

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

ROBERTA BREZEZINSKI MOREIRA

**MULHERES SEM FRONTEIRAS: REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA
PROFISSIONAL NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO AMBIENTE
ESCOLAR**

**São Borja
2017**

ROBERTA BREZEZINSKI MOREIRA

**MULHERES SEM FRONTEIRAS: REFLEXÕES ACERCA DA PRÁTICA
PROFISSIONAL NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof.º Dr.º Jocenir de Oliveira
Silva

**São Borja
2017**

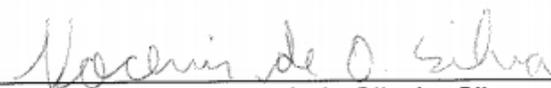
ROBERTA BREZEZINSKI MOREIRA

**MULHERES SEM FRONTEIRAS: REFLEXÕES ACERCA DA PRÁXIS
PROFISSIONAL NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO AMBIENTE
ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Serviço Social da
Universidade Federal do Pampa, como
requisito parcial para obtenção do Título de
Bacharel em Serviço Social.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 08 de dezembro de
2017

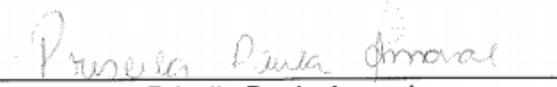
Banca examinadora:



Prof.º Dr.º Jocenir de Oliveira Silva
Orientador
(UNIPAMPA)



Prof.ª Dr.ª Jaqueline Carvalho Quadrado
(UNIPAMPA)



Priscila Paula Amaral
Esp. em Serviço Social e Direitos Humanos

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Clarice, por ter apoiado minhas escolhas e lutado para que elas se concretizassem, a minha irmã Rafaela e sua filha Júlia, por terem mudado sua vida em prol da concretização do meu sonho de ser Assistente Social. Ao meu pai, Paulo, pelas palavras de apoio sempre.

Agradeço ao meu orientador, Jocenir de Oliveira Silva, por ter se comprometido junto comigo nesta dupla jornada. À professora Dr.^a Jaqueline Carvalho Quadrado, por repassar todo seu apoio e ensinamento ao longo do estágio supervisionado e do projeto de extensão “Mulheres sem Fronteiras”, o que permitiu ressignificar minha relação com o Serviço Social.

Agradeço à equipe do programa de extensão Mulheres sem Fronteiras por todos os momentos de aprendizado e convívio.

Agradeço as minhas amigas, que ao longo desses quatro anos se tornaram minha família, Ângela Cardoso, Thais Guterres, Karol Rodrigues, Raíne Guimarães e Gláucia Then Catherin.

"Nunca se esqueça que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. Esses direitos não são permanentes. Você terá que manter-se vigilante durante toda a sua vida."

Simone de Beauvoir

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) propõe-se a realizar reflexões a cerca da práxis profissional do Assistente Social no combate à violência de gênero no espaço escolar. Este TCC é produto da experiência de estágio supervisionado do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pampa, realizado no programa de extensão Mulheres sem Fronteiras, no município de São Borja/RS. A proposta desta pesquisa documental e bibliográfica, de cunho qualitativo e quantitativo, dá-se a partir análise de documentos construídos no processo de estágio, bem como na formação de um referencial teórico que permite compreender as relações de poder que permeiam as relações sociais, culturais e ideológicas da inserção da mulher em espaços da vida pública. Deste modo, o objetivo primordial é evidenciar como programas de extensão universitária com o tema violência de gênero configuram-se enquanto estratégias produtivas para a articulação de uma rede de enfrentamento às violências vivenciadas pelos adolescentes em seu cotidiano. Articula-se, deste modo, a inserção do profissional de Serviço Social a um trabalho interdisciplinar na área educacional, seja na busca ao enfrentamento à violação de direitos humanos, ou ao que se refere à ampliação das políticas públicas de atendimento a essas demandas. O método utilizado é o dialético-crítico, que permite uma maior aproximação da realidade vivida pelos adolescentes através da apreensão das singularidades e particularidades expostas pelos mesmos nas intervenções realizadas em forma de oficina de apoio. Na medida em que o trabalho realizado proporcionou a ampliação de consciência sobre as violências tipificadas na Lei 11.340/2006 (Maria da Penha), tais como violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, também nas relações afetivas e conjugais, machismo, entre outras. Constatou-se também a emergência de novas demandas que abarcam temáticas como: bissexualidade, sexualidade, racismo e direito ao corpo (visto o considerável índice de crimes virtuais cometidos pelos estudantes) no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Extensão universitária. Violência de gênero. Serviço Social e educação

RESUMEN

El presente Trabajo de Conclusión de Curso se propone realizar reflexiones a cerca de la praxis profesional del Asistente Social en el combate a la violència de género en el espacio escolar. Este trabajo es producto de la experiencia de práctica supervisada del curso de Servicio Social de la Universidade Federal do Pampa, en el programa de extensión Mulheres sem Fronteiras, en el municipio de São Borja-RS. La propuesta de esta investigación documental y bibliográfica, de cuño cualitativo y cuantitativo, se da a partir del análisis de documentos contruidos y elaborados en el proceso de estágio, así como en la formación de un referencial teórico que, permite comprender las relaciones de poder que permean las relaciones sociales, culturales e ideológicas de la inserción de la mujer en espacios de la vida pública. De este modo, el objetivo primordial es evidenciar cómo programas de extensión universitaria con el tema violència de género se configuran como estrategias productivas para la articulación de una red de enfrentamiento a las violências vivenciadas por los adolescentes en su cotidiano. Se articula de este modo la inserción del profesional de servicio social a un trabajo interdisciplinario en el área educativa, sea en la búsqueda del enfrentamiento a la violación de derechos humanos, o al que se refiere a la ampliación de las políticas públicas de atención a esas demandas. El método utilizado es el dialéctico crítico, que permite una mayor aproximación de la realidad vivida por los adolescentes a través de la aprehensión de las singularidades y particularidades expuestas por los mismos en las intervenciones realizadas en forma de taller de apoyo. En la medida en que el trabajo realizado proporcionó la ampliación de conciencia sobre las violências tipificadas en la ley 11.340 / 06 (María da Penha), tales como física, psicológica, sexual, patrimonial y moral, también en las relaciones afectivas y conyugales, machismo, entre otras . Se constató también la emersión de nuevas demandas, que abarcan temáticas como: bisexualidad, sexualidad, racismo y derecho al cuerpo (visto el considerable índice de crímenes virtuales cometidos por los estudiantes) en el cotidiano escolar.

Palabras clave: extensión universitaria; Violência de género; Trabajo social en la educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO

Quadro 1 – Processo metodológico.....	17
---------------------------------------	----

TABELAS

Tabela 1 – Relação dos documentos usados na presente pesquisa.....	22
Tabela 2 – Análise de conteúdo dividida em três polos cronológicos.....	24
Tabela 3 – Índices de violência do município de São Borja/RS.....	55
Tabela 4 – Instrumentos de planejamento e suas características.....	66
Tabela 5 – Indicadores de monitoramento.....	67
Tabela 6 – Planejamento do Projeto de Intervenção.....	68

FIGURAS

Figura 1 – Lambe-lambe 1 #eu enfrento o machismo quando faço as mesmas coisas que o homem tem direito.....	70
Figura 2 – Lambe-lambe 2 #eu enfrento o machismo quando? Não aceito ordens..	70
Figura 3 – Lambe- lambe 3 #eu enfrento o machismo quando? Quando eu visto roupas curtas e não me preocupo com o que vão pensar, muito menos me intimidar com comentários machistas. Eu visto o que me faz sentir bem, o que me deixa linda.....	71
Figura 4 – Lambe-lambe 4 #eu enfrento o machismo quando? Me sinto livre ao jeito de vestir, ou o jeito do corte de cabelo.....	73
Figura 5 – Lambe-lambe 5 #eu enfrento o machismo quando? Eu me sinto livre para fazer o que quiser sem os rótulos e brincadeiras bestas da sociedade!!!.....	74
Figura 6 – Lambe-lambe 6 #eu enfrento o machismo quando? Tenho o meu próprio estilo! Tenho minhas próprias escolhas. Eu emagreço quando eu quiser.....	74
Figura 7 – Lambe-lambe 7 #eu enfrento o machismo quando? Denuncio uma agressão e não me calo diante uma violência.....	77
Figura 8 – Lambe-lambe 8- #eu enfrento o machismo quando? Quando eu não aceito alguma prática errada dentro de casa.....	77
Figura 9 – Lambe-lambe 9- #eu enfrento o machismo quando? Eu o enfrento quando disco 100.....	78

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formas de violência reconhecidas pelos adolescentes.....	81
Gráfico 2 – Temáticas abordadas que os adolescentes não conheciam	82
Gráfico 3 – Desenvolvimento do projeto “Oficinas de Apoio Fala sério”.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESS – Associação Brasileira de Ensino de Serviço Social
CEDEPSS – Centro de Documentação e Pesquisa em Políticas Sociais e Serviço Social
CFESS – Conselho Federal de Serviço Social
CRESS – Conselho Regional de Serviço Social
DDM – Delegacias de Defesa da Mulher
DEAM – Delegacia Especializada em Atendimento à Mulher
DIPS – Departamento de Integração, Planejamento e Políticas de Segurança
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras
GEEP – Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética , Educação e Política
JECRIMs – Juizados Cíveis e Criminais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
SOE – Serviço de Orientação Educacional
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
---------------------------	-----------

2 A CATEGORIA GÊNERO E A RELAÇÃO COM A POLÍTICA SOCIAL	25
2.1 A relação histórica do poder patriarcal e a violência de gênero.....	26
2.2 A divisão de gênero e a busca por direitos no neoliberalismo.....	31
3 INDICADORES PARA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR.....	40
3.1 O Serviço Social na educação	41
3.2 A inserção do Assistente Social no combate a violência de gênero no âmbito escolar.....	49
4 VIOLÊNCIA DE GÊNERO: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA DE EXTENSÃO “MULHERES SEM FRONTEIRAS”.....	53
4.1 Compreendendo a extensão universitária enquanto espaço sócio-ocupacional do Assistente Social no município de São Borja	54
4.1.1 A atuação do Serviço Social na Educação Básica através do programa de extensão “Mulheres sem Fronteiras”	56
4.2 Apresentando o Projeto de Intervenção “Oficinas de Apoio Fala Sério”: Resumo da Ação de Extensão	61
4.2.1 Planejamento e monitoramento das ações interventivas das oficinas de apoio Fala Sério.....	64
4.3 Análise e Avaliação das oficinas de apoio “Fala Sério”	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES.....	94

1 INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como tema a promoção e autonomia no combate à violência de gênero no ambiente escolar, e se sintetiza através das experiências realizadas pela autora durante o processo de estágio supervisionado em Serviço Social I e II, realizados no programa de extensão “Mulheres sem Fronteiras: Articulando a rede no enfrentamento à violência contra a mulher no município de São Borja/RS”.

Sabe-se que existe uma interlocução entre o Serviço Social e a garantia de direitos dos usuários, através das instituições concebidas como espaços sócio-ocupacionais nos quais o Assistente Social se insere e da natureza teórica, que possibilita enfrentar o processo de reprodução e produção das mazelas causadas pelo modo de produção em que vivemos. Como afirma Turck (2012, p. 5), os “assistentes sociais irão contemplar em seu conteúdo o produto de seus processos de trabalho, independente dos espaços ocupacionais que ocupam ou venham ocupar”. Desta forma, busca-se evidenciar o entrelaçamento decorrente das relações teórico práticas e oportunizar perceptibilidade à situações de resistência através do projeto de intervenção executado pelo programa “Mulheres sem Fronteiras”.

As ações executadas pelo programa “Mulheres sem Fronteiras”, que serão objeto de estudo deste TCC, constituem-se em uma proposta de extensão universitária direcionada à comunidade escolar através de ações socioeducativas, e apresenta-se concomitantemente, o ensino e pesquisa em sua proposição. Neste sentido, estão presentes as reflexões de Iamamoto (2015, p. 11-12) na constituição do processo de formação profissional

A reflexão sobre a formação profissional é contemplada com um balanço de suas conquistas e desafios nos anos 1980-1990 e com um debate sobre os fundamentos do Serviço Social no âmbito da teoria social crítica, a partir do movimento de reconceituação do Serviço Social. Agrega-se uma proposta de política de prática acadêmica articulando o ensino teórico-prático, pesquisa e extensão, tendo por base a organização de oficinas e núcleos temáticos de pesquisa e práticas complementares às disciplinas, no enriquecimento da organização curricular.

A proposta e o desenvolvimento de atendimento visam compreender demandas direcionadas como bullying, manifestações de violência, convivência social, relações

familiares precarizadas, que se tornam evidentes em múltiplas formas de discriminações sociais, entende-se este um dos principais focos da extensão universitária. Desta forma, permite ao programa “Mulheres sem Fronteiras” a expansão para além das fronteiras da universidade. Cabe destacar que tal inserção junto à comunidade está amparada pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (UNIPAMPA, 2014, p. 24), que pontua

Assim, os cursos oferecidos, a produção do conhecimento, as atividades de extensão e de assistência devem refletir esse comprometimento. A gestão, em todas as suas instâncias, deve promover a cooperação interinstitucional nacional e internacional e a aproximação com os atores locais e regionais, visando à constituição de espaços permanentes de diálogo voltados para o desenvolvimento, dando atenção a todos os ambientes que compõem este processo: econômico, político, social, cultural e natural, implicando em mudanças estruturais integradas a um ciclo permanente de progresso do território, da comunidade e dos indivíduos. Nesse sentido, a compreensão que se tem de desenvolvimento é a de um processo complexo de mudanças contínuas, que envolve transformações não somente de ordem econômica como de ordem política e, fundamentalmente, de ordem humana e social.

A atuação dos componentes do programa de extensão é cuidadosamente pensada para que a equipe não se torne uma mera prestadora de serviços e encaminhamentos. Trabalha-se, então, em uma perspectiva emancipadora que visa reconhecer para intervir. As atividades são voltadas para a promoção e autonomia de adolescentes¹ que vivenciam os elementos comuns e singulares de uma diversidade de violências em seu cotidiano. A proposição de intervenção abrangeu a elaboração e o desenvolvimento de oficinas de apoio, que tinham suportes operacionais com módulos temáticos como gênero, políticas públicas de enfrentamento e legislação sobre violência contra as mulheres, desenvolvidos durante vários encontros, privilegiando as estruturas que compõem as relações sociais: o sujeito e sua identidade, as relações sociais – violentas ou não – empreendidas no âmbito familiar, na comunidade, na escola, ou seja, na sociedade em que o sujeito constrói sua vida. O referido projeto constituiu-se em duas dimensões:

- Uma de natureza interventiva, através da produção e proposição de um pensamento crítico social demandado a determinado público alvo, com

¹ Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (BRASIL, 1990).

o objetivo de desmistificar e desconstruir processos naturalizados que emergem da violência de gênero no ambiente escolar.

- E outra de desenvolver projetos de pesquisa adjacente aos projetos implantados pelo programa de extensão, a fim de conhecer as violências pelas quais adolescentes e jovens têm contato em seu cotidiano.

Para adentrarmos na discussão, torna-se imprescindível retomar alguns conceitos básicos. Utiliza-se como referência para o conceito de violência a autora Saffioti (2004, p. 17), que identifica qualquer rompimento dos direitos básicos e da dignidade da pessoa humana, isto é, trata-se como violência “a ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral”. Outro conceito que será abordado com frequência é o de gênero, por tratar com maior abrangência a temática, e segundo Suárez (1999, p. 17) “a palavra gênero vem sendo utilizada com o propósito de desfazer ou desconstruir a ligação entre as mulheres e a natureza e, assim, viabilizar, simbolicamente, a equidade entre mulheres e homens”.

Neste sentido, a violência de gênero também será abordada na amplitude de sua conotação, de acordo com Saffioti (2001, p.115) “violência de gênero é mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos”. Mesmo que se compreenda que em plena função do poder patriarcal a categoria dominação-exploração provenha, na maioria das vezes, do gênero masculino, considera-se a abrangência das relações que se designa o conceito de gênero, como leciona Butler (2012, p. 24) “são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira”. A autora Saffioti (2004, p.44) complementa que “engloba tanto violência de homens contra mulheres quanto a de mulheres contra homens, uma vez que o conceito de gênero é aberto”. Deste modo, compreende-se que o gênero abrange a totalidade das relações, sejam elas entre mulheres e homens/ mulheres e mulheres/homens e homens, a violência não tem gênero e está incutida em nossa sociedade.

O conceito de patriarcado será explorado no que tange a estar vinculado ao poder atribuído à categoria masculina, exercido e enraizado em nosso cotidiano, segundo Saffioti (2004, p. 55) “é a diferença sexual convertida em diferença política,

passando a se exprimir ou em liberdade ou em sujeição”. Desta forma, uma expressão do poder político, social e cultural e, por conseguinte, evidenciando uma sociedade demarcada pelo poder patriarcal, ou seja, a sobreposição do poder masculino sobre o feminino. Saffioti (2001, p. 116) complementa que o importante a “reter consiste no fato de o patriarca, exatamente por ser todo poderoso, contar com numerosos asseclas para a implementação e a defesa diuturna da ordem de gênero garantidora de seus privilégios”. Ao longo do processo de construção deste trabalho serão adensados estes conceitos, visando ampliar a construção de saberes em volta da temática abordada.

O objetivo geral do estudo está pautado ao realizar reflexões embasadas nas oficinas de apoio “Fala Sério” – denominadas deste modo idealizando dialogar com o público alvo através da linguagem informal – propostas pelo programa de extensão e, tem como principal objetivo, sensibilizar os estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de São Borja/RS quanto às situações de violência de gênero que interferem em seu cotidiano. Os objetivos específicos são: identificar as formas de violência de gênero vivenciadas pelos adolescentes, e conhecer as formas de combate e resistência da população para o enfrentamento à violência de gênero no município de São Borja.

A justificativa está separada em dois momentos distintos, primeiramente conceituar a violência de gênero enquanto uma violência construída historicamente em uma sociedade sexista², essa discussão pretende analisar os projetos sociais que impõe atos de solidariedade no combate e prevenção à violência de gênero presentes na história brasileira, mais especificamente no município de São Borja. Em um segundo momento, discutir a inserção do Assistente Social no espaço sócio-ocupacional escolar como fonte chave para o desvelamento de expressões da Questão Social e na busca pela promoção e autonomia ao combate à violência de gênero. As temáticas abordadas são consideradas transversais ao ensino histórico cronológico presente no ambiente escolar, conforme previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais

² “Cultura sexista secular que mantém a desigualdade de poder que permeia as relações entre as agredidas e os agressores, cuja origem não está na vida familiar/doméstica, mas que faz parte das estruturas sociais mais amplas” (BANDEIRA, 2009, p. 421).

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1997, p.31).

Deste modo, busca-se garantir a existência de diálogos envoltos a temas eminentes do cotidiano de opressões vivenciadas na escola e em outros espaços de socialização, motivando o público alvo a participar do processo de desconstrução de saberes e práticas enraizadas e naturalizadas, com vistas à emancipação pessoal e política. Neste sentido, “os temas transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar” (BRASIL, 1997, p. 31). Por consequência, contribuir com a ampliação do diálogo entre universidade e comunidade externa, buscando auxiliar na inclusão de novos temas no currículo escolar voltados às realidades locais, assim como promover a diversidade e autonomia de sujeitos excluídos historicamente, rompendo questões identitárias conservadoras relacionadas ao gênero e sexualidade dentro das escolas. A fim de obter uma melhor visualização dos objetivos gerais e específicos, bem como elucidar as questões norteadoras, documentos que serão analisados e o referencial teórico utilizado, criou-se um quadro metodológico:

Tema: combate às manifestações de violência de gênero no âmbito escolar.

Título: Mulheres Sem Fronteiras: reflexões acerca da práxis profissional no combate à violência de gênero no ambiente escolar.

Quadro 1: Processo metodológico

Objetivos	Questões Norteadoras	Documentos de Análise	Referencial Teórico/legislações
Objetivo geral:	Quais contribuições o profissional Assistente Social	Diários de campo	Lei Maria da Penha, n. 11.340/2006. Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher.

