



UNIVERSIDADE DA BAHIA- UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-DEDC I
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MARIANA MOREIRA DOS SANTOS

O LUTO INVISÍVEL: desafios e práticas pedagógicas no acolhimento de órfãos do
feminicídio nas escolas

SALVADOR -BA

2025

MARIANA MOREIRA DOS SANTOS

**O LUTO INVISÍVEL: desafios e práticas pedagógicas no acolhimento de órfãos do
feminicídio nas escolas**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação do Campus I da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, como requisito a manufatura do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cláudia Pons Cardoso

SALVADOR -BA
2025

MARIANA MOREIRA DOS SANTOS

**O LUTO INVISÍVEL: Desafios e Práticas Pedagógicas no Acolhimento de Órfãos
do Femicídio nas Escolas**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do grau de
em Licenciatura em nome do Pedagogia Campus
I, Salvador, da Universidade do Estado da Bahia,
sob orientação da Profa. Dra. Cláudia Pons
Cardoso.

Aprovada em: 28/07/2025

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente

CLAUDIA PONS CARDOSO

Data: 10/09/2025 13:19:46-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso – Orientadora
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dra. Dayse Lago de Miranda
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Dra. Claudia Andrade Vieira
Universidade do Estado da Bahia

Profa. Ma. Maria Almeida de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia

Dedico este trabalho a todas as mulheres, mães, tias e avós que, apesar das adversidades, resistem com coragem, sabedoria e amor, mantendo vivas as raízes, os cuidados e a esperança por dias justos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a todos os orixás e a mim mesma, pela força que me sustenta, pelo foco que me guia, pela persistência que me impulsiona e pela dedicação que me trouxe até aqui. Cada passo foi também uma oração, um axé, e um profundo comprometimento com a construção de uma educação mais humana, inclusiva e sensível às realidades sociais dos alunos e alunas.

À minha mãe, Vera Lucia Santos Moreira, mestra dos saberes cotidianos, que com bravura vestida de delicadeza me ensinou os segredos da vida. Com ela aprendi que a potência feminina é caminho, que a educação liberta, e que o amor é também política, que resiste, que educa, que repara para o mundo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso, minha guia generosa e potente nesta travessia acadêmica. Agradeço pela confiança, pela escuta atenta e por acreditar no valor desse trabalho, sempre com a serenidade de quem conhece os ventos certos.

Às professoras e coordenadora da escola *lócus* de pesquisa que aceitaram partilhar seus espaços, suas vozes, experiências e afetos nas entrevistas, minha profunda gratidão. Sem suas palavras, coragem e escuta, este trabalho não teria alma.

“A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.”
(Paulo Freire)

RESUMO

Este trabalho investiga os desafios enfrentados pelas escolas públicas de Salvador (BA) no acolhimento de crianças órfãs em decorrência do feminicídio, bem como as ações pedagógicas planejadas ou desenvolvidas para a construção de um ambiente escolar sensível ao luto. A pesquisa, de natureza qualitativa e caráter descritivo, foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras e uma coordenadora pedagógica, analisadas a partir de chaves de leitura. A análise ancora-se na reflexão com autoras Rita Segato (2005), Wânia Pasinato (2011), Kimberlé Crenshaw (2002), Carla Akotirene (2019), Cláudia Pons Cardoso, Zuleide Silva (2011), Maria Kovács (2012), Freire (1987), Jeane Félix (2015) e Silva (2005). Os resultados evidenciam que, o feminicídio revela uma realidade social marcada por desigualdades de gênero, raça e classe, a qual deixa os filhos e filhas das vítimas de feminicídio em situação de abandono emocional e institucional, principalmente os de mulheres negras, pobres e periféricas. A escola pesquisada, apesar da sensibilidade e empatia de suas educadoras, ainda carece de formação específica, rede de apoio e práticas pedagógicas estruturadas para lidar com o luto das órfãs e órfãos do feminicídio. Com isso, a ausência de políticas pedagógicas e o desconhecimento da lei 14.452/2022, que institui Campanhas de Empoderamento das Mulheres e Enfrentamento ao Machismo na rede pública de Ensino do Estado da Bahia, reforçam o silêncio. No entanto, ações pensadas pelas docentes, como literatura infantil e projetos interdisciplinares podem transformar a escola em um espaço de acolhimento e justiça, desde que com olhar interseccional e compromisso ético com a vida.

Palavras-chave: Feminicídio; Luto Infantil; Práticas Pedagógicas; Acolhimento Escolar; Interseccionalidade.

ABSTRACT

This study investigates the challenges faced by public schools in Salvador (BA), Brazil, in welcoming children orphaned as a result of femicide, as well as the pedagogical actions planned or developed to create a school environment sensitive to grief. The research, qualitative and descriptive in nature, was conducted through semi-structured interviews with teachers and a pedagogical coordinator, analyzed based on thematic blocks. The analysis is grounded in the reflections of authors such as Rita Segato (2005), Wânia Pasinato (2011), Kimberlé Crenshaw (2002), Carla Akotirene (2019), Cláudia Pons Cardoso, Zuleide Silva (2011), Maria Kovács (2012), Freire (1987), Jeane Félix (2015), and Silva (2005). The findings reveal that femicide exposes a social reality marked by gender, race, and class inequalities, which leaves the children of femicide victims—especially those of poor, Black, and peripheral women—in a state of emotional and institutional abandonment. The school studied, despite the sensitivity and empathy of its educators, still lacks specific training, a support network, and structured pedagogical practices to address the grief experienced by children orphaned by femicide. As a result, the absence of pedagogical policies and the lack of awareness of Law 14.452/2022, which establishes Campaigns for the Empowerment of Women and Confronting Machismo in the public school system of the State of Bahia—reinforce the silence. However, initiatives conceived by teachers, such as the use of children's literature and interdisciplinary projects, can transform the school into a space of care and justice, provided there is an intersectional perspective and an ethical commitment to life.

Keywords: Femicide; Childhood Grief; Pedagogical Practices; School Support; Intersectionality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BA	Bahia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
G1	Portal de Notícias G1 (Grupo Globo)
MVI	Mortes Violentas Intencionais
PAAP	Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
PT/DF	Partido dos Trabalhadores / Distrito Federal
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SMED	Secretaria Municipal da Educação
SPM	Secretaria Estadual de Políticas para Mulheres
SSP-BA	Secretaria de Segurança Pública da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O FEMINICÍDIO NO BRASIL E SUAS CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS	19
2.1	Femicídio: conceitos e dados.....	19
2.2	A intersecção entre gênero, raça e vulnerabilidade social.....	27
2.3	O luto infantil e a escola	31
2.4	A educação como caminho para o enfrentamento do feminicídio: gênero no currículo escolar	39
3	A PERCEPÇÃO DO FEMINICÍDIO NA ESCOLA: IMPACTOS NAS CRIANÇAS E DESAFIOS DO ACOLHIMENTO	45
3.1	O contexto social da escola investigada.....	45
3.2	A conscientização sobre o feminicídio no âmbito da equipe pedagógica	48
3.3	A escola como refúgio: desafios do acolhimento às crianças vítimas do feminicídio	52
3.4	A rede de apoio escolar: parcerias e possibilidades de intervenção	57
4	ACOLHIMENTO AO LUTO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS	61
4.1	A professora como mediadora do luto: desafios pedagógicos	61
4.2	A construção de práticas pedagógicas sensíveis ao luto	66
4.3	Perspectivas para o futuro: propostas para uma escola sensível ao luto	69
5	CONCLUSÃO	73
	REFERÊNCIAS	76
	APÊNDICE A — Roteiro de entrevista	88
	ANEXO A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	90

1 INTRODUÇÃO

O feminicídio configura-se como uma das formas mais extremas e cruéis de violência de gênero, culminando não somente na trágica perda de vidas femininas, mas também em consequências devastadoras para os filhos e filhas das mulheres assassinadas, que se tornam órfãos.

Com isso, esses sujeitos filhos e filhas, privados do convívio materno de forma abrupta e violenta, enfrentam inúmeros desafios emocionais, sociais e educacionais, que afetam diretamente seu desenvolvimento e desempenho escolar.

Nesse cenário, é fundamental compreender que o luto é uma experiência subjetiva e singular, especialmente quando vivido por crianças e adolescentes. Assim, quando essa vivência está atravessada por contextos de violência extrema, como nos casos do feminicídio, o sofrimento tende a ser silenciado e invisibilizado nos espaços sociais e institucionais. Isso ocorre porque, muitas vezes, as estruturas sociais não estão preparadas para acolher expressões de dor que fogem aos padrões esperados ou que denunciam violências estruturais.

Além disso, o luto infantil é frequentemente subestimado ou interpretado como menos complexo, o que contribui para a falta de escuta e apoio adequados. No âmbito institucional, o silêncio pode ser reforçado por práticas burocráticas, pela escassez de profissionais capacitados e por uma cultura que evita lidar com temas como a morte e o trauma, especialmente quando envolvem crianças.

Assim, compreende-se a escola como um espaço de formação integral, que desempenha um papel crucial no acolhimento e apoio a crianças órfãs do feminicídio. Esse papel torna-se ainda mais relevante em municípios, como Salvador, onde os índices de violência contra a mulher são alarmantes, com 16,8% dos casos registrados nos últimos anos, segundo dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) e da Secretaria de Segurança Pública da Bahia (SSP-BA) (Secretaria de Segurança Pública da Bahia, 2024).

Nesse contexto, como futura pedagoga e profundamente comprometida com a construção de uma educação mais humana, inclusiva e sensível às realidades sociais dos alunos e alunas, acredito na importância de uma atuação escolar pautada no cuidado, na escuta ativa e na promoção de estratégias pedagógicas que reconheçam o impacto do trauma da violência na vida das crianças.

Foi a partir dessa perspectiva que escolhi esse tema para o meu Trabalho de Conclusão de Curso, fortemente influenciada pelas vivências que marcaram minha própria trajetória familiar. Recordo-me da relação conflituosa dos meus pais: meu pai, um homem que, embora em alguns momentos se mostrasse carinhoso e atencioso fora de casa, era muitas vezes violento e bruto dentro de casa. Ele próprio fora criado por meus avós em um ambiente permeado por agressividades e traições. Minha mãe, sempre paciente, zelosa e atenciosa, cresceu sem a presença materna, sendo criada apenas pelo pai, que a fez responsável pelo cuidado dos irmãos e irmãs, filhos e filhas de diferentes relacionamentos seus. Além disso, ela foi impedida de frequentar a escola por imposições machistas. Aos 26 anos, ao engravidar, foi expulsa de casa.

A convivência entre meus pais foi sempre muito conturbada. Meu pai, ao longo do tempo, priorizava o consumo do álcool, as amizades e, mesmo após deixar de beber, envolvia-se em diversos relacionamentos extraconjugais, muitas vezes com amigas e vizinhas, o que gerou ainda mais conflitos em casa.

Diante desse cenário, as brigas constantes evoluíram para agressões físicas. Como eu ainda era criança e meu irmão do meio, adolescente, não sabíamos como agir e tínhamos medo de enfrentar nosso pai durante seus ataques de fúria contra nossa mãe.

Até que, após 37 anos de convivência, em um determinado dia, depois de vários episódios de brigas, meu pai comunicou que mataria minha mãe a facadas, caso ela não saísse de casa. Embora ela não tivesse acreditado na ameaça, eu carregava dentro de mim a certeza de que ele a cumpriria.

Com muito esforço, consegui convencê-la a ir para a casa de minha avó antes do retorno dele à nossa casa. Contudo, o medo terrível de perdê-la de forma tão brutal ficou gravado em mim, como uma marca profunda, mesmo após a morte dele em 2019.

Anos se passaram e em 2023 iniciei meu estágio remunerado no Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico (PAAP), em uma escola da rede municipal de Salvador, programa desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação (SMED) em parceria com o Centro de Integração Empresa Escola (CIEE).

Em sequência, passei a ajudar na alfabetização de crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental-Anos Iniciais e, nesse processo, conheci pequenos alunos e alunas que haviam perdido suas mães em situações do feminicídio, cometido pelos

próprios pais ou padrastos. Ao ouvir as histórias, revivi o medo que carreguei na infância e senti o peso de ver crianças tão pequenas enfrentando conflitos internos tão profundos e dolorosos.

Passsei, então, a refletir que eu também poderia ter sido mais uma entre os assustadores casos de órfãs do feminicídio. Essa consciência me fez compreender, de forma ainda mais profunda, o quanto a perda materna, vitimada por uma violência cruel, desestabiliza emocionalmente e marca toda uma vida.

Assim, com o tempo passei a observar o cotidiano escolar, e acabei por presenciar crianças marcadas por tal experiência sendo, muitas vezes, rotuladas como rebeldes, introvertidas e, frequentemente, excluídas em sala de aula, em alguns casos sem uma intervenção profissional. Diante disso, senti-me impulsionada a planejar e elaborar aulas que trouxessem apoio afetivo e educacional adequado para esses meninos e meninas.

Além disso, compreendi que, como profissional, preciso reconhecer que crianças e adolescentes órfãs/órfãos do feminicídio enfrentam desafios emocionais significativos, lidam com sentimentos complexos como os de tristeza, raiva, medo e confusão. Afinal, o assassinato da mãe afeta profundamente a saúde mental e emocional, assim como seu desenvolvimento cognitivo e social.

Dessa maneira, compreendendo que a educação é uma ferramenta poderosa de transformações e desejos. E como educadora, devo promover um ensino que discuta e combata a violência de gênero, fortaleça a resiliência, estimule a autoestima e apoie crianças e adolescentes diante das diversas formas de violência que os cercam.

Ademais, com base na experiência vivenciada na escola da rede municipal, reafirmo meu compromisso com a promoção da sensibilização e da conscientização, ao reconhecer sua importância na construção de espaços escolares acolhedores e humanizados.

Diante disso, a pergunta que orienta este estudo é: quais os desafios enfrentados pelas escolas e as ações pedagógicas de acolhimento pensadas planejadas/desenvolvidas para a construção de um ambiente sensível ao luto e ao acolhimento de crianças órfãs de feminicídio, no município de Salvador, BA?

É importante ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa com sujeitos em situação de vulnerabilidade e alto grau de exposição emocional, todas as informações

relacionadas à identidade da escola e das pessoas entrevistadas serão mantidas sob sigilo, conforme os princípios éticos que regem as pesquisas, muito embora a pesquisa tenha como foco o corpo docente, sem contato direto com as crianças.

Destarte, este trabalho tem como objetivo geral pesquisar os desafios enfrentados pelas escolas e os procedimentos pedagógicos adotados para atender/ouvir/receber as crianças órfãs, filhos e filhas das vítimas do feminicídio, nas escolas do município de Salvador – BA.

Como objetivos específicos, busca-se: investigar as estratégias e práticas pedagógicas promovidas pela escola para atender às necessidades educacionais das crianças órfãs em decorrência do feminicídio; analisar a percepção das professoras e coordenadora pedagógica sobre o impacto do feminicídio na vida escolar das crianças; além de refletir, junto às professoras e coordenadora pedagógica, os desafios no apoio educacional dessas das crianças órfãs do feminicídio.

Vale destacar que, ao longo deste texto, será utilizada predominantemente a palavra professora, uma vez que, de acordo com o Censo Escolar de 2022, a educação infantil, etapa inicial da trajetória escolar, é composta quase integralmente por mulheres: 97,2% das docentes nas creches e 94,2% na pré-escola são do sexo feminino. Essa predominância também se estende pelas demais etapas da educação básica, com mulheres representando 77,5% do corpo docente no ensino fundamental e 57,5% no ensino médio (Ministério da Educação, 2023). Dessa maneira, a escolha pela forma feminina reflete a realidade da docência no Brasil e busca valorizar o protagonismo das mulheres na educação pública.

Durante a construção desta pesquisa, busquei estudos, produzidos no âmbito da graduação, que dialogassem com a temática e encontrei o trabalho de Nayane Araújo Andrade, intitulado *A escola também pode meter a “colher”, violência doméstica e familiar contra a mulher: educando para prevenir* (2017). O estudo, foi resultado de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – Campus I, embora não trate diretamente sobre órfãs e órfãos do feminicídio, contribui significativamente ao destacar a importância de discutir e prevenir a violência de gênero desde a primeira infância. Dessa maneira, Nayane Andrade corrobora com o meu pensamento ao ressaltar a necessidade de uma atuação conjunta entre famílias, escolas, instituições públicas e a sociedade como um

todo para transformar uma realidade ainda marcada por desigualdades e estruturas sexistas.

As categorias de análise são construídas por Rita Segato (2005) e Wânia Pasinato (2011), ao abordar o feminicídio como expressão extrema do patriarcado; Kimberlé Crenshaw (2002) e Carla Akotirene (2019), com o conceito de interseccionalidade, fundamental para compreender como gênero, raça e classe se articulam; Cláudia Pons Cardoso e Zuleide Silva (2011), que tratam a escola como um espaço possível de resistência às pedagogias tradicionais, as quais coisificam os sujeitos, invisibilizam as identidades e homogeneízam a diversidade; Maria Kovács (2012), ao refletir sobre o luto infantil e a importância de abordar a morte no espaço escolar; Freire (1987), com sua defesa de uma educação crítica, acolhedora e transformadora; e Jeane Félix (2015) e Silva (2005), ao destacar o currículo escolar para além da organização de conteúdos, compreendendo-o como um espaço de identidade e representação.

Salienta-se a opção por inserir o primeiro nome das autoras mulheres nas citações, borrando as normas da ABNT para marcar uma abordagem feminista no campo acadêmico. Assim, essa prática tem como objetivo dar visibilidade às mulheres produtoras de conhecimento, uma vez que o modelo tradicional, que utiliza apenas o sobrenome, acaba por invisibilizar ou neutralizar o gênero da autora. Com isso, a proposta é romper com padrões excludentes e patriarcais, é rasurar o sexismo e reforçar o compromisso ético-político com uma produção acadêmica representativa.

A relevância desta pesquisa reside na centralidade que a escola possui na vida dos indivíduos, especialmente na construção de um ambiente de suporte emocional diante do luto vivido por crianças e adolescentes que perderam suas mães em consequência do feminicídio. Nesse sentido, propõe-se refletir se as instituições de ensino dispõem de ações de inclusão e acolhimento capazes de promover um ambiente escolar mais sensível e humano, contribuindo para a superação do pesar dessas crianças no município de Salvador – BA.

Essa preocupação se intensifica diante do fato de que, em muitos casos, a violência ocorre na presença dos(as) filhos/filhas ou é amplamente divulgada pela mídia e pela comunidade local, expondo a vítima e seus familiares de forma dolorosa e, muitas vezes, desrespeitosa. Essa exposição não apenas agrava o sofrimento, mas também marca profundamente a experiência de vida dessas crianças e adolescentes.

Em consequência disso, é comum que os órfãos do feminicídio se afastem temporariamente da escola, seja pelas demandas judiciais, pelas mudanças na estrutura familiar ou pelas dificuldades emocionais enfrentadas no processo de luto. Entretanto, o retorno ao ambiente escolar nem sempre é acompanhado da preparação adequada por parte da instituição.

Assim, surgem novos desafios, nem todas as escolas estão capacitadas para acolher as crianças de maneira sensível e atenta, o que pode resultar em sentimentos de exclusão, estigmatização ou incompreensão. Dessa forma, torna-se fundamental refletir sobre como ocorre a reinserção desses estudantes no espaço escolar e que práticas pedagógicas podem ser adotadas para acolhê-los, respeitando sua história, suas dores e fortalecendo seus vínculos com o processo educativo.

Dito isso, a escola *lócus* da pesquisa está situada no bairro da Engomadeira, em Salvador – BA, situado na região do Cabula, próximo à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), à Estrada das Barreiras, Mata Escura, Beiru/Tancredo Neves e São Gonçalo. Ela faz parte da rede pública e atende uma comunidade marcada por desafios sociais, desigualdade racial e vulnerabilidade econômica (Maiane Purificação, 2018).

Diante da complexidade do tema, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, por entender que ela permite uma compreensão profunda das experiências e percepções das profissionais da educação frente ao luto infantil e à violência de gênero. Nesse sentido, com o suporte da investigação qualitativa que possibilita múltiplos métodos, tornou-se viável a interpretação dos significados e a observação das participantes em seus contextos reais (Luísa Aires, 2011).

A pesquisa adotou como procedimento metodológico o trabalho de campo. De acordo com Gonsalves (2001, p. 67), a pesquisa de campo é prática, direta e vinculada à realidade, pois ocorre fora do ambiente teórico e no contexto em que o fenômeno se manifesta. Assim, os dados são levantados diretamente com os sujeitos ou no local dos acontecimentos. Saliencia-se que o intuito do estudo não é generalizar resultados, mas analisar os desafios enfrentados pelas instituições escolares, bem como as práticas pedagógicas adotadas no acolhimento de crianças órfãs em decorrência do feminicídio de suas mães.

Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras e coordenadora pedagógica da unidade escolar, no dia 05 de maio de 2025. Essa técnica de pesquisa possibilitou maior liberdade de expressão às participantes, além de favorecer o aprofundamento das informações obtidas. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2010) destacam que “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Assim, foi possível elaborar um roteiro de perguntas alinhado aos objetivos da pesquisa.

