós. Durante todo o período da pesquisa você poderá esclarecer suas dúvidas contatando a **Professora Solayne Gomes Maciel Oliveira**, pesquisadora responsável, às Segundas-feiras e terça-feiras das 07:00 horas às 11:00 horas, no espaço da Escola Estadual Professora Eucaris Nunes da Cunha e Moraes e no telefone (65) *9 9229-8416*, e-mail solayne.oliveira@unemat.br, além do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso, Sede Administrativa – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação – PRPPG, na Avenida Tancredo Neves, 1095, Cavalhada II, Cáceres-MT, pelo telefone: (65) 3221-0067.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, ou seja, o CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Poconé, 03 de novembro de 2025

Nome da pessoa que está consentindo:_____

Endereço:_____

Fone:_____

RG/CPF_____

Assinatura:_____

Nome da Responsável pela Pesquisa: Solayne Gomes Maciel Oliveira

_____

Solayne Gomes Maciel Oliveira

Av. Tancredo Neves – 1095 - Cavalhada
CEP 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221-0067
E-mail: cep@unemat.br

ANEXO A — LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006

Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006

~~Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.~~

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera os Decretos-Lei nºs 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), e 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal); e dá outras providências (Lei Maria da Penha). (Redação dada pela Lei nº 15.212, de 2025)

Vigência

(Vide ADI nº 4424)

(Vide Lei nº 14.149, de 2021)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; 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.

Art. 2º Toda 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.

Art. 3º Serão 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.

§ 1º O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os direitos humanos das mulheres no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 2º Cabe à família, à sociedade e ao poder público criar as condições necessárias para o efetivo exercício dos direitos enunciados no caput.

Art. 4º Na interpretação desta Lei, serão considerados os fins sociais a que ela se destina e, especialmente, as condições peculiares das mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

TÍTULO II

DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial: (Vide Lei complementar nº 150, de 2015)

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.

CAPÍTULO II

DAS FORMAS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

~~II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise~~ degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; (Redação dada pela Lei nº 13.772, de 2018)

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

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

TÍTULO III

DA ASSISTÊNCIA À MULHER EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

CAPÍTULO I

DAS MEDIDAS INTEGRADAS DE PREVENÇÃO

Art. 8º A política pública que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher far-se-á por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

I - a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação;

II - a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, concernentes às causas, às conseqüências e à freqüência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas;

III - o respeito, nos meios de comunicação social, dos valores éticos e sociais da pessoa e da família, de forma a coibir os papéis estereotipados que legitimem ou exacerbem a violência doméstica e familiar, de acordo com o estabelecido no inciso III do art. 1º , no inciso IV do art. 3º e no inciso IV do art. 221 da Constituição Federal ;

IV - a implementação de atendimento policial especializado para as mulheres, em particular nas Delegacias de Atendimento à Mulher;

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

VI - a celebração de convênios, protocolos, ajustes, termos ou outros instrumentos de promoção de parceria entre órgãos governamentais ou entre estes e entidades não-governamentais, tendo por objetivo a implementação de programas de erradicação da violência doméstica e familiar contra a mulher;

VII - a capacitação permanente das Polícias Civil e Militar, da Guarda Municipal, do Corpo de Bombeiros e dos profissionais pertencentes aos órgãos e às áreas enunciados no inciso I quanto às questões de gênero e de raça ou etnia;

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à eqüidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

CAPÍTULO II

DA ASSISTÊNCIA À MULHER EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR

~~Art. 9º A assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar será prestada de forma articulada e conforme os princípios e as diretrizes previstos na Lei Orgânica da Assistência Social, no Sistema Único de Saúde, no Sistema Único de Segurança Pública, entre outras normas e políticas públicas de proteção, e emergencialmente quando for o caso.~~

Art. 9º A assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar será prestada em caráter prioritário no Sistema Único de Saúde (SUS) e no Sistema Único de Segurança Públ (Susp), de forma articulada e conforme os princípios e as diretrizes previstos na Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Lei Orgânica da Assistência Social), e em outras normas e políticas públicas proteção, e emergencialmente, quando for o caso. (Redação dada pela Lei nº 14.887, de 2024)

§ 1º O juiz determinará, por prazo certo, a inclusão da mulher em situação de violência doméstica e familiar no cadastro de programas assistenciais do governo federal, estadual e municipal.