<p>Realizar reflexões em embasadas nas oficinas de apoio denominadas “Fala Sério”, cujo principal objetivo é sensibilizar os estudantes do ensino médio de escolas públicas do município de São Borja/RS sobre as violências na escola e em outros espaços de socialização, por meio de diálogos motivando-os a participar do processo de desconstrução de saberes e práticas enraizadas em seu cotidiano, com vistas à emancipação pessoal e política.</p>	<p>poderia trazer ao se inserir no espaço sócio-ocupacional escolar.</p> <p>As políticas sociais promovem autonomia no combate às violências de gênero?</p>	<p>Relatório Final de Estágio II</p> <p>Lambe-lambes produzidos pelos adolescentes no projeto de intervenção.</p>	<p>Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação</p> <p>CEFSS. Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação. 2011</p>
<p>Objetivos específicos:</p> <p>Identificar as formas de violência de gênero vivenciadas pelos adolescentes.</p> <p>Verificar as formas de resistência da população diante do contexto de violência de gênero.</p>			

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao método científico, este pode ser entendido como “o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (GIL, 2008, p. 27). Deste modo, a construção deste trabalho de conclusão de curso deu-se pelo método dialético crítico, por vislumbrar que através do mesmo pode-se chegar à essência dos fenômenos a serem apreendidos, pois, conforme elucida Turck (2012, p. 18), “para o Serviço Social, ir à essência do fenômeno significa articular a teoria e a prática na apropriação da totalidade na singularidade”. Deste modo, compreende-se que os processos vividos são permeados por contradições, ao que se refere à

apreensão dos fenômenos que, a priori, se mostram com um “véu” e, através de sucessivas aproximações, desvelam-se e tornam-se possíveis de assimilar no cotidiano dos sujeitos. De acordo com Amaral (2014, p. 18), o método evidencia “suas contradições no movimento que parte da singularidade, resgata os processos históricos e culturais, e retorna à singularidade reconhecendo e compreendendo suas particularidades”. Este processo de conhecimento permite ir à essência dos fenômenos através de três categorias metodológicas centrais: a historicidade, a totalidade e a contradição

Categorias metodológicas são aquelas que constituem a teoria que vai informar a maneira pela qual o pesquisador trabalha o seu objeto. Se ele o toma em sua totalidade, então esta é uma categoria metodológica. Se ele contextualiza seu objeto, então estará respeitando a categoria metodológica de historicidade. E se ele optar pelo estudo de seu objeto na relação que se estabelece em seu pensamento, entre os aspectos pelos quais tomou esse objeto, e verificar que as relações assim estudadas se apresentam numa relação de tensão, então terá chegado à dialética, que é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade (WACHOWICZ, 2001, p. 5).

Para Marx (1974), a totalidade engloba relações estruturadas e determinadas entre as partes e o todo, observando aspectos da concretude enquanto parte da essência complexa de um todo, desta forma, as partes podem ser exploradas isoladamente, mas não de maneiras desunidas da totalidade na qual estão inseridas

Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro (KONDER, 2008, p. 36).

Logo, relaciona-se a totalidade com este trabalho, de modo que é necessário mencionar que ela condiz com a produção capitalista, pois expressa-se através dela o contexto social, político e cultural, bem como a dinâmica das relações sociais presentes na contemporaneidade, abordando, por conseguinte, compreensões necessárias que viabilizam a análise da realidade posta pela violência de gênero no ambiente escolar, bem como suas implicações na vida dos sujeitos cujos nas quais fenômenos se manifestam. Nesta perspectiva, devemos entender a violência como

um fenômeno que apresenta uma ampla diversidade de origens, sobretudo, estrutural, devido à configuração societária determinada pela produção e reprodução de desigualdades postas a priori pelo modelo de sociedade em que estamos inseridos.

A historicidade, segundo Marx (1974), coincide com os processos edificados e suportados pelos sujeitos ao longo do tempo. Gramsci (1977) justifica que a historicidade deve ser apontada no sentido de que as transformações nas sociedades podem ser apreendidas transversalmente à percepção de sua posição histórica, ou seja, evidencia os processos vivenciados pelos sujeitos ao percorrer dos anos. Deste modo, a historicidade se apresenta neste trabalho na tentativa de resgatar conceitos históricos e particularidades da discussão de gênero no contexto capitalista Brasileiro, bem como ressalta processos sócio-históricos abordando elementos que influenciam diretamente na determinação da violência de gênero.

Logo, a contradição, que de acordo com Marx (1974) se mostra intrínseca ao movimento do real, no qual a produção e reprodução da realidade respaldam-se no antagonismo presentes em dois pontos de tensão distintos

No desenvolvimento existem elementos chamados contrários. Estes, no processo de transformação, são opostos. Mas não podem existir um sem o outro, apesar de possuírem algum aspecto importante ou essencial que o outro não possui. Não é possível, por exemplo, conceber a existência da burguesia sem a presença do proletariado. E, por outro lado, todos sabemos que essa classe social privilegiada é proprietária dos meios de produção. Os opostos estão em interação permanente. Isto é o que constitui a contradição, ou seja, a luta dos contrários (TRIVIÑOS, 2007, p. 69).

Para Gramsci (1977), a contradição coincide à ideia de que o movimento na história é fruto de conflitos existentes entre os homens. Desta forma, ao relacionar o método dialético-crítico com o trabalho, evidencia-se que a contradição representa um conjunto de questões implicadas na dinâmica societária. O movimento realizado pelas categorias historicidade, totalidade e contradição versa com a dinâmica condicionada pelas subjetividades dos sujeitos, expressas como oriundas da contradição entre capital e trabalho. Estas relações se tornam evidentes na reprodução e produção da vida social, ou seja, refletem na dimensão econômica, cultural, política e social dos sujeitos e desta forma, elucidam-se enquanto expressões da Questão Social.

A Questão Social evidencia sua gênese na contradição entre capital versus trabalho, e é assumida como objeto de intervenção profissional do Serviço Social a

partir da ruptura teórica do mesmo com o conservadorismo, por meados das décadas de 1980-1990. O termo Questão Social, conforme Freitas e Ribeiro (2014, p.42), “diz respeito a todas as manifestações do cotidiano da vida social causadas pela contradição de classes e pelos interesses antagônicos”, permitindo outra visão de homem-sociedade e dos processos sociais que emergem da relação capital-trabalho no movimento da sociedade capitalista ocidental e sua continuidade na contemporaneidade. Como enfatiza Turck (2012, p. 9), o Serviço Social buscou a sua “especificidade ao se apropriar do cotidiano dos sujeitos ao analisar a totalidade na singularidade e assumiu o sujeito como unidade dialética no ‘tempo miúdo’ de seu fazer profissional”. Este posicionamento permite que o profissional respalde suas ações em fundamentos ético-políticos materializados através do Código de Ética revisto em 1993, como destaca Iamamoto (2015, p 77)

O código de ética nos indica um rumo ético político, um horizonte ao exercício profissional. O desafio é a materialização dos princípios éticos na cotidianidade do trabalho, evitando que se transformem em indicativos abstratos, descolados do processo social. Afirma como valor ético central, o compromisso com a nossa parceira inseparável, a liberdade. Implica a autonomia, emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais, o que tem repercussões nas formas de realização do trabalho profissional e nos rumos a ele impressos.

A operacionalização do método perpassa pelo processo de trabalho do Assistente Social de forma intrínseca, a realidade teórica permite aos profissionais trabalharem com as refrações da Questão Social, como aborda Turck (2012, p. 9) “ao ocupar espaços de resistência no enfrentamento às desigualdades sociais sustentadas pela violação de direitos”. Desta forma, a operacionalização do método colabora para o avanço da compreensão dos fenômenos que chegam ao Assistente Social e permite que sejam desvelados à sua essência, através da apropriação da totalidade na singularidade da reflexão acerca da práxis profissional

Um dos maiores desafios que o Assistente Social vive no presente é desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser um profissional propositivo e não só executivo (IAMAMOTO, 2015 p. 20).

Analisa-se a atuação profissional dos assistentes sociais como práxis social, isto é, o Assistente Social está inserido na divisão sócio-técnica do trabalho como elucida lamamoto (2015, p. 96), “o Assistente Social afirma-se socialmente como um trabalhador assalariado, cuja inserção no mercado de trabalho passa por uma relação de compra e venda”. Deste modo, entende-se que o Assistente Social demanda um entendimento do trabalho em seu sentido concreto e abstrato a partir dos processos históricos, focalizando as alterações presentes na produção e reprodução das relações capitalistas que determinam as condições de trabalho. Neste sentido, compreende-se a práxis profissional como a transformação não apenas material da vida dos sujeitos, mas também no campo político e ideológico, como afirma lamamoto (2015, p. 60)

Ao se pensar a prática profissional, existe a tendência de conectá-la diretamente à prática da sociedade. Alguns qualificam a prática do Serviço Social de “práxis social”, ainda que esta se refira à prática social, isto é, ao conjunto da sociedade em seu movimento e contradições. A análise da “prática” do Assistente Social como trabalho, integrado em um processo de trabalho permite mediatizar a interconexão entre o exercício do Serviço Social e a prática da sociedade.

Portanto, a existência da práxis profissional é mais do que trabalho, a medida que o ser social se relaciona e transforma a natureza, relaciona-se e propõe a transformação também de outros sujeitos, identificando e intervindo em necessidades que emergem das relações sociais entre si, que podem gerar ideais de cidadania plena, emancipação no plano político e humano.

No presente trabalho de conclusão de curso, utiliza-se como estratégia metodológica a pesquisa exploratória, e os materiais a serem examinados serão os documentos construídos ao longo das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, como os diários de campo, o projeto de intervenção e plano de trabalho do estagiário. Conforme evidencia Lakatos (2003, p. 174), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Utiliza-se a variável primária de documentos retrospectivos, que exhibe a fonte de documentos compilados pelo autor após os acontecimentos práticos da vida acadêmica e profissional, segundo Lakatos

(2003, p.175) os exemplos destes documentos são “diários, autobiografias, relatos de visitas institucionais, relatos de viagens”.

Nesta perspectiva também serão usados outros documentos coletados ao longo das abordagens realizadas no ambiente escolar, tais documentos classificam-se em primários contemporâneos, como evidencia Lakatos (2003, p. 175), “fotografias, gravações em fita magnética, filmes, gráficos, mapas, outras ilustrações”. Desta forma, trataremos os dados coletados através de análises que evidenciem quanti e qualitativamente qual papel a violência de gênero tem na vida cotidiana dos adolescentes das escolas do município de São Borja. Recriou-se a tabela que ilustra o livro Fundamentos da Metodologia Científica, de Lakatos (2003), adequando os elementos para a realidade da composição desta pesquisa, desta forma, permite uma melhor visualização do que abordamos anteriormente:

Tabela 1 – Relação dos documentos usados na presente pesquisa

Escritos/Primários		Outros/Primários
Contemporâneos	Compilados na ocasião pelo autor	Feitos pelo autor
		Lambe-lambe Gráficos Ficha de avaliação Iconografia
Retrospectivos	Compilados na ocasião pelo autor	Feitos pelo autor
	Diários de campo Relatório Final de Estágio II Análise Institucional Documentos particulares	

Fonte: Lakatos (2003, p. 75).

Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumento o material coletado durante as intervenções em forma de lambe-lambe³, que possibilitou reconhecer aspectos de resistência e reprodução políticas e culturais por parte dos adolescentes participantes. Utilizou-se também um questionário ou uma ficha de avaliação, que

³ Lambe-lambe é a denominação para um pôster que transmite uma mensagem por meio da arte (CHIAPIM, 2015).

carrega em seu conteúdo informações sobre as tipificações de violência previstas na legislação de combate à violência contra a mulher, Lei 11.340/06 (Maria da Penha), que estejam aparentes no cotidiano dos sujeitos participantes das oficinas de apoio “Fala Sério”, bem como sugestões de temáticas a serem abordadas na continuidade do projeto.

Conforme Lakatos (2003, p. 201), “o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito”. O questionário constitui-se de perguntas abertas que “são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria”, e também por perguntas dicotômicas, que “são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre duas opções, sim e não” (LAKATOS, 2003, p. 204). Os resultados e aplicação de tais técnicas estarão presentes no capítulo quatro (4) deste trabalho.

A análise e a interpretação dos dados será feita a partir da análise de conteúdo, que consistirá em realizar e interpretar dados a partir de documentos coletados e produzidos no período de estágio I e II, visando elucidar como os adolescentes participantes das oficinas de apoio compreendem as situações de violência que perpassam em seu cotidiano escolar, comunitário e familiar. Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo possui três polos cronológicos: I) a pré-análise; II) a exploração do material; III) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. De acordo com os pressupostos da autora, cada um desses núcleos cronológicos compreende as fases explicitadas na tabela a seguir:

Tabela 2 – Análise de conteúdo dividida em três polos cronológicos

Pré-análise

É a fase da leitura flutuante, em que se deve deixar que as impressões do texto prevaleçam. Ocorre a preparação e organização do material que será analisado, a escolha dos documentos, a elaboração das questões norteadoras (ou, no caso, hipóteses) que fundamentam a interpretação dos resultados. Logo, a operacionalização da pesquisa consistiu na opção pela transcrição de um vídeo selecionado, bem como a escolha pela construção de uma ferramenta analítica de acordo com nossas hipóteses, que permitem relacionar a análise a partir de um embasamento crítico, os quais na fase de exploração do material são codificados de acordo com regras definidas pelo próprio pesquisador (com base na discussão das hipóteses de do trabalho).

Exploração do material

Fase que consiste essencialmente de “[...] operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (p. 101). No caso de nosso trabalho, a exploração do material foi elaborada a partir de um processo de transcrição sobre uma reportagem do programa “Fantástico – O show da vida” em relação a um ato de linchamento, no qual nos permitiu alinhá-lo para uma mediação com elementos fundamentados a partir de nossas duas hipóteses – que são a base constitutiva do Capítulo 1 e 2, possibilitando a construção da tabela apresentada na pesquisa documental (principal ferramenta analítica da pesquisa).

Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

É a fase em que ocorre a significação, a confrontação e interpretação das informações e dados coletados, a partir da mediação entre o conteúdo descrito e a teoria que dá suporte à pesquisa. É a partir deste elemento que se deu a interlocução da narrativa do programa *Fantástico* em relação ao ato de linchamento com o nosso processo analítico, operacionalizado de acordo com os elementos construídos a partir das hipóteses e cruzados com a reflexão teórica realizada onde comprovamos (ou não) cada tese sugerida.

Fonte: Bardin (2009).

Deste modo, é fundamental abordarmos o caráter da pesquisa que será explorada nesta análise. Portanto, o tratamento da pesquisa será qualitativo, este trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes (MINAYO, 2007). Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa possibilitará a problematização de elementos transversais à discussão do atendimento às demandas de violência de gênero no ambiente escolar.

O trabalho está elencado em quatro capítulos distintos voltados à compreensão das demandas de violência de gênero no ambiente escolar. O primeiro capítulo introduz a discussão de violência de gênero, bem como, aborda conceitos essenciais usados no trabalho. Também dispõe dos objetivos gerais e específicos, da justificativa, do método e da metodologia. O segundo capítulo aborda a relação histórico-social do poder patriarcal e a violência de gênero intrínseca ao modo de produção capitalista, bem como as políticas sociais de enfrentamento às demandas de gênero em uma sociedade na qual prevalecem os mínimos sociais respaldados pelo neoliberalismo, e ainda as dificuldades de ampliação da garantia e efetivação de direitos sociais.

O terceiro capítulo discute a inserção do Assistente Social no espaço sócio-ocupacional escolar e, especificamente, as possibilidades do trabalho do mesmo no enfrentamento à violência de gênero neste espaço, bem como elucida a legalidade do trabalho no ambiente escolar através da Lei e Diretrizes e Bases Da Educação (LDB), ao trabalhar temas transversais em um trabalho integrado com diversos profissionais. O quarto capítulo apresenta uma análise do trabalho elaborado pelo projeto de extensão “Mulheres sem Fronteiras” no enfrentamento e prevenção à violência de gênero nas escolas municipais da comarca de São Borja/RS. E por fim apresentam-se as considerações finais.

2 A CATEGORIA GÊNERO E A RELAÇÃO COM A POLÍTICA SOCIAL

Para discutir a categoria gênero e a relação com a política social, faz-se necessário apreender diferentes processos e fenômenos que perpassam pela Questão Social e a formação das sociedades capitalistas através de um breve resgate

histórico, político e cultural. Apresenta-se o processo de construção histórico da categoria gênero, definido por meio das relações reproduzidas socialmente, e a subjugação da figura feminina perante a masculina através da sociedade patriarcal, bem como os desafios e avanços da implementação de políticas públicas de enfrentamento à violência de gênero no Brasil.

2.1 A relação histórica do poder patriarcal e a violência de gênero

No decorrer do processo histórico, o “ser mulher” carrega estigmas referentes ao seu lugar na sociedade que perpassam o público que, segundo Rago (2004, p. 31) é uma expressão “reveladora de uma longa história de constatações de exclusões e humilhações ostensivas para as mulheres” e o privado, que “carrega sua essência num órgão específico – o útero – capaz de responder os seus bons e maus funcionamentos fisiológicos, psíquicos e emocionais” (p. 32).

A partir deste processo de exclusão, a desigualdade entre os gêneros encontra-se dentro de uma afirmativa de rebaixamento de sua figura perante o androcentrismo⁴ presente na sociedade e em sua estrutura. Elucida-se elementos como a contextualização histórica da organização social heteronormativa legitimada através do patriarcado, o conceito de patriarcado é compreendido por Saffioti (2004, p. 104) como “um pacto masculino para garantir opressão de mulheres”. Deste processo de construção social emerge uma nova categoria explícita por Saffioti (2004, p. 43), “é a categoria dominada-explorada que conhece minuciosamente a engrenagem patriarcal”. Esta categoria define como a ordem societária se impõe ao conceito de gênero, autenticando a existência de uma hierarquização que se encontra naturalizada no ser mulher e no ser homem na sociedade, esta estrutura social produz desigualdades que podem emergir na aparência através de processos como a violência de gênero.

⁴ Androcentrismo: relativo à noção de patriarcado. Entretanto, “não se refere apenas ao privilégio dos homens, mas também à forma com a qual as experiências masculinas são consideradas como as experiências de todos os seres humanos e tidas como uma norma universal, tanto para homens quanto para mulheres, sem dar o reconhecimento completo e igualitário à sabedoria e experiência feminina. A tendência quase universal de se reduzir a raça humana ao termo “o homem” é um exemplo excludente que ilustra um comportamento androcêntrico” (JOHNSON, 1997, p. 54).

O surgimento da violência de gênero permeia as origens da instituição “família monogâmica” que, segundo Engels (2010 p. 83), nasce no período de transição “entre a fase média e a fase superior da barbárie; [...] baseia-se no predomínio do homem; sua finalidade expressa é a de procriar filhos cuja a paternidade seja indiscutível”. Tal formação familiar contribui para a subjugação do feminino perante o masculino, ressaltando a falocracia⁵ que se solidifica e constrói raízes na violência de gênero e delimita ainda mais o “ser mulher” presente na historicidade da sociedade engendrada na luta de classes.

Como ressalta Engels (2010 p. 87) sobre a monogamia “ela surge sob a forma de escravização de um sexo pelo outro, como proclamação de um conflito entre os sexos”. A relação da família monogâmica surge de forma espontânea, porém, carrega em si uma teia de significados que emergem em condições naturais, econômicas e, como ressalta Engels (2010, p. 86), se concretiza “no triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva”. Desta forma, compreende-se que a monogamia se classifica enquanto uma expressão da dominação de um sexo sobre o outro, que tem como principal objetivo manter as relações políticas, sociais, econômicas presentes na procriação. Ainda segundo o autor, “o primeiro antagonismo de classes que apareceu na história coincide com o desenvolvimento do antagonismo entre o homem e a mulher na monogamia e a primeira opressão de classes, com a opressão do sexo feminino pelo masculino” (ENGELS, 2010, p. 87).

Entende-se que a instituição da relação monogâmica é pautada nas desigualdades pertencentes à sociedade, que ocorrem para além da luta de classes, esta instituição permite que ocorra uma hierarquização dentro das relações, pois mesmo que a figura feminina já tenha sido incorporada á classe trabalhadora, sua essencialidade é constantemente reproduzida pelo subjugamento de sua posição, conforme explicita Engels (2010, p. 97)

É o homem que tem que ganhar os meios de vida, alimentar a família, pelo menos nas classes possuidoras; e isso lhe dá uma posição dominadora, que não exige privilégios legais especiais. Na família, o homem é o burguês e a mulher representa o proletário. No mundo industrial [...] a república democrática não suprime o antagonismo entre as duas classes; ao contrario, ela não faz senão proporcionar o terreno no qual o combate vai ser decidido.

⁵ Falocracia: “organiza a prática e a categorização de estereótipos, cujas imagens partem do abstrato-sensível para a construção da representação social” (CAMINHA; FARREIRA 2015, p. 238).

As condições normatizadoras impostas ao longo do tempo são evidentes tanto na historicidade quanto na atualidade, como esclarece Rago (2004, p. 32), “uma grande porcentagem de mulheres pobres constituiu o proletário brasileiro desde o início da industrialização”, a autora constata que mesmo dentro da relação fabril o sistema hierárquico presente no patriarcalismo também se expressa, através da divisão sexual do trabalho, bem como explicita Saffioti (2004, p. 105) refere-se à “sujeição das mulheres, também como grupo, envolve a prestação de serviços sexuais a seus dominadores”. A autora Rago (2004, p. 32) reflete que, de modo geral, “as trabalhadoras sempre foram alocadas em atividades muito menos valorizadas e mais mal remuneradas do que o homem, como consta na história do trabalho em qualquer país do mundo”. As vicissitudes presentes na sociedade que engendram o ser mulher nas contradições e nas manifestações de resistência iniciaram na implementação do sistema fabril e foram tomando forma posteriormente na América nos anos de 1960.