A seleção das participantes foi realizada por meio de amostragem intencional, composta por profissionais da educação que atuam diretamente na escola investigada. Após a realização e transcrição integral das entrevistas, os dados foram sistematizados com o intuito de descrever, interpretar e identificar padrões, recorrências e singularidades nas falas das participantes.

No momento subsequente, adotou-se uma abordagem interpretativa baseada em chaves de leitura, definidos a partir da recorrência dos assuntos mencionados nas entrevistas e da estrutura previamente estabelecida no roteiro. Dessa maneira, essas chaves funcionam como eixos organizadores para interpretação dos dados, permitindo uma maior clareza e coerência na apresentação dos resultados.

As chaves de leitura definidos para esta etapa da pesquisa foram os seguintes: (1) Percepções sobre o feminicídio e seus impactos na escola; (2) Práticas pedagógicas de acolhimento ao luto; (3) Formação docente e desafios enfrentados no acolhimento de estudantes órfãos(as); (4) Currículo escolar e suas abordagens possíveis; (5) Lei nº 14.452/2022, que institui a Campanha de Empoderamento das Mulheres e Enfrentamento ao Machismo na rede pública de ensino da Bahia.

Acentua-se que para a realização desta pesquisa, todas as participantes foram devidamente informadas sobre os objetivos do estudo. Assim, após esses esclarecimentos, as entrevistadas assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido que assegura o direito à privacidade, ao sigilo das informações, a não identificação direta das participantes e à liberdade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Com isso, essa etapa foi fundamental para garantir o respeito à ética na pesquisa e a autonomia das participantes.

Dessa maneira, evidencio que para assegurar o direito à privacidade das participantes e, simultaneamente, homenagear mulheres vítimas de feminicídio,

utilizo, para identificar as entrevistadas, nomes fictícios que fazem referência a mulheres cujas histórias foram silenciadas pela violência: Marielle, Catarine, Tatiane e Elisa.

Para alcançar os objetivos desse trabalho, sua estrutura está organizada em três capítulos. O primeiro discute o conceito de feminicídio, dados estatísticos e implicações sociais; reflexões sobre a interseccionalidade entre gênero, raça e classe. Além de, abordar o luto infantil e a importância da escola no acolhimento das crianças.

O segundo capítulo trata das análises das entrevistas realizadas com profissionais da educação da escola investigada, com o objetivo de compreender as percepções e desafios enfrentados pelas escolas no acolhimento de crianças órfãs em decorrência do feminicídio. Além de refletir sobre o papel da escola como espaço de acolhimento e proteção e destacar a importância da rede de apoio para a construção de práticas mais efetivas de cuidado.

Por fim, o terceiro capítulo apresentará as análises das entrevistas para compreender a existência de práticas pedagógicas de acolhimento a crianças órfãs por feminicídio. Também propor caminhos para fortalecer a atuação docente, ao destacar a importância de políticas públicas e da formação pedagógica alinhada às questões de gênero, diversidade e direitos humanos.

2 O FEMINICÍDIO NO BRASIL E SUAS CONSEQUÊNCIAS SOCIAIS

Esta sessão parte da necessidade de compreender que o feminicídio não é um ato isolado, mas a expressão extrema de uma cultura de dominação masculina, enraizada e naturalizada em nossa sociedade. Cada mulher assassinada carrega uma história interrompida e deixa, entre tantos rastros de dor, crianças e adolescentes órfãos e órfãs que precisam lidar com perdas profundas. Dessa maneira, esses filhos e filhas passam a enfrentar inúmeros desafios emocionais, sociais e escolares, muitas vezes sem o suporte necessário para atravessar o luto e a ruptura em suas trajetórias.

Assim, busco aqui dimensionar a gravidade dessa realidade ao apresentar dados estatísticos sobre a incidência de feminicídios no Brasil, com especial atenção à vulnerabilidade de mulheres negras e pobres, articulando a discussão por meio da interseccionalidade entre raça, classe e gênero. É possível identificar como essas violências se cruzam e se intensificam, atingindo de forma brutal aquelas que já vivem em condições de maior exclusão social.

Por fim, considero que os impactos do feminicídio não se limitam ao âmbito familiar, pois: atravessam os muros da escola e se manifestam no processo de ensino e aprendizagem, nas relações sociais e no desenvolvimento emocional dos filhos e filhas que tiveram suas mães assassinadas.

2.1 Feminicídio: conceitos e dados

Sabe-se que a cultura advinda da colonização do Brasil estabeleceu bases para a construção de uma sociedade patriarcal, ou seja, uma organização social baseada na dominação masculina, em que os homens detêm o poder e ocupam posições de autoridade em todas as estruturas, principalmente os familiares. Nesse sistema historicamente construído, as mulheres são vistas como propriedades dos homens, a quem cabe o controle sobre os corpos e as vidas femininas, sendo eles os únicos detentores do poder (Dalila Viana; Maria Costa, 2024).

De acordo com Rita Segato (2005, p. 272), essa posição de poder só se sustenta porque as mulheres são colocadas numa posição de inferioridade, por imposição e pela estrutura social edificada, a qual funciona como uma forma de “tributo” simbólico que alimenta a dominação masculina.

Com isso, além de gerenciar um conjunto de valores, essa ordem simbólica, composta por normas e ideias que estruturam a sociedade, também perpetua uma desigualdade que se inscreve de forma invisível nas regras que regem o convívio social. Conseqüentemente, essa desigualdade se manifesta em todas as esferas da vida, sendo regulada por uma lei de posição que define quem possui mais ou menos valor (Segato, 2005, p. 272-273).

Nesse sentido, a materialização de fatores históricos como o machismo, o racismo e o classismo tornou-se evidente na construção das estruturas sociais fundamentais, como as instituições, as leis, as tradições familiares e até nas interações cotidianas. Tais fatores, por sua vez, se reproduzem ao longo dos séculos ao alimentar e sustentar a violência de gênero (Alves; Bolwerk, 2023, p. 10347).

Para Bourdieu (2012, p. 7-8), a dominação masculina se manifesta paradoxalmente, pois, embora privilegie os homens ao lhes conferir vantagens sociais, econômicas, políticas e culturais, ela se mantém de forma invisível. Isso ocorre por meio do desconhecimento ou da falta de reconhecimento das realidades vividas pelas vítimas, dificultando, muitas vezes, a percepção da opressão e a mobilização contra ela.

Simone Beauvoir (1980, apud Djamilia Ribeiro, 2021, p. 37) enfatiza que “a mulher é o outro por não ter reciprocidade do olhar do homem”, o que evidencia a histórica objetificação da mulher em corpo e vida, sendo explorada, subestimada e oprimida pelo sexo masculino. Assim, essa perspectiva revela como a identidade feminina foi construída a partir da negação de sua autonomia, colocando-a sempre em posição de subalternidade.

Diante desse modelo de negação e degradação do feminino, fundamentado em um ideal de virilidade como padrão universal, nossa sociedade passa a tratar a mulher como algo inferior. Logo, tal lógica perversa contribui para a naturalização da desigualdade de gênero e a manutenção de relações violentas, culminando, em sua forma mais extrema, nos feminicídios (Oliveira; Carioca, 2024, p. 108). Dessa maneira, é possível compreender como a violência contra a mulher está enraizada em estruturas simbólicas e culturais que legitimam a dominação masculina.

Nesse contexto, segundo Wânia Pasinato:

A expressão femicídio – ou femicide” como formulada originalmente em inglês – é atribuída a Diana Russel, que a teria utilizado pela primeira vez em 1976, durante um depoimento perante o Tribunal Internacional de Crimes contra Mulheres, em Bruxelas (2011, p. 223).

Em paralelo, a autora Segato (2005, p. 279) destaca que o feminicídio é o assassinato de mulheres por serem do gênero feminino, assim como o genocídio visa eliminar pessoas de um determinado grupo étnico, religioso ou ideológico. Ou seja, ambos os crimes não atingem indivíduos por suas características pessoais, mas por representarem uma categoria social, o que leva à despersonalização das vítimas.

Em continuidade, a autora Pasinato (2011, p. 224) descreve o feminicídio como o desfecho de abusos que ocorrem ao longo de anos e se manifestam de diversas formas, desde humilhações verbais até agressões físicas. Assim, quando esses abusos culminam no assassinato da mulher, tal ato deve ser reconhecido como feminicídio.

Além disso, para a autora Segato (2005, p. 278-279), na lógica do feminicídio, o corpo da mulher é visto como território a ser conquistado, reproduzindo uma prática antiga que simboliza poder e dominação. Historicamente tratado como “troféu”, o corpo feminino é apropriado pelo agressor como marca de posse e controle.

Diante dessa realidade, houve a necessidade de o Conselho de Segurança da ONU adotar, em 2000, a Resolução 1325, a primeira de uma série de resoluções no combate às desigualdades entre homens e mulheres. Tal resolução reconhece o impacto da violência de gênero em conflitos armados e destaca a necessidade de inclusão ativa das mulheres nas mediações e negociações de paz (ONU Mulheres, 2022, p. 1).

No Brasil, somente em 7 de agosto de 2006, foi sancionada a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), considerada um marco importante no enfrentamento da violência de gênero no país. O artigo 1º aduz:

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar (Brasil, 2006).

A partir disso, a lei surge com um conjunto de instrumentos que prevê medidas protetivas de urgência e assistência para assegurar que as vítimas tenham acesso à justiça, com a garantia do seu direito à vida e a punição dos agressores.

Posteriormente, em 2015, a inclusão do feminicídio como uma qualificadora do homicídio no Código Penal Brasileiro foi efetivada com a Lei 13.104, de 9 de março de 2015. Com isso, o feminicídio passou a ser tratado de maneira mais específica, com punições diferenciadas, ao ser reconhecido como um crime motivado por violência de gênero (Brasil, 2015).

Em continuidade ao aprimoramento legislativo, em 2021 foi sancionada a Lei nº 14.188/2021, a qual criou mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, ao estabelecer o Programa Sinal Vermelho, que inclui o crime de violência psicológica no Código Penal (Brasil, 2021). Tal avanço contribui para uma maior proteção das vítimas e reafirma a importância de considerar os múltiplos aspectos que compõem a violência de gênero.

A Lei nº 14.310/2022 modifica a Lei Maria da Penha ao determinar o registro imediato das medidas protetivas de urgência deferidas em favor da mulher em situação de violência doméstica e familiar (Brasil, 2022). E, em 2024, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, aprova a Lei n.º 14.994, a qual reconhece o feminicídio como um crime autônomo no Código Penal e alonga a pena máxima dos acusados para até 40 anos de reclusão (BRASIL, 2024).

Em 2012, o Governador do Estado da Bahia, Jaques Wagner, decretou a Lei Estadual 12.573, conhecida como Antibaixaria¹. Um marco importante no combate à violência contra a mulher, além de reforçar a responsabilidade do Estado de não financiar discursos que legitimem a violência de gênero. Ela:

DISPÕE SOBRE A PROIBIÇÃO DO USO DE RECURSOS PÚBLICOS PARA CONTRATAÇÃO DE ARTISTAS QUE, EM SUAS MÚSICAS, DESVALORIZEM, INCENTIVEM A VIOLÊNCIA OU EXPONHAM AS MULHERES A SITUAÇÃO DE CONSTRANGIMENTO, OU CONTENHAM

¹Apesar da sua importância, a Lei Antibaixaria enfrenta resistências e abre espaço para debates sobre censura e liberdade de expressão. Para Silva (2024, p. 20), a Lei 12.573/2012 provoca reflexão sobre como o discurso racista e discriminatório se disfarça de uma “proteção” cultural. Segundo o autor, o objetivo central é barrar ou inibir a expressão cultural que, ao desafiar valores conservadores, acaba desestruturando um regime permeado de censura e tabus. Dessa forma, cria-se uma forma moderna de perseguir e criminalizar um estilo musical com raízes negras e prioritariamente periféricas, como o pagode baiano. Afinal, por que justamente o pagode, quando outros estilos musicais também ultrapassam as fronteiras impostas pela moral dominante?

MANIFESTAÇÕES DE HOMOFOBIA, DISCRIMINAÇÃO RACIAL OU APOLOGIA AO USO DE DROGAS ILÍCITAS (Bahia, 2012).

Em Salvador, capital do Estado da Bahia, no ano de 2019, o Prefeito Antônio Carlos Peixoto de Magalhães Neto decretou a Lei Municipal n.º 9.472. Em que fica claro a proibição da veiculação de músicas que desvalorizem, incentive a violência ou exponham as mulheres à situação de constrangimento, ou contenham manifestações de preconceito de qualquer espécie, ou apologia ao uso de drogas ilícitas, ou cometimentos de crimes em escolas e creches municipais e nas suas proximidades e dá outras providências (Salvador, 2019).

Já em 2022, o então prefeito Bruno Soares Reis instituiu o Decreto n.º 35.220/2022, como programa municipal que integra ações dedicadas à erradicação da violência contra a mulher, conforme art. 1º:

Art. 1º Fica instituído o Programa “Alerta Salvador – Juntos pela Erradicação da Violência contra a Mulher” tendo como finalidade adotar ações integradas de política pública para a Erradicação da Violência contra a Mulher, a fim de transformar o paradigma cultural no tratamento à mulher no Município de Salvador, observada a seguinte base normativa:

I - a Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006, que, dentre outros, cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher;

II - o Decreto Federal nº 1.937 de 01 de agosto de 1996, que promulga a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, concluída em Belém do Pará, em 09 de junho de 1994; e

III - o Decreto Federal nº 10.906, de 20 de dezembro de 2021, que institui o Plano Nacional de Enfrentamento ao Femicídio (Salvador, 2022).

No entanto, apesar dos avanços legais, o feminicídio continua a ser uma realidade alarmante, no estado da Bahia e no Brasil. O Atlas da Violência de 2023 sinaliza que, somente em 2021, o Brasil registrou 3.858 assassinatos de mulheres, segundo registros oficiais do Ministério da Saúde. Alarmantemente, durante o período da pandemia de Covid-19, entre 2020 e 2021, 7.691 vidas femininas foram perdidas no país (Cerqueira; Bueno, 2023, p. 43).

Segundo o Fórum Brasileiro de Segurança Pública o país registrou um aumento de 0,8% em casos de feminicídio no ano de 2023:

Essa afirmação baseia-se na análise, em comparação com 2022, das taxas de registro de diferentes crimes com vítimas mulheres: homicídio e feminicídio, nas modalidades consumadas e tentadas, agressões em contexto de violência doméstica, ameaça, perseguição (stalking), violência psicológica e estupro. [...]

Quando somadas, as modalidades de violência descritas acima chegam a 1.238.208 mulheres, somente em 2023. E em comparação com os dados de 2022, a violência contra a mulher cresceu, com a exceção do crime homicídio, que caiu 0,1%. A diminuição do homicídio, que em números absolutos corresponde a quatro casos a menos do que em 2022, totalizando 3.930 mortes, ainda é quase irrisória, por mais que seja relevante quando se considera individualmente cada mulher. A diminuição dos homicídios é matizada também pelos feminicídios, que cresceram 0,8% em relação ao ano anterior, sendo 1.467 mulheres mortas por razões de gênero, o maior número já registrado desde a publicação da lei no 13.104/2015, que tipifica o crime (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024, p. 134).

Também vale ressaltar que o Monitor de feminicídios no Brasil 2024 identificou que os casos de feminicídio no primeiro semestre de 2024 foram de 45,1% de casos consumados e 54,9% de casos tentados, o que corresponde respectivamente a 905 e 1.102 casos consumados e tentados. E em maior concentração nos finais de semana, quando as mulheres estão em maior contato com os potenciais agressores, seja dentro de casa ou em momentos de lazer.

[...] Domingo é o dia com o maior número de casos (22.1% das ocorrências de consumado e 21.1% das ocorrências de tentado), seguido pelo sábado (16.4% das ocorrências de ambos os tipos de feminicídios). Assim, os finais de semana concentram mais de 1/3 do total de ocorrências de feminicídios [...] (Silvana Mariano, 2024).

Complementando esse panorama alarmante, o Mapa da Segurança Pública de 2025 revela que, ao longo de 2024, foram registrados 1.459 feminicídios (4 mulheres vítimas por dia) e 2.422 homicídios de mulheres, além de diversas ocorrências de estupros com 196 mulheres vítimas por dia, no Brasil (Brasil, 2025). Diante disso, essas vidas marcadas e perdidas reforçam a urgência de enfrentar a violência de gênero como uma questão estrutural e persistente.

Paralelamente a isso, observa-se que essa violência tem se expandido com o apoio da internet, ao facilitar a disseminação de conteúdos misóginos. Como no caso do portal Brasil Paralelo, vinculado à extrema-direita, que tem se dedicado a desacreditar na Lei 11.340/06, Lei Maria da Penha, por meio de vídeos repletos de

informações distorcidas e enganosas que contribuem para novas violações de direitos (Elas por Elas², 2025).

Tal como defende Ana Clara Mesquita (2021, p. 52), atitudes como essa contribuem para o aumento do medo, do julgamento e da solidão que silenciam muitas mulheres diante da violência doméstica, que tentam buscar o apoio da sociedade para prevenir o feminicídio. No entanto, ainda é comum que tanto o agressor quanto a comunidade projetem na própria vítima a culpa pela violência sofrida, em uma tentativa de aliviar o mal-estar diante da injustiça e perpetuação da cultura de silenciamento e misoginia.

Isso indica que o feminicídio é um problema atual e uma realidade nacional. De acordo com a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), em parceria com a Secretaria da Segurança Pública da Bahia (SSP-BA), o infográfico *Femicídios na Bahia 2025* revela que, entre 2017 e 2024, foram registrados 790 casos de feminicídio no estado, o que equivale, em média, a uma mulher morta a cada três dias. O perfil predominante das vítimas é composto por mulheres negras (pardas e pretas), com idade entre 30 e 49 anos, e que possuíam vínculo com parceiro íntimo (Bahia, 2025).

Em relação à capital, Salvador, os indicadores evidenciam que, no período de 2017 a 2024, foram registrados 8,1% dos casos de feminicídio. Os demais percentuais foram distribuídos entre o interior do estado da Bahia, 87,4%, e a Região Metropolitana de Salvador (RMS), com 4,5%. Na maioria dos casos, os crimes foram cometidos pelo companheiro ou ex-companheiro da vítima (Bahia, 2025).

Isso posto, compreende-se que o assassinato de mulheres por motivos de gênero, traz consigo diversas consequências sociais, tais como o acirramento das desigualdades de gênero, a perpetuação da cultura patriarcal e profundas marcas que afetam e enfraquece a estrutura familiar ao gerar impactos duradouros nas pessoas que ficam (Santos et al., 2022, p. 94).

² "Elas por Elas" é um projeto político do PT voltado à formação e empoderamento de mulheres na política, visando a igualdade de gênero e a participação feminina nas eleições de 2024. O projeto envolve capacitação, planejamento estratégico e comunicação, focando na construção coletiva para superar a lógica patriarcal e fortalecer lideranças femininas (Elas por Elas, 2025).

Assim sendo, o Monitor de feminicídios no Brasil 2024³ sinaliza que o feminicídio não é uma violência que afeta somente a mulher, mas suas consequências se estendem à família, aos filhos e filhas ou enteados (as), e à sociedade na totalidade. Isso porque, muitas vezes, crianças e adolescentes tornam-se vítimas indiretas dessa violência, especialmente quando presenciam o crime (Mariano, 2024).

Em complemento, de acordo com dados do portal G1 (2025), entre os anos de 2022 e 2024, 265 mulheres foram assassinadas em crimes classificados como feminicídio no estado do Rio Grande do Sul. Destas, mais de 200 eram mães, deixando 456 órfãs e órfãos, sendo pelo menos 231 ainda crianças ou adolescentes.

Diante desse cenário alarmante, Débora Santos et al. (2022, p. 94) acrescentam que essas vítimas indiretas têm maiores chances de sofrer impactos emocionais e psicológicos profundos. Além da carga herdada pela violência, essas crianças passam a conviver com o luto precoce, desestruturação familiar, insegurança e o trauma. Somado a isso, enfrentam, muitas vezes, dificuldades no acesso à proteção e ao acolhimento institucional. Por isso, é urgente voltar o olhar também para esses sujeitos que acabam sendo ignorados pelo Estado, pela Justiça, pela mídia e pela sociedade em geral.

Tal constatação leva a refletir sobre a instrumentalização do corpo feminino como território de dominação e a intencionalidade por trás de seu abandono. Visto que a impunidade, mais do que a ausência de julgamento, atua como um símbolo de reafirmação do poder, pois quando o Estado se omite, ou silencia, diante do feminicídio, legitima essa violência, ao permitir sua repetição e naturalização na sociedade (Segato, 2005).