§ 2º O juiz assegurará à mulher em situação de violência doméstica e familiar, para preservar sua integridade física e psicológica:

I - acesso prioritário à remoção quando servidora pública, integrante da administração direta ou indireta;

II - manutenção do vínculo trabalhista, quando necessário o afastamento do local de trabalho, por até seis meses.

III - encaminhamento à assistência judiciária, quando for o caso, inclusive para eventual ajuizamento da ação de separação judicial, de divórcio, de anulação de casamento ou de dissolução de estável perante o juízo competente. (Incluído pela Lei nº 13.894, de 2019)

§ 3º A assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar compreenderá o acesso aos benefícios decorrentes do desenvolvimento científico e tecnológico, incluindo os serviços contracepção de emergência, a profilaxia das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) e outros procedimentos médicos necessários e cabíveis casos de violência sexual.

§ 4º Aquele que, por ação ou omissão, causar lesão, violência física, sexual ou psicológica e dano moral ou patrimonial a mulher fica obrigado a ressarcir todos os danos causados, inclus ressarcir ao Sistema Único de Saúde (SUS), de acordo com a tabela SUS, os custos relativos aos serviços de saúde prestados para o total tratamento das vítimas em situação de violên domésticae familiar, recolhidos os recursos assim arrecadados ao Fundo de Saúde do ente federado responsável pelas unidades de saúde que prestarem os serviços. (Vide Lei nº 13.871, de 2019) (Vigência)

§ 5º Osdispositivos de segurança destinados ao uso em caso de perigo iminente e disponibilizados para o monitoramento das vítimas de violência doméstica ou familiar amparadas por medidasprotetivasserão seus custos ressarcidos pelo agressor. (Vide Lei nº 13.871, de 2019) (Vigência)

§ 6º O ressarcimento de que tratam os §§ 4º e 5º deste artigo não poderá importar ônus de qualquer natureza ao patrimônio da mulher e dos seus dependent ou ensejar possibilidade de substituição da pena aplicada. (Vide Lei nº 13.871, de 2019) (Vigência)

§ 7º A mulher em situação de violência doméstica e familiar tem prioridade para matricular seus dependentes em instituição de educação básica mais próxima de seu domicílio, ou transferi-l para essa instituição, mediante a apresentação dos documentos comprobatórios do registro da ocorrência policial ou do processo de violência doméstica e familiar em curso. (Incluído p Lei nº 13.882, de 2019)

§ 8º Serão sigilosos os dados da ofendida e de seus dependentes matriculados ou transferidos conforme o disposto no § 7º deste artigo, e o acesso às informações será reservado ao juiz, ao Ministério Público e aos órgãos competentes do poder público. (Incluído pela Lei nº 13.882, de 2019)

CAPÍTULO III

DO ATENDIMENTO PELA AUTORIDADE POLICIAL

Art. 10. Na hipótese da iminência ou da prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, a autoridade policial que tomar conhecimento da ocorrência adotará, de imediato, as providências legais cabíveis.

Parágrafo único. Aplica-se o disposto no caput deste artigo ao descumprimento de medida protetiva de urgência deferida.

Art. 10-A. É direito da mulher em situação de violência doméstica e familiar o atendimento policial e pericial especializado, ininterrupto e prestado por servidores - preferencialmente do sexo feminino - previamente capacitados. (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

§ 1º A inquirição de mulher em situação de violência doméstica e familiar ou de testemunha de violência doméstica, quando se tratar de crime contra a mulher, obedecerá às seguintes diretrizes: (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

I - salvaguarda da integridade física, psíquica e emocional da depoente, considerada a sua condição peculiar de pessoa em situação de violência doméstica e familiar; (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

II - garantia de que, em nenhuma hipótese, a mulher em situação de violência doméstica e familiar, familiares e testemunhas terão contato direto com investigados ou suspeitos e pessoas a eles relacionadas; (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