Transversalmente à luta de classes, a inserção da mulher no mercado de trabalho e a identidade de gênero interagem com outras opressões, à medida que buscam estratégias de resistência no âmbito jurídico, social e econômico, primordialmente desencadeadas pelos movimentos de mulheres em 1970 até a solidificação dos movimentos feministas⁶ onipresentes na sociedade brasileira, os quais

[...] reivindicam autonomia individual e direitos iguais em vários âmbitos, que questiona a subordinação familiar e individual aos homens, só emergiu com o movimento de mulheres com caráter feminista a partir dos anos 1970, no bojo de um processo internacional de ressurgimento do movimento, marcado por mudanças na área de trabalho, na educação, no acesso à anticoncepção e por enormes mudanças culturais pressionadas por fortes movimentos sociais e culturais (GODINHO, 2004, p. 150).

Estes espaços de resistências buscam iniciativas de ações que não reproduzam nos espaços sociais as formas de opressão impostas pela categoria dominação-exploração e, segundo Bandeira (2009, p. 402) “este processo de resistência se fortaleceu com várias estratégias de luta, dentre elas, a nomenclatura da expressão violência contra a mulher”. Desta forma, estes espaços de resistências visam o alargamento dos campos sociais, culturais, políticos e econômicos através da

⁶ O movimento feminista é um movimento político que permeia o caminho entre os direitos das mulheres e as lutas para a igualdade das minorias em geral (FAHS, 2016).

luta pela emancipação, equidade e erradicação da violência de gênero, conforme aponta Silveira (2000, p. 76) “nutrindo-se das práticas, sob a perspectiva de gênero, o campo ético-político dos movimentos sociais poderá carrear mais vitalidade à sociedade civil e fornecer a energia necessária à constituição de uma esfera pública democrática”. Cria-se um modelo ideal de sociedade a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, onde o homem e a mulher são assumidos com igualdade, no que tange aos direitos e deveres legislativos na sociedade, previstos no artigo V inciso I:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988, s/p).

Desta forma, o papel provedor do sustento da casa já não pertence apenas à figura masculina e busca-se a igualdade de renda e social através de aparatos jurídicos. Porém, vislumbra-se resistência masculina a esses processos de mudanças, como elucida Bandeira (2009, p. 405), na medida em que preserva-se “os modelos culturais e cognitivos que lhes garantem o status quo, as assimetrias em relação ao exercício do poder estabelecido no grupo, onde predominam práticas de hierarquia e de mando extensivas aos operadores do direito.” Desta forma, a proporção relativa às relações de gênero não se desassocia de manifestações violentas apresentadas na sociedade, pois a dicotomia presente na sociedade potencializa o patriarcalismo e normatiza estratégias de controle através da virilidade sobre o corpo feminino. Conforme aborda Celmer (2010, p. 74), por muito tempo “as violências contra a mulher foram socialmente aceitas, o que impregnou as identidades culturais de homens e mulheres de um grau elevado de tolerância para com tais manifestações de agressividade”.

As discussões que permeiam o tema violência de gênero tornam-se complexas à medida que aparecem palpáveis através de uma amplitude de práticas que muitas vezes são concebidas como naturais ao ser humano. Comumente a essas práticas que encontram-se alicerçadas na sociedade, são estabelecidos instrumentos legais que identificam e tipificam atos de cunho violentos voltados à figura da mulher, que

muitas vezes não são identificados por parte das mulheres que vivenciam atos de cunho violento. Como tipifica Celmer (2010, p. 73)

Violência contra mulher é qualquer ação ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como privado. O termo “violência contra a mulher”, portanto, engloba violência doméstica, a violência familiar e a violência conjugal.

O Estado, na concepção de Engels (2010, p. 85), nasceu da necessidade de “conter o antagonismo das classes e, como ao mesmo tempo nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante”. Para tanto, busca apaziguar os anseios subversivos referentes às pautas estatuídas na garantia de direitos, outrora garantidos pela Constituição Federal de 1988, através do estabelecimento de instrumentos de proteção e coibição a atos de cunho violento, visando o aumento de denúncias e, conseqüentemente, a diminuição dos indicadores de violência contra a mulher no Brasil, como afirma Celmer (2010, p. 83), “por sua vez, o Estado, no intuito de se mostrar politicamente correto, encampou a defesa dos Direitos das Mulheres, institucionalizando alguns espaços de discussão dos movimentos feministas e de mulheres”.

Dentro deste contexto, uma das primeiras conquistas referentes a este direito está a implementação de delegacias especializadas, denominadas Delegacias de Defesa da Mulher (DDM), que busca desmistificar o caráter sagrado da família. Celmer (2010, p. 76) faz um adendo ao que se refere a essa conquista, ressaltando que se “por um lado a instituição das Delegacias de Defesa da Mulher concedeu visibilidade ao problema da violência contra a mulher, por outro, restringiu tão somente à criminalização o debate sobre as formas de combate à violência”.

Outro instrumento se materializa na criação da Lei 11.340/2006 (Maria da Penha), que, apesar de não se mostrar suficientemente capaz de extinguir a violência contra as mulheres, tenciona o Estado para a promoção da autonomia ao enfrentamento da mesma. Desta forma, Celmer (2010, p. 85) reflete que o Estado “deva dispor de mecanismos que as protejam contra tal violência. Contudo, isso deve ocorrer através de políticas públicas e da aplicação das medidas protetivas previstas

na Lei 11.340/06.” Para isto, mostra-se necessário discutir a relação do Estado neoliberal e a implantação de mecanismos de combate e coibição à violência de gênero.

Após as contribuições históricas evidenciadas, compreende-se que a violência contra a mulher é permanente e crescente durante os processos de caráter público e privado que permeiam a inserção do feminino na sociedade desde os seus primórdios e deve ser tratado na contemporaneidade como um processo histórico cultural, político e econômico, pois tem suas bases na luta de classes. Como evidencia Cisne (2005, p. 3), “as expressões culturais não se dão nem se encontram dissociadas de seu metabolismo, mas dentro de sua ideologia e de sua reprodução com fins voltados a assegurar os interesses da burguesia”. Neste sentido, as manifestações de violência de gênero devem ser combatidas pelo seu próprio criador, o Estado.

2.2 A divisão de gênero e a busca por direitos no neoliberalismo

O neoliberalismo surgiu após a Segunda Guerra Mundial com o propósito de combater as intervenções estatais que ampliavam o acesso às políticas sociais e preparar o Estado para um novo ciclo do capital, influenciando diretamente sobre a economia, a fim de avançar seus esforços para a desestruturação do Estado de Bem Estar social, que se consolidava hegemonicamente em países capitalistas centrais, bem como, impedir a regulamentação do mesmo em países cujo capitalismo era considerado tardio, como no caso do Brasil. Como destacam as reflexões de Behring e Boschetti (2007, p. 126), os neoliberais defendem uma “pragmática em que o Estado não deve intervir na regulação do comércio exterior nem na regulação de mercados financeiros, pois o livre movimento de capitais garantirá maior eficiência na redistribuição de recursos”.

No Brasil, a expansão do fordismo ocorreu no contexto de ditadura militar pós 1964. Esta reestruturação, chamada por Behring e Boschetti (2007, p. 134) de “milagre brasileiro, [...] foi a forma que assumiu a introdução da produção em massa de automóveis e eletro domésticos para o consumo de massa restrito”, pois tal produção evidenciava a ampliação do mercado interno, aumento do acesso da população a bens e serviços, mesmo que com este acesso restrito aos ganhos de

produtividade pela burguesia brasileira, em contra partida aumentava-se a cobertura da política social, ainda que orientada “de forma tecnocrática e conservadora, reiterando uma dinâmica singular de expansão dos direitos sociais em meio a restrição dos direitos civis e políticos” (BEHRING; BOSCHETTI, 2007, p. 135).

Ademais, a década de 1970 no Brasil foi marcada por uma profunda crise no sistema capitalista, apontada pelo crescimento da taxa de inflação e endividamento pela baixa taxa de lucros, como Couto (2008, p. 69) dá visibilidade “a partir de uma tendência decrescente das taxas de lucros, acompanhada de altas taxas de inflação, ruindo, assim, os pilares econômicos”, com base no funcionalismo onde as políticas sociais serviram de respostas para conflitos entre classes. Pois, segundo Iamamoto (2008, p. 113), “combina com a desigual distribuição de renda e a menor tributação das altas rendas, por razões de ordem política, fazendo com que a maior carga tributária recaia sobre os trabalhadores”, desta forma, mascara-se e manipula-se a realidade capitalista, tornando-se visível quando a desigualdade apresenta-se de forma natural e baseia-se no entendimento da sociedade como um sistema integrado.

Deste modo, a década de 1970 não evidencia a invalidade de políticas sociais, mas sim uma centralização das mesmas, o que contribuiu para a organização da sociedade no que tange à luta pela ampliação de direitos sociais. Conforme evidenciam Behring e Boschetti (2007, p. 15), a sociedade assumia uma “nova posição no cenário político nos anos 1970, marcado pelas greves dos metalúrgicos paulistas, pela presença dos movimentos sociais urbanos e do movimento estudantil”, bem como a inserção de pautas feministas. Torna-se evidente, na década de 1980, que os aparatos neoliberais não cumpriram seu papel de regulamentação e crescimento econômico, apesar das reformas fiscais e cortes sociais, como afirmam Behring e Boschetti (2007, p. 127)

[...] tiveram efeitos destrutivos para as condições de vida da classe trabalhadora, pois provocaram aumento do desemprego, destruição dos postos de trabalho não-qualificados, redução dos salários devido ao aumento da oferta de mão de obra e redução de gastos com as políticas sociais.

A partir destes traços e tendências, destaca-se que as políticas sociais foram conquistas dicotômicas, evidentes segundo Behring e Boschetti (2007, p. 18), em um “tratamento da política social como solução para a desigualdade, sem levar em conta

a natureza do capitalismo, especialmente na periferia do mundo do capital”. Para tanto, desvenda-se que há uma lacuna presente nas consequências tomadas pelos mecanismos neoliberais e as políticas sociais tornam-se reducionistas, como afirma Couto (2008, p. 69) “a crítica do aparato teórico neoliberal ao Estado Social é centrada naquilo que é identificado como excessos de poder do Estado, tanto em relação ao mercado como à sociedade”.

A década de 1980 inicia-se com conquistas opositoras ao contexto de ditadura militar presente até o momento no Brasil, segundo Moraes (2000, p. 92) a “anistia política e o retorno ao voto, com as eleições de 1982”, através da abertura democrática na década de 1980 e a promulgação da Constituição Cidadã⁷, avançando através da luta de classes, porém, influenciadas por moldes reformistas. Desta forma, novos formatos de política social configuram o neoliberalismo, segundo Couto (2008, p. 141)

Expandiu-se o estado da pobreza, resultante dos períodos anteriores, mas principalmente dos governos militares, que, com suas orientações econômicas de desenvolvimento, produziram um país com uma péssima distribuição de renda e aumentaram a parcela da população demandatária das políticas sociais.

O Estado possui uma vasta campanha em torno de reformas orientadas para o mercado que trazem suas principais características alicerçadas, segundo Lamamoto (2008, p. 114), na “reforma do Estado, tida como específica na arena política; a reestruturação produtiva, referente às atividades econômicas empresariais e à esfera do trabalho”, entregando as responsabilidades estatais para a sociedade civil e concedendo apenas o mínimo social, ainda, como exemplifica Lamamoto (2008, p. 114), “reduzida aos chamados processos de exclusão e integração social, geralmente circunscrito a dilemas da eficácia gestão social; à ideologia neoliberal e concepções pós-modernas atinentes à esfera da cultura”. Deste modo, compreende-se que o Estado integra em seu capital relações alienadas que buscam atender aos interesses próprios, através da produção e reprodução de desigualdades. Ainda como afirma Couto (2008, p. 139)

⁷ “A “Constituição Cidadã”, assim chamada a Constituição Federal de 1988, registra o maior período de vida democrática no Brasil desde 1946” (PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS, s/d, s/p).

De um lado, desenvolveu-se um processo singular de reformas, no que se refere à ampliação do processo de democracia – evidenciada pela transição dos governos militares para governos civis – e a organização política e jurídica especialmente demonstrada no desenho da constituição promulgada em 1988, considerada, pela maioria dos teóricos que a analisaram, como balizadora da tentativa do estabelecimento de novas relações sociais no país. Por outro lado efetivou-se um processo de grande recessão e contradições no campo econômico, onde ocorreram várias tentativas de minimizar os processos inflacionários e buscar a retomada do crescimento.

Compreende-se, então, que o Estado atua em prol da classe burguesa e demonstra que, apesar de seu contexto histórico, a política social mostra-se contraditória, pois busca superar a gênese da desigualdade ao mesmo tempo em que encontra suas limitações, distanciando-se e apenas velando as verdadeiras necessidades. Neste contexto, “as políticas neoliberais foram avassaladoras colocando todos e todas que se preocupavam em dar um caráter público ao Estado a remarem contra a maré do Estado mínimo e das políticas compensatórias” (SILVEIRA, 2003 p. 1). Este processo mostra-se danoso ao conjunto da população que buscava acesso aos direitos promulgados pela Constituição Federal, através da admissão de parâmetros de equidade e cidadania ampliada, como afirma Silveira (2003, p.1)

Presenciamos um retrocesso na formulação de políticas que tendiam a caminhar na direção da igualdade, pois esse percurso pressupõe distribuir renda e poder entre grupos, ou seja, acolher as diferenças em um parâmetro comum de diálogo entre os sujeitos coletivos e seus pertencimentos de raça/etnia, classe, geração, orientação sexual, etc.

O desenvolvimento de teorias como o Estado de Bem Estar social, vislumbrava a diminuição de mazelas sociais buscando resolução para problemas com base na industrialização, porém, no Brasil, evidencia-se de maneira adversa o movimento de implementação destes aparatos, como afirma Iamamoto (2015, p. 30)

Esse padrão de desenvolvimento possibilitou o avanço de certas conquistas no campo do bem-estar social, especialmente nos países de primeiro mundo, por meio do conhecido Welfare State. O Brasil, não tendo experimentado um Estado de Bem-estar social na sua completude, viveu [...] Estado de Mal-Estar social.

Ulteriormente, instaura-se um modelo de proteção social guiado por necessidades sociais condicionadas por uma lógica neoliberal, que trás em sua

fusão influências econômicas, culturais e políticas, desacreditando na intervenção estatal através de políticas sociais. Conforme Couto (2008 p. 139) explicita, as “políticas sociais retomam seu caráter liberal residual, a questão da garantia dos direitos volta a ser pensada na órbita dos direitos civis e políticos, deixando os sociais para a caridade da sociedade e para a ação focalizada do Estado”.

Paralela a essa realidade, a categoria gênero entra em discussão em meados do século XX, especificamente entre os anos 1980 e 1990, evidenciando uma construção social delimitada por diferenças sexuais que carregam em seu contexto histórico, político e cultural demarcações de desigualdades e resistências. Por meios científicos, as teorias marxistas buscam garantir um lugar de conceituação hegemônico ao apreender que o conceito de gênero mostra-se imbricado ao da divisão de classes. Segundo Moraes (2000, p. 90), “a ênfase na historicidade das instituições humanas permitiu a compreensão da família como fenômeno social em que a divisão social do trabalho também é uma divisão sexual entre funções femininas e masculinas”.

E, finalmente, as lutas feministas aparecem com ganhos indesejáveis, como ressalta Moraes (2000, p. 92) “se observa tanto no tocante às creches quanto importantes mudanças da legislação, especialmente na área da família, que foram incorporadas à Constituição de 1988.” Os movimentos feministas brasileiros indicavam a luta por justiça social ao incluir a discussão de gênero, segundo Moraes (2000, p. 92) “tiveram força política suficiente para impor a década da mulher instituída pela ONU (1975/85) e de manter o tema na chamada ‘pauta dos direitos humanos’”. Sob um viés político organizado apela sociedade civil, instaura-se o movimento SOS corpo⁸, que visa o enfrentamento às instituições que tem suas raízes ideológicas conservadoras fixadas na sociedade, como a igreja católica e o Estado. Desta forma, Moraes (2000, p. 92) afirma que as lutas feministas urgiam “enfrentar um discurso conservador que preconizava a conformidade da mulher com seu destino de mãe e esposa. A defesa da família como instituição universal e supra-histórica fazia parte do ideário patriarcal que era preciso combater”.

⁸ O pioneiro grupo de apoio denominado SOS Corpo apareceu em Recife, em 1978. Depois, o SOS Mulher, em São Paulo, em 1980 (BANDEIRA, 2009).

A pluralização possibilitada pela construção de instrumentos que combatem de forma histórica a noção do “ser mulher” como uma disposição natural e inerente à figura do feminino na sociedade deveria teoricamente possibilitar o acesso a uma política social de cunho emancipatório, através da responsabilização do Estado como aborda Silveira (2003, p. 2)

Para que as desigualdades de gênero sejam combatidas no contexto do conjunto das desigualdades sociais, pressupõem práticas de cidadania ativa para que a justiça de gênero se concretize, sobretudo pela responsabilidade do Estado de redistribuir riqueza, poder, entre regiões, classes, raças e etnias, entre mulheres e homens etc.

A perplexidade presente na busca por instrumentos que coíbam a propagação histórica da violência de gênero adentram na instituição Estado e elabora mecanismos de defesa que amplifiquem e neutralizem manifestações de cunho violento contra a figura do feminino na sociedade. Segundo Silveira (2000, p. 73)

Ao pensarmos pelo ângulo de uma interpelação societal da cidadania, é possível escapar da armadilha da postura liberal, que a limita a um status legal que se atinge de uma vez por todas. Se aceitamos sua instabilidade é porque consideramos que ela se assenta numa práxis de sujeitos concretos que enfrentam relações de força na sociedade.

Para tanto, as demarcações sociais por lutas históricas carregam em si um conjunto de elementos de combate e reprodução, ficando evidente, assim, a contradição nessa realidade, que, segundo Saffioti (2001, p. 115) refere-se à “execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência”. A criação de políticas públicas e legislações que permitam a evidência da tensão criada pelas contradições presentes na sociedade desde os seus primórdios vem ao encontro do combate desta reprodução, segundo Saffioti (2001, p. 115), “a ideologia de gênero é insuficiente para garantir a obediência das vítimas potenciais aos ditames do patriarca”.

Para garantir a inclusão das pautas de violência de gênero na sociedade, o Estado toma para si parte da responsabilidade através da criação de mecanismos e instrumentos que se materializam através da implementação de delegacias especializadas e legislações, criminalizando juridicamente atos de cunho violento. A partir da década de 1980, contíguo à abertura democrática, foram instaladas as

primeiras Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAM), “em 1985, em São Paulo, cujos impactos repercutiram, positivamente, nos segmentos menos privilegiados da sociedade” (BANDEIRA, 2009, p. 402). Na década de 1990, efetuou-se a criação de Juizados Cíveis e Criminais (JECRIMs), os quais tinham base jurídica embasada na Lei nº 9.099/95, e a partir disso buscavam a conciliar as partes envolvidas nos autos. Bandeira (2009, p. 402) reflete sobre tal afirmativa:

Embora estes tivessem como principal característica tratar dos delitos gerais considerados de “menor potencial ofensivo”, estimulando mecanismos de conciliação entre as partes envolvidas, foram “apropriados” pela evidência empírica da habitualidade das denúncias de violência contra as mulheres registradas nas DEAMs. As denúncias passaram a ser tratadas no âmbito dessa lei, ocasionando muitos equívocos, desde o desconhecimento de que a violência contra a mulher é estruturante das relações hierarquizadas entre os sexos, até decisões inadequadas, que, muitas vezes, acabaram por justificar uma violência social e jurídica.

No ano de 2006 ocorreu a criação da Lei 11.340/06, conhecida com Lei Maria da Penha, que se constitui enquanto um marco histórico de visibilidade da luta das mulheres no combate à violência e busca dar ênfase ao caráter público de questões que antes se encontravam no âmbito privado. Assim, o Estado, de certa forma, toma para si parte da responsabilidade do combate à violência de gênero e cria medidas jurídicas de coibição, evidenciando um caráter punitivo, educativo, preventivo e orientador

No Brasil, a Lei nº 11.340/2006, também conhecida como Lei Maria da Penha, emerge como uma possibilidade jurídica para resguardar os direitos da mulher, a qual apregoa que a violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos. (CARNEIRO; FRAGA, 2012, p. 370).