Essa dinâmica de abandono e reafirmação do poder patriarcal, por meio da impunidade, ganha contornos ainda mais cruéis quando interseccionada com marcadores de classe, raça e território. Cláudia Pons Cardoso (2019) contribui ao

³ O Monitor de Feminicídios no Brasil (MFB) é uma importante ação desenvolvida pelo Laboratório de Estudos de Feminicídios no Brasil (LESFEM), formado em parceria entre Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal da Bahia e, mais recentemente, Universidade Federal de Catalão, além da cooperação com diversas outras instituições. [...] O presente Informe apresenta e analisa dados de feminicídios consumados e feminicídios tentados, no período de janeiro a junho de 2024. O processo de recolha de dados é realizado a partir de notícias veiculadas na internet e o monitoramento consiste no registro de casos noticiados com indícios de feminicídios, conforme tipologias e definições das Diretrizes Nacionais para Investigar, Processar e Julgar com Perspectiva de Gênero as Mortes Violentas de Mulheres (feminicídios) e, também, do Mapa Latino-americano de Feminicídios (Mariano, 2024).

afirmar que corpos femininos pobres e racializados tornam-se alvos preferenciais dessa lógica perversa, que se vale da violência para manter hierarquias sociais rígidas e lucrativas para os que dominam. Portanto, não é apenas a negação de justiça, mas a naturalização de uma cultura de morte seletiva e impune, sustentada por uma rede de pactos entre o poder institucional e os agentes da barbárie.

Diante do exposto, é possível destacar que o feminicídio não constitui um ato isolado, mas sim a expressão extrema de um sistema patriarcal historicamente enraizado e legitimado por estruturas simbólicas, jurídicas e culturais. Nesse sentido, ainda que avanços legais tenham sido conquistados, como a Lei Maria da Penha e a tipificação do feminicídio no Código Penal, os dados apresentados demonstram que essas medidas, por si só, não têm sido suficientes para conter o avanço da violência de gênero.

Além disso, observa-se que as mulheres negras, pobres e periféricas continuam sendo as principais vítimas desse sistema de opressão, o que evidencia a necessidade de políticas públicas interseccionais e integradas. Soma-se a isso o impacto geracional causado por esses crimes, que deixam como legado órfãos e órfãs frequentemente invisibilizados pelas instituições.

Portanto, torna-se urgente reconhecer o feminicídio como uma questão estrutural e não episódica, que exige ações coordenadas entre Estado, sociedade civil, escolas, sistema de justiça e meios de comunicação. Só assim será possível romper com o ciclo de naturalização da violência e avançar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e comprometida com a dignidade de todas as mulheres.

2.2 A intersecção entre gênero, raça e vulnerabilidade social

A discriminação enfrentada por muitas mulheres não ocorre apenas em razão do gênero, mas também se entrelaça com marcadores sociais como raça, classe social e outros que, combinados, aprofundam desigualdades estruturais. Esse fenômeno, conhecido como discriminação interseccional, é discutido por Kimberlé Crenshaw (2002, p. 176), ao argumentar que a invisibilidade dessas múltiplas opressões contribui para a manutenção da desigualdade e da subordinação de grupos específicos.

Em concordância, a autora Cardoso (2019, p. 24) destaca que o racismo e o sexismo são pilares fundamentais da opressão e exploração, que atuam interligados e se reforçam mutuamente. Este entendimento permite perceber que o gênero não afeta todas as mulheres da mesma maneira, pois além do sexismo, as mulheres negras enfrentam também o racismo, que as coloca em uma posição de maior vulnerabilidade nas relações sociais, econômicas e políticas.

Nesse sentido, Lélia Gonzalez (2020, p. 34) alerta que o racismo não é somente uma ideia preconcebida, mas uma articulação ideológica, algo que é vivido e praticado na sociedade. Em adição, o racismo e o sexismo são fatores que moldam e perpetuam a desigualdade social e econômica em níveis estruturais, não apenas pessoais.

De modo semelhante, Deise Silva (2022, p. 62) aponta que a historicidade do Brasil e sua construção social resultaram na sistemática negação de direitos fundamentais à população negra, que enfrenta dificuldades em diversos aspectos da vida cotidiana. Essa realidade impede esse grupo de acessar direitos essenciais, como o acesso igualitário à justiça, o que contribui para sua exclusão, marginalização e vulnerabilidade judicial.

Como resultado, o Atlas da violência do ano de 2024 documenta que:

Ao longo dos anos, o perfil das mulheres mortas de forma violenta permanece relativamente estável: elas são negras (66,9%), com idade entre 18 e 44 anos (69,1%), segundo dados mais recentes, de 2023. A clivagem nesse grupo homogêneo em termos de raça e faixa etária acontece quando a análise leva em conta o tipo de morte violenta intencional (MVI) (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024, p. 140).

Bem como evidência que as mulheres negras são desproporcionalmente afetadas pela violência letal:

Como foi dito, existe uma cor e uma faixa de idade comum entre as vítimas da violência letal contra mulheres, seja ela o feminicídio ou as demais formas de MVI. No ano de 2022, as mulheres negras vítimas de feminicídio eram 61,1% e as brancas, 38,4% do total (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024, p. 141).

Isto posto, os dados evidenciam que as mulheres negras são vítimas de violência em níveis alarmantes, com taxas de vitimização e assassinatos significativamente mais altas do que as de mulheres brancas. Ademais, esse fenômeno é perceptível tanto nas taxas proporcionais de vitimização quanto nos

números absolutos de casos. Dessa forma, em ambas as abordagens, as mulheres negras continuam sendo as mais afetadas pela violência e pela letalidade (Alves; Bolwerk, 2023, p. 10349).

Assim sendo, a violência contra as mulheres no Brasil tem um perfil racial específico. Conforme observa a autora Silva (2022, p. 48), as mulheres negras estão na linha de frente quando se trata de violência, escassez de recursos e desamparo. Logo, essa realidade torna sua situação ainda mais vulnerável e impede que tenham direito à vida garantido e que também ocupem os mesmos espaços de poder e cidadania plena que as mulheres brancas.

Em concordância, Bárbara Fonseca (2023, p. 24) elenca que, no contexto social, as mulheres brancas tendem a ocupar posições privilegiadas, com mais acesso a recursos e oportunidades. Enquanto isso, as mulheres negras enfrentam barreiras significativas, como a falta de oportunidades no mercado de trabalho e o abandono escolar, o que frequentemente as coloca em situações de pobreza ou extrema pobreza.

Dessa maneira, a autora Segato (2005) aponta que, em um sistema econômico desigual, a exploração capitalista sacrifica mulheres vulneráveis, sobretudo pobres, negras e mestiças. À medida que sofrem não apenas com a morte física, mas também com o apagamento simbólico, são marginalizadas e “devoradas” por um sistema que as exclui economicamente ou as elimina por meio da violência.

Do mesmo modo, reitera ao declarar que a opressão econômica e a violência de gênero estão profundamente entrelaçadas, alimentadas pela desigualdade de poder e recursos da sociedade capitalista. Além disso, torna as mulheres pobres e negras invisíveis nas esferas política e econômica, e estabelece a sua existência em uma luta constante contra a negação de seus direitos e dignidade (Segato, 2005, p. 265–266).

A partir disso, percebe-se que as mulheres negras sofrem violências invisibilizadas pela sociedade, sendo tratadas como menos humanas e menos mulheres, o que as torna ainda mais vulneráveis. Assim, diante da omissão do Estado, que não reconhece essas violências nem oferece políticas públicas adequadas, a responsabilidade recai, em sua maioria, sobre os movimentos feministas negros (Cardoso, 2019, p. 27).

Não somente, Ana Clara Mesquita (2021) salienta a apatia pelas mulheres negras vítimas de feminicídio na mídia ao reforçar o desamparo, a desigualdade racial e de gênero, e lembra que a imprensa pode, e deve, ser um instrumento de denúncia, reflexão e transformação social. Além de não tratar essas mulheres como "apenas mais um número" nas estatísticas, que não recebem destaque nem geram indignação pública.

Em virtude disso, Carla Akotirene (2019, p. 40) destaca a recorrência com que as denúncias feitas por mulheres negras são estigmatizadas pelo Estado. Devido à condição de viverem em áreas marginalizadas, frequentemente associadas ao tráfico pelas mídias, seus relatos costumam ser desacreditados. Nesse contexto, o machismo estrutural contribui para a negligência de suas experiências, tanto no campo político quanto no epistemológico e jurídico.

Conseqüentemente, presencia-se as mulheres negras entre as mais exploradas e desprotegidas na sociedade, com seus filhos e filhas a herdar as conseqüências dessa realidade. Esse cenário leva crianças negras, órfãs do feminicídio, a enfrentarem estigmas sociais, abandono institucional e ausência de acompanhamento psicológico e pedagógico, o que dificulta o rompimento do ciclo de violência e exclusão (Daiane Barreto, 2022, p. 16).

Tal como sinaliza a autora Akotirene (2019), essas situações não são casuais, mas refletem o funcionamento de um sistema capitalista sustentado por desigualdades. Além de se apoiar em estruturas racistas e sexistas, para manter grupos historicamente marginalizados em condições contínuas de exploração e exclusão, cujas conseqüências atravessam gerações.

Ademais, apesar da gravidade, a autora Cardoso (2019, p. 25) relata que, além das múltiplas formas de opressão que as mulheres negras enfrentam no Brasil, ainda há a naturalização da violência, que deslegitima as dores e queixas de vítimas negras. Ou seja, o quadro geral apresentado é de um profundo sofrimento, abandono e discriminação, que precisa ser abordado e combatido pela sociedade e pelo governo.

Ainda sobre isso, a autora Cardoso (2019, p. 28) defende a construção de uma sociedade justa e igualitária, com foco em mudar o paradigma civilizatório atual, em que as mulheres, especialmente as que estão à margem da sociedade, sejam ouvidas e cuidadas. Não só a criação de redes feministas de apoio, mas também o uso das

novas tecnologias para fortalecer as suas lutas, e a construção de novos caminhos baseados em afetos, inclusão e justiça social.

Considera-se que o feminicídio de mulheres negras não silencia somente suas vozes, mas ecoa como um grito sufocado na vida de seus filhos e filhas negras que carregam a dor da perda, o trauma da violência e o peso do racismo estrutural (Estelyta Moraes; Cirlene Oliveira, 2023).

Em vista disso, invisibilizados pelo sistema, crianças e adolescentes negros enfrentam um luto agravado pela exclusão social e pela ausência de políticas públicas eficazes que deveriam garantir seu cuidado e proteção (Fernanda Nascimento, 2023). Logo, para Crenshaw (2002), romper com essa discriminação interseccional exige um compromisso real do Estado e da sociedade com políticas e práticas verdadeiramente inclusivas, sensíveis às especificidades e mais produtivas na promoção da equidade.

Dito isso, evidencia-se que a violência contra mulheres negras não pode ser compreendida de maneira isolada, tampouco dissociada dos marcadores estruturais de raça, classe e gênero que operam de forma interseccional na sociedade brasileira.

Nesse contexto, o feminicídio, não é apenas um ato extremo de violência, mas a expressão final de um processo contínuo de desumanização e negligência histórica, que compromete não apenas a vida das mulheres, mas também o futuro de suas famílias e comunidades.

Logo, o silenciamento dessas violências e a omissão do Estado diante da dor que atinge de forma desproporcional as mulheres negras e seus filhos perpetuam um ciclo de exclusão que só poderá ser rompido com o reconhecimento dessas múltiplas opressões e com a implementação de políticas públicas específicas, interseccionais e reparatórias. Trata-se, portanto, de uma urgência ética, política e civilizatória.

2.3 O luto infantil e a escola

O ambiente familiar constitui o primeiro e mais determinante território de formação subjetiva, onde se moldam, de forma profunda e muitas vezes irreversível, os afetos, valores e traumas que acompanharão crianças e jovens por toda a vida (Tânia Sousa, 2013).

Nesse sentido, quando esse ambiente se torna uma vitrine da violência, os sujeitos em fase de aprendizado são expostos a um quadro de instabilidade familiar

que, tanto a curto quanto a médio e longo prazo, resulta na perpetuação de uma sensação de insegurança e desequilíbrio emocional (Naiara Patias; Tatiele Bossi; Débora Dell'Aglio, 2014).

Para a autora Cardoso (2019, p. 53), as etapas da vida, como a infância, a adolescência e a juventude, são profundamente influenciadas pelas experiências vividas no ambiente familiar e comunitário. Assim, quando esses espaços são seguros, afetivos e estáveis, oferecem as condições necessárias para o desenvolvimento saudável do indivíduo. Por outro lado, a ausência dessas qualidades pode comprometer significativamente esse processo, ao afetar a formação emocional, social e subjetiva do sujeito.

Com isso, Bárbara Fonseca (2023, p. 23) reflete sobre como a naturalização do machismo e do patriarcado legitima práticas misóginas e violências — físicas, psicológicas, simbólicas e estruturais — contra as mulheres. As agressões, além de afetarem diretamente o feminino como indivíduo, também comprometem o bem-estar familiar e impactam o desenvolvimento das novas gerações.

E como consequência, é retirado dos filhos e das filhas o direito de convivência com as suas mães, jogando-os no luto, na orfandade e na peleja por construir uma nova vida, novos lares e novas relações familiares (Paloma Carvalho, 2022, p. 8).

Para Freud (2006, p. 104) o luto é a reação à perda de uma pessoa amada e, quando ocorre de forma abrupta e violenta, como no feminicídio, torna-se ainda mais intenso e profundo. Logo, esse processo pode consumir toda a energia emocional da pessoa enlutada, e afetar a sua capacidade de retomar atividades, interagir socialmente e estabelecer novos vínculos.

Como resultado, a autora Carvalho (2022, p. 32) reforça que, após perderem a mãe de forma tão trágica, os filhos e as filhas sofrem distúrbios psicológicos que podem levar ao abandono escolar, tentativas de suicídio, transtornos de ansiedade, depressão, recorrência de violência doméstica, dificuldades nos relacionamentos amorosos e outros conflitos ao longo de sua vida. Logo, mortes traumáticas e inesperadas, podem tornar o processo de luto mais difícil (Maria Kovács 2012, p. 74)

A despeito disso, Ana Tereza Giacomini (2024) denuncia que, apesar de os órfãos e órfãs do feminicídio enfrentarem as perdas múltiplas, da mãe, do pai (que muitas vezes é preso ou morto) e da estrutura familiar, são esquecidos pelo Estado.

Isto é, são invisibilizados estatística e institucionalmente, sendo vítimas ocultas de uma tragédia social.

Conforme aponta Aline Ribeiro (2023), em matéria publicada no site do jornal O Globo, não há uma estatística oficial que contabilize o número exato de órfãos e órfãs do feminicídio. O que se faz, então, é utilizar os dados do IBGE sobre a taxa de fecundidade no Brasil para estimar que, em 2022, pelo menos 2.529 crianças e adolescentes perderam suas mães em decorrência do feminicídio no país.

Diante disso, Priscila Mendes (2022) destaca também que a ausência de políticas públicas para órfãos e órfãs do feminicídio é uma grave negligência do Estado, que ignora suas necessidades específicas. E, apesar dos avanços no combate à violência de gênero, a assistência às crianças ainda é limitada, e perpetua ciclos de exclusão e reflete a desvalorização de suas vidas.

Igualmente, Silva (2023, p. 21) corrobora ao sinalizar que esses órfãos e órfãs são vítimas silenciosas, ou seja, sofrem caladas, sem reconhecimento ou voz na sociedade. Diante disso, suas histórias raramente aparecem na mídia ou nos debates públicos, o foco costuma ficar na vítima, mulher e no agressor, mas quase nunca nas crianças que ficam.

Como uma medida inicial para enfrentar essa problemática, foi sancionada em outubro de 2023, pelo presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 14.717, que institui pensão especial para filhos e filhas dependentes, órfãos e órfãs em razão do crime de feminicídio, cuja renda familiar mensal per capita seja igual ou inferior a 1/4 (um quarto) do salário-mínimo (Ministério das Mulheres, 2023).

No entanto, Suzana Nascimento et al. (2024, p. 18) destacam que, mesmo com alguma renda sendo distribuída, não resolve a dor da perda nem apaga a violência do feminicídio, pois esses sujeitos precisam de apoio e políticas públicas específicas para ampará-los, psíquico e socialmente.

Tendo em vista que, conforme Luana Patriolino (2021), após vivenciarem violências de gênero, muitas crianças passam a considerar a violência como uma forma legítima de resolver conflitos e assimilam papéis de gênero distorcidos, o homem como figura autoritária e violenta, e a mulher como aquela que deve suportar a dor, o sofrimento e a submissão, o que perpetua ciclos de violência e desigualdade ao longo das gerações.

Diante desse cenário preocupante, iniciativas legislativas têm buscado enfrentar as consequências sociais do feminicídio, especialmente no que diz respeito ao impacto sobre esses indivíduos. Um exemplo é o Projeto de Lei n.º 2.753 de 2020, de autoria da Deputada Federal Erika Kokay (PT/DF) e outros parlamentares, que tem como ementa:

Estabelece o atendimento prioritário, nos serviços públicos, de crianças e de adolescentes em condição de orfandade decorrente de feminicídio; e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) (Brasil, 2020).

Em síntese, esse tipo de proposta reforça a urgência de uma reflexão crítica sobre o papel da sociedade diante da realidade dos órfãos, filhos e filhas das vítimas de feminicídio, especialmente no campo da educação, que deve atuar como agente de transformação social e proteção dos direitos humanos.

Nas palavras de Liviane Sousa e Valéria Barbosa:

A orfandade por feminicídio é um fenômeno pouco discutido nos espaços acadêmicos e na sociedade, apesar dos irrestritos danos psicossociais acarretados vida dos filhos das vítimas, que abrangem efeitos deletérios no desenvolvimento, tal e qual na identidade e subjetividade; impõem mudanças bruscas e inexoráveis na rotina (2024, p. 17).

Sob essa perspectiva, Rute Milani (p. 41) aponta a necessidade de uma rede de apoio social capaz de ajudar e amparar essas crianças na superação dos estressores e adversidades que vivenciam. Tal rede inclui todos os recursos sociais disponíveis ao indivíduo, como a família restante, a escola e as instituições públicas que o cercam.

Conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 4º:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2017, p. 13).

Essa perspectiva é reforçada no artigo 3º, ao assegurar que crianças e adolescentes tenham acesso a todos os direitos fundamentais da pessoa humana,

com oportunidades que favoreçam seu desenvolvimento integral em um ambiente de liberdade e dignidade:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 2017, p. 12).

Para tanto, é indispensável o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa, como destaca o artigo 7º, ao garantir o direito à vida e à saúde por meio da implementação de políticas sociais públicas que proporcionem uma existência digna, saudável e harmoniosa desde o nascimento:

Art. 7º A criança e o adolescente têm direito a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência. (Brasil, 2017, p. 13-14)

Enquanto essas lacunas persistem, os órfãos e órfãs do feminicídio, marcados por traumas profundos, medo, impotência ou até mesmo uma aparente indiferença (Milena Carvalho, 2022, p. 8), necessitam urgentemente de instituições de ensino que ofereçam um ambiente acolhedor e que adotem práticas sensíveis diante da escassez de apoio, proteção, abrigo e orientação (Glória Silva; Meg Ávila; Walcymar Moura, 2022).

E, como o ambiente escolar é referido como uma extensão da vida social além da família, também se configura como um lugar de segurança e afeto, tendo como função mediar as informações sobre o mundo. Todavia, deve-se considerar como os membros desse ambiente se relacionam, pois tanto pode facilitar quanto dificultar a vivência e o processo de desenvolvimento dos indivíduos afetados (Daynah Giaretton et al., 2020, p. 4).

Com isso, Ela Wiecko Castilho (2009, p. 116) corrobora ao afirmar que a escola como ambiente sociocultural tem o encontro das diversas presenças, além de um espaço privilegiado para o exercício da cidadania, mas que precisa criar condições necessárias para que isso aconteça. Nesse sentido, a escola deve assumir um papel ativo e essencial na luta contra as violências, não podendo se calar ou ignorar as

desigualdades sociais, como as de gênero, raça e sexualidade (Nayane Andrade, 2017, p. 16).

A autora Castilho (2009, p. 116) acrescenta que a escola deve refletir sobre como promover, no contexto do ensino regular, tanto a igualdade quanto a diversidade entre indivíduos e grupos humanos, com foco na inclusão. Pois, segundo Paula Castro e Cleidiane Alves (2019, p. 5), cada aluno tem a sua individualidade incomparável que não pode ser categorizada ou padronizada, e as escolas devem reconhecer e valorizar, bem como criar espaços para todos.

Ao refletir sobre esses espaços de inclusão, Leite (2012, p. 364) traz a afetividade como o entrelaço no momento de edificar e aplicar o plano de aula para os alunos e alunas. O que torna o dia a dia na escola menos fatigante e mais prazeroso para quem estuda e mais ainda para quem ministra. Com isso, será possível estabelecer conexões de qualidade com resultados positivos.

Dessa forma, é essencial que o ambiente escolar proporcione um espaço adequado para diversas formas de aprendizagem, ao oferecer recursos que incentivem a escuta ativa da criança e a validação de suas emoções. Entre esses elementos, destaca-se a importância do papel da professora, que, ao integrar essas práticas, contribui significativamente para o processo de ensino e aprendizagem (Elizabeth Toledo; Martins, 2009, p. 4126).