III - não revitimização da depoente, evitando sucessivas inquirições sobre o mesmo fato nos âmbitos criminal, cível e administrativo, bem como questionamentos sobre a vida privada. (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

§ 2º Na inquirição de mulher em situação de violência doméstica e familiar ou de testemunha de delitos de que trata esta Lei, adotar-se-á, preferencialmente, o seguinte procedimento: (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

I - a inquirição será feita em recinto especialmente projetado para esse fim, o qual conterá os equipamentos próprios e adequados à idade da mulher em situação de violência doméstica e familiar ou testemunha e ao tipo e à gravidade da violência sofrida; (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

II - quando for o caso, a inquirição será intermediada por profissional especializado em violência doméstica e familiar designado pela autoridade judiciária ou policial; (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

III - o depoimento será registrado em meio eletrônico ou magnético, devendo a degravação e a mídia integrar o inquérito. (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

Art. 11. No atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar, a autoridade policial deverá, entre outras providências:

I - garantir proteção policial, quando necessário, comunicando de imediato ao Ministério Público e ao Poder Judiciário;

II - encaminhar a ofendida ao hospital ou posto de saúde e ao Instituto Médico Legal;

III - fornecer transporte para a ofendida e seus dependentes para abrigo ou local seguro, quando houver risco de vida;

IV - se necessário, acompanhar a ofendida para assegurar a retirada de seus pertences do local da ocorrência ou do domicílio familiar;

~~V - informar à ofendida os direitos a ela conferidos nesta Lei e os serviços disponíveis.~~

V - informar à ofendida os direitos a ela conferidos nesta Lei e os serviços disponíveis, inclusive os de assistência judiciária para o eventual ajuizamento perante o juízo competente da ação de separação judicial, de divórcio, de anulação de casamento ou de dissolução de união estável. (Redação dada pela Lei nº 13.894, de 2019)

Art. 12. Em todos os casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, feito o registro da ocorrência, deverá a autoridade policial adotar, de imediato, os seguintes procedimentos, sem prejuízo daqueles previstos no Código de Processo Penal:

I - ouvir a ofendida, lavrar o boletim de ocorrência e tomar a representação a termo, se apresentada;

II - colher todas as provas que servirem para o esclarecimento do fato e de suas circunstâncias;

III - remeter, no prazo de 48 (quarenta e oito) horas, expediente apartado ao juiz com o pedido da ofendida, para a concessão de medidas protetivas de urgência;

IV - determinar que se proceda ao exame de corpo de delito da ofendida e requisitar outros exames periciais necessários;

V - ouvir o agressor e as testemunhas;

VI - ordenar a identificação do agressor e fazer juntar aos autos sua folha de antecedentes criminais, indicando a existência de mandado de prisão ou registro de outras ocorrências policiais contra ele;

VI-A - verificar se o agressor possui registro de porte ou posse de arma de fogo e, na hipótese de existência, juntar aos autos essa informação, bem como notificar a ocorrência à instituição responsável pela concessão do registro ou da emissão do porte, nos termos da Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003 (Estatuto do Desarmamento); (Incluído pela Lei nº 13.880, de 2019)

VII - remeter, no prazo legal, os autos do inquérito policial ao juiz e ao Ministério Público.

§ 1º O pedido da ofendida será tomado a termo pela autoridade policial e deverá conter:

I - qualificação da ofendida e do agressor;

II - nome e idade dos dependentes;

III - descrição sucinta do fato e das medidas protetivas solicitadas pela ofendida;

IV - informação sobre a condição de a ofendida ser pessoa com deficiência e se da violência sofrida resultou deficiência ou agravamento de deficiência preexistente. (Incluído pela Lei nº 13.836, de 2019)

§ 2º A autoridade policial deverá anexar ao documento referido no § 1º o boletim de ocorrência e cópia de todos os documentos disponíveis em posse da ofendida.

§ 3º Serão admitidos como meios de prova os laudos ou prontuários médicos fornecidos por hospitais e postos de saúde.