A Lei Maria da Penha foi elaborada após muitos anos de luta expressas pelas organizações não governamentais na elaboração de um anteprojeto de lei no ano de 2002, objetivando combater a violência doméstica e familiar. No ano de 2004, o projeto foi apresentado à secretaria de políticas públicas voltadas às mulheres, e foi sancionada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva no ano de 2006. A violência de gênero não é um fenômeno restrito a uma classe social, étnica ou faixa etária

A violência contra a mulher não escolhe cidade, acontece nos mais distintos lugares e em todas as classes sociais. Não escolhe idade ou relação de vínculo. Não diferencia raças ou etnias, religiões ou culturas. É um fenômeno cultural e social fomentado pela desigualdade existente entre homens e mulheres (BRASIL, 2006, s/p).

Dentre os benefícios decorridos da criação da Lei nº 11.340/2006, está a criação de juizados especiais, uma inovação de atendimento em rede para medidas protetivas voltadas às vítimas de violência, bem como a criação de delegacias especiais, a constante capacitação dos profissionais para o atendimento a esse público, além do desenvolvimento de diretrizes para as políticas públicas e ações integradas para coibir e erradicar a violência de gênero englobando ações entre o poder judiciário, Ministério Público e defensoria para atuação em diversos espaços ocupacionais, como vislumbra Pasinato (2010, p. 221)

A criação dos Juizados de Violência Doméstica e familiar que devem se organizar para que as medidas previstas na legislação sejam operacionalizadas de forma integrada, proporcionando às mulheres acesso aos direitos e autonomia para superar a situação de violência em que se encontram.

Desta forma, é possível compreender as ações e medidas separadas em três eixos distintos, de forma que abranjam a totalidade das medidas protetivas previstas nos benefícios apresentados. Deste modo, a autora Pasinato (2010, p. 320) reflete sobre os eixos de proteção

As medidas previstas na Lei Maria da Penha podem ser organizadas em três eixos de intervenção. O primeiro eixo trata das medidas criminais, para a punição da violência. Nele estão procedimentos como a retomada do inquérito policial, a prisão em flagrante, preventiva ou decorrente de pena condenatória; a restrição da representação criminal para determinados crimes e o veto para a aplicação da lei 9099/95 a qualquer crime que se configure como violência doméstica e familiar contra a mulher. No segundo eixo, encontram-se as medidas de proteção da integridade física e dos direitos da mulher que se executam através de um conjunto de medidas protetivas com caráter de urgência para a mulher aliado a um conjunto de medidas que se voltam ao seu agressor. Integram também esse eixo as medidas de assistência, o que faz com que a atenção à mulher em situação de violência se dê de forma integral, contemplando o atendimento psicológico, jurídico e social. Finalmente, no terceiro eixo, estão as medidas de prevenção e de educação, compreendidas como estratégias possíveis e necessárias para coibir a reprodução social da violência e da discriminação baseadas no gênero.

A criação da lei vem para enfrentar a cultura machista e patriarcal, evidenciando a necessidade de políticas públicas com temáticas transversais, ainda que não atuem ao encontro da modificação da sociedade de maneira universal, declara-se de forma jurídica e socioeducativa os direitos ligados ao gênero enquanto direitos humanos e universais através de transformações da cultura subordinada ao gênero, como evidencia Pasinato (2010, p. 221)

A correta implementação da lei exige a formulação políticas públicas de gênero direcionadas à integração entre a polícia, o judiciário e os diferentes serviços nas áreas de segurança, saúde, assistência jurídica, médica, psicológica, entre outras, que prestam atendimento a mulheres em situação de violência.

Para tanto, busca-se de forma intersetorial uma rede de políticas públicas voltadas à equidade entre o sexo feminino e masculino e propõe um novo caminho para a alteração de práticas violentas, particularmente referidas ao gênero, como apresentada no artigo 5º da Lei nº 11.340/06, que estabelece que as relações abarcadas por esta lei, independente de orientação sexual, estendendo a proteção da mulher vítima de violência em casos de união homoafetiva (BRASIL, 2006).

A perplexidade presente na criação da Lei nº 11.340/06 perpassa pela história de vida de uma mulher nordestina que se tornou símbolo de luta pelos direitos das mulheres, segundo Oliveira (2011, p. 34)

Em 29/05/1983, Maria da Penha foi vítima de tentativa de homicídio por meio de um tiro de espingarda desferido no dorso, por seu marido à época, enquanto dormia. Em razão do acometimento, ficou paraplégica irreversivelmente. A versão dada por Marco Antonio foi de que ladrões tinham invadido a casa para roubar e dispararam o tiro contra sua esposa. Entretanto, após ter saído do hospital, quando ainda se recuperava do trauma, ela sofreu novas agressões, como também foi submetida a cárcere privado. Não obstante isso, ele tentou eletrocutá-la no banheiro, no momento em que essa tomava banho. A premeditação da nova tentativa de assassinato ficou evidente, pois este passou a utilizar o banheiro das filhas para tomar banho tempos antes, além de tê-la obrigado a fazer seguro de vida em seu favor.

Em 1984, Maria da Penha principiou a luta jurídica por direitos, amparada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 2002, formalizada através de instrumentos de pressão internacionais, o caso ganhou notoriedade enquanto uma denúncia de violação de direitos humanos. Evidencia-se através deste caso a pouca

intervenção do Estado, bem como a demora na aplicabilidade de uma lei que englobasse ações jurídicas, preventivas e propositivas ao que tange aos direitos das mulheres. Deste modo, a lei carrega seu nome como uma história de luta e cobrança de políticas de públicas de enfrentamento à violência de gênero.

A Lei Maria da Penha aborda em sua concretude a tipificação de violências de gênero que permeiam o cotidiano das relações sociais presentes na sociedade capitalista. Assim sendo, o Estado deve criar mecanismos de efetividade de políticas públicas que prezem pela equidade de gênero, a fim de superar as desigualdades inerentes à impunidade que incentiva abusos e práticas discriminatórias, de forma que o fortalecimento da agenda política se preserve na perspectiva de emancipação e, desta maneira, enaltecer a figura das mulheres como sujeito político que compõe a esfera pública, a fim de elaborar possibilidades que estabeleçam prioridades e estratégias na direção de efetivação de modelos democráticos em nível federal, estadual e municipal, visando à ampliação de pautas políticas referentes à temática gênero.

3 INDICADORES PARA ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

O presente capítulo realizará um convite à reflexão sobre a Questão Social na educação, tendo como ponto de partida a compreensão de que o espaço escolar foi implementado em bases conservadoras, como sugere Guareschi (2008, p. 99) por escola “nós vamos entender o aparelho criado pelo grupo dominante para reproduzir seus interesses, sua ideologia”. Neste sentido, o ensinar e o aprender desenvolvem as características principais deste espaço institucional. No decurso do tempo, a comunidade escolar visa ações de conhecimento e transformação da instituição, bem como o desenvolvimento deste ambiente em um local de convivência social, na medida em que propicia um ambiente de propagação/obtenção de informações e acesso à cidadania.

Consequentemente, para que a ideia de justiça social seja alcançada pela escola, é necessário pensar em formas de expressividade que busquem instruir o

conhecimento sobre a diversidade e dinamismo presente nas relações sociais. A indispensabilidade de ampliar saberes que correspondam às demandas presentes na sociedade abarca o profissional de Serviço Social para o cenário da escola, na perspectiva de superar as contradições emergentes no cotidiano da vida escolar e comunitária, compactuando com um projeto de escola para todos.

3.1 O Serviço Social na educação

O Serviço Social é uma especialização do trabalho, uma profissão particular inscrita na divisão social e técnica do trabalho coletivo da sociedade (IAMAMOTO; CARVALHO, 1982), que abrange em seu fazer profissional dimensões e/ou competências profissionais materializadas em instrumentalidades capazes de mobilizar a transformação da realidade por meios ético-políticos, teórico-metodológicos e técnico-operativos. Consoante aborda lamamoto (2015, p. 22), o “Serviço Social é considerado como uma especialização do trabalho, inscrito no âmbito da produção e reprodução da vida social”. O fazer profissional se define prioritariamente por indicadores externos à profissão, ou seja, toma como seu objeto de trabalho a Questão Social e, a partir disto, percebe através de suas expressões formas de consciência que possibilitam a compreensão da vida social, a fim de transformá-la.

Porém, sabe-se que o Serviço Social por muito tempo foi uma profissão concebida e reproduzida por princípios filantrópicos, como destaca lamamoto (2015, p. 21), “aceita-se que o Serviço Social surge da tecnificação da filantropia”, estes fatores imbricam na inserção do profissional em novos espaços sócio-ocupacionais, tal como a escola. Conquanto a profissão esteja alicerçada nas dinâmicas interventivas do Estado e, através dele, propõe novas formas de responder aos valores da sociedade, tal como provoca mudanças necessárias, conforme destaca lamamoto (2015, p. 21), a “constituição e institucionalização do Serviço Social depende [...] de uma progressiva ação do Estado na regulação da vida social, quando passa a administrar e gerir o conflito de classe”. Esta premissa permite compreender, a partir do movimento de reconceituação, a prática profissional correlacionada entre a dicotomia presente na relação capital versus trabalho, construída pela implementação

do modo de produção capitalista, a industrialização e a intervenção do Estado nas mazelas concebidas pelo status quo.

Como exposto anteriormente, a inserção do profissional de Serviço Social no ambiente escolar acompanhou a instauração da profissão na sociedade capitalista e evidencia sua gênese na filantropia e voluntariado, as ações pautavam-se em um viés economicista e de “ajuste social” de indivíduos que não respondiam às normatizações. O estudo de Amaro (2012, p. 19) compreende a inserção do Assistente Social na educação através do Decreto nº 1394, no ano de 1946, “quando foi introduzido o serviço de assistência escolar na antiga Secretaria de Educação e Cultura, em 25 de março de 1946”. O estabelecimento do Assistente Social foi pretendido junto ao programa geral de assistência ao escolar, e preconizava a atuação profissional junto às demandas que implicassem no aproveitamento e adaptação do aluno e da comunidade que compõe a escola. Desta forma, o Assistente Social auxiliaria na orientação de situações que, segundo Amaro (2012, p. 19) eram “consideradas desvio, defeito ou anormalidade”. Deste modo, a teoria de Amaro (2012, p. 19) expõe que o objetivo da profissão nesta época está ligado à “identificação de problemas sociais emergentes que repercutissem no aproveitamento do aluno, bem como à promoção de ações que permitissem a ‘adaptação’ dos escolares ao seu meio e o ‘equilíbrio’ social da comunidade escolar”.

Compreende-se então que o Serviço Social se insere no universo escolar como um instrumento regulador dos valores morais estipulados pela sociedade, em uma perspectiva regedora da ordem vigente. Cabe ressaltar o papel da instituição escola na sociedade. Esta instituição é usada como instrumento de regulação da categoria exploração-dominação e a corrobora, enquanto um aparelho ideológico, como destaca Guareschi (2008, p. 100):

Escola seria aquela instituição superestrutural⁹, na maioria das vezes imposta, obrigatória e controlada pelos que detêm o poder. Quando essa escola não executar a política e os interesses do grupo no poder, ela é censurada, mudada, reformada e até mesmo fechada. Escola seria, pois, o aparelho ideológico do capital.

⁹ “O que faz parte da superestrutura: as leis, o direito, a moral, as normas, as legitimações, as explicações, os mitos, as lendas, as tradições, os códigos de leis de diversos tipos, os decretos e, finalmente as ideologias todas” (GUARESCHI, 2008, p. 85).

A lógica formal da instituição escolar segue o tradicionalismo presente na racionalidade, com o método legítimo de ensino, como aborda Silva (2015, p. 82) o “ensino tradicional é verticalizado, centrado no professor como hierarquicamente superior”, rejeitando a subjetividade, banalizando e reproduzindo situações de invisibilidade do cotidiano desses sujeitos que compõe a comunidade escolar, bem como, torna-se proficiente ao conhecimento fragmentado. Reconhece-se que esta instituição tem grande poder normativo que incide sobre as relações dos sujeitos com o mundo social e manifesta-se enquanto contradições oriundas da relação entre capital versus trabalho.

Acompanhando o movimento de reconceituação da profissão, a atuação do Assistente Social no ambiente escolar se modifica nas décadas de 1970/1980. A profissão inicia a discussão sobre um novo projeto profissional que rompe laços com o conservadorismo que até então se apresentava hegemonicamente, como especifica Netto (1999, p. 1) “é neste processo de recusa e crítica do conservadorismo que se encontram as raízes de um projeto profissional novo, precisamente as bases do que se está denominando projeto ético-político”. Deste modo, a percepção sobre a instituição escola se amplia e descortinam-se as tensões criadas pelo modo de produção. Conforme evidencia Amaro (2012, p. 20), “descobre-se que a escola funciona como um aparelho ideológico e, portanto, serve funcionalmente à reprodução social mediante a educação massificadora”. Deste modo, os profissionais alteram suas ações com vistas à construção de práticas emancipatórias e garantia de acesso a direitos sociais, políticos e culturais de sujeitos que compõe o ambiente escolar.

Versando com a nova estrutura ético-política da profissão, as práticas e ações dos profissionais tornam-se interventivas e se inserem no trabalho interdisciplinar, como exemplifica Amaro (2012, p. 20) “nessa perspectiva, ações renovadas passam a compor o repertório do Assistente Social na escola”. Ações estas que ampliam a compreensão das relações sociais que permeiam a vida dos sujeitos, como o diálogo, debate e participação da família na escola, a fim de contribuir com a ampliação da consciência crítica, bem como, incluir o enfrentamento às questões mais amplas, tomadas como expressões da Questão Social, que interferem diretamente no desempenho escolar, tais como “enfrentamento da fome, da miséria, do conformismo político e da violência” (AMARO, 2012, p. 21).

Reconhece-se então, a partir da década de 1990 através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a educação como um direito fundamental de crianças e adolescentes, como reforça o artigo 53 do ECA “a criança tem direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, s/p). Deste modo, o trabalho do Assistente Social no ambiente escolar volta-se para a busca da efetivação destes pressupostos, mesmo que não retirem sua atenção à situação socioeconômica, pois, a partir desta, permite-se captar outras expressões, como evidencia “os baixos índices de escolarização, o ‘entra e sai’ da escola, a distorção idade/ série, maus tratos, o estresse e a depressão infantil” (AMARO, 2012, p. 21).

Somando-se a isso, emerge no cotidiano profissional a predominância de paradigmas produzidos pelas mudanças oriundas à vinculação teórica, sob a nova perspectiva de um projeto ético-político emancipatório e práticas contrárias às ações antes naturalizadas, tais como habilidades voltadas para a manutenção do silêncio, alienação, a subserviência. A realidade exige, pois, um poder criativo e ativo, apresentado pela práxis profissional e por seu projeto ético-político que, segundo Netto (1999, p. 7) reflete “uma imagem ideal da profissão, os valores que a legitimam, sua função social e seus objetivos, conhecimentos teóricos, saberes interventivos, normas, práticas”, vislumbradas através da compreensão das relações sociais nas quais a comunidade escolar se insere, interage e, por fim, transformam.

Cabe ao profissional Assistente Social, na atualidade, tornar-se um facilitador de sistemas construtivos, individuais e coletivos, evidenciado através do atendimento de novas demandas, construindo novas tensões entre Estado e garantia de acesso aos direitos, inclui-se aqui, a política de educação. O estudo de Amaro (2012) esclarece que as mudanças referentes às pressões criadas entre Estado e acesso à política de educação se tornam perceptíveis através do planejamento e execução de estudos sobre o sistema educacional e seus impactos. Bem como a construção de programas e ações voltadas à democratização das relações sociais e ações programáticas que contribuam para a promoção escolar, focalizadas na redução dos índices de abandono/infrequência e na prevenção de ações discriminatórias.

O Serviço Social insere-se no contexto escolar como resultado da união de uma categoria, preconizado em meio a avanços que perpassam o processo de trabalho do

Assistente Social. Instaura-se a discussão da inclusão deste profissional na escola pública de educação básica através de um projeto de lei, apresentado para a Câmara dos Deputados no ano de 2000 (Lei 3688/2000). Conhecido como “PL da Educação”, que até o momento encontra-se em tramitação, bem como a construção deste enquanto uma demanda de trabalho, que em conjunto com a lei de regulamentação da profissão (Lei 8.662/1993) permite a construção de saberes sobre a prática e parâmetros para atuação do Serviço Social no ambiente escolar.

Para tanto, constrói-se através do conjunto CFESS/CRESS¹⁰ possibilidades legais e diversidade de atividades que qualifiquem as discussões sobre a temática, bem como, auxiliam no subsídio de ações para os profissionais que já se encontram neste ambiente sócio-ocupacional. Conforme reflete Amaro (2012, p. 24), muitas “dessas experiências, no compasso em que vão sendo aprofundadas e aprimoradas passam a ser conhecidas a partir de seu relato, principalmente em revistas científicas ou eventos da área profissional”. Em nível nacional, foi elaborado pelo conjunto CFESS/CRESS (2011) um documento que subsidia a luta pela regularização do profissional de Serviço Social no ambiente escolar. Este documento foi produzido, segundo o CFESS/CRESS (2011, p. 7), com o “objetivo contribuir para que a atuação profissional na Política de Educação se efetive em consonância com os processos de fortalecimento do projeto ético-político do Serviço Social”. O documento aborda subsídios para atuação de assistentes sociais na política de educação, por meio da concepção de educação que orienta a atuação dos mesmos nesta área; o trabalho do Assistente Social na política de educação; competências e atribuições profissionais; dimensões que particularizam a inserção do Assistente Social na educação; procedimentos e ações profissionais dos/as assistentes sociais na política de educação.

A discussão que perpassa a concepção de educação que deve orientar a atuação de assistentes sociais nesta política abrange repensar a forma que a política educacional está alicerçada, de modo que crie mecanismos para a transformação da reprodução de uma educação reducionista e unilateral, conforme aborda o conjunto CEFSS/CRESS (2011, p. 22)

¹⁰ CFESS/CRESS: Conselho Federal de Serviço Social e Conselho Regional de Serviço Social, respectivamente.

A concepção de emancipação que fundamenta esta concepção de educação para ser realizada depende também da garantia do respeito à diversidade humana, da afirmação incondicional dos direitos humanos, considerando a livre orientação e expressão sexual, livre identidade de gênero, sem as quais não se viabiliza uma educação não sexista, não racista, não homofóbica/lesbofóbica/transfóbica.

Desta forma, mesmo que a política educacional tenha se ampliado e possibilitado uma abertura no que tange ao conservadorismo, evidencia-se que este processo está apenas evidente em nível micro, e necessita de expansão para que sejam efetivados processos emancipatórios e acesso a política educacional universal de qualidade, gratuita e laica. O trabalho do Assistente Social na educação perpassa por instrumentos que balizam os direitos e deveres do fazer profissional por meio de legislações e regulamentações que norteiam o fazer profissional, corroborando com as palavras de Netto (1999), observa-se o pluralismo profissional e considera-se aspectos indicativos e imperativos, os imperativos são premissas pertencentes a toda regulação jurídica estatal e os indicativos referem-se às regulamentações construídas e acordadas em consonância por uma parte da categoria profissional, conforme evidencia CFESS/CRESS (2011, p. 25)

As atribuições e competências dos/as assistentes sociais, sejam aquelas realizadas na educação ou em qualquer outro espaço sócio-ocupacional, são orientadas e norteadas pelos princípios, direitos e deveres inscritos no Código de Ética Profissional de 1993 (CEP), na Lei de Regulamentação da Profissão (Lei 8.662/1993), bem como nas Diretrizes Curriculares da ABEPSS (1996).

Estes instrumentos são usados para nortear a práxis profissional, constituída a partir da hegemonia do projeto ético-político dos Assistentes Sociais, que possibilita apreender as dimensões particulares que se inserem na garantia das condições de permanência e acesso da população à política de educação, e se apresenta segundo CFESS/CRESS (2011, p.37) “a partir da mediação de programas governamentais instituídos mediante as pressões de sujeitos políticos que atuam no âmbito da sociedade civil”. Os procedimentos e ações profissionais na política de educação referem-se a instrumentos técnicos, tais como um conjunto de competências gerais que norteiam a formação profissional, segundo CFESS/CRESS (2011, p. 50) “assim

como dos princípios éticos e políticos que conformam o projeto profissional do serviço social”.

Tendo em vista a discussão que tange à inserção de profissionais do Serviço Social na escola, apresenta-se de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), que versa com o projeto societário almejado pela categoria profissional, como enfatiza Netto (1999, p. 2) “trata-se daqueles projetos que apresentam uma imagem de sociedade a ser construída, que reclamam determinados valores para justificá-la e que privilegiam certos meios (materiais e culturais) para concretizá-la”. Bem como com o projeto ético-político, que propõe o compromisso de formar cidadãos críticos, transversalmente à sociabilidade localizada na interface entre cultura e política, conforme exposto no artigo 1º

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 9).