Uma vez que, ao se basear por Freire (1987, p. 46), o diálogo deve ser o principal elemento no processo de ensino-aprendizagem, já que a educação está enraizada na liberdade, e assim permite ao ser humano refletir sobre si e sobre o mundo como “corpos conscientes”, capaz de reconhecer desigualdades, resistir a opressões e transformar realidades.

Nesse contexto, observa-se que, quando há espaço para interação e diálogo no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento pode ser construído significativamente. Todavia, para isso, a professora precisa estar atenta e capacitada para o que ocorre ao seu redor e utilizar esse contexto como material de reflexão para ajustar suas práticas sempre que necessário (Lise Azevedo; Lopes; Teresinha Nogueira, 2017, p. 9-10). Em outras palavras, é a partir dessa escuta atenta e da disposição para refletir sobre a prática que a professora consegue tornar o processo de aprendizagem mais significativo e conectado com a realidade dos alunos.

Não obstante, Azevedo, Lopes e Nogueira (2017, p. 9-10) complementam que as educadoras e coordenadoras devem refletir sobre suas práticas constantemente e oferecer aos alunos e alunas a oportunidade de participar ativamente de seu processo de desenvolvimento. Pois, por meio dessas discussões, será possível se atentar às emoções, percepções e anseios que contribuirão para o replanejamento da atuação pedagógica.

Além disso, se necessita reconhecer que pessoas que enfrentam tragédias possuem dificuldades em seguir em frente, e para os órfãos e órfãs do feminicídio, essa realidade é ainda mais dolorosa (Silva, 2022).

Ademais, segundo Cláudia Pons Cardoso e Zuleide Silva (2011, p. 58), é fundamental adotar práticas educativas libertárias e inclusivas, que promovam a diversificação do pensamento e incentivem o questionamento de representações sociais estereotipadas e preconceituosas frequentemente presentes nos currículos.

Nessa mesma direção, a educação deve ser entendida não apenas como um meio de compartilhar conhecimentos, mas também como ferramenta de promoção de valores comunitários. No entanto, ela também pode ser utilizada como instrumento de perpetuação das desigualdades, ao moldar crenças e ideias consoante as estruturas de poder dominantes, uma vez que a educação influencia diretamente a construção das sociedades (Brandão, 1995).

Por conta disso, as autoras Cardoso e Silva (2011, p. 55) discutem os crescentes comportamentos preconceituosos nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. E percebem que tais atitudes e estereótipos, muitas vezes naturalizados, tornam-se quase invisíveis, sem que as próprias educadoras percebam o impacto negativo que causam no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, ao considerar que uma das principais características do ser humano é sua capacidade de influenciar e ser influenciado pelo ambiente, o que lhe permite moldar a cultura, as sociedades e os modos de vida de forma intencional e reflexiva (Vigotsky et al., 1991, p. 38). Tem como resultado a necessidade de levar para as salas de aula o combate às relações de poder presentes na dominação masculina, manifestadas de forma sutil e naturalizada em nosso espaço social (Bourdieu, 2012, p. 7-8).

Pois, com a falta de debates e a naturalização, o machismo, o racismo e a desigualdade continuam por ultrapassar os muros das escolas e afetar não apenas as

corporeidades, mas também as subjetividades, especialmente de meninas e mulheres negras (Silva, 2022, p. 53).

Assim, as autoras Cardoso e Silva (2011, p. 62-63) afirmam ser urgente repensar a educação escolar e resgatar seu papel político, ao destacar a diversidade e a heterogeneidade dos sujeitos que compõem os espaços escolares. Pois, esses sujeitos atuam e se relacionam a partir de suas realidades sociais e das experiências que moldaram suas trajetórias. Para isso, é essencial que todos os que integram esse ambiente, professoras, estudantes, gestoras e comunidade, reconheçam seu papel e atuem conscientemente na construção de uma sociedade justa (Andrade, 2017, p. 40).

Essa compreensão dialoga diretamente com os princípios da Lei Maria da Penha n.º 11.340/2006, que reforça a escola como espaço estratégico na prevenção e no enfrentamento à violência de gênero. Em seus incisos do artigo 8º, propõe políticas públicas não repressivas, com foco na conscientização da população por meio de estudos, campanhas educativas, programas que promovam valores éticos e inclusivos nos currículos escolares, de temas como direitos humanos, equidade de gênero e enfrentamento à violência. (Brasil, 2006).

Segundo Beatriz Marques, Regina Erthal e Vânia Girianelli (2019, p. 142) para combater esse tipo de brutalidade, não basta apenas punir os agressores ou proteger as vítimas depois que a violência acontece. Isto é, precisa-se atuar antes, fazer com que a sociedade entenda o problema, reflita sobre ele e mude a forma como enxerga a violência, e nada melhor do que debates e campanhas educativas.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer e respeitar as diversas experiências que os alunos e alunas trazem para a sala de aula, especialmente aquelas relacionadas a situações de exclusão social, racial, de gênero e sexualidade. E assim incorporar essas experiências nas práticas pedagógicas, para que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais significativo, em especial aos historicamente marginalizados (Cardoso; Silva, 2011, p. 64).

Por certo, a educação pode ser uma ferramenta transformadora, capaz de gerar mudanças significativas. Todavia, como grande potencial de transmutação, ela deve ser parte de um movimento mais amplo de conjunto de mudanças sociais para que se alcance a justiça e a igualdade plena (Cardoso; Silva, 2011, p. 64-65).

Dessa maneira, diante da orfandade causada pelo feminicídio, é essencial que as políticas públicas atuem em conjunto com as instituições de ensino, na garantia de proteção, prevenção e acolhimento às vítimas, órfãos e órfãs do feminicídio (Milena Carvalho, 2022). Pois, as escolas, como espaços de convivência e aprendizado, devem, portanto, estar preparadas para oferecer suporte emocional, ao criar ambientes seguros e acolhedores que favoreçam a recuperação e o desenvolvimento dessas crianças.

Diante da brutal realidade da orfandade causada pelo feminicídio, torna-se evidente que as crianças e adolescentes impactados por essa violência não podem ser ignorados ou silenciados. Seus sofrimentos, muitas vezes invisibilizados pelas estatísticas e pelo olhar social, exigem respostas concretas do Estado, da sociedade e, especialmente, das instituições educacionais.

Assim, a escola, enquanto espaço de construção de subjetividades, precisa assumir seu papel político-pedagógico como agente de transformação social, ao acolher as infâncias e adolescências marcadas pela dor e criar estratégias que promovam a escuta, a inclusão e o cuidado. Para isso, é imprescindível que as educadoras estejam atentas às múltiplas realidades que atravessam suas salas de aula, e adotem práticas pedagógicas libertadoras, sensíveis às marcas da violência de gênero e comprometidas com a formação de sujeitos críticos e conscientes.

Portanto, enfrentar o feminicídio e suas consequências não é uma tarefa isolada, mas um dever coletivo que passa pela construção de políticas públicas intersetoriais, pelo fortalecimento das redes de proteção e pelo reconhecimento dos órfãos e órfãs como sujeitos de direitos. Só assim será possível avançar rumo a uma sociedade justa, onde a memória das vítimas não se apague, e onde suas filhas e filhos possam ter garantida a dignidade, ao afeto e a possibilidade de um futuro diferente.

2.4 A educação como caminho para o enfrentamento do feminicídio: gênero no currículo escolar

Combater a violência de gênero, especialmente o feminicídio, ultrapassa o campo jurídico e constitui também um desafio educacional. E, como a escola é um espaço fundamental na construção da visão de mundo de crianças e jovens, precisa

desempenhar um papel ativo na desconstrução de padrões que perpetuam desigualdades entre homens e mulheres (Dayrell, 2001).

Dessa maneira, deve-se reconhecer a escola como local de diversidade social e cultural, onde o debate sobre educação e relações de gênero ocorra de forma contínua e significativa. Mas para que essa abordagem seja efetiva e conecte teoria à prática, a formação inicial e continuada das educadoras deve incluir essa temática, preparando-as desde o início para uma prática pedagógica acolhedora e crítica (Alice Lopes; Áurea Mata, 2023).

Essa necessidade se justifica, sobretudo, conforme Daniela Auad (2006, p. 14), pelo entendimento de que educar não é algo fixo ou meramente técnico. Para que a educação contribua verdadeiramente para a construção de uma sociedade justa e democrática, ela deve ser fruto de reflexões coletivas, dinâmicas e permanentes, sempre aberta ao diálogo e à transformação.

Nessa direção, Jeane Félix (2015, p. 226) destaca que o currículo escolar vai além da simples organização de conteúdos, trata-se de uma construção histórica permeada por valores, relações de poder e decisões sociais. E essas escolhas, muitas vezes, acabam por privilegiar determinados grupos e narrativas, enquanto silenciam outras.

Desse modo, torna-se evidente reconhecer a parcialidade do currículo como processo fundamental para compreender que tudo o que se escolhe ensinar (ou omitir) carrega significados sociais, políticos e culturais. Logo, incluir a educação de gênero na formação docente não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma ação ética e política (Félix, 2015, p. 226).

Essa perspectiva dialoga diretamente com as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014⁴, que estabelece metas para garantir educação de qualidade com equidade. Conseqüentemente, entre seus princípios estão a superação das desigualdades sociais, o respeito aos direitos humanos e a valorização da diversidade étnico-racial, cultural, social e de gênero (Brasil, 2014).

Essa concepção é fortalecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCN):

⁴ O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025 por meio de um Projeto de Lei n.º 5.665/23 (CNTE, 2024).

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. Contemplar essas dimensões significa a revisão dos ritos escolares e o alargamento do papel da instituição escolar e dos educadores, adotando medidas proativas e ações preventivas (Brasil, 2013, p. 27).

Dessa forma, evidencia-se a relevância do planejamento e do gerenciamento do currículo escolar. Uma vez que considerar os documentos orientadores, se entende que ele não é apenas uma escolha técnica, mas também um posicionamento que expressa valores didáticos, sociais e políticos, além de atender às exigências legais (Félix, 2015, p. 229).

Nesse cenário, compreender o conceito de gênero é essencial. Segundo Dagmar Meyer (2003, p. 16), gênero é uma construção muito mais ampla do que a simples distinção biológica entre homens e mulheres. Isto é, ele engloba todas as formas pelas quais a sociedade, a cultura e a linguagem criam, ensinam e reforçam as diferenças entre os sexos, ao demonstrar que tais distinções não são meramente naturais, mas socialmente construídas ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, a autora Auad (2006, p. 19) entende que os papéis de gênero, tal como organizados na sociedade, mantêm desigualdades ao atribuir características tidas como “naturais” a homens e mulheres. Dessa forma, ao tratar construções sociais como se fossem biológicas, essas visões reforçam hierarquias de poder.

Além disso, gênero não atua isoladamente, ele se articula a outras categorias sociais, como classe, etnia, sexualidade e geração, e molda experiências diversas de feminilidades e masculinidades (Meyer, 2003, p. 17). Dessa forma, ensinar sobre gênero permite aos novos indivíduos compreenderem que as diferenças de sexo não podem justificar desigualdades no acesso a direitos e oportunidades (Vieira; Mormul, 2020).

Para a autora Auad (2006, p. 19), compreender gênero como algo aprendido e repetido historicamente permite perceber que essas normas só parecem naturais porque são constantemente reproduzidas em práticas sociais, como na escola, na família e na mídia. Nesse sentido, a repetição desses padrões contribui para a naturalização das desigualdades de gênero, tornando-as parte do cotidiano.

Além disso, homens e mulheres exercem poder de formas distintas em diversos contextos, como na família, no trabalho ou na comunidade, mas tanto a forma quanto a intensidade desse poder são desiguais. Assim, as diferenças biológicas entre os sexos têm sido utilizadas como justificativa para essa distribuição desigual, e funciona como um pretexto para legitimar hierarquias sociais. Além de serem arbitrariamente associadas a habilidades ou competências específicas, o que reforça inequidades que não se sustentam em bases reais (Auad, 2006, p. 23).

Para Joan Scott (1991), historiadora estadunidense precursora do debate, gênero é uma categoria analítica que permite compreender como as diferenças entre os sexos são social e historicamente construídas e usadas para organizar as relações de poder. Mais do que uma descrição das distinções entre mulheres e homens, gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, fundamentado nas diferenças percebidas, e uma forma de estruturar e legitimar hierarquias e desigualdades. Dessa forma, o conceito de gênero revela como as relações sociais são atravessadas por práticas que naturalizam as desigualdades e sustentam sistemas de dominação.

Diante desse cenário, torna-se urgente que a escola atue como espaço de reflexão e desconstrução dessas normativas e incorpore o debate de gênero em suas práticas pedagógicas. Assim, ela não apenas questiona estereótipos enraizados, mas também cumpre sua função social de formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de intervir na realidade social (Lopes; Mata, 2023).

Em vista disso, para a formação docente acompanhar as transformações sociais e culturais contemporâneas, se necessita promover mudanças nos currículos dos cursos de formação das professoras, articulando-os às questões de gênero e diversidade. Visto que, essa integração prepara as futuras pedagogas para atuarem com metodologias educativas inclusivas e conscientes das múltiplas realidades que compõem a sociedade (Félix, 2015, p. 227).

Com isso, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras poderão ir além de métodos didáticos tradicionais, será possível torná-las intencionais, sensíveis

e com abordagem interdisciplinar. Por consequência, esse tipo de prática contribuirá para acolher órfãos e órfãs do feminicídio, e reconhecer o conhecimento como construção histórica e contextual, especialmente em situações marcadas pela violência e perdas (Cleoni Fernandes, 1999).

Ilma Veiga (1992, p. 16) afirma que a prática pedagógica é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, é enquadrada no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”. Isso significa que a prática pedagógica ultrapassa o simples ato de ensinar conteúdos escolares, ela deve estar intrinsecamente ligada ao acolher, ao escutar e ao formar para a convivência democrática e solidária.

De modo complementar, Maria Franco (2016, p. 541) destaca que as práticas pedagógicas são intencionais e refletem as demandas da sociedade. No entanto, são também construídas por meio de disputas, negociações ou imposições coletivas. Por isso, a Pedagogia adquire diferentes sentidos conforme o contexto histórico, político e cultural em que está inserida.

Em consonância, é necessário lembrar que "toda prática pedagógica é educativa, mas nem toda prática educativa é, necessariamente, pedagógica" (Maria Cristina Silva, 2016, p. 17). Isso porque muitas experiências formativas ocorrem fora do ambiente escolar. No entanto, cabe à pedagogia, enquanto prática intencional e sistematizada, o compromisso com a transformação social.

Nessa perspectiva, a autora Franco (2016, p. 548) ressalta que, diante das vulnerabilidades presentes no cotidiano escolar, especialmente no acolhimento de crianças órfãs do feminicídio, as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e em constante reinvenção. Dado que o projeto pedagógico inicial é frequentemente atravessado pelas experiências da vida e, por isso, exige contínuas adaptações, para tornar a ação docente mais empática, responsiva e afetiva.

Assim, ao incluir debates sobre gênero no currículo e na formação docente, a educação assume seu papel ético e político de enfrentamento às injustiças históricas que naturalizam a subalternização das mulheres. Dessa maneira, nota-se que é por meio de práticas pedagógicas intencionais, acolhedoras e sensíveis à diversidade que será possível desconstruir estereótipos e contribuir para a construção de uma cultura de paz e equidade (Vieira; Najla Mormul, 2020).

Nesse sentido, repensar o papel da escola diante das questões de gênero torna-se indispensável. Para isso, é necessário que a instituição assuma uma postura ativa, ofereça condições para que meninos e meninas participem conscientemente da construção de suas identidades de gênero. Além disso, é fundamental que contribuam com o processo educativo, compreendido não como algo neutro ou fixo, mas como um espaço de trocas, disputas e negociações simbólicas, e, portanto, muito além da simples reprodução de modelos prontos e naturalizados.

Enfim, reafirma-se a urgência de uma educação comprometida com a vida, com a justiça social e com a superação das violências de gênero, reconhecendo o papel ativo da escola na construção de um futuro mais igualitário, solidário e digno para todas as pessoas.

3 A PERCEPÇÃO DO FEMINICÍDIO NA ESCOLA: IMPACTOS NAS CRIANÇAS E DESAFIOS DO ACOLHIMENTO

Nesta sessão, serão apresentadas as entrevistas realizadas com as profissionais da educação que atuam na escola investigada. Para melhor compreensão, as falas foram organizadas em chaves de leitura definidos com base nos objetivos da pesquisa, no roteiro de entrevistas e no referencial teórico adotado.

A análise segue uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, com o propósito de compreender as percepções e os desafios enfrentados pelas escolas no acolhimento de crianças órfãs em decorrência do feminicídio.

Dessa forma, examina-se como gestoras, professoras e demais profissionais da escola compreendem os impactos do feminicídio na vida escolar de meninos e meninas que perderam suas mães de forma violenta. A partir da escuta dessas profissionais, busca-se identificar o nível de conscientização da comunidade escolar sobre o feminicídio e como esse fenômeno de grande impacto social, frequentemente silenciado, influencia a forma como a escola reconhece e atua diante do sofrimento dessas crianças.

Além disso, esta sessão aprofunda a reflexão sobre o papel da escola como espaço de acolhimento, refúgio e proteção, bem como sobre a importância das parcerias com os serviços de assistência social, saúde mental e os conselhos tutelares.

3.1 O contexto social da escola investigada

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola localizada no bairro da Engomadeira, em Salvador – BA. Trata-se de uma instituição da rede pública que atende uma comunidade marcada por diversos desafios sociais, desigualdade racial e vulnerabilidade econômica.

O bairro é um dos mais populares da cidade, situado na região do Cabula, próximo à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), à Estrada das Barreiras, Mata Escura, Beiru/Tancredo Neves e São Gonçalo. Assim como muitos bairros periféricos das grandes cidades brasileiras, sua formação foi marcada por um crescimento populacional intenso e por uma urbanização desigual (Maiane Purificação, 2018).

Além disso, trata-se de uma comunidade em que muitos enfrentam a dura realidade da ausência de direitos básicos, como saneamento adequado, áreas de lazer, centros culturais e esportivos. A maioria dos moradores vive em situação de vulnerabilidade social, lidando com desafios como o desemprego, a violência e o uso de drogas (Silvia Correia, 2016, p. 64-65).

Entretanto, para a autora Correia (2016, p. 65), a Engomadeira é muito mais do que seus indicadores socioeconômicos. O que dá vida ao bairro são as histórias, os afetos e as resistências que se constroem todos os dias entre seus moradores. Dessa forma, as relações de vizinhança, os vínculos familiares e a força coletiva tornam esse território um espaço de pertencimento e identidade, onde, apesar das dificuldades, cultivam-se esperança, solidariedade e a luta por dias melhores.

De acordo com dados dos Censos de 2010 e 2022 por bairro, a Engomadeira possui 12.550 habitantes distribuídos em uma área de 353.999,53 m². A maioria da população é composta por pessoas negras: 53,85% são pardas e 33,79% pretas, totalizando mais de 87%. Já os brancos representam 10,59%, amarelos 1,57% e indígenas 0,2%. Também se destaca a maioria de mulheres na população, 53,82%, das quais 44,87% chefiam seus domicílios, o que demonstra o protagonismo feminino na comunidade, mesmo diante das dificuldades (Prefeitura de Salvador, 2025).

Além disso, a faixa etária da população revela a presença significativa de crianças e adolescentes: 9,6% têm entre 0 e 6 anos; 12,27%, entre 7 e 14 anos; e 6,52%, entre 15 e 18 anos. Esses dados evidenciam o papel essencial da escola, não apenas como espaço de ensino, mas também de acolhimento e proteção para esses jovens. Contudo, um dos desafios enfrentados pela comunidade é o índice de analfabetismo, que atinge 5,59% da população, dificultando o aprendizado e o acesso a melhores oportunidades (Prefeitura de Salvador, 2025).

No aspecto econômico, observa-se que a desigualdade entre homens e mulheres é bastante evidente, uma vez que a renda média masculina é de R\$ 778,47, enquanto a feminina é de apenas R\$ 498,73, revelando disparidades de oportunidades que impactam diretamente as condições de vida das famílias (Prefeitura de Salvador, 2025).

Atualmente, a escola, local da pesquisa, atende aproximadamente 617 alunos, distribuídos em 23 turmas que funcionam nos três turnos: manhã, tarde e noite. A unidade conta com uma estrutura ampla e bem equipada, que contribui

significativamente para o conforto e a qualidade do ambiente escolar. Possui banheiros acessíveis e vias de circulação com vão livre, corrimãos e pisos táteis, promovendo acessibilidade e inclusão para todos. Além disso, dispõe de refeitório, cozinha e pátio coberto, proporcionando bem-estar durante os intervalos e horários de alimentação.

A unidade de ensino também conta com uma quadra de esportes coberta e uma área verde, que incentivam a prática de atividades físicas e o contato com o meio ambiente. Para o apoio pedagógico e administrativo, estão disponíveis sala para as professoras, sala da diretoria, secretaria escolar e sala da coordenação pedagógica, que asseguram uma gestão eficiente e organizada. Um “cantinho” de leitura também compõe o espaço escolar.