Art. 12-A. Os Estados e o Distrito Federal, na formulação de suas políticas e planos de atendimento à mulher em situação de violência doméstica e familiar, darão prioridade, no âmbito da Polícia Civil, à criação de Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (Deams), de Núcleos Investigativos de Feminicídio e de equipes especializadas para o atendimento e a investigação das violências graves contra a mulher.

Art. 12-B. (VETADO). (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

§ 1º (VETADO). (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

§ 2º (VETADO. (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

§ 3º A autoridade policial poderá requisitar os serviços públicos necessários à defesa da mulher em situação de violência doméstica e familiar e de seus dependentes. (Incluído pela Lei nº 13.505, de 2017)

~~Art. 12-C. Verificada a existência de risco atual ou iminente à vida ou à integridade física da mulher em situação de violência doméstica e familiar, ou de seus dependentes, o agressor será imediatamente afastado do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida: (Incluído pela Lei nº 13.827, de 2019)~~

Art. 12-C. Verificada a existência de risco atual ou iminente à vida ou à integridade física ou psicológica da mulher em situação de violência doméstica e familiar, ou de seus dependentes, o agressor será imediatamente afastado do lar, domicílio ou local de convivência com a ofendida: (Redação dada pela Lei nº 14.188, de 2021)

I - pela autoridade judicial; (Incluído pela Lei nº 13.827, de 2019)

II - pelo delegado de polícia, quando o Município não for sede de comarca; ou (Incluído pela Lei nº 13.827, de 2019)

III - pelo policial, quando o Município não for sede de comarca e não houver delegado disponível no momento da denúncia. (Incluído pela Lei nº 13.827, de 2019)

§ 1º Nas hipóteses dos incisos II e III do **caput** deste artigo, o juiz será comunicado no prazo máximo de 24 (vinte e quatro) horas e decidirá, em igual prazo, sobre a manutenção ou a revogação da medida aplicada, devendo dar ciência ao Ministério Público concomitantemente. (Incluído pela Lei nº 13.827, de 2019)

Art. 39. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no limite de suas competências e nos termos das respectivas leis de diretrizes orçamentárias, poderão estabelecer dotações orçamentárias específicas, em cada exercício financeiro, para a implementação das medidas estabelecidas nesta Lei.

Art. 40. As obrigações previstas nesta Lei não excluem outras decorrentes dos princípios por ela adotados.

Art. 40-A. Esta Lei será aplicada a todas as situações previstas no seu art. 5º, independentemente da causa ou da motivação dos atos de violência e da condição do ofensor ou da ofendida. (Incluído pela Lei nº 14.550, de 2023)

Art. 41. Aos crimes praticados com violência doméstica e familiar contra a mulher, independentemente da pena prevista, não se aplica a Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995.

Art. 42. O art. 313 do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), passa a vigorar acrescido do seguinte inciso IV:

"Art. 313. ....

....

IV - se o crime envolver violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos da lei específica, para garantir a execução das medidas protetivas de urgência." (NR)

Art. 43. A alínea f do inciso II do art. 61 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 61. ....

....

II - ....

....

f) com abuso de autoridade ou prevalecendo-se de relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade, ou com violência contra a mulher na forma da lei específica;

.... " (NR)

Art. 44. O art. 129 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 129. ....

....

§ 9º Se a lesão for praticada contra ascendente, descendente, irmão, cônjuge ou companheiro, ou com quem conviva ou tenha convivido, ou, ainda, prevalecendo-se o agente das relações domésticas, de coabitação ou de hospitalidade:

Pena - detenção, de 3 (três) meses a 3 (três) anos.

....

§ 11. Na hipótese do § 9º deste artigo, a pena será aumentada de um terço se o crime for cometido contra pessoa portadora de deficiência." (NR)

Art. 45. O art. 152 da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 152. ....

Parágrafo único. Nos casos de violência doméstica contra a mulher, o juiz poderá determinar o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação." (NR)

Art. 46. Esta Lei entra em vigor 45 (quarenta e cinco) dias após sua publicação.

Brasília, 7 de agosto de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Dilma Rousseff

Este texto não substitui o publicado no DOU de 8.8.2006