O Assistente Social encontra elementos que indicam parâmetros para sua atuação através de sua vinculação com um projeto societário construído coletivamente, isto é, constrói a possibilidade de valores, atitudes, e melhoria da qualidade de vida com eficiência social, executando o processo democrático enquanto um direito social, na busca de uma sociedade menos discriminatória, libertadora, reflexiva e dinâmica. A busca pela implementação de um profissional Assistente Social na área educacional apresenta-se ao encontro da necessidade de novos diálogos entre a práxis e sua competência teórico-metodológica, que se propõe através da identificação e produção de espaços para a ação coletiva e individual, bem como cria novas possibilidades de debates sobre questões pertinentes para a efetivação dos direitos sociais. Desta forma, o Serviço Social atua na mediação das diferentes esferas de relações, que se encontram presentes na instituição escolar, possibilita-se a intervenção do profissional na realidade, seja em âmbitos econômicos, sociais e culturais

A implantação do Serviço Social Escolar, em face às atribuições atinentes a atividade profissional estabelecida pelo artigo 4º e 5º da Lei 8662/93, propiciará não só diagnosticar, mas propor resoluções e alternativas à

problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes, evitando a evasão escolar, o baixo rendimento escolar e outras causas decorrentes das desigualdades e carências vividas pelo educando (CFESS/CRESS, 2011, p. 25).

Posto isto, compreende-se que este movimento realizado pela categoria profissional em âmbito social e jurídico não garante a permanente inserção do Assistente Social na escola, mas contribui para que seja pauta de discussão na sociedade, pois tendo como objeto de trabalho a Questão Social

Acredita-se que o trabalho do Assistente Social nas escolas é uma estratégia que poderá criar condições para o exercício da cidadania, para o empoderamento e o protagonismo contribuindo, assim, para a inclusão social de crianças, adolescentes e adultos (SOUZA, 2005, p. 39).

Deste modo, dar visibilidade à escola como um espaço interdisciplinar que possibilite a compreensão do sistema-mundo capitalista e a apreensão das tensões criadas pelas relações oriundas das contradições postas a esse modo de produção, neste caso, transversalmente às políticas educacionais, permite-se pensar uma escola para todos, englobando sujeitos historicamente excluídos e, promovendo novos padrões de civilidade. Percebe-se a necessidade abordar temáticas que constituem marcadores sociais para a promoção da educação democrática e inclusiva.

3.2 A inserção do Assistente Social no combate a violência de gênero no âmbito escolar

A instituição escolar é vista enquanto um cenário que permeia a coexistência das diversidades, isto é, ela é composta por diferentes atores sociais que passam por processos e convívios desiguais, presentes nos âmbitos sociais, culturais e políticos. Para isso, é necessário pensar em uma educação que inclua em seus processos pedagógicos a interculturalidade. Para tanto, promover a igualdade de gênero, sexual, étnica e racial como forma de resistência ao conservadorismo que acomete a sociedade em que vivemos. Reconhece-se que esta sociedade é essencialmente capitalista, patriarcal, racista e heterossexista, deste modo, as relações educacionais estão expostas às vulnerabilidades oriundas e fundamentadas nestes pré-conceitos.

Pensar na inclusão de grupos populacionais que não detêm poder na arena política é possibilitar aos historicamente excluídos a visibilidade e representatividade sobre expressões de desigualdade e resistência. O recorte que será abordado faz referência à violência de gênero no ambiente escolar aponta ações de enfrentamento através da inserção do Assistente Social neste contexto.

A violência de gênero se configura enquanto uma expressão da Questão Social, segundo lamamoto (2008, p. 160) “a Questão Social expressa, portanto, desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero”. Desta forma, percebe-se que a Questão Social assume uma nova roupagem ao incorporar aspectos de desigualdade e rebeldia na era do capital financeiro. Este processo pode ser vislumbrado através dos favorecimentos do Estado em prol de instituições dos mercados financeiros que modificam o caráter universal das políticas sociais, transformando-as em anticíclicas, ou seja, eleva-se o interesse burguês de produção e reprodução das relações sociais e submete a sociabilidade humana a um viés materialista, conforme identifica lamamoto (2008, p. 37)

As feições assumidas pela Questão Social são indissociáveis das responsabilidades dos governos, nos campos monetário e financeiro, e da liberdade dada aos movimentos do capital concentrado para atuar sem regulamentação e controle, transferindo lucros e salários oriundos da produção para se valorizar na esfera financeira e especulativa.

A categoria violência de gênero se expressa através do poder político, cultural, social e histórico, o que permite sua compreensão enquanto uma “expressão da Questão Social”. Este forte processo torna-se evidente nas resistências criadas, permitindo-se produzir conhecimento e organizar lutas coletivas sociais, civis e políticas, que buscam equidade entre os gêneros, bem como na contradição manifestadas através da reprodução da violência histórica que o conceito de gênero apresenta em sua amplitude. Conforme abordado por Vianna e Unbehaum (2004, p. 80), “o gênero como categoria analítica passa pela conexão da história com a prática presente e dá sentido à organização e à percepção do conhecimento.” Todavia, amplia-se a discussão sobre a violência de gênero no ambiente escolar, bem como na política de educação, por este ser um espaço democrático que carrega uma

diversidade de contradições que se desvelam e apresentam-se intrínsecas às sociedades capitalistas. Ainda como abordam as autoras Vianna e Unbehaum (2004, 80)

Esse conceito remete então à dinâmica da construção e da transformação social, aos significados que vão além dos corpos e dos sexos e subsidiam noções, ideias e valores nas distintas áreas da organização social: nos símbolos culturalmente disponíveis sobre masculinidade, feminilidade, hetero e homossexualidade; nos conceitos normativos referentes às regras nos campos científico, político, jurídico; nas concepções políticas que são implantadas em instituições sociais como a escola; nas identidades subjetivas e coletivas que resistem à pretensão universal e generalizada dos modelos dominantes de masculinidade e feminilidade.

Historicamente questões ligadas ao conceito de gênero apresentam-se de maneira divergente na sociedade que compõe a comunidade escolar, sendo este um espaço de sociabilidade marcado por atitudes que buscam justificar a superioridade masculina, bem como pela reprodução de estereótipos de gênero. Entende-se, então, que a escola é uma instituição que carrega em sua gênese a imagem de papéis femininos, masculinos e heterossexuais, conforme enuncia o Ministério da Educação (MEC, 2007, p. 84)

A discriminação com base no sexo está presente no cotidiano escolar, dentro do qual continuam sendo adotados modelos que preservam uma atitude discriminatória “tradicional”, os quais implicam atitudes e expectativas distintas entre meninos e meninas, e modelos que impõem e generalizam a cultura e os valores masculinos como universais.

A confluência das relações de gênero e educação ganhou maior nitidez a partir da década de 1990, inúmeras medidas visam a não discriminação do “ser mulher” por meio de ações do Estado e de políticas públicas, que por sua vez evidenciam as contradições presentes no modo de produção capitalista. Assim, as “reflexões sobre o atual desenvolvimento de políticas educacionais e suas consequências para um sistema de ensino que reproduz de alguma maneira a desigualdade de gênero não foram ainda suficientemente desenvolvidas” (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, P. 79).

O conceito de gênero carrega um significado amplificado e remete à dinâmica da produção e reprodução social que supera a biologização e permite que seu significado vá além dos corpos e dos sexos. Desta forma, o conceito de gênero

carrega em si ideais e valores nos campos científicos, políticos e culturais, como evidenciam Vianna e Unbehaum (2004, p. 78), o gênero enquanto um “modo de dar significado às relações de poder estabelecidas e difundidas pelas políticas educacionais está presente nas mais variadas esferas, níveis e modalidades de ensino”. Deste modo, a LDB (BRASIL, 1996) busca inserir no contexto escolar temáticas vinculadas aos Direitos Humanos e erradicação de atos de cunho violento que se evidenciam engendrados na sociedade, no intuito de promover a promoção da autonomia dos sujeitos que compõe a comunidade escolar

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) (BRASIL, 1996, s/p).

Compreendendo o ambiente escolar como um espaço que carece do trabalho pluridisciplinar, por ser rico em aprendizado e apresentar diversos desafios ao cotidiano que o profissional Assistente Social se insere, reconhecendo a Questão Social como objeto de seu trabalho, segundo ABESS/CEDEPSS (1997, p. 154-155)

O assistente social convive diariamente com as mais amplas expressões da Questão Social, matéria-prima de seu trabalho. Confronta-se com as manifestações mais dramáticas dos processos sociais ao nível dos indivíduos sociais, seja em sua vida individual, seja em sua vida coletiva.

O profissional de Serviço Social propõe compreender situações de desigualdade e resistência à ordem dominante, que se materializam também enquanto violência de gênero. Portanto, é necessário pensar na inserção de processos de trabalho que fujam do currículo escolar “conservador” presente nas escolas. Conforme elucida Iamamoto (2015, p. 61), todo processo de trabalho “implica uma matéria-prima ou objeto sobre o qual incide a ação; meios ou instrumentos de trabalho que potenciam a ação do sujeito sobre o objeto; e a própria atividade”. A partir deste pressuposto, entende-se que o processo de trabalho do Assistente Social tem como matéria prima a Questão Social e os meios ou instrumentos do profissional no ambiente escolar podem ser materializados através da política de educação, bem

como no compromisso com as legislações que garantam a efetivação do projeto ético-político profissional como a LDB.

A práxis do Assistente Social elucida-se perante a transformação de processos sociais conservadores presentes no ambiente educacional, através da inserção de projetos que vislumbrem temáticas transversais e atuem na ampliação de consciência dos sujeitos que compõe a comunidade escolar, proveniente do convívio neste ambiente, na proposição da diminuição de ações violentas e ações de esclarecimentos com viés informacional, pautando uma nova forma de viver e conviver em sociedade. Estas ações devem caminhar ao encontro do projeto ético-político do Serviço Social de maneira que busque a emancipação política e humana dos sujeitos inseridos no convívio dentro da instituição escola, bem como se materializa em práticas de cidadania plena. De acordo com Seffner (2011, p. 108), “para isso a escola deve se organizar na elaboração de projetos pedagógicos, criação de temas e eixos transversais de ensino, reelaboração dos programas tradicionais de algumas disciplinas”.

Reconhecer a escola como uma instituição de acesso universal produz um novo cenário, pois a mesma “é um dos espaços institucionais fundamentais para a construção dos saberes, do conhecimento, mediante o questionamento de determinados saberes e/ou verdades” (ARRUDA; NASCIMENTO, 2011, p. 8). Por isso, percebe-se que os Assistentes Sociais e os processos de trabalho em que estão inseridos, buscam através da teoria propor uma prática libertadora que leva em consideração as singularidades e particularidades dos sujeitos envolvidos e reconhece-se que a realidade é dialética, conforme explicita Iamamoto (2015, p. 21)

Assim, a conjuntura não condiciona unidirecionalmente as perspectivas profissionais; todavia impõe limites e possibilidades. Sempre existe um campo para ação dos sujeitos, para a proposição de alternativas criadoras, inventivas, resultantes da apropriação das possibilidades e contradições presentes na própria dinâmica da vida social.

Desta forma, Serviço Social se insere na realidade escolar e no combate à violência de gênero através do seu processo de trabalho, que busca o dinamismo de ações propositivas e previamente ideadas que amplifiquem a formação de consciência crítica dos sujeitos que compõe a rede educacional.

4 VIOLÊNCIA DE GÊNERO: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA DE EXTENSÃO “MULHERES SEM FRONTEIRAS”

O presente capítulo versará sobre a experiência intitulada “Oficinas de apoio Fala Sério”, oriunda do projeto de intervenção executado através do Programa de Extensão “Mulheres sem Fronteiras: Articulando a Rede no Enfrentamento à Violência Contra a Mulher no Município de São Borja/RS”. O projeto de intervenção mencionado anteriormente foi realizado a partir do processo de Estágio Supervisionado em Serviço Social I e II, no curso de Serviço Social, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus São Borja/RS.

Deste modo, as reflexões realizadas neste capítulo apontam ações desenvolvidas acerca do saber-fazer profissional. Os documentos a serem analisados carregam fragmentações do Relatório Final de Estágio Supervisionado I e II, bem como fragmentações de diários de campo e do material produzido pelas oficinas de apoio que complementam o projeto de intervenção. Assim, este momento é caracterizado por ser um processo de reflexão a partir das situações vivenciadas durante o período de estágio.

4.1 Compreendendo a extensão universitária enquanto espaço sócio ocupacional do Assistente Social no município de São Borja

O estudo de Pinto e Maurer (2014) retrata a comarca de São Borja enquanto um município de grande importância no âmbito político e cultural. A cidade está localizada na região oeste do Rio Grande do Sul e faz fronteira com o município de Santo Tomé, na Argentina. Possui cerca de 61.000 mil (sessenta e um mil) habitantes, de acordo com o IBGE de 2010. São Borja caracteriza-se por ser um centro político de referência e por carregar em sua história identidades como “berço do trabalhismo” e “terra dos presidentes”. Ainda de acordo com Pinto e Maurer (2014, p. 136), “destaca-se como ‘corredor’ de comércio exterior no Mercosul. O local ainda é cidade natal dos ex-presidentes brasileiros, Getúlio Vargas e João Goulart”.

A cidade, ao longo dos anos, teve forte influência dos padres jesuítas por ser considerada a primeira cidade das sete dos Povos das Missões e, por consequência, consolidou sua economia voltada ao agronegócio, o que se configura uma característica das cidades que compõe a região de fronteira oeste. Designa-se também por um elevado grau de desigualdade social, pois estruturou-se a partir de um padrão ideológico que sustenta identidades conservadoras. Como elucida Pinto e Maurer (2014, p. 150), “a relação de poder que existe nessa identidade está relacionada às influências sociais e culturais que os grandes proprietários rurais (estancieiros) exercem através de seu poder econômico e territorial no local”. Tal conservadorismo manifesta uma relação de exclusão de indivíduos de grupos sociais hierarquicamente considerados inferiores, tais como os não brancos, mulheres e homossexuais. Por conseguinte, evidencia-se um elevado grau de violência de gênero, que explicita-se através dos indicadores de violência contra a mulher por município. Do ano de 2012 a 2017 totalizam: 746 (setecentos e quarenta e seis) casos de lesão corporal; 1.530 ameaças (mil quinhentos e trinta); 27 (vinte e sete) casos de estupro; e 3 (três) vítimas de feminicídio, conforme declarado na adaptação da tabela da Secretaria de Segurança Pública – Departamento de Integração, Planejamento e Políticas de Segurança (DIPS) e Observatório Estadual de Segurança Pública abaixo:

Tabela 3 – Índices de violência do município de São Borja/RS

Mulheres vítimas de violência - Lei Maria da Penha	2012	2013	2014	2015	2016	2017	Total	População de Mulheres
Ameaças	303	287	281	250	239	170	1.530	31.423
Lesão Corporal	123	152	121	144	143	63	746	31.423
Estupro	3	0	4	8	3	9	27	31.423
Feminicídio	1	0	0	1	1	0	3	31.423

Fonte: Secretaria de Segurança Pública – Departamento de Integração, Planejamento e Políticas de Segurança (DIPS) – Observatório Estadual de Segurança Pública (2017).

Somando-se a isso, a UNIPAMPA foi criada com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento da metade sul do Rio Grande do Sul e, portanto, compreende que a extensão universitária é fator fundamental na consolidação do ensino público, gratuito e de qualidade nessa região. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (UNIPAMPA, 2014, p. 12)

A criação da Universidade Federal do Pampa é marcada por intencionalidades, dentre essas o direito à educação superior pública e gratuita por parte dos grupos que historicamente estiveram à margem deste nível de ensino. Sua instalação em região geográfica marcada por baixos índices de desenvolvimento edifica a concepção de que o conhecimento produzido neste tipo de instituição é potencializador de novas perspectivas.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, adota-se o conceito de extensão universitária definido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 5).

Deste modo, compreende-se que a implantação de projetos de extensão universitária viabiliza e amplifica os saberes educativos de cunho científico e cultural, vinculando a base da universidade junto à pesquisa e ensino. A extensão tem como

finalidade conciliar a prática acadêmica com a comunidade e realidade da região. A inserção do curso de Serviço Social e profissionais da área em projetos de extensão objetiva o planejamento e a intervenção de ações sociais voltadas à garantia e efetivação de direitos sociais, neste sentido, a autora Lamamoto (2015, p. 257) contribui evidenciando que

O desenvolvimento de vários projetos de extensão, em sua maioria de caráter interdisciplinar, envolvendo docentes e discentes de diversas unidades da Universidade, representação de entidades da sociedade civil e do Estado, tornaram a extensão uma realidade que se impõe como dimensão constitutiva de uma política de prática acadêmica.

Corroborando com a ideia referida, afirma-se que o programa de extensão “Mulheres sem Fronteiras” compõe a extensão universitária do curso de Serviço Social da UNIPAMPA e realiza-se através de proposições pensadas no combate à violência de gênero no ambiente escolar. Busca-se, no decurso de suas ações, o aumento de manifestações sobre as violências sofridas, para que então sejam combatidas através do respaldo da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), pois, segundo apontamentos do estudo de Carneiro e Fraga (2012, p. 388) podem auxiliar “em importantes pistas no desvendamento dos motivos pelos quais os agressores voltam a praticar a violência doméstica contra a mulher, uma vez que muitos casos não são esclarecidos”. Desta forma, realizam-se ações multidisciplinares e intersetoriais de planejamento e organizações que atuam junto a um conjunto de atividades em desenvolvimento alicerçadas em uma estrutura colaborativa entre a rede de atendimento do município e os programas de extensão universitária.

4.1.1 A atuação do Serviço Social na Educação Básica através do programa de extensão “Mulheres sem Fronteiras”

Como fora exposto anteriormente, a comarca de São Borja compõe um cenário cercado de pré-conceitos e tem presente em sua estrutura traços marcantes de conservadorismo advindos de suas vivências sociais e culturais. Dando seguimento ao assunto, o foco passará ao surgimento do programa de extensão “Mulheres Sem Fronteiras: articulando a rede no enfrentamento à violência contra a mulher no

município de São Borja/RS”, que materializa-se a partir das demandas da sociedade, como o alto índice de violência de gênero no município. Para tanto, propõe-se atividades provenientes dos projetos de extensão, pesquisa e ensino resultantes de discussões entre estudantes e comunidade local, que indicam a necessidade de uma extensão que pudesse realizar a diálogos relacionados aos alarmantes índices de assassinatos de mulheres por seus companheiros, de violência sexual, agressões e homofobia. O programa de extensão visa

Contribuir com a formação e capacitação de estudantes dos cursos do campus São Borja, por meio de estágio supervisionado, extensão e pesquisa-ação, nas temáticas de gênero e garantia de direitos das mulheres. Dessa forma, a rede aqui compreendida constitui-se enquanto uma estratégia para combater a desarticulação e a fragmentação dos serviços prestados, no qual se espera que todos os serviços a ela pertencentes, trabalhem de forma articulada no sentido de combater a violência contra a mulher (QUADRADO, 2014, s/p).

Todavia, o referido programa de extensão viabiliza pensar o contexto da educação no Brasil, compreende-se que a escola começou a receber uma diversidade de alunos a partir do processo de democratização que alavancou após a Constituição Federal de 1988. Como aborda Junqueira (2011, p. 65)

Historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal”.

Entende-se, pois, a Educação no cenário contemporâneo enquanto um direito de todas e todos, porém, cabe ressaltar que este processo de inserção é recente e encontra obstáculos no que abrange à universalidade de acesso. Neste sentido, é necessário verificar que embora a legislação que rege a entrada de novos sujeitos na escola pública seja democrática, os currículos escolares continuam os mesmos do período nos quais a escola a recebia apenas parte da elite branca, classe média alta e cristã

Estamos no meio de uma disputa política em torno das identidades sexuais e de gênero – é o que parecem indicar as situações aqui analisadas. Esta disputa é travada, quotidianamente, em múltiplas instâncias sociais e, no currículo. De um lado, o discurso hegemônico remete à norma branca,

masculina, heterossexual e cristã; de outro lado, discursos plurais, provenientes de grupos sociais não hegemônicos lutam para se fazer ouvir, rompendo o silenciamento a que foram historicamente submetidos. A escola e o currículo estão imersos em tudo isto, fazem parte deste jogo, portanto tem a possibilidade de alterar a configuração da luta (LOURO, 2000, p. 56).

A busca pela incorporação do Serviço Social na área educacional vem ao encontro da necessidade de diálogo entre a prática de sua competência teórico-metodológica, transversalmente à identificação e produção de espaços que consolidem ações coletivas, bem como os debates de questões pertinentes para a efetivação de direitos sociais. Deste modo, o Serviço Social atua na mediação das diferentes esferas de relações que se encontram presentes na instituição escolar, possibilitando a intervenção do profissional na realidade, seja em âmbito econômico, social e cultural

A implantação do Serviço Social Escolar, em face às atribuições atinentes a atividade profissional estabelecida pelo artigo 4º e 5º da Lei 8662/93, propiciará não só diagnosticar, mas propor resoluções e alternativas à problemática social vivida por muitas crianças e adolescentes, evitando a evasão escolar, o baixo rendimento escolar e outras causas decorrentes das desigualdades e carências vividas pelo educando (CFESS/CRESS, 2011, p. 25).