No aspecto tecnológico, a escola possui um laboratório de informática com 20 computadores para uso dos alunos e alunas, além de televisores em todas as salas de aula e projetores multimídia que potencializam as práticas pedagógicas. Há ainda notebooks para uso das professoras, aparelho de som, impressora multifuncional e acesso à internet, o que favorece a integração das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

A equipe é composta por aproximadamente 30 professoras, dedicadas ao ensino regular e à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora a escola não ofereça Atendimento Educacional Especializado (AEE), adota práticas inclusivas e conta com uma infraestrutura preparada para atender estudantes com diferentes necessidades.

O contato com a instituição me permitiu olhar com outros olhos para como o contexto social impacta diretamente o dia a dia pedagógico. Diante da realidade vivida por essa comunidade escolar, percebi a importância de investigar como a instituição lida com situações de luto e trauma, especialmente com crianças que perderam suas mães de forma violenta. Compreender esse espaço, com suas especificidades e desafios, torna-se fundamental para refletir sobre o papel das instituições de ensino na garantia de direitos e na construção de práticas educativas mais humanas, acolhedoras e inclusivas.

Nesta etapa da pesquisa, foram acompanhadas duas turmas compostas por meninos e meninas com idades entre 7 e 13 anos, matriculados no 1º e no 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Evidencia-se que a escolha dessas turmas se deu pela presença, em uma das salas, de uma adolescente que perdeu a mãe em decorrência do feminicídio, além da necessidade de acompanhar o ambiente escolar. Nesse contexto, sua trajetória evidenciou a urgência de compreender o papel da escola no acolhimento de crianças e adolescentes que vivenciam esse tipo de trauma.

Por fim, a partir da análise das experiências vividas nesses ambientes escolares, foi possível identificar, por um lado, os principais desafios enfrentados pelos profissionais da educação ao lidar com situações de grande fragilidade emocional; por outro, destacou-se o potencial da escola como um espaço de escuta, cuidado e proteção para essas crianças.

3.2 A conscientização sobre o feminicídio no âmbito da equipe pedagógica

Esta seção apresenta os relatos de quatro profissionais da educação que atuam na escola lócus da pesquisa. A partir de suas experiências e trajetórias, elas compartilham percepções sobre o feminicídio em nossa sociedade e sobre as práticas de cuidado e acolhimento dirigidas às crianças órfãs em decorrência dessa violência, no contexto escolar.

As entrevistadas ocupam diferentes funções na instituição, professoras em exercício, coordenadora pedagógica e estagiária de Pedagogia, o que possibilitou um olhar mais abrangente sobre as dinâmicas internas, as relações de poder institucionais, os limites das intervenções de cada profissional e os desafios enfrentados no trato com questões sensíveis, como a violência de gênero e suas reverberações no ambiente escolar.

Vale ressaltar que, com o objetivo de preservar a identidade das participantes e, simultaneamente, homenagear mulheres vítimas de feminicídio, optou-se por utilizar nomes fictícios que fazem referência a mulheres cujas histórias foram silenciadas pela violência.

As entrevistas aconteceram em 5 de maio de 2025, na sala destinada às professoras. Em alguns momentos, foi possível perceber certa cautela por parte de algumas colaboradoras ao responderem a questões que envolviam posicionamentos institucionais. Ainda assim, suas falas revelaram aspectos fundamentais sobre como o cuidado é compreendido, praticado e, por vezes, desafiador dentro da escola.

Nesse contexto, é importante apresentar as participantes: Marielle⁵, professora com formação em Magistério e sete anos de experiência na escola; Catarine⁶, coordenadora pedagógica formada em Pedagogia, atuando há quatro anos na unidade; Tatiane⁷, também professora, com oito anos de atuação e formação em Magistério; Eliza⁸, estagiária do curso de Pedagogia, com pouco mais de um ano de experiência na instituição.

A partir das falas das entrevistadas, percebe-se uma forte indignação frente à realidade do feminicídio. Palavras como “assustador” e expressões como “inconformada com tamanho descaso”, ditas por Marielle, revelam não apenas um sentimento de impotência, mas também uma consciência crítica sobre o aumento dos casos e a banalização da violência de gênero. Sobre isso, as autoras Viana e Costa (2024, p. 2843) afirmam que a violência contra a mulher, incluindo o feminicídio, é culturalmente tolerada ou até mesmo justificada. Trata-se de um sistema simbólico no qual matar uma mulher pode ser interpretado como consequência da quebra de normas patriarcais, um reflexo direto da manutenção do poder masculino.

Essa indignação é compartilhada por Eliza, que complementa “Vejo o feminicídio como algo muito grave e, infelizmente, tratado de forma muito comum a cada dia”, evidenciando a naturalização desse tipo de crime na sociedade.

Além da indignação diante da violência em si, as entrevistadas também destacam as consequências devastadoras do feminicídio, especialmente para os filhos e filhas das vítimas. Catarine sintetiza, de forma sensível, a complexidade do luto enfrentado por crianças órfãs ao afirmar “É uma perda traumática e dupla, pela mãe assassinada e pelo pai que foi preso.” Com isso, a fala evidencia uma perda que se estende às dimensões emocionais, sociais e afetivas, a qual agrava o impacto psicológico no desenvolvimento da criança.

Ao analisar como o feminicídio é retratado na televisão, observa-se a ausência de uma abordagem crítica e empática. A falta de contexto e análise profunda configura

⁵Marielle Francisco da Silva, assassinada em 14 de março de 2018, em um crime político que ainda gera repercussões nacionais e internacionais.

⁶ Catarine de Souza Cerqueira, assassinada a facadas, em São João do Cabrito, no Subúrbio de Salvador, no dia em que finalizaria o divórcio. O crime ocorreu mesmo com medida protetiva vigente.

⁷ Tatiane Spitzner era advogada e foi vítima de feminicídio em 2018. O caso teve grande repercussão devido às imagens de câmeras de segurança que registraram momentos antes e após o crime, evidenciando a violência doméstica sofrida por Tatiane.

⁸ Eliza Samudio era modelo e atriz. Em 2010, ela foi assassinada em um caso que envolveu o então goleiro Bruno Fernandes de Souza, com quem teve um filho.

uma forma sutil de censura simbólica. Como afirma Segato (2005, p. 266), é justamente nessa falta de entendimento que os assassinos se refugiam, amparados por um código sombrio e socialmente tolerado.

Dessa forma, os impactos do feminicídio extrapolam a vítima direta e atingem profundamente os filhos e filhas. Essas crianças frequentemente carregam marcas emocionais e psicológicas do trauma, que se manifestam, principalmente, no ambiente escolar. Nessa perspectiva, surgem dificuldades de aprendizagem, lapsos de memória, falta de concentração e atrasos no desenvolvimento cognitivo, que muitas vezes passam despercebidos (Fonseca, 2023).

As professoras demonstram consciência sobre o fracasso das políticas públicas de proteção às mulheres. Como menciona Catarine “A quantidade de mulheres assassinadas por companheiros ou ex-companheiros mostra o quanto as políticas públicas e o respeito à igualdade de gênero não são tratados de forma séria.” Essa afirmação revela um olhar crítico que atribui responsabilidade ao Estado e reconhece o feminicídio como um fenômeno estrutural. Tatiane reforça “Um descaso do órgão público e o reflexo do patriarcado que tenta a qualquer custo subjugar nós, mulheres.”

As autoras Estelyta Morais e Cirlene Oliveira (2023) corroboram essa análise ao destacar que o aumento dos casos de feminicídio no Brasil evidencia tanto a persistência da violência patriarcal quanto a omissão do Estado em garantir a efetividade das políticas públicas existentes. A impunidade, como observa a autora Segato (2005, p. 274-275), torna-se naturalizada, aceita e socialmente legitimada. Assim, discutir a impunidade é refletir sobre a estrutura social que a sustenta, um sistema de poder masculino que legitima a violência e desresponsabiliza o Estado.

Em relação às crianças órfãs do feminicídio, os relatos revelam percepções importantes, embora ainda limitadas em termos pedagógicos. O exemplo citado por Marielle, ao descrever uma aluna cuja mãe foi assassinada como “tranquila”, pode indicar obediência, autoproteção ou ausência de uma intervenção adequada diante do sofrimento silencioso da criança.

Esse dado evidencia como o sofrimento infantil silencioso é frequentemente negligenciado, e revela a precariedade do suporte emocional oferecido pela escola (Fonseca, 2023). Segundo os autores Oliveira e Rodrigues (2021, p. 17) o luto infantil nem sempre se manifesta de forma explícita, muitas vezes aparece por meio de

comportamentos, brincadeiras ou silêncios que são facilmente ignorados no ambiente escolar.

Carolina Carvalho (2024, p. 62) alerta para a urgência de reconhecer a orfandade por feminicídio como uma condição que exige atenção específica. Para isso, escola e família devem atuar de forma articulada, e criar espaços seguros de escuta e acolhimento. Além disso, é fundamental que o poder público implemente políticas que garantam proteção emocional e desenvolvimento pleno a essas crianças.

As entrevistadas apontam que os efeitos do feminicídio impactam diretamente o desempenho escolar. Comportamentos como retraimento, dificuldade de socialização e insegurança foram mencionados. Tatiane destaca “É uma dor que fica para a vida inteira, tanto emocional quanto no desempenho escolar.”

Apesar das dificuldades, algumas educadoras demonstram esforço em garantir um ambiente acolhedor. Como enfatiza Catarine “Não sabemos, de certa forma, como agir, apenas ficamos atentas [...] garantindo um ambiente acolhedor e de escuta sensível.” A fala evidencia o protagonismo docente mesmo diante da ausência de apoio especializado e de diretrizes institucionais claras.

Nesse contexto, Dayrell (2001, p. 2) observa que compreender a escola como construção social é reconhecer seu caráter dinâmico, moldado por relações, afetos e disputas. Manuella Guedes (2022) reforça o papel estratégico da escola na rede de proteção, e destaca a importância de uma atuação sensível, articulada e comprometida com o acolhimento de crianças em situação de vulnerabilidade.

Com isso, a sensibilidade docente torna-se essencial. Segundo Azevedo, Lopes e Nogueira (2017, p. 7), a abertura ao diálogo e à escuta fortalece o vínculo entre professoras e estudantes, favorece a expressão de sentimentos e proporciona elementos para ajustar as práticas pedagógicas.

Diante do exposto, percebe-se que as professoras entrevistadas possuem uma percepção crítica e sensível sobre o feminicídio e seus impactos, mas enfrentam limitações institucionais e formativas. É urgente que a escola seja fortalecida como espaço de escuta e acolhimento, com a presença de profissionais preparadas e formação continuada para lidar com situações de luto e violência estrutural.

Ainda, as vozes das educadoras ouvidas neste capítulo evidenciam que o feminicídio não é apenas uma tragédia pessoal e familiar, mas uma expressão extrema de uma estrutura social violenta e desigual, cujas consequências se

estendem de forma profunda e duradoura, sobretudo para meninos e meninas, filhos e filhas que ficam.

Ao refletirem sobre suas práticas cotidianas, as entrevistadas revelam tanto a presença de uma escuta sensível quanto os limites impostos pela falta de preparo das instituições, pela ausência de apoio especializado e pela fragilidade das políticas públicas. Dessa maneira, suas falas apontam uma consciência crítica crescente acerca do papel da escola como espaço de cuidado, acolhimento e resistência frente à violência de gênero.

Entretanto, o enfrentamento ao feminicídio exige mais do que sensibilidade das docentes. Evidencia-se que é fundamental investir na formação continuada das profissionais da educação e inserir, de forma sistemática, os debates sobre gênero, raça e sexualidade no currículo escolar. Tais ações devem enfrentar as desigualdades, as hierarquizações sociais e as relações de poder. Além disso, é essencial garantir a presença de equipes multidisciplinares que acompanhem o desenvolvimento emocional das crianças impactadas por essas violências.

Conclui-se, portanto, que o enfrentamento ao feminicídio no espaço escolar passa, necessariamente, pela construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e pelos gestos diários de escuta e cuidado, capazes de transformar o sofrimento em potência coletiva de resistência. Para isso, é indispensável que o Estado assuma sua responsabilidade na promoção de políticas públicas que assegurem o direito à vida, à educação e à proteção integral de todas as crianças e adolescentes.

3.3 A escola como refúgio: desafios do acolhimento às crianças vítimas do feminicídio

Nessa sessão, as análises das entrevistas evidenciam a carência de práticas estruturadas nas escolas para lidar com o luto de crianças, especialmente daquelas que se tornaram órfãs em decorrência do feminicídio.

Nesse contexto, destaca-se o papel sensível e comprometido das professoras, que, apesar da falta de formação adequada sobre a temática, demonstram consciência da relevância de sua atuação diante do sofrimento infantil e adolescente.

Marielle, por exemplo, relata que a condução de situações que envolve o luto nas escolas ocorre de forma individualizada e espontânea, baseada principalmente

em sua sensibilidade pessoal e na observação de mudanças comportamentais entre os alunos e alunas. Afirma “As aulas costumam acontecer normalmente. Apenas se percebemos alguma mudança ou comentários na sala sobre o assunto, nós chamamos para conversar”. Esse relato pressupõe a ausência de diretrizes institucionais voltadas ao acolhimento de situações de luto, o que acaba por transferir essa responsabilidade para as docentes.

Além disso, a professora Marielle ressalta os sinais emocionais evidentes nas crianças que sofreram a perda materna. Segundo ela “É um sofrimento profundo. Muitas vezes percebemos que a criança fica mais retraída, e isso afeta a aprendizagem, pois ela não se sente segura para participar de atividades em grupo ou apresentações. Há também pouco vínculo com os colegas, já que muitas acabam vindo de outro bairro após o ocorrido e passam a viver com outros familiares.” Esse relato supõe como o sofrimento emocional impacta diretamente tanto o desempenho escolar quanto as relações interpessoais da criança enlutada.

Como apontam Dara Flores e Marita Penariol (2021, p. 1–2), a morte ainda é um tema evitado e pouco discutido em nossa sociedade, especialmente com crianças. Supõe-se, de forma equivocada, que o silêncio as protegerá da dor. No entanto, a ausência de espaços de escuta e acolhimento emocional tende a produzir o efeito contrário: intensifica o sofrimento ou o torna silencioso e pouco compreendido.

Dessa forma, entende-se que as crianças expressam a dor da perda de maneiras diversas, como silêncio, choro, raiva, regressão ou atitudes agressivas. Por isso, falar sobre a morte com sensibilidade e empatia na escola é um ato de cuidado, e não de dano (Flores e Penariol, 2021, p. 9).

Nesse sentido, é importante considerar que, para muitos alunos e alunas em situação de vulnerabilidade, a escola representa o único espaço de acessibilidade, compreensão e acolhimento. As professoras, por sua vez, representam figuras de referência e confiança, especialmente para aqueles que vivenciam perdas dolorosas (Flores e Penariol, 2021, p. 16).

Por isso, alunos e alunas que vivenciam o luto necessitam de uma escola e de um corpo docente preparados e atentos para reconhecer e acolher sua dor (Flores e Penariol, 2021, p. 16). Isso inclui a criação de espaços em que possam expressar seus sentimentos por meio da fala, das brincadeiras e das vivências escolares, como

indicam Oliveira e Rodrigues (2021, p. 8), o que contribuirá para a elaboração saudável do luto.

Faz-se necessário destacar a omissão do poder público municipal ao não assegurar espaços institucionais de escuta, cuidado e proteção aos filhos e filhas das vítimas de feminicídio. Isso amplia a sobrecarga docente, como aponta Marielle, “Os maiores desafios que sentimos são a falta de apoio psicológico na escola e a sobrecarga das professoras com as demandas educacionais.”

Embora a Lei nº 13.935/2019 tenha determinado a inclusão de profissionais da psicologia e do serviço social nas redes públicas de ensino básico, sua implementação ainda está em desenvolvimento (Cardozo, 2023). Para Santos (2024), a presença de psicólogos é essencial para compreender os alunos e alunas em suas dimensões emocional, social e cognitiva, promovendo o bem-estar e o desenvolvimento integral.

Ademais, a fala de Marielle também reforça os múltiplos desafios enfrentados pelas docentes, não apenas pedagógicos, mas também emocionais, o que pode levar ao estresse, esgotamento e adoecimento, como apontam Magnago et al. (2024, p. 2) e Viegas (2022). O cumprimento efetivo da Lei nº 13.935/2019, portanto, representa um passo fundamental para a construção de um ambiente mais acolhedor e sensível às demandas emocionais da comunidade escolar.

Outro ponto relevante abordado nas entrevistas refere-se à Legislação baiana n.º 14.452/2022⁹, que determina a inserção da temática de prevenção à violência contra a mulher no currículo escolar. Apesar de sua importância, observa-se amplo desconhecimento da legislação entre as docentes entrevistadas. Marielle, por exemplo, afirma “Nunca ouvi falar dela.” Logo, esse desconhecimento demonstra o distanciamento entre a formulação de políticas públicas e sua efetivação na prática escolar.

No entanto, mesmo sem conhecer formalmente a lei, as docentes reconhecem a importância de ações educativas voltadas à violência de gênero. Catarina destaca “São campanhas fundamentais que ajudam a desconstruir o machismo e a violência.” Tatiane acrescenta “Campanhas como essa ajudam a prevenir a violência desde cedo.” Elisa complementa “São essenciais, pois ajudam nas abordagens com os alunos e na prevenção de violências futuras.” Dessa maneira, tais falas depreende

⁹Informações sobre a Lei 14.452/2022, sancionada no estado da Bahia, será aprofundada no item 4.3 - Perspectivas para o futuro: propostas para uma escola sensível ao luto.

uma predisposição ao trabalho com a temática, apesar da ausência de formação adequada.

Esse cenário reflete um problema estrutural mais amplo. Como destacam Gabriela Cruz (2020) e Silva (2022), as escolas são atravessadas por desigualdades históricas como o racismo e o sexismo, que se manifestam no currículo, nas práticas pedagógicas e nas relações cotidianas. Assim, para que políticas como a Lei nº 14.452/2022 sejam efetivas, é indispensável investir na formação continuada dos docentes, conforme orienta o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A legislação baiana ainda estabelece a criação de Comitês Escolares Multidisciplinares e a realização de campanhas durante os 16 dias de ativismo pelo fim da violência de gênero. Para isso, a deputada Fabíola Mansur, em entrevista concedida ao portal Acesso Política em 3 de fevereiro de 2022, enfatizou a necessidade de formação das equipes pedagógicas. No entanto, os dados desta pesquisa indicam que essas ações ainda não foram implementadas na escola investigada.

A fala da docente Catarine “a escola é muitas vezes o único espaço seguro. Então ela tem o papel de acolher e dar a assistência educacional para esse estudante”, e a de Elisa “a escola precisa estar presente no acolhimento, na escuta ativa [...]. Há muitas violências contra meninas em que não há um tratamento, uma intervenção adequada das professoras ou gestão”, reafirmam o papel da escola como espaço de segurança, acolhimento e escuta ativa. Logo, quando esse espaço silencia diante das violências, contribui para sua perpetuação e deslegitima sua função formativa.

Como lembra Freire (1991, p. 16), “a escola não é só um espaço físico”, ou seja, ela não se limita à estrutura material, às salas de aula ou aos recursos didáticos. Trata-se, conforme a Fundação Abrinq (2025), sobretudo, de um espaço de convivência, formação humana e cidadania, onde as crianças desenvolvem-se como pessoas completas, no pensar, no sentir e no agir.

Nesse contexto, a escuta qualificada torna-se uma ferramenta essencial, pois promove vínculos, acolhe a diversidade e garante que os sujeitos sejam reconhecidos em sua dor (Raimundo e Cadete, 2012, p. 65). A escuta, assim pensada, torna-se um ato político e pedagógico de acolhimento e reconhecimento da dor do outro, especialmente quando se trata de órfãos e órfãs das vítimas de feminicídio.

Dessa forma, como apontam as autoras Cardoso e Silva (2011, p. 61), “a educação é parte da sociedade”, ou seja, está inserida nas dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas que moldam o cotidiano. Por isso, a escola não deve restringir-se à transmissão de conteúdos curriculares, mas sim comprometer-se com a formação de consciências críticas, capazes de refletir sobre desigualdades e transformar a realidade.

Diante desse cenário, conclui-se que é fundamental reconhecer que a educação tem o poder de transformar a sociedade. Quando crianças e jovens são educados desde cedo sobre igualdade de gênero, respeito e os impactos da violência contra a mulher, contribui-se para a construção de um futuro mais justo. Por isso, faz-se urgente a inserção dessas discussões no ambiente escolar, com intencionalidade pedagógica e respaldo institucional (Melo, 2022, p. 17).

Logo, questionar e tentar modificar as formas de organização da sociedade e da escola é um passo fundamental para promover a justiça social. Assim, ao inserir as discussões de gênero nos espaços escolares, colocamos em dúvida e combatemos ideias ultrapassadas que submetem as mulheres a uma posição de inferioridade. Trata-se, portanto, de um movimento pedagógico de resistência e libertação (Cardoso; Silva, 2011, p. 61).