Situando a proposta do programa de extensão “Mulheres sem Fronteiras”, entrelaçam-se ações socioeducativas de viés preventivo e discussões que emergem sobre a temática da violência de gênero. Deste modo, oportuniza-se a realização de um trabalho multidisciplinar no âmbito escolar planejado para favorecer novas oportunidades direcionadas aos alunos, professores e Assistentes Sociais, possibilitando assim a problematização destes atores na escola, bem como, busca-se encontrar soluções para a diminuição de práticas e ações de cunho violento, evidenciados no ambiente escolar ou na vida privada dos sujeitos.

Ao atender a temática violência, pode ser possível problematizar saberes de senso comum que permeiam as relações existentes na sociedade, bem como evidencia o estudo de Freitas e Ribeiro (2014, p. 47), “o Assistente Social deve agir de forma crítica, política e proativa, observando os limites e as possibilidades de sua práxis transformadora dentro das instituições”. À medida que desvelam-se situações naturalizadas de violência de gênero na sociedade que, muitas vezes, atos de cunho

violento tornam-se banalizadas e impunes pela falta de compreensão da abrangência destas situações, conforme abordam Carneiro e Fraga (2012, p. 371), “há uma enorme quantidade de denúncias dessas vítimas em que não há punição ou a punição aos agressores é mínima”.

O programa de extensão “Mulheres sem Fronteiras” é um espaço sócio-ocupacional onde o Assistente Social está inserido para que, com o respaldo da Lei de Regulamentação da Profissão (8.662/93), as Diretrizes Curriculares (com base no Currículo Mínimo aprovado em Assembleia Geral Extraordinária, de 8 de novembro de 1996) e o Código de Ética Profissional (aprovado em 13 de março de 1993, com as alterações introduzidas pelas resoluções do CFESS nº 290/94, 293/94, 333/96 e 594/11), encontre nessas normativas todo o aparato ético-político e teórico-metodológico que o mesmo precisa para estar habilitado na realização do exercício profissional, como aborda Prates e Aginsky (2012, p. 2)

No caso do Serviço Social, o projeto ético-político se orienta por valores diametralmente opostos, por uma nova forma de sociabilidade, mais justa, menos desigual, onde não haja exploração e subjugação, onde haja respeito à diversidade e o conjunto dos sujeitos independentemente de etnia, sexo, faixa etária, orientação sexual, sejam reconhecidos, valorizados e tenham acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos socialmente.

Ao pensarmos a prática profissional no momento de formação, que se configura no estágio supervisionado em Serviço Social I e II, é necessário compreender a práxis profissional, principalmente ao que se refere ao Código de Ética Profissional. Porém, ao relacionarmos a prática profissional, verifica-se que existem desafios e lacunas que impedem a sua estabilidade, segundo Iamamoto (2015, p. 77) “código de ética nos indica um rumo ético-político, um horizonte para o exercício profissional, mesmo que muitas vezes se encontre de forma nebulosa dentro do agir profissional”. A sociedade alicerça e reproduz ideais conservadores em torno dos princípios de liberdade, entretanto, no saber-fazer profissional do Assistente Social evidencia-se como principal valor ético e indica relações de respeito à decisão do usuário, isso “implica a autonomia, emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais, o que tem repercussões efetivas nas formas de realização do trabalho profissional e nos rumos a ele impressos” (IAMAMOTO, 2015, p. 77). Como exemplificado no décimo princípio do Código de Ética Profissional

Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional (BRASIL, 1993, p. 23).

No projeto de extensão “Mulheres sem Fronteiras”, o valor ético da liberdade é perceptível durante as intervenções realizadas nas escolas, a partir do instante em que prepara-se atividades previamente ideadas e focalizadas em exaltar a autonomia e reflexão sobre a temática violência, proporcionando a ampliação da consciência reflexiva. Através do entendimento dos alunos que essa competência se constrói e consolidam-se no saber pensar, nas tomadas de decisões individuais e coletivas, vinculadas às particularidades e singularidades dos sujeitos. Como esclarecidas nos princípios I e VI do Código de Ética Profissional

I – Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes - autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;

VI – Empenho na eliminação de todas as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças (BRASIL, 2011, p. 23).

A partir destas proposições, o profissional de Serviço Social busca tornar-se apto para desvendar os desafios e possibilidades de intervenção no seu campo de atuação. Como em todos os espaços ocupacionais, no programa de extensão “Mulheres sem Fronteiras” o Assistente Social encontra inúmeras dificuldades, uma delas é a carência de um profissional Assistente Social nas escolas estaduais e municipais que compõem a rede educacional multidisciplinar. Nesta perspectiva, é possível pensar na inserção de temáticas que fujam do currículo escolar “tradicional” presente nas escolas públicas por intermédio da inserção de um profissional de Serviço Social no âmbito escolar. Considerando a entrada de novos sujeitos que trazem consigo a diversidade, seja ela: de gênero, sexualidade, religião ou étnico-racial. Neste contexto, tornar-se-á possível obter o fortalecimento das famílias, dos sujeitos e dos profissionais na conquista de sua autonomia e no processo do combate a violência de gênero.

A equipe do programa de extensão era composta por quatro membros, sendo eles do curso de Ciência Política e do curso de Ciências Humanas e uma estagiária do curso de Serviço Social, dando primazia à interdisciplinaridade. Através do

entrelaçamento de saberes executavam-se ações na perspectiva de desenvolver no espaço escolar a qualificação de aspectos significativos e pertinentes a sua realidade. Afora isso, possibilita-se a contribuição para o fortalecimento de resistência e empoderamento da comunidade que compõe o ambiente escolar. A efetividade deste processo dependia de vários fatores, como melhor desenvolvimento do trabalho em rede, ampliação da consciência de coletividade, maior envolvimento participativo, uma maior aposta nos seus resultados e principalmente nos benefícios advindos destes pelos seus gestores.

Sobre a ampliação da consciência coletiva, entende-se que, como grande parte dos usuários vivenciam ou veem algum tipo de violência, faz-se necessário tratar da compreensão da Lei Maria da Penha (11.340/06) de forma acessível, comentando as tipificações da violência que transpassam nosso cotidiano e em grupo pensando formas de combate as expressões de violência. Como consequência lógica, ressaltasse a importância de pensar na ampliação de consciência da comunidade, possibilitando que o acesso à lei seja compreendido enquanto um direito do usuário e não um favor ou uma caridade. Orientar as comunidades escolares que os critérios existentes na lei têm o objetivo de garantir um programa de acesso às políticas sociais públicas, ou seja, garantir uma melhor qualidade de vida às famílias e não uma ferramenta de coerção.

4.2 Apresentando o Projeto de Intervenção “Oficinas de Apoio Fala Sério”: Resumo da Ação de Extensão

O projeto de intervenção “Oficinas de Apoio Fala Sério” visa dar seguimento ao programa de extensão “Mulheres sem Fronteiras”, atualmente categorizado como um projeto institucional de extensão universitária da UNIPAMPA, representando o curso de Serviço Social e conta com o apoio do Grupo de Pesquisa em Gênero, Ética, Educação e Política (GEEP). O projeto referido possui o apoio do Programa Pró-Extensão, da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão desta instituição, por meio de duas bolsas de extensão para estudantes. O programa de extensão “Mulheres sem Fronteiras” abarcava uma equipe de 4 (quatro) estudantes e pesquisadores de graduação dos cursos de Serviço Social, Ciência Política e Ciências Humanas. Além

disso, visa dialogar sobre temáticas transversais, como as representações de gênero e sexualidade com adolescentes, professores, e familiares, que compõe a comunidade escolar. Por intermédio da realização de oficinas de apoio temáticas, palestras e minicursos voltados à formação continuada dos bolsistas e estagiários, abrangendo eixos de pesquisa relacionados à violência de gênero. Enfim, propõe-se também realizar ações preventivas contra homofobia, lesbofobia e transfobia e violência contra a mulher.

O objetivo geral do projeto de intervenção visa implementar as oficinas de apoio ao combate e prevenção da violência de gênero “FALA SÉRIO” nas escolas municipais do município de São Borja/RS. Os objetivos específicos estão elencados em dois momentos:

- Verificar se os adolescentes distinguem, em suas relações sociais, os diferentes tipos de violência caracterizados pela violência de gênero previstas na Lei nº 11.340/2006, conhecida como Maria da Penha, entre elas, física, psicológica, sexual, moral e patrimonial.
- Conhecer as propostas/sugestões que os adolescentes apresentam para o enfrentamento das diferentes formas de violência de gênero e em que medidas tais estratégias envolvem sua participação.

Deste modo, o primeiro momento é configurado de Estágio Supervisionado em Serviço Social I, que ocorreu de setembro à dezembro de 2016. Houve a busca por material teórico para o conhecimento sobre gênero, diversidade e violência e seus meios de combate, tendo como orientação a cartilha das Organizações das Nações Unidas (ONU)¹¹ de combate à violência nas escolas. Para uma articulação de combate, escolhemos ir às escolas por entendermos que

A escola tem sido vista como uma instituição de reprodução de ideias e valores que colaboram tanto para o enfrentamento das assimetrias e desigualdades de gênero existentes em nossa sociedade, quanto para a produção de novas possibilidades para a conformação de uma sociedade mais justa e igualitária (ARRUDA; NASCIMENTO, 2014, p. 1).

¹¹ Disponível em <www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/07/valente_inventario.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

O projeto foi nomeado “Fala Sério” por trabalhar com alunos do ensino médio da educação básica, com o objetivo de obter uma maior proximidade com a realidade do público alvo, buscando introduzir uma rede de combate à violência nesse espaço que muitas vezes se constitui hostil. Bem como a promoção de eventos que discutiam a “dominação associadas ao gênero e à sexualidade que atravessam as sociedades e configuram-se, sobretudo, em um desafio da educação para a educação” (SIGNORELLI, 2014, p. 62).

Através dos planos de aula da cartilha da ONU, “Valente não é violento” (ARRUDA; NASCIMENTO, 2014), elaborou-se oficinas de apoio focalizadas na produção coletiva, pensadas fora da maneira ortodoxa de aprendizagem das instituições escolares, sendo assim, proporcionando um ambiente mais agradável aos alunos. Desta forma, visa-se a coleta de opiniões através da elaboração de lambe-lambes, bem como propor enfrentamentos ao longo do tempo. As ações do projeto foram desenvolvidas em três momentos, sendo eles: 1º momento – a estagiária e os bolsistas do programa de extensão “Mulheres sem Fronteiras” realizaram pesquisa bibliográfica e documental em materiais que possibilitaram o conhecimento e aprofundamento do tema violência em sala de aula, a fim de se qualificarem para mediar as oficinas, ressaltando o aprofundamento da Lei Maria da Penha (11.340/06); 2º momento: contato com a escola e proposição de oficinas para dialogar com os alunos/as a respeito da violência de gênero e o respeito às diversidades; 3º momento: realização das oficinas na escola escolhida.

As oficinas aconteceram a cada 7 (sete) dias, no período de maio a junho de 2017, conforme agendamento prévio com o Serviço de Orientação Educacional (SOE) da unidade escolar, com duração de aproximadamente 1 (uma) hora. No agendamento, a professora responsável pelo SOE indicava a turma que poderia participar da oficina, assim, a escolha dos participantes acontecia a partir da escola. Os critérios eram justificados por demandas da turma, tais como comportamento, dificuldades de relacionamento e relatos de casos de violência. Deste modo, a formação do grupo era intencional com alunos/as que se identificavam ou não com as temáticas, o que de certo modo contribuiu com as discussões através de depoimentos, experiências e saberes. Observa-se que a média de idade dos alunos variava entre 13 e 17 anos.

As estratégias metodológicas apreendidas na aplicação das oficinas perpassam pela discussão dos meios de trabalho do Assistente Social, que segundo Turck (2012, p. 13) “os meios de trabalho se constituem no instrumental de trabalho, isto é, tudo que é usado para executar um processo de trabalho”. Neste caso, entende-se que o Assistente Social deve ser dotado de estratégias que contenham intencionalidades. Ainda segundo Turck (2012, p. 14) “se articula na habilidade que se sustenta na subjetividade na criatividade do sujeito que vai utilizar o instrumento. Instrumentos, técnicas e estratégias metodológicas compõe o instrumental de trabalho”.

A proposta das oficinas “Fala sério”, além de problematizar a inserção do profissional Assistente Social na escola, propõe-se intervir de forma estratégica para desvendar as expressões da Questão Social que perpassem a temática da violência. O objetivo das oficinas “Fala sério” é promover o debate e desenvolver atividades que conscientizem os alunos sobre a questão da violência, como ela se faz presente nos diferentes meios e como nós podemos combatê-la, para tanto teremos dois encontros em cada instituição, em cada encontro será desenvolvida uma atividade prática de integração.

4.2.1 Planejamento e monitoramento das ações interventivas das oficinas de apoio Fala Sério

Ao abordar a violência em ambiente escolar, entende-se que esse espaço é aberto ao conhecimento, por isso explora-se novas formas de aprendizado, tais como desconsiderar a hierarquização da relação aluno/professor, compondo as oficinas em formato circular e usufruindo de outros ambientes das instituições, como os auditórios e pátio da escola. Para tanto, os encontros pretendem incitar o processo criativo na abordagem de assuntos que comumente não são abordados em sala de aula, problematizando especialmente a temática violência de gênero e representatividade, dois eixos que viabilizam a introdução de temáticas paralelas.

Como instrumentos para o planejamento da realização do Projeto de Intervenção foram utilizados reuniões entre a estagiária do programa de extensão, os bolsistas e a coordenadora do programa, bem como visitas institucionais, a fim de

aproximar-se da realidade escolar. Segundo Armani (2008, p. 11) “o planejamento é o momento do exercício da imaginação e da projeção do desejável em determinadas circunstâncias”. No quadro a seguir serão explicitadas as características de cada instrumento, com o intuito de mostrar a sua relevância do planejamento para a efetivação do projeto:

Tabela 4 – Instrumentos de planejamento e suas características

Instrumentos	Características
Reuniões (Planejamento das atividades a serem realizadas e relatório após cada intervenção com a finalidade de evidenciar as expressões da Questão Social e realizar encaminhamentos para a rede);	As reuniões são encontros grupais que têm como objetivo estabelecer alguma espécie de reflexão sobre um determinado assunto. Mas, sobretudo, uma reunião tem como objetivo a tomada de uma decisão sobre algum tema (SOUZA, 2008, p. 127).
Visitas institucionais;	Esta visita empregada quando o Assistente Social quer conhecer um determinado trabalho desenvolvido por uma instituição e/ou quando o Assistente Social precisa realizar uma avaliação da cobertura e da qualidade dos serviços prestados por uma instituição (SOUZA, 2008, p. 128).

Fonte: Moreira (2017).

Através da previsão de estratégias de monitoramento, de sua execução e avaliação, busca-se identificar necessidades e demandas que surgiram ao longo da aplicação das oficinas. Segundo Armani (2008, p.11) “organiza o acompanhamento regular das atividades dentro de seus respectivos escopo, prazo e custo”, desta forma, é possível vislumbrar o monitoramento através da tabela abaixo, considerando as mudanças realizadas, de acordo com a realidade de cada grupo de alunos atendidos:

Tabela 5 – Indicadores de monitoramento

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AÇÕES	METAS	INDICADORES DE RESULTADO
Verificar se os adolescentes distinguem, em suas relações sociais, os diferentes tipos de violência caracterizados pela violência de gênero previstas na Lei n. 11.340/2006, conhecida como Maria da Penha, entre elas, física, psicológica, sexual, moral e patrimonial.	Abordar conteúdos que evidenciam a tipificação da violência de gênero elucidada na lei Maria da Penha;	Identificar quais tipos de violência os adolescentes vivenciam ou veem em seu cotidiano.	Foram ou não confeccionados cartazes de cunho políticos (lambe-lambe, físicos e digitais) de acordo com cada processo atendido pelo projeto de extensão;
Conhecer as propostas/sugestões que os adolescentes apresentam para o enfrentamento das diferentes formas de violência de gênero e em que medidas tais estratégias	Elaborar dinâmicas lúdicas em forma de oficinas de apoio, que propiciem reflexão crítica sobre a temática;	Realizar no mínimo 4 oficinas de apoio, sendo distribuído no ultimo encontro uma ficha de avaliação com pontos quantitativos e qualitativos .	Quantas oficinas foram realizadas no decorrer do funcionamento do projeto;

envolvem sua participação.			
----------------------------	--	--	--

Fonte: Moreira (2017).

A finalidade do uso dessas estratégias é a de garantir a efetividade do projeto, bem como, apreender as diferentes formas de pensar dos atores envolvidos. A avaliação, segundo Armani (2008, p. 11) “representa os momentos de valoração dos efeitos e dos sentidos mais gerais da ação”, que associada ao monitoramento do projeto de intervenção “Oficinas de apoio Fala Sério”, corresponde à medida e julgamento dos resultados. Desta forma, a avaliação dos resultados presentes durante a aplicação do projeto de intervenção e estará disposta em forma de análise no próximo ponto abordado deste trabalho de conclusão de curso.

4.3 Análise e Avaliação das oficinas de apoio “Fala Sério”

De acordo com os objetivos propostos no projeto de intervenção, sua aplicação deu-se mediante a aplicação de oficinas de apoio e teve como público alvo os adolescentes de 13 (treze) a 20 (vinte) anos de idade, da escola municipal X do município de São Borja. As “Oficinas de Apoio Fala Sério” visaram ponderar e impactar a comunidade escolar para as relações de violência de gênero e seus desdobramentos. Com o intuito de estimular a criação de espaços para formação de estudantes, incluindo temas transversais ao cotidiano escolar. Para além destes instrumentos de planejamento foram elaborados planos de aula para cada intervenção, levando em consideração que cada plano de aula executado foi utilizado para cada (3) três intervenções, pois abrangeram os alunos do 1º (primeiro), 2º (segundo) e 3º (terceiro) ano do ensino médio, usufruindo então da mesma metodologia por entender que as mesmas permitiam atender às necessidades das turmas trabalhadas, subsidiadas na cartilha da ONU, “Valente não é Violento”, elencados em 3 (três) momentos:

Tabela 6 – Planejamento do Projeto de Intervenção

Encontro	Objetivo dos temas propostos
-----------------	-------------------------------------

1º encontro com as turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio da educação básica.	Intervenção 1 – Lei Maria da Penha - Violências do Cotidiano
2º encontro com as turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio da educação básica.	Intervenção 2 – Violência psicológica na escola e bullying
3º encontro com as turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino médio da educação básica.	Intervenção 3 – Feminismo contra práticas machistas na sociedade

Fonte: Moreira (2017).

Intervenção 1 – Lei Maria da Penha: Violências do cotidiano:

Essa dinâmica foi realizada com 3 (três) turmas distintas, compostas pelo 1º (primeiro), 2º (Segundo) e 3º (terceiro) ano do ensino médio da Escola X do município de São Borja/RS.

1º momento: Foi realizada uma fala ampla com a explicação lúdica sobre o poder patriarcal e a violência de gênero, dentro da fala são abordadas situações do cotidiano que demonstram como machismo é um problema estrutural e como as mulheres sofrem as consequências na contemporaneidade.

2º momento: apresentação da lei Maria da Penha, trazendo sua historicidade de luta para a implantação da lei, e as tipificações de violência descritas na lei. Superficialmente, também abordamos a Lei Carolina Dieckmann, é como ficou conhecida a Lei Brasileira 12.737/2012, que se refere aos direitos informáticos dos cidadãos em relação ao vazamento de fotos e vídeos privados que sejam compartilhados. Como mostra seu artigo 154

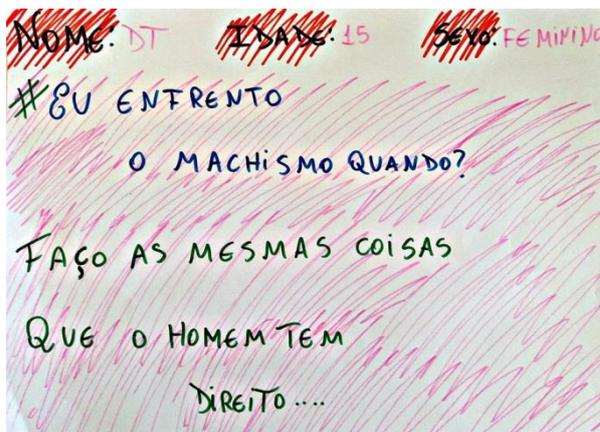
Invadir dispositivo informático alheio, conectado ou não à rede de computadores, mediante violação indevida de mecanismo de segurança e com o fim de obter, adulterar ou destruir dados ou informações sem autorização expressa ou tácita do titular do dispositivo ou instalar vulnerabilidades para obter vantagem ilícita (BRASIL, 2012, s/p).

3º momento: é proposta uma dinâmica da teia, onde os adolescentes devem ao pegar a linha na mão contar um caso de violência que já viram, seja na televisão

ou em seu cotidiano ou que já sofreram. Neste momento foram informados os serviços do disque 100 e/ou 180¹².

4º momento: Foi proposta a confecção de lambe-lambes, onde os adolescentes devem colocar as iniciais dos seus nomes, a idade e o sexo com o qual se identificam, para então responder a hashtag (#)¹³ #EU ENFRENTO O MACHISMO QUANDO. Neste momento, elegeu-se 1 (um) lambe-lambe de cada turma do ensino médio da educação básica, totalizando 3 (três) amostras para análise desta intervenção, a partir deles será possível identificar formas de enfrentamento à violência de gênero.

Figura 1 – Lambe-lambe #eu enfrento o machismo quando? Faço as mesmas coisas que o homem tem direito



Fonte: A.E, 18 anos, sexo: feminino. Aluna da escola X do município de São Borja-RS.

Figura 2 – Lambe-Lambe #eu enfrento o machismo quando? Não aceito ordens

¹² “O Disque Direitos Humanos, ou Disque 100, é um serviço de proteção de crianças e adolescentes com foco em violência sexual, vinculado ao Programa Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes, da SPDCA/SDH cujo objetivo é receber/acolher denúncias. O Ligue 180 é um serviço de utilidade pública, gratuito e confidencial (preserva o anonimato) oferecido pela Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres do Ministério dos Direitos Humanos. A Central recebe denúncias de violência, reclamações sobre serviços da rede de atendimento à mulher e orienta as mulheres sobre seus direitos e sobre a legislação vigente, encaminhados para outros serviços quando necessário” (PORTAL BRASIL, 2017, s/p).

¹³ Ferramenta que possibilita o agrupamento de postagens por tópicos, articulando determinadas palavras, frases ou expressões precedidas pelo símbolo sustenido “#”, chamado hashtag (MOURA; MANDAJI, 2014).

NOME: A. E IDADE: 18 SEXO: FEM

EU ENFRENTO O
MACHISMO QUANDO?

NÃO ACEITO
ORDENS!

#MULHERES SEM FRONTEIRA

Fonte: D.T, 15 anos, Sexo: feminino. Aluna da escola X do município de São Borja-RS.

Figura 3 – Lambe-lambe #eu enfrento o machismo quando? Quando eu visto roupas curtas e não me preocupo com o que vão pensar, muito menos me intimidar com comentários machistas. Eu visto o que me faz sentir bem, o que me deixa linda

Nome: G.L.M IDADE: 17 SEXO: F

#Eu enfrento o machismo quando?
Quando eu visto roupas curtas
e não me preocupo com o que vão
pensar, muito menos me intimidar com
comentários machistas. Eu visto o que
me faz sentir bem, o que me deixa
linda.

Fonte: G. L. M., 17 anos, sexo: Feminino. Aluna da escola X do município de São Borja-RS.

Na intervenção 1, intitulada Lei Maria da Penha Violências do cotidiano, foi possível verificar diversos processos de violência aos quais os adolescentes se propõem a enfrentar durante seu cotidiano, entre eles destacam-se as categorias dominação-exploração, o patriarcado, e as diferenças postas à mulheres no âmbito público e privado, abordadas teoricamente no capítulo 2 (dois) deste trabalho de conclusão de curso.

No lambe-lambe 1 (um), o texto que descreve o enfrentamento da aluna D.T é “Faço as mesmas coisas que o homem tem direito”, e evidencia-se que a adolescente discerne as relações de poder presentes em sua vida, segundo Saffioti (2004, p. 43)

“a urgência desta resposta pode ser aquilatada pela premência de situar mulheres em igualdade de condições com os homens”. No lambe-lambe 2 (dois), o texto regido pela aluna A.E. é “Não aceito ordens!”, o texto da aluna A.E. faz uma clara inferência à engrenagem presente no poder patriarcal, ressaltando a compreensão da importância de um processo de mudança ainda como a autora Saffioti (2004, p. 44) aborda em seu estudo “consiste em transformar a sociedade, eliminando as desigualdades, as injustiças, as iniquidades e instaurando a igualdade”.

No lambe-lambe 3, a aluna G.L.M faz uma reflexão acerca de suas escolhas, modo de vestir e agir, no seguinte texto “Quando eu visto roupas curtas e não me preocupo com o que vão pensar, muito menos me intimidar com comentários machistas. “Eu visto o que me faz sentir bem, o que me deixa linda”. A adolescente G.L.M. evidencia que compreende a relação de poder que a sociedade deposita no processo de ser mulher, demonstrando a possibilidade de desfruir capacidade decisória, segundo Saffioti (2004, p. 49) “o problema reside nas relações entre categorias sociais mulheres e homens. A categoria homens pode realizar o que bem entender, dentro de certos limites”.

Intervenção 2 - Violência psicológica e bullying na escola:

Após a primeira intervenção realizada nas turmas de 1º (primeiro) e 2º (segundo) ano do ensino médio da Educação Básica, foi identificada a necessidade de realizar uma abordagem específica sobre bullying e violência psicológica, por indicação da professora responsável pelo SOE, por compreender que havia um elevado índice de alunos homossexuais não aceitos pelo restante da turma. A intervenção foi realizada em dois dias distintos com a mesma metodologia, separando as turmas de 1º (primeiro) e 2º (segundo) ano da escola X. Como convidado para a abordagem chamamos o aluno do curso de Ciências Humanas e bolsista voluntário do programa de extensão “Mulheres sem Fronteiras” Ewerton Ferreira, a fim de contribuir com a interdisciplinaridade prevista nos objetivos deste projeto.

1º momento: A partir do plano de aula da ONU, “Valente não é Violento”, abordamos a violência psicológica, evidenciando práticas do cotidiano como exemplificação.

2º momento: Dinâmica realizada através da confecção de um coração de papel que carregava o nome do convidado Ewerton Ferreira. Os adolescentes projetavam práticas violentas vistas ou vividas em seu cotidiano, como xingamentos e palavras que denegriam a imagem dos mesmos e amassavam o papel, ao final da dinâmica o papel estava completamente destruído, mostrando como ficava o coração e mente da pessoa que sofre bullying e violência psicológica. Também trabalhou-se com maior amplitude o conceito de violência psicológica abordada na Lei 11.340/2006 (Maria da Penha) – neste momento foram informados os serviços do disque 100 e/ou 180 – que prevê em seu artigo 7º, inciso II:

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, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação (BRASIL, 2006, p. 06).

3º momento: a confecção de lambe-lambes, com a hastag (#) #eu enfrento o machismo quando, como forma de combate e prevenção das violências psicológicas e bullying. Neste momento, elegeu-se 1 (um) lambe-lambe de cada turma do ensino médio da educação básica da escola X do município de São Borja/RS, especificando-se em 2 (dois) lambe-lambes do 1º (primeiro) ano e 1 (um) do 2º (segundo) ano. Desta forma, totalizam-se 3 (três) amostras para análise desta intervenção:

Figura 4 – Lambe-lambe #eu enfrento o machismo quando? Me sinto livre ao jeito de vestir, ou o jeito do corte de cabelo

NOME: J.M.S IDADE: 15 SEXO: F
 #EU ENFRENTO O MACHISMO QUANDO:
 Me sinto livre
 ao jeito de me vestir,
 ou o jeito do corte
 de cabelo.

Fonte: L.M.S, 15 anos, sexo: Feminino. Aluna da escola X do município de São Borja/RS.

Figura 5 – Lambe-lambe #eu enfrento o machismo quando? Eu me sinto livre para fazer o que quiser sem os rótulos e brincadeiras bestas da sociedade!!!

NOME: R.R. IDADE: 16 SEXO: MASC.

#EU ENFRENTO O MACHISMO QUANDO?

EU ME SINTO LIVRE PARA FAZER O QUE
QUISER SEM OS RÓTULOS E BRINCADEIRAS BESTAS
DA SOCIEDADE!!!

Fonte: R.R., 16 anos, Sexo: Masculino. Aluno da escola X do município de São Borja/RS.

Figura 6 – Lambe-Lambe #eu enfrento o machismo quando? Tenho o meu próprio estilo! Tenho minhas próprias escolhas. Eu emagreço quando eu quiser!

Nome: M.C. Idade: 13 anos Sexo: Feminino

#EU ENFRENTO O
MACHISMO QUANDO?

#2 Beijo
Tenho o meu próprio
estilo! Eu Tenho minhas
próprias escolhas.
EU EMAGREÇO QUANDO EU QUISER!

#TENHO MACHISMO

Fonte: M.C. 13 anos, Sexo Feminino. Aluna da escola X do município de São Borja/RS.

Na intervenção 2 (dois), intitulada Violência Psicológica e Bullying na escola, foi possível identificar a diversidade de expressões da Questão Social manifestadas

no ambiente escolar, considerando as particularidades e singularidades referentes as novas roupagens acometidas pela dicotomia presente na contradição entre capital e trabalho. Configura-se segundo Lisboa e Pinheiro (2005, p. 203) outras “formas de expressão, sobretudo culturais, como violência contra a mulher, injustiças cometidas contra negros e índios [...], também passam a constituir manifestações da Questão Social”.

No lambe-lambe 4 (quatro) o texto da aluna L.M.S relata proposições às críticas enfrentadas pela adolescente acerca de suas roupas e corte de cabelo, “Me sinto livre ao jeito de me vestir, ou o jeito do corte de cabelo”, a aluna ressalta autonomia e emancipação de encontro às críticas enfrentadas em seu cotidiano. Cabe ao profissional de Serviço Social apreender as novas expressões da Questão Social como objeto de estudo, por exemplo, a relação de normatização e padronização de beleza à que as mulheres encontram-se expostas é necessário “trazer para a discussão e colocar na pauta da ação profissional dos assistentes sociais essas outras dimensões da realidade, sobretudo a relação de gênero, que repercute diretamente na questão do poder e da violência” (LISBOA E PINHEIRO, 2005, p. 203).

No lambe-lambe 5 (cinco), o adolescente R. R evidencia em seu texto a compreensão acerca da estrutura da sociedade, expondo a violência de gênero a qual está submetido, “Eu me sinto livre para fazer o que quiser sem os rótulos e brincadeiras da sociedade” compreende-se segundo Bonetti (2016, p. 59) “o gênero sempre está lá e em todas as manifestações da vida social, na forma de nossas convenções sociais de gênero e de sexualidade” desta forma, a contradição existente que rotula e objetifica a diversidade está presente em todas as relações, sejam elas, sociais, políticas e culturais. No lambe-lambe 6 (seis) a adolescente M.C evidencia em seu texto “Tenho o meu próprio estilo! Eu tenho minhas próprias escolhas. Eu emagreço quando eu quiser!” a aluna expõe neste momento, uma resistência a normalização do ser mulher na sociedade, exaltando a autonomia e empoderamento em relação a seu corpo.

Resiste-se aos padrões de beleza impostos pela mercantilização do corpo feminino, as relações presentes no cotidiano dos sujeitos, contribuem para a formação do senso comum de que a figura do feminino é usada para a satisfação do masculino, através do sentido visual satisfaz o homem sexualmente. Conforme a autora Godinho

(2004, p. 154) aborda em seu estudo “a construção da autonomia das mulheres, questão indissociável da definição de sua cidadania, talvez possa ser vista refletida na frequente menção a vários aspectos de liberdade e da igualdade no âmbito dos direitos”.

Intervenção 3 – Feminismos contra práticas machistas na sociedade

Esta intervenção foi realizada com os alunos do 1º (primeiro), 2º (segundo) e 3º (terceiro) ano do ensino médio da educação básica da escola X do município de São Borja, separou-se as turmas, a fim de garantir a compreensão dos adolescentes sobre o tema Feminismo, visto que a turma do 2º (segundo ano, neste dia, era composta basicamente por meninos, neste dia foram convidados a participar da intervenção os estagiários do curso de Serviço Social do CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) Dafne Scapini e Lucas Flores de Moraes. Esta parceria tem o intuito de ampliar a consolidação da rede de enfrentamento a violência contra a mulher do município de São Borja. A abordagem foi realizada em 3 momentos:

1º momento: foi realizada pela estagiária do CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), Dafne Scapini uma fala sobre a história da luta feminista na sociedade e seus avanços e retrocessos, que chegam com a eleição de uma presidenta no Brasil. Conforme ressalta o estudo de Rago (2004, p. 34) as “mulheres não tinham direito a vida pública, o que significava a impossibilidade não apenas do acesso aos negócios, aos cargos políticos e de direção”.

2º momento: o estagiário do CREAS Lucas Flores de Moraes passa um vídeo¹⁴ que retrata uma menina dialogando com seu pai desde seu nascimento como é ser mulher, enumerando práticas machistas naturalizadas na sociedade pelas quais esta menina passa. Após isso, faz uma fala sobre o movimento da ONU, “HeforShe” (Eles por Elas)¹⁵ afim de elucidar a percepção diante da igualdade de gênero, identificando

¹⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IVW2Lmx3B3Y&feature=youtu.be>>. Acesso em 13 out.2017.

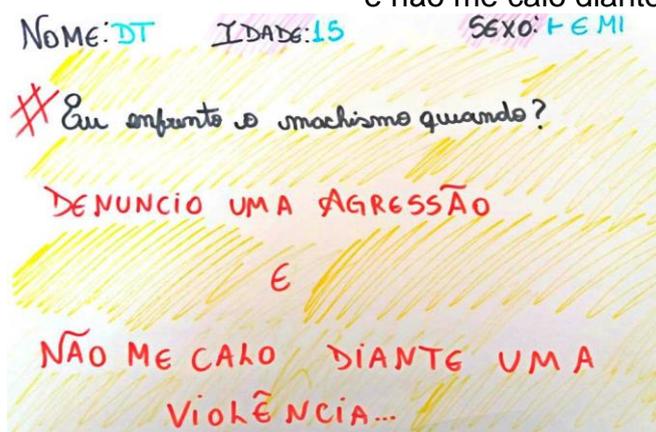
¹⁵ Criado pela ONU Mulheres, a Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres, o movimento ElesPorElas (HeForShe) é um esforço global para envolver homens e meninos na remoção das barreiras sociais e culturais que impedem as mulheres de

homens e meninos como parceiros na luta a favor dos direitos das mulheres. Após isso, reforçou-se os canais de denúncia de situações que remetam violência de gênero, como o Disque 100 e/ou180.

3º momento: é proposta a confecção de lambe-lambes, onde os adolescentes devem colocar as iniciais de seu nome, a idade e o sexo e responder a hastag (#) #EU ENFRENTO O MACHISMO QUANDO.

Para este momento de análise, elegeu-se 3 (três) lambe-lambes que sintetizam formas de combate a violência no cotidiano destes alunos. Totalizando 3 (três) amostras para análise desta intervenção, a partir deles será possível identificar formas de enfrentamento à violência de gênero:

Figura 7 – Lambe-lambe #eu enfrento o machismo quando? Denuncio uma agressão e não me calo diante uma violência



Fonte: D.T, 15 anos, sexo feminino. Aluna da escola X do município de São Borja-RS.

Figura 8 – Lambe-lambe 8 #eu enfrento o machismo quando? Quando eu não aceito alguma prática errada dentro de casa

NOME: R Idade: 15 SEXO: MASCULINO
 # EU ENFRENTO O MACHISMO
 QUANDO?
 QUANDO EU NÃO ACEITO ALGUMA ATITUDE
 ERRADA DENTRO DE CASA.

Fonte: R. 15 anos, sexo masculino. Aluno da escola X do município de São Borja/RS.

Figura 9 – Lambe-lambe #eu enfrento o machismo quando? Eu o enfrento quando disco 100

M.S SEXO: MASCULINO IDADE: 16 anos
 #EU ENFRENTO O MACHISMO QUANDO
 EU O ENFRENTO QUANDO EU
 DISCO 100

Fonte: M.S, sexo: masculino, idade 16 anos. Aluno da escola X do município de São Borja/RS.

Na intervenção 3 (três)- intitulada Feminismos contra práticas machistas na sociedade teve como objetivo principal sensibilizar os adolescentes do sexo masculino sobre a temática violência de gênero, bem como empoderar as adolescentes do sexo feminino sobre o papel essencial dos homens no apoio a este enfrentamento conforme expõe Lisboa e Pinheiro (2005, p. 202) esta concepção de “poder vem ao encontro da discussão sobre relações de gênero, mais precisamente no âmbito de instituições como a família, oferecendo argumentos que poderão auxiliar na compreensão da violência contra a mulher”, para tanto, esta intervenção teve como finalidade destacar os canais de denuncia anônima (disque 100 e/ou 180), bem como fechar o ciclo de oficinas de apoio intituladas “Fala Sério” na escola X do município de São Borja/RS.

No lambe-lambe 7 (sete), o texto da aluna D.T exalta a importância de denúncias contra agressões e violências, elucidada na frase que responde a hashtag (#) eu enfrento o machismo quando “Denuncio uma agressão e não me calo diante uma violência” Dessa maneira, o estudo de Carneiro e Fraga (2012, p. 373) compreende que, “o silêncio que decorre do aprisionamento das vítimas entre as quatro paredes da relação “doméstica” pode ser um dos responsáveis pela gravidade de muitos crimes contra a mulher”, então a descrição do lambe-lambe 7, da aluna D.T, faz menção a essa resistência através de denúncias. No lambe-lambe 8 (oito) o texto do aluno R. refere-se a resistência das práticas cotidianas no ambiente familiar, ele reforça através da resposta a hastag (#) eu enfrento o machismo quando? Que se opõe a atos de discriminação e violência no seu convívio social, com a seguinte frase “Quando eu não aceito alguma atitude errada dentro de casa”.

No lambe-lambe 9 (nove), o texto descrito pelo aluno M.S da visibilidade a importância dos canais de denuncia em rede, na resposta à hastag (#) eu enfrento o machismo quando? É “Eu o enfrento quando eu disco 100”, que tem como finalidade auxiliar no combate e enfrentamento à situações que firam os direitos humanos, tais como, violência e discriminação contra mulheres, homofobia, xenofobia, intolerância religiosa, pornografia infantil, racismo, apologia e incitação a crimes contra a vida, neonazismo e tráfico de pessoas

Material escrito, imagens ou qualquer outro tipo de representação de ideias ou teorias que promovam e/ou incitem o ódio (misoginia), a discriminação ou violência contra qualquer pessoa por razões de gênero – incluindo seu sexo biológico, orientação sexual e sua identidade de gênero. No Brasil, a Constituição Federal e a legislação penal punem qualquer discriminação ou prática atentatória aos Direitos Humanos e lesiva ao interesse da sociedade. Também, a lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) protege as mulheres em situação de violência doméstica e familiar, tais como: violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Estas formas de violência podem ser praticadas, compartilhadas, incitadas ou difundidas pela internet (PORTAL BRASIL, 2014, s/p).

Ao finalizar as oficinas de apoio “Fala Sério” vislumbra-se a importante contribuição para a criação de um ambiente escolar que dê conta das relações de gênero, interseccionalidades e feminismos, visto a importância de dialogar sobre a temática de violência de gênero para subseqüentemente construir novas formas de consciência, conforme abordam as autoras Sala e Grossi (2013, p. 7) descontrói-se

“os discursos que produzem hierarquizações entre pessoas e grupos sociais, as oposições binárias (homem-mulher; hetero-homossexual...) que são o substrato ideológico da violência heterossexista, assim como da violência contra as mulheres”.

A avaliação do projeto “oficinas de apoio Fala Sério” busca subsidiar a construção e consolidação do mesmo, no programa de extensão “Mulheres Sem Fronteiras”, de forma que propicie através da metodologia de aplicação a compreensão do alcance dos objetivos propostos e seus resultados. Conforme elucida Souza (2008, p. 5) “tem o propósito de subsidiar a gestão dos programas com informações mais aprofundadas e detalhadas sobre o funcionamento e os efeitos do programa, levantadas nas pesquisas de avaliação”. A avaliação do projeto se consolidará através de uma ficha de avaliação¹⁶ distribuída para os alunos e professores participantes.

No dia 20 de junho de 2017 foram entregues 10 (dez) fichas de avaliação para 9 (nove) alunos e 1 educador da escola X do município de São Borja- RS. A avaliação foi realizada com uma amostra de 3 (três) alunos de cada ano que compõe o ensino médio da educação básica e a professora do Serviço de Orientação Educacional (SOE) da escola referida..

Os pontos positivos da intervenção descritos pelos participantes foram descritas enquanto, “aulas legais e objetivas”, “que os meninos respeitem mais as meninas”, “homens apoiando o feminismo”, “buscam trazer conhecimento sobre temas de extrema relevância para o futuro de nossos jovens”. Já enquanto ponto negativo, as respostas giraram em torno “aulas muito curtas”, “pouco tempo de aula”, “poucos minutos de palestra”, demonstrando o interesse dos educandos em mais oficinas e com uma maior duração, por se tratar de temáticas transversais ao cotidiano escolar.