Dessa maneira, diante das análises realizadas, evidencia-se que o acolhimento escolar de crianças órfãs do feminicídio é um desafio cotidiano, atravessado pela escassez de políticas públicas, pela ausência de formação docente específica e pela sobrecarga de responsabilidades atribuídas às professoras.

De modo geral, os relatos das entrevistadas revelam que, como brevemente mencionado anteriormente, mesmo diante da ausência de recursos técnicos e apoio especializado, como psicólogas, a escola frequentemente se configura como o único espaço de segurança e acolhimento para essas crianças e adolescentes.

Nesse contexto, apesar de as educadoras demonstrarem sensibilidade e compromisso com o cuidado emocional das crianças e adolescentes, suas ações ainda se baseiam majoritariamente na intuição e na experiência individual, sem respaldo institucional e profissional consistente.

Com isso, a falta de apoio técnico especializado, como psicólogos nas escolas, compromete a construção de um ambiente efetivamente acolhedor e pode agravar o sofrimento das crianças enlutadas.

Além disso, o desconhecimento da legislação baiana, como a Lei nº 14.452/2022, revela um distanciamento entre as propostas legais e a realidade da escola pública. Assim, torna-se urgente investir na formação continuada das profissionais da educação, garantir suporte psicossocial nas unidades escolares e consolidar políticas educacionais comprometidas com os direitos das crianças vítimas indiretas da violência de gênero.

3.4 A rede de apoio escolar: parcerias e possibilidades de intervenção

Diante das situações de luto vivenciadas por órfãos e órfãs do feminicídio, as falas das professoras evidenciam a vulnerabilidade das instituições escolares frente à falta de apoio especializado e à ausência de parcerias efetivas para garantir o suporte necessário à intervenção e ao acolhimento.

Marielle destaca “Nós não temos contato com o CRAS nem com o CREAS. Às vezes, o Conselho Tutelar, quando é acionado por motivos de ausência elevada dos alunos ou algum agravante dentro da escola que precisa do apoio deles. Também temos parceria com eles em campanhas como a que estamos agora, o Maio Laranja, em que eles comparecem para fazer palestras.”

Diante disso, depreende-se que, apesar de haver ações pontuais, como as campanhas educativas do Maio Laranja¹⁰, campanha de conscientização e enfrentamento do abuso e exploração sexual infantojuvenil, ainda falta uma articulação contínua e estruturada entre a escola e os equipamentos da assistência social. Ademais, o contato com o CRAS¹¹ e o CREAS¹² parece inexistente ou pouco efetivo, enquanto o Conselho Tutelar é acionado apenas em situações mais graves. Isso revela uma lógica de atuação baseada em intervenções emergenciais, e não preventivas.

De acordo com Diene Carlos et al. (2011, p. 304) e com o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2006), o atendimento a crianças

¹⁰O Maio Laranja é uma campanha de conscientização e enfrentamento do abuso e exploração sexual infantojuvenil, criada por meio da Lei nº 14.432/2022. Essa campanha leva em consideração o dia 18 de maio, Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

¹¹Centro de Referência de Assistência Social, responsável por oferecer serviços de proteção social básica, atendendo famílias em situação de vulnerabilidade e promovendo o acesso a direitos sociais.

¹²Centro de Referência Especializado de Assistência Social, atua na proteção de indivíduos e famílias em situação de risco social ou que tiveram seus direitos violados, oferecendo serviços especializados.

em situação de vulnerabilidade deve ocorrer de forma articulada e efetiva, com diálogo e cooperação entre os diversos setores e instituições envolvidos na proteção e cuidado. Além das instituições de acolhimento direto, a escola, as unidades de saúde, os serviços de assistência social e a comunidade também compartilham essa responsabilidade.

A menção à campanha Maio Laranja, portanto, evidencia que ações de conscientização estão presentes, mas são insuficientes para responder às complexas demandas emocionais e sociais de crianças e adolescentes afetados pelo feminicídio. Tatiane complementa “Os desafios que temos são a falta de preparo e uma rede de apoio que nos ajude a lidar com esse tipo de situação.” Sua fala remete não apenas à carência de formação docente voltada ao acolhimento em contextos de violência, mas também à sensação de impotência vivenciada por muitas educadoras diante dessas situações.

Fica evidente, assim, a urgência de políticas públicas que integrem educação, saúde mental e assistência social, como propõem Carolina Silva e Andrea Jurdi (2022) e Mariana Santos (2023). A escola, sozinha, não consegue acolher plenamente essas crianças, mas pode e deve se articular com os diferentes setores do sistema de proteção social.

A fala de Tatiane explicita as fragilidades e lacunas estruturais na articulação da rede de proteção à infância e adolescência, ao indicar que as crianças não recebem um cuidado integral que contemple suas necessidades emocionais, sociais, psicológicas e educacionais. Além disso, evidencia o descompasso entre o que as políticas públicas preveem e o que ocorre na prática cotidiana (Rubio et al., 2025, p. 8).

Tatiane também reforça esse cenário ao sinalizar “Aqui na escola, ou em outras em que trabalhei, não havia parcerias ou políticas de cuidado quando há, não há continuidade.” A observação converge com os apontamentos de Carla Rubio et al. (2025, p. 8), que destacam as fragilidades operacionais e estruturais da rede de proteção.

Dessa forma, ainda que existam leis e normativas que asseguram os direitos desse público, sua aplicabilidade, especialmente no âmbito municipal e comunitário, nem sempre é efetiva. A escola, apesar de ser um espaço privilegiado para escuta e identificação de situações de vulnerabilidade, ainda carece de articulação concreta

com os demais órgãos mencionados no Art. 70-A, inciso II, do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2017, p. 40).

Ainda nesse sentido, Tatiane retoma a discussão sobre a ausência de profissionais da psicologia nas instituições de ensino. Mesmo com a Lei nº 13.935/2019, que determina a inserção de psicólogos e assistentes sociais nas redes públicas de educação básica, sua implementação permanece um desafio (Cardozo, 2023). Como destacam Daylane Silva e Jaqueline Bragio (2025, p. 2), a presença desses profissionais é essencial para que a escola se constitua como espaço de proteção, escuta qualificada e acolhimento, no qual todos se sintam bem-vindos.

Nesse cenário, Elisa evidencia a gravidade da situação ao dizer “É sempre delicado, principalmente porque aqui na escola não há um tratamento adequado para essas crianças.” Sua fala leva a refletir a ausência de políticas institucionais específicas para o acolhimento. Ela ainda acrescenta, ao tratar do emocional dos estudantes “Algumas se expressam de forma violenta ou não gostam de conversar com ninguém”, e assim presente como o sofrimento psíquico muitas vezes passa despercebido no cotidiano escolar.

Essa perspectiva é reforçada por Sandra Scivoletto e Luciana Tarelho (2002), bem como por Oliveira e Rodrigues (2021, p. 17), ao explicarem que crianças e adolescentes expressam o sofrimento psíquico, como o luto, de maneira distinta dos adultos. Frequentemente, sinais como agressividade, desobediência, agitação ou isolamento são interpretados como comportamentos-problema, sem que se reconheça sua origem emocional.

Por fim, Tatiane reafirma a importância de uma atuação escolar que vá além de encaminhamentos burocráticos, ao revelar “Acho que a escola deve encaminhar para os órgãos competentes quando necessário. Estar preparada para acolher, escutar, e acredito que o apoio afetivo já faz muita diferença.”

Essa fala entra em consonância com os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2017), especialmente no que tange à articulação intersetorial para uma escuta qualificada e à identificação de vulnerabilidades. Segundo Rocha e Negreiros (2024), a escola deve se constituir como um dos espaços mais significativos para o desenvolvimento integral das crianças. Enquanto instituição social, ela compartilha com a família, a comunidade e o Estado a responsabilidade pelo bem-estar e pela formação dos estudantes.

Diante do exposto, torna-se evidente que a escola enfrenta inúmeros desafios no acolhimento de crianças órfãs do feminicídio. Nas falas das professoras, percebe-se a ausência de apoio e de parcerias que atuem de forma contínua, o que frequentemente obriga a escola a lidar sozinha com situações extremamente delicadas. Apesar de existirem leis e políticas que garantem direitos às crianças e adolescentes, sua efetivação, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade, ainda é limitada.

Outro ponto importante levantado pelos relatos é que o sofrimento das crianças nem sempre é reconhecido, pois muitas vezes se manifesta por meio de comportamentos que não são imediatamente compreendidos como sinais de dor. Ficou claro, também, o quanto é essencial que a escola esteja integrada a outros setores, como saúde e assistência social, pois sozinha não consegue responder plenamente às demandas. Assim, mais do que encaminhar, é necessário que a escola seja um espaço onde a criança se sinta segura, acolhida e escutada.

Faz-se necessário criar um ambiente em que o afeto, a escuta e a construção de vínculos contribuam para reconstruir a confiança de quem já sofreu tanto. É nessa direção que as políticas públicas devem avançar, se de fato almejam garantir o direito à infância e à educação com dignidade.

Portanto, a presença de psicólogos, assistentes sociais e a participação da comunidade podem fazer grande diferença nesse processo. Contudo, a implementação desses recursos ainda avança lentamente, evidenciando a urgência de formar educadores para perceber e acolher as expressões do luto e do sofrimento psíquico.

4 ACOLHIMENTO AO LUTO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Este capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com as profissionais, com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar para o acolhimento de crianças órfãs em decorrência do feminicídio.

Adota-se, assim, uma abordagem qualitativa e interpretativa, buscando refletir sobre a prática docente diante do luto infantil provocado por essa forma extrema de violência de gênero, a partir das experiências e percepções de professoras, e da coordenadora pedagógica.

Nesse contexto, discutem-se as limitações enfrentadas pelas educadoras no desenvolvimento de estratégias de acolhimento, conforme emergiram nas entrevistas, bem como os recursos utilizados para responder às demandas afetivas e pedagógicas das crianças.

Com isso, reafirma-se o papel da escola, além da função de ensinar, como espaço de cuidado, proteção e reconstrução frente às múltiplas violências que atravessam a vida de crianças e adolescentes que perderam suas mães em contextos de feminicídio. Além disso, propõem-se caminhos para ampliar a atuação institucional, com foco na garantia de direitos, no fortalecimento dos vínculos afetivos e na promoção de ações sensíveis às singularidades de cada história.

Por fim, destaca-se a importância de políticas educacionais eficazes e de uma formação inicial e continuada de professoras que esteja articulada às questões de gênero, diversidade e direitos humanos, como base para uma educação comprometida com a equidade e a justiça social.

4.1 A professora como mediadora do luto: desafios pedagógicos

O cotidiano escolar, diante do acolhimento de crianças órfãs por feminicídio, evidencia contradições profundas entre as demandas institucionais e as necessidades humanas. À vista disso, as falas das docentes entrevistadas revelam um cenário de vulnerabilidade emocional e estrutural. Marielle, por exemplo, expressa com clareza um sentimento de impotência ao afirmar “Não temos preparo e tempo.” Sua

declaração escancara o dilema vivido pelas educadoras “Ou damos aula ou paramos para dar suporte à criança.”

A autora Isabel Lelis (2012, p. 6) evidencia que a fragmentação identitária docente é provocada pelo conflito entre o que se exige oficialmente, como o cumprimento do currículo, o alcance de metas e de resultados, e aquilo que a professora compreende como sua missão ética e humana, acolher a dor e a realidade da criança. Esse descompasso entre as demandas institucionais e os valores pessoais da docente pode gerar tensões internas, e afetar sua identidade profissional e sua prática pedagógica cotidiana.

Diante desse panorama, torna-se necessário repensar o papel do currículo escolar. Para Libâneo (2017), não basta que ele e a prática pedagógica estejam pautados apenas por objetivos técnicos. É preciso que atendam à diversidade e às necessidades humanas e sociais dos estudantes. Isso inclui, por exemplo, crianças órfãs por feminicídio, cuja presença demanda um currículo com enfoque sociocultural, capaz de transformar a escola em um espaço de acolhimento, reconhecimento e integração das histórias de vida.

De maneira convergente, Silva (2005, p. 51) argumenta que o currículo deve ser compreendido como um espaço de identidade e representação. Assim, quando o sofrimento das crianças não é legitimado como tema escolar, suas experiências são silenciadas, o que implica um processo de apagamento simbólico. Nesse contexto, o currículo atua como um mecanismo de exclusão.

Além disso, esse conflito se intensifica quando as propostas educacionais oficiais enfatizam resultados e procedimentos padronizados, e negligência o fato de que educar é também um ato ético, político e afetivo. Segundo Silva (2005), essa lógica leva a um esvaziamento da prática docente, no qual o educador já não se reconhece plenamente em sua função.

No entanto, é importante lembrar que o currículo não se limita ao que está prescrito nos documentos oficiais. Como também destaca Silva (2005, p. 80-81), existe um currículo oculto, composto por valores, atitudes e práticas implícitas no cotidiano escolar. Assim, mesmo que o luto e o feminicídio não estejam formalmente previstos, eles se fazem presentes nas ações, falas e silêncios da escola. O modo como o sofrimento é acolhido ou ignorado comunica crenças, valores e uma determinada concepção de educação.

Nesse contexto, a fala de Catarine ao dizer “Nunca tivemos formações específicas sobre o luto ou o feminicídio” denuncia uma grave lacuna na formação continuada. A impotência relatada por ela na fala “Muitas vezes nos sentimos impotentes diante da dor da criança” reforça a urgência de uma escuta qualificada, sistematizada e institucionalizada.

Consequentemente, os relatos das docentes demonstram que lidar com o luto infantil e com a violência de gênero exige muito mais do que domínio técnico ou conhecimento disciplinar. Exige, acima de tudo, sensibilidade, escuta ativa e compreensão crítica dos contextos sociais. Nesse sentido, Nóvoa (2019, p. 6) destaca a importância de reconhecer a complexidade da docência em suas múltiplas dimensões, valorizando o professor como sujeito histórico e político, capaz de atuar criticamente nas realidades em que está inserido.

A esse respeito, Patrícia Marques e Zeila Demartini (2011, p. 56) argumentam que a formação continuada deve oferecer estratégias e práticas para que os professores enfrentem desafios como o luto infantil. Assim, docentes bem formados conseguem tratar temas sensíveis na sala de aula com responsabilidade, ética e empatia.

Entretanto, como alertam Anjos, Silva e Silva (2019), os cursos disponíveis muitas vezes são superficiais, desconectados da realidade social e desprovidos de fundamentação teórica consistente, o que limita significativamente a prática pedagógica diante de questões tão delicadas.

Diante disso, compreende-se que o enfrentamento das consequências do feminicídio na escola não pode ser reduzido à esfera da ação individual. Trata-se de um desafio coletivo, que exige um compromisso institucional amplo. Para Nóvoa (2019, p. 10), a formação continuada deve abranger temas como gênero, violência e direitos da criança, superando a imagem da professora isolada e promovendo espaços colaborativos entre a equipe pedagógica e a comunidade escolar.

Complementando esse argumento, Rúbia Emmel, Jéssica Pedroso e Krul (2024, p. 743) destacam que, quando o feminicídio atinge diretamente a comunidade escolar, a instituição precisa assumir um papel ativo. Nesse cenário, a professora exerce uma função essencial de mediação, escuta e conscientização.

Além disso, Silva e Nogueira (2023) apontam que a educação básica é atravessada por diversos marcadores sociais, como raça, gênero, classe e território,

o que exige das docentes preparo ético e crítico. Assim, os autores propõem a necessidade de repensar os processos formativos, tanto iniciais quanto continuados, a fim de garantir práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, sensíveis e comprometidas com as diversidades.

Do mesmo modo, a autora Cardoso (2019, p. 28) propõe a construção de redes feministas de apoio e cuidado, voltadas não apenas para as educadoras, mas também para as crianças afetadas e suas comunidades. Tais redes são fundamentais para garantir suporte emocional e institucional em contextos de trauma e violência.

Ainda assim, as falas das entrevistadas revelam que, na ausência de diretrizes institucionais, o acolhimento acaba sendo realizado por iniciativa pessoal. Tatiane exemplifica essa realidade ao dizer “Sinceramente, não me sinto preparada” e “O que faço por eles são iniciativas minhas.” Embora esse esforço individual seja admirável, ele não garante equidade nem continuidade dos cuidados, o que torna ainda mais evidente a necessidade de suporte coletivo.

Com isso, Tatiane também expressa o desejo de uma formação que articule teoria e prática “Assim me sentiria mais preparada para adaptar discussões à idade dos alunos.” Isso demonstra abertura para abordar temas como o feminicídio e o luto infantil, desde que haja suporte pedagógico adequado e sensível à realidade das crianças.

Além do mais, esse cenário de improviso e informalidade no acolhimento é sintetizado por Elisa, que afirma “É no improviso, com base na nossa sensibilidade.” Tal afirmação evidencia que o acolhimento ainda não é reconhecido como um saber institucionalizado. Assim, em grande parte das escolas, ele permanece no campo da boa vontade, sem respaldo sistemático na formação docente ou nas políticas escolares.

Dessa forma, é urgente que as instituições escolares contem com protocolos claros e legalmente embasados que orientem a escuta qualificada e o cuidado com crianças enlutadas. A esse respeito, a Lei nº 13.431/2017 (Brasil, 2017), que estabelece um sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência, emerge como instrumento normativo fundamental nesse processo.

Ainda que a escuta formal seja realizada por profissionais especializados, é essencial que professoras compreendam os princípios da legislação, saibam

reconhecer sinais de sofrimento e entendam como encaminhar os casos de forma ética e segura. Dessa maneira, a integração da Lei 13.431/2017 à formação docente contribuiria para uma escola mais preparada para acolher, proteger e agir em rede frente a violências como o feminicídio.

Além disso, como enfatiza Libâneo (2005), é imprescindível compreender as práticas discursivas presentes na escola, pois a linguagem expressa subjetividades, grupos sociais e pertencimentos. Contudo, não se pode restringir o acolhimento à dimensão simbólica ou discursiva, uma vez que ele demanda ações concretas, tempo institucionalizado e infraestrutura.

Reforçando esse argumento, Silva (2005) alerta que o currículo, quando descolado das realidades sociais, tende a reproduzir desigualdades ao se pautar por uma pretensa neutralidade, que ignora marcadores como gênero, classe e violência.

Os autores Marisa Vanderlei et al. (2025) indicam que a inclusão planejada das competências socioemocionais no currículo pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor, inclusivo e positivo. A professora Elisa sinaliza “Precisamos estar cientes de quem são essas crianças para estarmos próximas a elas e às suas famílias.” Tal percepção infere a importância de uma educação humanizada, que valorize os vínculos afetivos e a escuta como pilares do processo educativo.

Nesse contexto, a teoria também pode assumir um papel transformador. Como afirma bell hooks (2013, p. 86), “A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária.” Ou seja, a teoria precisa ser intencionalmente mobilizada para que o acolhimento, a escuta e os vínculos afetivos sejam compreendidos como saberes pedagógicos essenciais.

Ao longo deste capítulo, evidenciou-se o lugar complexo e sensível ocupado por professoras na mediação do luto de crianças órfãs por feminicídio. Diante de uma realidade marcada pela dor, pela ausência de políticas públicas efetivas e pela precarização da formação docente, a educadora assume, muitas vezes sozinha, a responsabilidade de acolher o sofrimento dos alunos e alunas, ainda que sem preparo emocional, pedagógico ou institucional para isso.

Dessa forma, esse cenário escancara os desafios enfrentados pelas professoras que, ao atuarem como mediadoras do luto, transitam entre exigências curriculares, limitações institucionais e compromissos éticos com a escuta e a proteção das infâncias. Com isso, as falas das docentes revelam não apenas

sentimento de impotência, mas também gestos potentes de humanidade, que resistem à desumanização de práticas pedagógicas tecnicistas e descontextualizadas.

Contudo, a mediação do luto não pode continuar sendo um ato individual, improvisado e isolado. Ela exige reconhecimento institucional, formação continuada crítica e suporte emocional às educadoras. Nesse sentido, torna-se urgente transformar o acolhimento em um saber pedagógico legitimado, sustentado por políticas públicas e currículos sensíveis à diversidade.

Sendo assim, as professoras que assumem o papel de mediadoras do luto e das discussões de gênero não devem ser vistas como figuras solitárias, mas como parte de um coletivo comprometido com uma educação humanizada — uma educação que reconhece a dor como parte do processo de aprendizagem e o acolhimento como um ato pedagógico transformador.

4.2 A construção de práticas pedagógicas sensíveis ao luto

As declarações das docentes entrevistadas indicam uma atuação escolar sensível diante de situações delicadas, como o luto de crianças órfãs por feminicídio. No entanto, também evidenciam limitações estruturais e formativas que impedem uma abordagem sistemática, contínua e planejada para discutir a violência de gênero em sala de aula.

Por exemplo, Catarine expressa empatia em relação ao cuidado com o luto das crianças órfãs por feminicídio, ao dizer “Infelizmente, ainda não temos uma ação específica para esses casos. Mas sempre agimos com empatia, sem pressionar ou falar sobre o caso.”

Sua fala revela uma prática cuidadosa, porém também aponta para a ausência de ações pedagógicas estruturadas voltadas ao acolhimento dessas crianças. A partir disso, nota-se uma separação entre ação e reflexão, como nos mostra Freire (1987, p. 48), que defende a práxis como a união consciente e ética entre pensar e agir. Para o autor, compreender o sofrimento infantil exige ir além do gesto pontual: é preciso reconhecê-lo como parte de uma realidade social que demanda uma intervenção educativa crítica e transformadora.

Segundo Tardif (2012, p. 21), “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes”, o que implica articular conhecimentos pedagógicos, psicológicos e sociais. Nesse sentido, a atuação docente, ainda que bem-intencionada, nem sempre integra saberes específicos sobre o luto, o que limita a eficácia das ações diante de situações emocionalmente complexas.

Essa lacuna é reforçada pela autora Franco (2017, p. 972), ao afirmar que as práticas pedagógicas não são neutras, funcionando como ressonâncias entre sociedade e escola. Desse modo, a ausência de ações sistemáticas para lidar com o luto infantil reflete as múltiplas determinações que atravessam o fazer docente. A sala de aula torna-se, portanto, um espaço de tensão entre as demandas sociais e aquilo que a escola está preparada para oferecer.

À luz da teoria de Vygotsky et al. (1991), o desenvolvimento emocional e social da criança ocorre inicialmente na relação com o outro, sendo gradualmente internalizado. Contudo, para que esse processo se efetive, são necessárias mais do que ações espontâneas: exige-se intencionalidade pedagógica, continuidade e apoio institucional.

Nesse contexto, o ambiente escolar precisa ser compreendido como espaço privilegiado de mediação entre o mundo externo marcado pela perda, violência e sofrimento e o universo interno da criança. Dessa maneira, a escola tem o potencial de transformar experiências dolorosas em laços de pertencimento, construção de sentido e resiliência emocional.

A professora Marielle revela que, em situações envolvendo órfãos ou órfãs por feminicídio, as aulas ocorrem normalmente “As aulas costumam acontecer normalmente, apenas se percebemos alguma mudança ou comentários na sala sobre o assunto, nós chamamos para conversar.”

Essa atitude de normalidade compromete a criação de práticas sensíveis ao luto, especialmente quando falamos de feminicídio que envolve trauma, silêncio e estigma. A ausência de uma abordagem planejada invisibiliza os lutos silenciosos, daqueles que não expressam verbalmente sua dor, mas que continuam afetados, emocional e academicamente. Como afirmam as autoras Marques e Demartini (2011, p. 55), negar ou omitir a morte é também negar o direito ao cuidado. Ademais, Silva (2023, p. 21) complementa que muitas dessas crianças órfãs sofrem caladas, sem reconhecimento ou voz.

Ao ser questionada sobre como abordar o tema do feminicídio no currículo escolar, Marielle responde “Acredito que deva ser abordado de forma não tão profunda. [...] A abordagem deva ser por informativos, vídeos, nada muito direcionado.”

Essa resposta demonstra cautela, que pode refletir tanto uma postura protetiva quanto a ausência de formação adequada para lidar com temas complexos de forma segura e pedagógica. Nesse sentido, Maria Kovács (2012, p. 72) analisa que, assim como evitamos falar da morte com crianças por receio de causar sofrimento, o feminicídio também é silenciado, com base na ideia equivocada de que “elas não entendem”. No entanto, esse silêncio não protege apenas mascara realidades que continuam presentes.

Portanto, falar com crianças sobre violência de gênero e luto, com linguagem simbólica e sensível, não significa expô-las ao trauma, mas sim oferecer compreensão e segurança. Como diz Couto (2009, p. 112): “Porque nos fazem com esta idade, tão pequenos, se a vida aparece sempre adiada para outras idades, outras vidas?”

Evitar esses temas adia a formação ética e emocional das crianças, pois proteger, nesse caso, não é calar é oferecer linguagem, escuta e sentido. As resistências à discussão de gênero nas escolas, como observam Castro e Coura (2022, p. 9), ainda são alimentadas por discursos conservadores, como o da “ideologia de gênero”, que promovem medo e pânico moral. Isso se reflete na prática docente, marcada por inseguranças e omissões. Como afirma Michele Bravos (2024), movimentos como o Escola Sem Partido contribuíram para fortalecer essa lógica entre os anos de 2004 e 2019.

Contudo, essas resistências contrariam leis e políticas públicas, como a Lei Ordinária 14.452/2022, da Bahia, e a própria Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), que orientam ações educativas voltadas à desconstrução de padrões culturais que naturalizam a violência de gênero.

A autora Félix (2015, p. 227) destaca que enfrentar os tabus não é fácil, mas é urgente, e deve começar nos cursos de formação docente. Apesar disso, os currículos de pedagogia e licenciatura ainda negligenciam o debate de gênero, o que facilita a manutenção de visões conservadoras que o classificam como “ideológico”.

Por outro lado, a escola, ao mediar temas delicados com cuidado e planejamento, não suaviza a realidade: torna-a compreensível e transformável. Como

apontam Freire (1987) e Vygotsky et al. (1991), a escuta sensível e ações planejadas são fundamentais para que o sofrimento se transforme em vínculo, acolhimento e possibilidade de superação.

As professoras Catarine e Tatiane reconhecem a necessidade do diálogo sobre a violência de gênero e o luto por feminicídio nas ações pedagógicas. Catarine propõe “É fundamental, mas deve ser feito com muito cuidado, com linguagem adequada à faixa etária e com acompanhamento de profissionais capacitados.” Tatiane completa “Temos vários projetos na escola, então acredito ser viável criar um que aborde temas de valorização e respeito às mulheres.” Na mesma direção, a professora Elisa sugere o uso da literatura infantil como ferramenta de sensibilização “Acredito que literatura infantil seja essencial para ajudar na conscientização dentro da escola”, proposta que se alinha a autora Kovács (2012, p. 77), ao defender que temas difíceis podem ser abordados de forma simbólica e acessível, com respeito ao desenvolvimento emocional das crianças.

Assim, falar sobre feminicídio com cuidado e planejamento não é suavizar sua gravidade, mas tratá-lo com seriedade, empatia e responsabilidade. Como afirmam as autoras Sousa e Barbosa (2024, p. 15), a perda materna por feminicídio é uma ruptura profunda, que interrompe a infância e deixa marcas emocionais duradouras.

Em síntese, as falas analisadas revelam desafios e possibilidades. Mostram que, embora exista empatia e sensibilidade, falta sistematização, formação continuada e suporte institucional. Portanto, investir em práticas estruturadas, como projetos interdisciplinares, formação docente e literatura infantojuvenil, pode fortalecer o papel da escola como espaço de reconstrução, escuta e pertencimento.

Por fim, conclui-se que a empatia é essencial, mas não basta por si só. É preciso intencionalidade pedagógica, compromisso institucional e formação crítica para que a escola cumpra seu papel de educar, acolher e transformar a vida das crianças afetadas pela violência de gênero.

4.3 Perspectivas para o futuro: propostas para uma escola sensível ao luto

A escola é, como sugerem os movimentos negros e feministas, um espaço privilegiado de transformação social, pois é onde as pessoas aprendem, convivem e formam suas ideias e valores. Dessa forma, ela precisa ir além do ensino de

conteúdos curriculares: deve ser também um ambiente de cuidado, escuta e construção de relações saudáveis. Nesse sentido, educar para a igualdade, romper estereótipos e formar cidadãos mais conscientes e justos são tarefas centrais da escola (Cardoso; Silva, 2011, p. 55).

Diante desse cenário, se necessita que as instituições de ensino desenvolvam projetos interdisciplinares que promovam a equidade de gênero desde as séries iniciais. Além disso, torna-se necessário implementar rodas de conversa, debates, campanhas permanentes e, quando for o caso, incluir a temática do luto infantojuvenil e da violência de gênero de forma cuidadosa e respeitosa. Tais ações devem considerar o tempo e a dor de cada criança e adolescente, e oferecer apoio e possibilidades de reconstrução emocional (Cíntia Gomes; Gisele Martins, 2023, p. 108).

Nesse contexto, destaca-se a importância da Lei 14.452/2022, sancionada no estado da Bahia, que propõe mobilizar as escolas para a transformação das realidades sociais. Essa transformação deve ocorrer, entre outras formas, por meio de atividades pedagógicas que valorizem as mulheres e enfrentem o machismo, ainda tão naturalizado:

Art. 1º – Fica instituída a Campanha de Empoderamento das Mulheres e Enfrentamento ao Machismo na rede pública de ensino do Estado da Bahia.
Art. 2º – Cada unidade escolar deverá criar uma equipe multidisciplinar para orientar e conscientizar os alunos sobre os direitos das mulheres e combater o machismo (Bahia, 2022).

Conforme aponta a Redação do Jornal Grande Bahia (2022), essas equipes atuarão em sintonia com projetos já existentes nas escolas e com programas como Mais Estudo, Bolsa Presença, Educar para Trabalhar e Ciência na Escola, além de parcerias com a Secretaria Estadual de Políticas para Mulheres (SPM) e instituições de ensino superior.

Paralelamente, é relevante destacar que a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), embora voltada à proteção das mulheres, também propõe ações educativas que previnam e desconstruam padrões culturais que sustentam a violência de gênero.

Essas iniciativas dialogam diretamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que norteia o currículo das escolas públicas e privadas do país. Mais

especificamente, as competências gerais 1, 9 e 10 da Educação Básica reforçam a importância da formação ética, da valorização da diversidade e dos direitos humanos (Ministério da Educação, 2024, p. 9–10).

Dessa forma, as instituições educacionais brasileiras precisam revisar seus currículos para promover reflexões e práticas pedagógicas voltadas à formação integral dos estudantes. Como ressalta Maria Benevides (2007, p. 1), falar sobre direitos humanos é falar sobre a vida, o respeito às diferenças, a dignidade humana e o enfrentamento de todas as formas de violência.

Para que essas mudanças se tornem realidade, é imprescindível investir na formação das professoras, prepará-las para lidar com as diferentes formas de pensar, sentir e aprender presentes nos grupos sociais (Castilho, 2009, p. 118). Além disso, promover a equidade de gênero de forma significativa requer uma formação que vá além dos conteúdos escolares, inclui saberes sensíveis, éticos e sociais (Cardoso; Silva, 2011, p. 56).

Bernardete Gatti (2010, p. 1375) destaca que a formação docente ainda enfrenta desafios estruturais, frequentemente marcada por currículos fragmentados e insuficientes. Por isso, ela defende uma reestruturação que considere a função social da escola e o papel da professora como agente fundamental na construção de valores e conhecimentos.

Em consonância com essa visão, a formação continuada se torna essencial. Segundo Ângela Gumieiro (2017, p. 15), a formação ao longo da carreira, sustentada pela prática e pela reflexão crítica, permite à docente identificar o que funciona em sua atuação e o que precisa ser aprimorado, e assim favorecer as práticas mais conscientes e eficazes.

Tardif (2012) complementa ao afirmar que a docência é um processo de transformação mútua, no qual a professor não apenas ensina, mas também se transforma e aprende continuamente através da prática, num processo contínuo de desenvolvimento que articula conhecimentos teóricos, curriculares e práticos aspecto central para abordar temas complexos como o luto e a violência de gênero.

De forma complementar, Libâneo (2001, p. 11) aponta que o pedagogo é um profissional amplo e estratégico, cuja atuação deve integrar o ensino, a análise do contexto social e a formação ética e crítica dos sujeitos. Isso posto, seu papel é ajudar os estudantes a aprenderem e agirem no mundo de maneira transformadora.

Dessa maneira, é necessário pensar em um currículo comprometido com a diversidade de experiências e com a construção de novas formas de compreender a sociedade. Como defende Silva (2005), é preciso um currículo que dialogue com as identidades dos sujeitos escolares, indo além do conteúdo formal para incorporar dimensões humanas e afetivas da aprendizagem.

Em síntese, é imprescindível reconhecer que a formação docente, alicerçada na ética, nos direitos humanos e na reflexão crítica da prática, constitui um dos pilares centrais para uma educação voltada à equidade, justiça social e respeito à diversidade (Gumieiro, 2017).

Do mesmo modo, a escola, enquanto espaço de conhecimento e cidadania, deve estar preparada para acolher as múltiplas realidades dos alunos e enfrentar os desafios do presente. Trabalhar a equidade de gênero nas escolas é, portanto, um ato de empoderamento, de proteção das infâncias e de construção de uma sociedade mais justa (Maria Brito et al., 2024).

Encerrar uma discussão sobre uma escola sensível ao luto de meninos e meninas, órfãos e órfãs do feminicídio, é, acima de tudo, reafirmar o compromisso da educação com a vida em sua totalidade, com suas perdas, dores e reconstruções.

Dessa forma, em um contexto marcado por traumas como o feminicídio, torna-se urgente que a escola vá além da transmissão de conteúdos e se consolide como um espaço seguro, empático e humanizado, capaz de acolher o sofrimento e promover caminhos de elaboração emocional.

Nota-se que construir uma escola sensível ao luto não é tarefa simples, tampouco imediata. Exige tempo, formação, intencionalidade pedagógica e compromisso político com a dignidade de todas as infâncias. Contudo, é um passo necessário e possível para garantir que nenhuma criança sofra em silêncio, e que toda dor possa encontrar espaço de expressão, cuidado e ressignificação.

Nesse horizonte de possibilidades, pensar o futuro da educação é imaginar práticas que sustentem não apenas o aprendizado, mas também a vida. E, nesse sentido, uma escola que acolhe o luto e que leva adiante o debate e o compromisso com a diversidade de gênero é também uma escola que educa para a empatia, para o respeito e para a construção de um mundo mais justo.

5 CONCLUSÃO

Ao final desta pesquisa, torna-se evidente que o feminicídio não é apenas uma tragédia individual ou familiar, é o reflexo mais brutal de uma sociedade marcada pelo sexismo e machismo, pelo racismo e por desigualdades históricas. Assim, quando uma mulher é assassinada não é apenas sua história que é interrompida. Atrás dela ficam filhos e filhas que, além de viverem o trauma da perda, enfrentam o silêncio e o abandono. São as órfãs e os órfãos do feminicídio, crianças e adolescentes invisíveis para o Estado e, muitas vezes, também para a escola.

Nesse contexto, escutar as professoras e a coordenadora pedagógica revelou um misto de cuidado e impotência. Percebe-se o desejo de acolher, de ajudar, mas, frequentemente, não sabem como. E a escola, que já lida com inúmeras demandas, acaba sendo deixada sozinha para dar conta de algo tão complexo como o luto infantojuvenil, ainda mais quando esse luto vem carregado de violência, medo e tabu.

Além disso, o que mais chamou atenção durante a realização da pesquisa de campo foi que, em geral, só se age quando a dor se manifesta de forma visível, uma mudança repentina, uma “rebeldia”. As crianças que sofrem caladas acabam por passar despercebidas. E com isso, não existem ações pedagógicas pensadas especificamente para essas situações. Logo, isso evidencia que o acolhimento ainda é frágil e não integra um projeto maior, contínuo e consciente.

Entre os principais fatores que explicam essa lacuna, destaca-se a falta de formação inicial das professoras, pois, luto, violência, gênero, são temas difíceis, que exigem preparo emocional, conhecimento e segurança. E a percepção é que muitas professoras ainda têm medo de falar sobre essas questões, não por falta de sensibilidade, mas por receio de serem mal interpretadas, de entrarem em conflito com as famílias ou de sofrerem represálias.

Mais grave ainda é o fato de que esse silêncio contradiz o que já está garantido por lei. A Lei Maria da Penha n.º 11.340/ 2006, por exemplo, e legislações mais recentes, como a Lei do estado da Bahia nº 14.452/2022, que preveem ações educativas para prevenir a violência de gênero desde a infância. No entanto, as professoras entrevistadas sequer conhecem essa legislação mais recente.

Dessa forma, embora a escola tenha um papel fundamental, ela não pode cumprir essa missão sozinha. É necessário envolver outras áreas, saúde, assistência

social, sistema de justiça, para construir uma rede de apoio efetiva. Já que crianças que perderam suas mães para o feminicídio não precisam apenas de afeto, precisam de um conjunto de ações articuladas que as reconheça como sujeitos de direitos, e não como simples números em relatórios.

Por outro lado, quando esse cuidado é realizado com atenção, planejamento e afeto, a escola pode se tornar um verdadeiro espaço de transformação. Um lugar onde a dor se transforma em palavra, o trauma vira história e o silêncio pode, enfim, ser rompido com escuta, cuidado e sentido.

As professoras que colaboraram com a pesquisa compreendem essa urgência. Elas propõem rodas de conversa, projetos com literatura infantil e ações interdisciplinares para trazer à tona temas sensíveis. No entanto, também sinalizam que tudo isso precisa ser feito com cautela, respeitando o tempo das crianças, suas formas de compreender o mundo e, principalmente, contando com apoio emocional e institucional.

Outro ponto fundamental evidenciado pela pesquisa foi o reconhecimento de que o feminicídio atinge, de forma desproporcional, mulheres negras. Isso nos obriga a considerar, de maneira interseccional, os marcadores de raça, classe e gênero nas práticas escolares. O sofrimento das crianças órfãs não é neutro, ele é atravessado por essas opressões, que também se manifestam no ambiente escolar, muitas vezes de maneira sutil, silenciosa ou naturalizada. Portanto, qualquer ação pedagógica voltada ao acolhimento precisa incorporar essas dimensões estruturais da violência.

Por fim, esta pesquisa reafirma que construir uma escola sensível ao luto não é apenas um gesto de empatia, mas uma urgência ética e política. É preciso reconhecer que a dor faz parte da vida e que cabe à escola também ajudar a dar sentido a essa dor. E isso não se faz com discursos prontos, mas com presença, escuta e práticas pedagógicas que promovam pertencimento. Afinal, a igualdade se constrói desde cedo, e a educação infantil é o primeiro passo para transformar o futuro.

Dessa maneira, investir na formação docente, garantir apoio psicológico, promover projetos interdisciplinares e valorizar a escuta são passos fundamentais para que nenhuma criança ou adolescente afetado por essa tragédia silenciosa seja abandonado. Mais do que nunca, é necessário que a escola seja um território de afeto,

justiça e possibilidade, um lugar onde os filhos e filhas das vítimas do feminicídio possam encontrar voz, acolhimento e a esperança de um futuro diferente.

REFERÊNCIAS

- ACESSO POLÍTICA. **Agora é lei**: campanha de empoderamento das mulheres e enfrentamento ao machismo na rede pública de ensino da Bahia. Salvador, 2022. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/censopsi-2022-cfp-divulga-os-resultados-da-maior-pesquisa-sobre-o-exercicio-profissional-da-psicologia-brasileira/>. Acesso em: 24 maio 2025.
- AIRES, Luísa. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2011. 70 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152 p.
- ALVES, Israel Andrade; BOLWERK, Aloísio Alencar. **A cor do feminicídio**: a violência de gênero através de um recorte racial. *Revista Contemporânea*, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/RCV3N8-023>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- ANDRADE, Nayane Araújo. **A escola também pode meter a “colher”, violência doméstica e familiar contra a mulher**: educando para prevenir. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; SILVA, Shirley; SILVA, Cleber Nelson de Oliveira. **Políticas, formação docente e práticas pedagógicas**: reflexões acerca de uma Educação Infantil inclusiva. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 2019, p. 641–655. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12196>. Acesso em: 26 maio 2025.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- AZEVEDO, Lise Virgínia Vieira de; LOPES, Rubens Fernando de Souza; NOGUEIRA, Teresinha de Fátima. **Um convite à reflexão de práticas pedagógicas pautadas na relação afeto-cognição**. *Revista BTecLE*, 2017. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/1063>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- BAHIA (Estado). **Lei Estadual n. 12.573, de 10 de abril de 2012**. *Diário Oficial*, Salvador, 2012. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-12573-2012-bahia-dispoe-sobre-a-proibicao-do-uso-de-recursos-publicos-para-contratacao-de-artistas-que-em-suas-musicas-desvalorizam-incentivem-a-violencia-ou-exponham-as-mulheres-a-situacao-de-constrangimento-ou-contenham-manifestacoes-de-homofobia-discriminacao-racial-ou-apologia-ao-uso-de-drogas-ilicitas>. Acesso em: 26 abr. 2025.

BAHIA (Estado). **Lei n. 14.452, de 31 de janeiro de 2022.** *Diário Oficial da União*, Salvador, 2 fev. 2022. Disponível em: <https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-14452-de-01-de-fevereiro-de-2022>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BAHIA. Secretaria da Segurança Pública. **Feminicídios na Bahia**: infográfico 2025. Elaboração: SIAP/SSP-BA; SEI/Distat/Coest, em 21 fev. 2025. Salvador: SSP-BA, 2025. Infográfico. Disponível em: https://www.ba.gov.br/sei/sites/site-sei/files/2025-06/infografico_2025_0.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

BARRETO, Daiane Dantas. **Memória de mulheres negras e o acolhimento institucional dos seus filhos**: um debate relevante para o serviço social. 169 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos: de que se trata? Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade.** São Paulo, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. 128 p. (Coleção Primeiros Passos, v. 20).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 115 p.