No que diz respeito às sugestões, surgiram respostas sobre demais temas que geravam interesse, como: “drogas é um tema que pode ser abordado”, “violência doméstica”, “para vocês voltarem com mais tempo, sem a presença dos professores. Abordando o assunto violência psicológica”, ou até mesmo, “Continuar com os projetos nas escolas, semeando ideias para que nossos jovens busquem um futuro e uma sociedade melhor, mais igualdade e menos preconceito em relação a tudo”, o

¹⁶ Disponível no apêndice 1 deste trabalho de conclusão de curso.

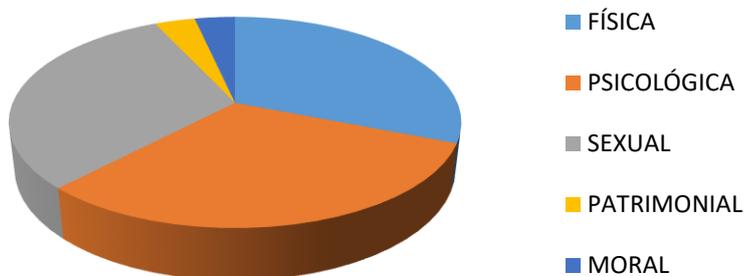
que demonstra a importância de trabalhar temáticas que despertam curiosidade e questionamentos, sendo essas de suma importância para a emancipação e empoderamento.

Foram realizadas também questões quantitativas, que fazem inferência aos tipos de violência que foram abordados, a aproximação das temáticas trabalhadas e a relevância dos mesmos, expressas em diagramas.

Deste modo, verificou-se que durante a aplicação das oficinas de apoio os adolescentes participantes desconheciam as tipificações de violência expostas pelosicineiros através da abordagem da Lei 11.340/06 (Maria da penha), apontando para o diagrama abaixo que elucida que 9 (nove) adolescentes reconheciam a violência física, psicológica e sexual. E, apenas 1 (um) sujeito reconhecia as violências patrimonial e moral. Como disposto a seguir.

Gráfico 1 – Formas de violência reconhecidas pelos adolescentes

FORMAS DE VIOLÊNCIA RECONHECIDAS PELOS ADOLESCENTES

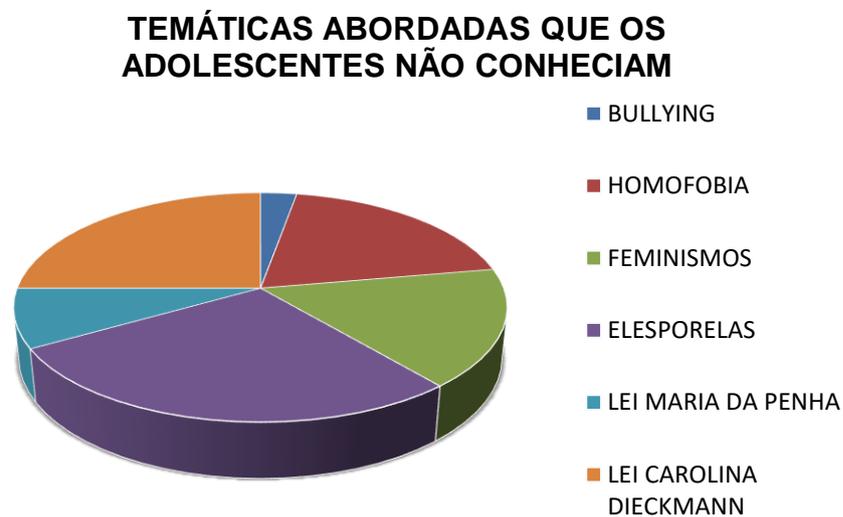


Fonte: elaborado pela autora.

É possível observar ainda que dentre as temáticas abordadas em durante as intervenções propostas pelo projeto oficinas de apoio Fala sério, como bullying, homofobia, feminismos, o movimento organizado pela Organização Das Nações Unidas eles por elas, a Lei Maria da Penha (lei n. 11340/ 06) e a Lei Carolina Dieckmann (Lei n. 12.737/2012), apenas 1 (um) dos sujeitos participantes desconheciam o bullying, 7 (sete) sujeitos desconheciam a homofobia, 6 (seis) desconheciam o movimento feminista, 3 (três) desconheciam a Lei Maria Da Penha (11.340/06), 9 (nove) desconheciam a lei Carolina Dieckmann (12.737/2012) e, a

totalidade dos 10 (dez) alunos não conheciam o movimento Eles Por Elas. Como disposto a seguir.

Gráfico 2 – Temáticas abordadas que os adolescentes não conheciam

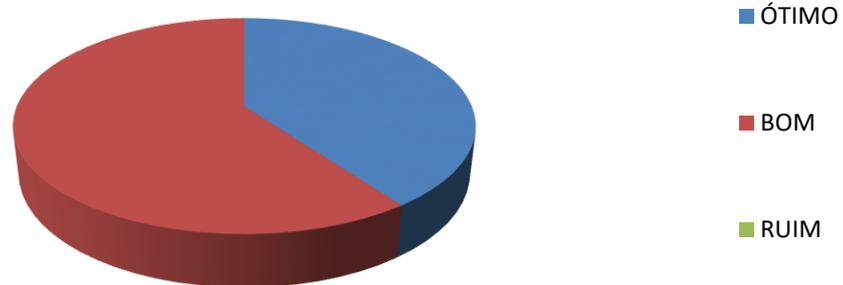


Fonte: elaborado pela autora.

Referente ao desenvolvimento do projeto, 4 (quatro) sujeitos opinaram como ótimo e 6 (seis) sujeitos classificaram como bom. As proposições referentes às mudanças e adaptações foi realizada na análise qualitativa.

Gráfico 3 – Desenvolvimento do projeto “Oficinas de Apoio Fala sério”

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO



Fonte: elaborado pela autora.

Deste modo, os gráficos demonstram que a intervenção realizada pelo programa de extensão Mulheres sem Fronteiras, através das oficinas de apoio “Fala Sério”, possibilitou uma troca de experiências significativas para a região. Identificou-se a importância de sua continuidade para abranger um número maior de sujeitos envolvidos nas discussões de violência de gênero, da aproximação com a comunidade regional e a importância da UNIPAMPA na região onde está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o objetivo geral deste estudo compromete-se em realizar reflexões diante das intervenções intituladas oficinas de apoio “Fala Sério”. Intentando promover a sensibilização dos estudantes do ensino médio da educação do município de São Borja – RS, sobre as múltiplas formas de violência que se apresentam em seu cotidiano. Bem como, reconhecer as formas de resistência dos mesmos neste processo de ampliação de consciência.

Para isto, retomam-se as categorias centrais dispostas neste trabalho de conclusão de curso, a historicidade, contradição e totalidade. Ressalta-se a importância da apreensão das mesmas no cotidiano, seja do pesquisador, ou dos sujeitos que tornaram possível a realização deste estudo. A historicidade apresenta-se na compreensão de uma sociedade moldada e alicerçada em bases patriarcais, que ao longo do tempo, apesar contradições existentes na luta pela equidade e justiça social, evidenciam-se através de políticas sociais e nas mudanças comportamentais que, ainda não foram superadas. A totalidade destas relações encontra-se no cerne da sociedade capitalista, com moldes esquizofrênicos, adaptadas pela falta de interação com o as reais necessidades do mundo exterior, que a todo o momento, produzem e reproduzem novas expressões de desigualdade e resistência.

A intenção primordial de ressaltar a forma que os sujeitos enfrentam essas relações contraditórias de desigualdade e resistência dá-se à medida que compreendemos os processos de violência de gênero que os sujeitos que compõe o público alvo das oficinas de apoio vivenciam no decorrer de suas vidas. Diametralmente no cotidiano escolar e, na contribuição que o profissional de Serviço Social inserido neste espaço sócio ocupacional pode possibilitar através de vias de transformadoras das relações sociais, políticas e culturais, através de atividades socioeducativas que vislumbrem o reconhecimento dos direitos e deveres que permeiam as normativas de convivência em uma sociedade excludente.

Compreender a estrutura da sociedade balizada em moldes patriarcais, é também considerar de forma ampla as relações de macro e micro poder que permeiam o cotidiano dos sujeitos, para então apresentar um projeto de transformação social, superando a luta de classes em direção a uma democracia integral. As relações de micropoder podem ser superadas, através do trabalho realizado paulatinamente na área educacional, ou seja, o trabalho proposto pelo programa de extensão Mulheres sem Fronteiras busca mudanças culturais através do trabalho informativo e empoderador, exposto pelas oficinas de apoio Fala Sério.

A proposição realizada neste trabalho reflete a compreensão da eficácia das políticas públicas de educação em tempos de neoliberalismo, que apresentam-se instáveis e necessitam de confluência, firmeza e intensidade ao que se refere a pressão de grupos e movimentos envolvidos em prol da efetivação dos direitos sociais, para tanto, visa-se promover a potencialização destas reivindicações. Destarte a isso, pensar a democracia não apenas como uma forma de governo inserida em um sistema político com características inclusivas, mas apropriar-se que sua legitimidade é excludente e, de fato não consolida seu caráter universalista, pois esta ignora as necessidades da realidade concreta da vida dos usuários, afastando as fronteiras entre o masculino e o feminino, bem como legitimando as hierarquias e atribuições sociais de gênero.

Dentro do espaço sócio ocupacional escolar é possível enxergar de forma nítida o valor de uso dos profissionais assistentes sociais na sociedade. Lutar pela justiça social, articular, junto com a sociedade civil, políticas sociais públicas que garantam direitos sociais na vida concreta dos cidadãos; ser um profissional crítico, interventivo e acima de tudo propositivo; engajado na luta de classes, sempre buscar a construção de uma nova ordem societária são desafios cotidianos no trabalho profissional. Cabe ressaltar a importância este espaço de construção dentro da trajetória acadêmica dos graduandos que compõe a equipe do projeto de extensão “Mulheres sem Fronteiras”. O aprendizado teórico prático, vivenciado em sala de aula, atrelado às vivências das oficinas de apoio, proporciona um amadurecimento ímpar no que cerne a formação de uma postura crítica de futuros profissionais preparados para realizar um trabalho interdisciplinar.

Assim, entender esse processo é buscar, dia após dia, amadurecimento teórico que viabilizem um fazer profissional crítico e propositivo que são configurados enquanto uns dos desafios que são latentes no espaço de formação profissional proposto pela universidade. Assim e através das experiências vivenciadas salienta-se a importância de Profissionais que trabalhem de forma integrada dentro de ambientes de formação, como a escola. E garantir a educação enquanto um lugar que garante a justiça social, e articular, junto com a sociedade civil, políticas sociais públicas que garantam direitos na vida concreta dos cidadãos; ser um profissional crítico, interventivo e acima de tudo propositivo; engajado na luta de classes, sempre buscar a construção de uma nova ordem societária são desafios cotidianos no trabalho profissional.

Por fim, explico que, o período de estágio, que antecedeu este relato de experiência, estão identificou-se inúmeras dificuldades encontradas pelos profissionais de Serviço Social em compor uma rede de enfrentamento à violência de gênero no município de São Borja- RS. Estes obstáculos são oriundos de causas institucionais ou pessoais e, não tem como não enaltecer o engajamento da supervisora de campo, Assistentes Social que, com resiliência enfrenta tais impedimentos, superando-se em suas limitações de ser humano, luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ABESS/CEDEPSS. Proposta básica para o projeto de formação profissional: novos subsídios para o debate. **Cadernos Abess**, São Paulo, n. 7, p. 15-58, 1997.

AMARAL, P. P. A **violência nas praticas cotidianas**: uma experiência com a turma sabia do Centro Formação Teresa Verzeri, a partir da oficina "violência não rola". São Borja: UNIPAMPA, 2014.

AMARO, S. **Serviço Social na Educação**: bases para o trabalho profissional. Florianópolis: UFSC, 2012.

ARMANI, D. Monitorando e avaliando mudanças. **Revista Ser Social**, v. 2, n. 2, p. 10-17, jun. 2008.

ARRUDA, S.; NASCIMENTO, M. **Proposta de currículo educativo para o ensino médio sobre promoção da igualdade de gênero entre adolescentes e jovens brasileiros**. 2011. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/07/valente_curriculo.pdf>. Acesso em 14 out. 2017.

_____. **Valente não é violento**. 2014. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2015/07/valente_inventario.pdf>. Acesso em 14 out. 2017.

BANDEIRA, L. Três décadas de resistência feminista contra o sexismo e a violência feminina no Brasil: 1976 a 2006. **Revista Sociedade e Estado**, v. 24, n. 2, mai./ago., pp. 401-438, 2009.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2008.

BONETTI, A. L. **Entre armadilhas ideológicas e confusões propositais**: reflexões sobre a polêmica em torno da "ideologia de Gênero". São Leopoldo: Oikos, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente. Brasília, 1990.

_____. **Código de ética do/a Assistente Social.** Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. Conselho Federal de Serviço Social. Brasília: CFESS, 1993.

_____. **Lei nº 9.394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei n. 11.340/2006.** Coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, 2006.

_____. **Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012.** Dispõe sobre a tipificação criminal de delitos informáticos; altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal; e dá outras providências. Brasília, 2012.

BUTLER, J. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CAMINHA, T.; FARREIRA, D. Do estereótipo à multidimensionalidade de gênero. **Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 6, n. 2, maio-agosto, p. 237-252, 2015.

CARNEIRO, A. A. FRAGA, C. K. A lei Maria da Penha e a proteção legal à mulher vítima em São Borja no Rio Grande do Sul: da violência denunciada à violência silenciada. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 369-397, abr./jun. 2012.

CELMER, E. G. Violências contra a mulher baseada no gênero ou na tentativa de nomear o inominável. In: ALMEIDA, G. B. **A violência na sociedade contemporânea.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CHIAPIM, O. **Lambe-lambes:** uma arte democrática para colorir muros cinza. 2015. Disponível em: <<http://www.ocluster.com.br/lambe-lambes/>>. Acesso em 22 out. 2017.

CISNE, M. **Marxismo:** uma teoria indispensável à luta feminista. Disponível em:<<http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT4/gt4m3c6.PDF>>. Acesso em: 29 set. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL/CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS/CRESS). **Subsídios para atuação de assistentes sociais na Política de Educação**. CFESS/CRESS 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/js/library/pdfjs/web/viewer.html?pdf=/arquivos/BROCHURA_CFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 22 out. 2017.

COUTO, B. R. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 3. ed. São Paulo: 2008.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado** 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS (FORPROEX). **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2017.

FAHS, A. C. S. **Movimento feminista – história**. 2016. Disponível em: <<http://www.politize.com.br/movimento-feminista-historia-no-brasil/>>. Acesso em: 22 out. 2017.

FREITAS, W. G.; RIBEIRO, L.M. O trabalho do assistente social como práxis transformadora da realidade. **Revista Socializando**, São Paulo, ano 1, n. 1, jun. p. 41- 47, 2014.

GIL, A C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO, T. Democracia e política no cotidiano das mulheres brasileiras. In: VENTURINI, G. **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. São Paulo: Cortez, 1977.

GUARESCHI, P. A. **Sociologia crítica: alternativas de mudança**. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e Questão Social**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Relações sociais e serviço social no Brasil**. São Paulo, Cortez: 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 2000/2010**. Disponível Em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-borja/panorama> acesso. em 08/11/2017>. Acesso em: 22 out. 2017.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de Sociologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

JUNQUEIRA, R. D. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LISBOA, T. K.; PINHEIRO, E. A. A intervenção do Serviço Social junto à questão da violência contra a mulher. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 8 n. 2, p. 199-210, jul./dez. 2005.

LOURO, G. L. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Portugal: EdiPorto, 2000.

MARX, K. **Para crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultura, 1974.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Cadernos Secad 4 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Secad/MEC, 2007.

MORAES, M. L. Q. **Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças**. São Paulo: Boitempo, 2000.

MOURA K. F.; MANDAJI, C. F. S. **A relação das hashtags com as palavras de ordem presentes nas manifestações brasileiras de 2013**. 2014. Disponível em: <<http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2014/resumos/R40-1334-1.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

NETTO, J. P. **A construção do Projeto Ético Político do Serviço Social**. Texto redigido em 1999 e originalmente publicado no módulo 1 de Capacitação em Serviço Social e Política Social (Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 1999. Disponível em: <http://www.ssrede.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/projeto_etico_politico-j-p-netto_.pdf>. Acesso em: 12 set. 2017.

OLIVEIRA, A. K. C. M. C. **Histórico, produção e aplicabilidade da Lei Maria da Penha – Lei nº11.340/2006**. Monografia (especialização). Brasília: Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados (Cefor),2011.

ONU MULHERES. **ElesPorElas**. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/elesporelas/>>. Acesso em: 12 set. 2017.

PASINATO, W. Lei Maria da Penha: novas abordagens sobre velhas propostas, onde avançamos? **Revista Civitas**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 216-232, mai./ago. 2010.

PINTO, M.; MAURER, R. Quando a geo-história avança sobre os significados de um espaço urbano: as paisagens culturais e as transformações identitárias da fronteira Brasil-Argentina. **Revista Eure**, Santiago, v. 40, n. 120, p. 135-158, maio, 2014.

PORTAL BRASIL. **Ligue 180 realizou mais de um milhão de atendimentos a mulheres em 2016**. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2017/03/ligue-180-realizou-mais-de-um-milhao-de-atendimentos-a-mulheres-em-2016>>. Acesso em: 12 set. 2017.

PORTAL DA CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituições brasileiras**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada>. acessado em 27/10/17>. Acesso em: 22 out. 2017.

PRATES, J. C.; AGUINSKY, B. G. A materialização do projeto ético-político do Serviço Social em tempo de capitalismo financeiro. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 22-45, jan./jul. 2012.

QUADRADO, J. C. **Mulheres Sem Fronteiras: articulando a rede no enfrentamento e atendimento à violência contra a mulher no município de São Borja/RS**. 2014. Disponível em: <https://www10.unipampa.edu.br//portal/resumo.php?projeto_id=8473>. Acesso em: 12 set. 2017.

RAGO, M. Descobrir historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 11, p. 89-98, 1998.

_____. Ser mulher no século XXI ou carta de Alforria. In: Venturini, G (Org.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. 1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. Contribuições feministas para o estudo da violência de Gênero. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 16, p. 115-136, 2001.

_____. **Gênero, Patriarcado e Violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALA, A.; GROSSI M. P. **Batendo um “papo sério”**: desconstruindo gênero e sexo nas escolas de Santa Catarina. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES, Bahia, 2013. Disponível em: <<http://www.uneb.br/enlacandosexualidades/files/2013/06/Batendo-um-papo-s%C3%A9rio-desconstruindo-g%C3%AAnero-e-sexo-nas-escolas-de-Santa-Catarina.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

SEFFNER, F. Escola para todos: mesmo para aqueles que manifestam diferenças em sexo e gênero. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 45-60, jan./jun. 2011.

SILVA, M. V. **Saberes para a profissão, sujeitos possíveis**: um olhar sobre a formação universitária dos jornalistas e as implicações dos regimes de poder-saber nas possibilidades de encontro com a alteridade. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2015.

SILVEIRA, M. L. Políticas do sujeito e relações de gênero: re-significando a cidadania. **Revista Mediações**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 73-97, jul./dez.2000.

_____. **Políticas Públicas de Gênero**: impasses e desafios para fortalecer a agenda política na perspectiva da igualdade. São Paulo: Atlas, 2003.

SOUZA, I. L. Serviço Social e Educação: uma questão em debate. **Revista Interface**, Natal, v. 2, n. 1, p. 43-56, jan./jun. 2005.

SOUZA, M. F. **Conceitos básicos em Monitoramento e Avaliação**. São Paulo: Atlas, 2008.

SUÁREZ, M. **Gênero**: uma palavra para desconstruir ideias e um conceito empírico e analítico. In: I ENCONTRO DE INTERCÂMBIO DE EXPERIÊNCIAS DO FUNDO DE GÊNERO NO BRASIL. São Paulo, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

TURCK, M. G. M. G. **Serviço Social – os processos de trabalho dos assistentes sociais na elaboração da documentação: implementação e aplicabilidade**. Caderno Graturck. Porto Alegre: Graturck, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014- 2018**. 2014. Disponível em: <<http://porteiros.s.unipampa.edu.br/pdi/files/2016/09/Responsabilidades-do-PDI-Ajustado.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2017.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação no BRASIL 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

WACHOWICZ, A. L. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 2, n. 3, p. 45-53, jan./jun. 2001.

APÊNDICES

APENDICE 1 – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

1) Como você avalia o desenvolvimento do projeto?

Conhecimento dos profissionais/estagiário? () Ótimo () Bom () Ruim

Temas abordados () Ótimo () Bom () Ruim

2) Escreva, pelo menos, um ponto positivo:

Escreva, pelo menos, um ponto negativo:

3) Você não conhecia algum dos temas trabalhados? Qual?

- () Violência Física
- () Violência Psicológica
- () Violência Patrimonial
- () Violência Moral
- () Violência Sexual
- () Bullying
- () Homofobia
- () Feminismo

4) Dê sugestões: (opcional)