BRASIL. **Lei Maria da Penha n. 11.340, de 7 de agosto de 2006.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o Código Penal para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do homicídio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2015/Lei/L13104.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.431, de 4 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência. *Diário Oficial da União: Seção 1*, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Lei n. 14.188, de 28 de julho de 2021**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2021/Lei/L14188.htm#art4. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.310, de 7 de março de 2022**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2019-2022/2022/Lei/L14310.htm. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. **Lei n. 14.994, de 9 de outubro de 2024**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2024/Lei/L14994.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Mapa da segurança pública 2025**. Brasília: MJSP, 2025. Disponível em: <file:///C:/Users/Marri/Downloads/MJSP%20-%20Mapa%20da%20seguran%C3%A7a%20p%C3%ABlica%202025.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n. 2.753/2020**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/163443>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRAVOS, Michele. **De onde vem o medo de falar sobre gênero na escola?** *Nexo Jornal*, 2024. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/externo/2023/03/31/de-onde-vem-o-medo-de-falar-sobre-genero-na-escola>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRITO, Maria Fernanda Martins de et al. **Projeto “As novas Evas”**: discutindo equidade de gênero nas escolas. *Revista Ceará Científico*, 2024. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/cearacientifico/article/view/1428>. Acesso em: 15 abr. 2025.

CARDOSO, Cláudia Pons. **Redes feministas no enfrentamento do racismo patriarcal heteronormativo**. In: VEIGA, Ana Maria (Org.) et al. *Mundos de mulheres no Brasil*. Curitiba: CRV, 2019. cap. 1, p. 19–30.

CARDOSO, Cláudia Pons; SILVA, Zuleide Paiva da. **Pedagogias feministas no combate ao racismo e às desigualdades de gênero**. In: *Gênero e diversidade na gestão educacional*. Salvador: UFBA – NEIM, 2011. cap. 55, p. 55–68.

CARDOZO, Wallace. **Apoio psicológico na escola torna estudantes mais felizes e motivados, aponta pesquisa**. *Itaú Social*, Salvador, 2023. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/apoio-psicologico-na-escola-torna-estudantes-mais-felizes-e-motivados-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 23 maio 2025.

CARLOS, Diene Monique; et al. **Vivências no espaço escolar de adolescentes vítimas de violência doméstica em acolhimento institucional**. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 10, n. 2, p. 298-305, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/ciencuidsaude.v10i2.12138>. Acesso em: 24 maio 2025.

CARVALHO, Carolina Andrade de. **A orfandade resultante do feminicídio: a invisibilidade e vulnerabilidade das crianças e adolescentes – vítimas indiretas da violência contra a mulher no Brasil**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/280382>. Acesso em: 25 maio 2025.

CARVALHO, Milena Sousa de. **Memorial da reportagem "Órfãos do feminicídio". 2022**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Jornalismo) – Centro Universitário de Brasília – Uniceub, Brasília, 2022.

CARVALHO, Paloma de Jesus. **A falta de políticas públicas adequadas para os órfãos do feminicídio**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2022.

CASTILHO, Ela Wiecko V. de. **O papel da escola para a educação inclusiva**. In: _____. *Justiça, cidadania e democracia*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. p. 108-119.

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. **Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas**. *E-Mosaicos*, v. 8, n. 1, p. 00-00, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2018.38786>. Acesso em: 2 jun. 2025.

CASTRO, Roney Polato de; COURA, Ana Carolina Mercês. **Em tempos de conservadorismo: pensar relações entre a “escola sem partido” e as questões de gênero e sexualidade nas escolas**. *Horizontes*, Itatiba, SP, v. 40, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1320>. Acesso em: 28 maio 2025.

CERQUEIRA, Daniel (Coord.); BUENO, Samira (Coord.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. 121 p.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>

CNTE. **PNE que venceu em junho é prorrogado até dezembro de 2025.** *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação*, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://cncte.org.br/noticias/pne-que-venceu-em-junho-e-prorrogado-ate-dezembro-de-2025-dab3>. Acesso em: 18 maio 2025.

CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira. **Entre ruas e ladeiras, engomadeira sou eu! Representações socioespaciais de professores sobre o bairro.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/2874d3c6-2219-4681-8d51-fd16df5d98/content>. Acesso em: 30 abr. 2025.

COUTO, Mia. **O rio das Quatro Luzes.** In: _____. *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 111-116.

CRENSHAW, Kimberle. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 2 jun. 2025.

CRUZ, Gabriela Teles Meira. **Políticas públicas educacionais: impactos e implicações na melhoria da qualidade educacional brasileira.** In: *Anais do VII CONEDU – Congresso Nacional de Educação*. Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69318>. Acesso em: 24 maio 2025.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A escola como espaço sócio-cultural.** In: _____. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

ELAS POR ELAS. **AGU pede que Brasil Paralelo seja condenada por desinformação sobre Maria da Penha.** *Partido dos Trabalhadores*, 2025. Disponível em: <https://pt.org.br/agu-pede-que-brasil-paralelo-seja-condenada-por-desinformacao-sobre-maria-da-penha/>. Acesso em: 1 abr. 2025.

ELAS POR ELAS. Secretaria Nacional de Mulheres do PT. **Reconstruir o país está em nossas mãos.** *Elas por Elas*. Disponível em: <https://www.elasporelaspt.com.br/elas-por-elas/>. Acesso em: 6 ago. 2025.

EMMEL, Rúbia; PEDROSO, Jéssica Donini; KRUL, Alexandre José. **Prática pedagógica na trilha de aprendizagem sobre o feminicídio.** *Revista Nova Paideia – Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Rio de Janeiro, RJ, v. 00, n. 00, 2024. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/578>. Acesso em: 26 maio 2025.

ENCONTRAPINHEIROS. **Bairro Sussuarana Salvador.** *Encontra Salvador*, 2022. Disponível em: <https://www.encontrasalvador.com.br/sobre/bairro-sussuarana-salvador/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FÉLIX, Jeane. **Gênero e formação docente**: reflexões de uma professora. *Espaço do Currículo*, v. 8, n. 2, p. 223-231, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n2.223231/13923>. Acesso em: 28 abr. 2025.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aulas: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. cap. 6.

FLORES, Dara Maria Martins S.; PENARIOL, Marita Pereira. **O luto infantil e a educação para a morte no contexto escolar**. Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO, Paraná, 2021. p. 1-28. Disponível em: [link não informado]. Acesso em: 2 jun. 2025.

FONSECA, Bárbara Dutra. **Do visível ao invisível**: a realidade dos órfãos do feminicídio. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social) – Universidade Federal do Pampa, São Borja, 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/253>. Acesso em: 2 out. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 97, p. 534-551, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão**: a perspectiva da pedagogia crítica. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional – RPGE*, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 964-978, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370/6958>. Acesso em: 27 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991. 152 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia**. Tradução: Claudia Dornbusch. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (Obras completas, v. 2). Tradução de: *Trauer und melancholie*.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Dia da Escola**: a importância de um ambiente escolar seguro e acolhedor para crianças e adolescentes. Fundação Abrinq. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/dia-da-escola>. Acesso em: 24 mai. 2025.

G1. **'Minha mãe era tudo'**: feminicídios deixaram 231 crianças órfãs em três anos no RS. *G1*, 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do->

[sul/noticia/2025/05/12/minha-mae-era-tudo-femicidios-deixaram-231-criancas-orfas-em-tres-anos-no-rs.ghtml](https://www.gazetadopovo.com.br/brasil/sul/noticia/2025/05/12/minha-mae-era-tudo-femicidios-deixaram-231-criancas-orfas-em-tres-anos-no-rs.ghtml). Acesso em: 16 mai. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 19 abr. 2025.

GIACOMINI, Ana Tereza Ribeiro Salles. **Entre mães, lutos e lutas**: o reconhecimento dos órfãos do feminicídio. *Ministério Público do Estado de Minas Gerais*, 2024. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/comunicacao/noticias/entre-maes-lutos-e-lutas-o-reconhecimento-dos-orfaos-do-femicidio.shtml>. Acesso em: 2 abr. 2024.

GIARETTON, Daynah Waihrich Leal et al. **A escola ante a morte e a infância**: (des)construção dos muros do silêncio. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250035>. Acesso em: 2 jun. 2025.

GOMES, Cíntia Anastácio; MARTINS, Gisele Texdorf. **O papel do pedagogo na compreensão e acompanhamento do processo de luto**: reflexões sobre a abordagem da morte no contexto profissional. *Revista Cógno*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 106-137, 2023. Disponível em: <https://revista.fidelis.edu.br/index.php/cognito/article/view/90>. Acesso em: 4 out. 2024.

GONZALEZ, Lélia; RIOS, Flávia (Org.); LIMA, Márcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUEDES, Manuella Fernanda Medeiros. **Programa de prevenção à violência contra a mulher**: a rede de educação pública de Natal/RN em questão. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/55036>. Acesso em: 16 abr. 2025.

GUMIEIRO, Angela Hess. **A formação continuada de professores**: considerações acerca dos saberes e da prática reflexiva. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, v. 5, n. 9, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/hre.v5i9.7710>. Acesso em: 19 abr. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KOVÁCS, Maria Júlia. **Luto e morte na contemporaneidade**: uma leitura a partir da psicologia. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, p. 71-81, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100008>. Acesso em: 27 maio 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. *Temas em Psicologia*, Campinas, 2012. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=513751440006>. Acesso em: 2 jun. 2025.

LELIS, Isabel. **O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas**. *Sociologias*, Porto Alegre, p. 152-174, 2012. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100007>. Acesso em: 26 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação**. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (org.). *Educação na era do conhecimento em rede e: transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005. cap. 1, p. 15-58.

LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades educativas escolares, diversidade sociocultural e didática: abordagem das práticas socioculturais e espaciais no ensino**. Texto apresentado no XVI Encontro de Geógrafos da América Latina. La Paz, Bolívia, 2017. Disponível em:

<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal16/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparalaensenanza/17.pdf>. Acesso em: 26 maio 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educação & Realidade, Curitiba: Editora da UFPR, 2001. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>. Acesso em: 28 maio 2025.

LOPES, Alice Oliveira; MATA, Áurea Augusta Rodrigues da. **Formação docente: educação para não violência e para os direitos na escola em pauta**. *Realize Eventos Científicos e Editora Ltda.*, 2023. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100410>. Acesso em: 28 abr. 2025.

MAGNAGO, Walaci et al. **O papel do apoio psicológico nas escolas**. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, São Paulo, 2024. Disponível em:

<https://doi.org/10.47820/recima21.v5i10.5799>. Acesso em: 23 maio 2025.

MARIANO, Silvana (coord.). **Monitor de Femicídios no Brasil**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2024.

MARQUES, Beatriz de Oliveira Monteiro; ERTHAL, Regina Maria de Carvalho; GIRIANELLI, Vania Reis. **Lei Maria da Penha: uma análise crítica à luz da criminologia feminista**. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 43, n. spe4, p. 140-153, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S412>. Acesso em: 16 abr. 2025.

MARQUES, Patrícia Regina Moreira; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Luto na escola: um cuidado necessário**. *Revista Pedagógica - UNOCHAPECÓ*, v. 13, n. 25, p. 43-58, 2011. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1265>.

Acesso em: 26 maio 2025.

MENDES, Priscila. **Órfãos do feminicídio**. *Descobrimdo Crianças*, 2022. Disponível em: <https://blog.descobrindocrianças.com.br/2022/05/17/orfaos-do-femicidio/>.

Acesso em: 12 abr. 2025.

MESQUITA, Ana Clara Lelis. **Feminicídio no Brasil**: aspectos jurídicos, classes sociais e questão racial. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/1475>. Acesso em: 16 mar. 2025.

MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação**: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; GOELLNER, Silvana Vilodre; FELIPE, Jane (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MILANI, Rute Grossi. **Violência doméstica**: recursos e adversidades de crianças e famílias pós ações do Conselho Tutelar. 2006. Tese (Pós-Graduação em Saúde Mental) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2024. 600 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. *Portal Gov.br*, 2023. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MINISTÉRIO DAS MULHERES (Brasil). **Órfãos do feminicídio**: Presidente Lula sanciona lei que institui pensão especial a filhos e dependentes de vítimas. *Portal Gov.br*, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2023/outubro/presidente-lula-sanciona-lei-que-institui-pensao-especial-para-orfaos-do-femicidio-1>. Acesso em: 1 dez. 2024.

MORAIS, Estelyta Hanna Guedes Rodrigues; OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. **Feminicídio no Brasil: um debate à luz da interseccionalidade**. *Serviço Social em Revista*, v. 26, n. 2, p. 570-593, 2023. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/47356>. Acesso em: 11 jun. 2025.

NASCIMENTO, Fernanda. **‘Nada é como a mãe’**: a vida de crianças e adolescentes órfãos do feminicídio. Londrina: LESFEM - Laboratório de Estudos de Feminicídios, 2023. Disponível em: <https://sites.uel.br/lesfem/nada-e-como-a-mae-a-vida-de-criancas-e-adolescentes-orfaos-do-femicidio/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

NASCIMENTO, Suzana Amorim do et al. **A violência contra as mulheres no Brasil**: os órfãos do feminicídio e as políticas públicas de direitos humanos. *Revista*

Contemporânea, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.56083/RCV4N6-125>. Acesso em: 2 jun. 2025.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 26 mai. 2025.

OLIVEIRA, Ronald de; CARIOCA, Jairo. **A interposição do patriarcado no real do feminino por um empretecimento psicanalítico**. *Revista de Psicanálise Stylus*, 2024, p. 101–118. Disponível em: <https://doi.org/10.31683/stylus.v1i49.1136>. Acesso em: 29 mar. 2025.

OLIVEIRA, Suelen Dayanne Limberger de; RODRIGUES, Fábio da Silva. **Luto infantil: como a escola lida com essa situação?** In: *Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)*, 2021. 22 p. Disponível em: <https://www.seer.ufms.br/index.php/EIGEDIN/article/view/14358/9718>. Acesso em: 19 mai. 2025.

ONU MULHERES (Org.). **Resoluções do Conselho de Segurança sobre mulheres, paz e segurança**. 2022. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2023/04/poster-mulheres-paz-seguranca_online.pdf. Acesso em: 1 abr. 2025.

PASINATO, Wânia. **"Femicídios" e as mortes de mulheres no Brasil**. *Cadernos Pagu*, n. 36, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332011000200008>. Acesso em: 2 jun. 2025.

PATIAS, Naiana Dapieve; BOSSI, Tatiele Jacques; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Repercussões da exposição à violência conjugal nas características emocionais dos filhos: revisão sistemática da literatura**. *Temas em Psicologia*, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/TP2014.4-17>. Acesso em: 2 jun. 2025.

PATRIOLINO, Luana. **CPI do feminicídio aponta falhas do poder público na proteção de mulheres**. *Portal Geledés*, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/cpi-do-femicidio-aponta-falhas-do-poder-publico-na-protecao-de-mulheres/>. Acesso em: 6 abr. 2025.

PREFEITURA DO SALVADOR. **Salvador Dados**. Salvador, 2025. Disponível em: https://dados.salvador.ba.gov.br/datasets/4cd441755e6349eab281f7dcd42f8ad8_0/ explore?location=-12.935540%2C-38.433940%2C16.33&showTable=true. Acesso em: 15 abr. 2025.

SCOTT, Joan Wallace. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1991.

SEGATO, Rita Laura. **Território, soberania e crimes de segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres de Ciudad Juárez**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 256-271, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000200003>. Acesso em: 6 abr. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156.p

SOUSA, Liviane Costa Viana de; BARBOSA, Valéria Raquel Alcântara. **Impactos psicossociais do feminicídio na vida dos filhos**. Revista Foco, Curitiba (PR), v. 17, n. 4, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n4-024>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SOUSA, Tânia Sofia de. **Os filhos do silêncio**: crianças e jovens expostos à violência conjugal. 2013. Dissertação (Mestrado em Riscos e Violência(s) nas Sociedades Actuais: Análise e Intervenção Social) — Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

Tardif, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOLEDO, Elizabete Humai de; MARTINS, João Batista. **A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/apresentacao.html>. Acesso em: 2 jun. 2025.

VANDERLEI, Marisa Junia Geremias et al. **Educação socioemocional e o clima escolar**: estratégias de acolhimento e pertencimento. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Portugal, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-135>. Acesso em: 26 mai. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VIANA, Dalila Sena; COSTA, Maria do Socorro Moura. **A cultura do patriarcado no Brasil: da violência doméstica ao feminicídio**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 5, p. 2829-2847, 14 maio 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13935>. Acesso em: 29 mar. 2025.

VIEGAS, Moacir Fernando. **Trabalhando todo o tempo: sobrecarga e intensificação no trabalho de professoras da educação básica**. Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248244193>. Acesso em: 23 mai. 2025.

VIEIRA, Igor Gabriel Borges; MORMUL, Najla Mehanna. **Gênero e educação escolar: um debate necessário**. *Revista Educação Pública*, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/46/genero-e-educacao-escolar-um-debate-necessario>. Acesso em: 28 abr. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. A formação social da mente. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A — Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I
Curso: Pedagogia
Componente: Trabalho de Conclusão de Curso II
Discente: Mariana Moreira dos Santos
Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso

ROTEIRO DE ENTREVISTA

TEMA: O LUTO INVISÍVEL: desafios e práticas pedagógicas no acolhimento de órfãos do feminicídio nas escolas

◆ Bloco 1 – Identificação

- Apresentação do objetivo da pesquisa.
 - Garantia de sigilo e anonimato.
 - Cargo/Função:
 - Tempo na escola:
 - Formação:
-

◆ Bloco 2 – Percepções sobre o feminicídio e seus impactos na escola

1. Como você percebe o feminicídio hoje em nossa sociedade? Acompanha os dados oficiais publicados por instituições especializadas no assunto? Acompanha as informações publicadas pela mídia?
 2. Você conhece a Lei Maria da Maria? Tem conhecimento sobre alguma outra legislação de proteção às mulheres contra a violência?
 3. Você já teve contato, direta ou indiretamente com crianças órfãs em decorrência do feminicídio? Se sim, como foi essa experiência?
 4. Em sua percepção o feminicídio impacta emocional e pedagogicamente essas crianças?
 5. Na sua opinião, qual o papel da escola diante de situações de violência doméstica e feminicídio que atingem os estudantes?
-

◆ **Bloco 3 – Práticas pedagógicas de acolhimento ao luto**

1. Como a equipe educacional costuma agir nos primeiros dias de retorno dos alunos/alunas, filhos/filhas das vítimas do feminicídio, ao ambiente escolar? A escola tem alguma ação específica de acolhimento?
 2. Na sua opinião, qual é o papel da equipe pedagógica (professora, coordenação e gestão) no acolhimento ao luto de meninos e meninas órfãos do feminicídio?
 3. Você tem conhecimento se Existe algum acompanhamento psicológico ou parceria com serviços externos (CRAS, CREAS, Ministério Público etc.) para apoiar essas crianças e adolescentes?
-

◆ **Bloco 4 – Formação docente e desafios enfrentados pela escola no acolhimento dos alunos e alunas, filhos e filhas das vítimas do feminicídio**

1. Em sua opinião quais são os principais desafios enfrentados no suporte/ acolhimento às crianças órfãs, filhos e filhas das vítimas do feminicídio?
 2. Você tem conhecimento se a equipe escolar recebe ou já recebeu formação, pela Secretária da Educação sobre acolhimento a crianças em situação de vulnerabilidade emocional?
 3. Em sua formação inicial ou continuada temas como luto infantil e violência de gênero foram abordados? De que forma?
 4. Você se sente preparada para lidar com esses casos?
-

◆ **Bloco 5 – O currículo escolar**

1. Você acredita que temas sobre violência de gênero e feminicídio devem ser abordados no currículo escolar? Como abordá-lo com sensibilidade?
 2. Que tipos de atividades (literatura, projetos, rodas de conversa etc.) podem contribuir para a construção de um ambiente mais acolhedor e consciente dentro da escola?
-

◆ **Bloco 6 – Lei Ordinária n.º 14.452/2022 de 1 de fevereiro de 2022**

1. Você conhece a Lei 14.452/2022 que institui a Campanha de empoderamento das mulheres e enfrentamento ao machismo na rede pública de ensino da Bahia?
2. Caso sim, como ela é aplicada na escola?
3. Caso não, como integrá-la ao cotidiano escolar?
4. Como você avalia a importância de campanhas como essa para prevenir a violência contra a mulher e promover uma cultura de paz nas escolas?

ANEXO A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, da pesquisa **O LUTO INVISÍVEL: desafios e práticas pedagógicas no acolhimento de órfãos do feminicídio nas escolas**, desenvolvida no âmbito do Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Licenciatura em Pedagogia/UNEB. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: O LUTO INVISÍVEL: desafios e práticas pedagógicas no acolhimento de órfãos do feminicídio nas escolas

OBJETIVOS:

GERAL

- Pesquisar os desafios enfrentados pelas escolas e os procedimentos pedagógicos adotados para atender/ouvir/receber as crianças órfãs, filhos e filhas das vítimas do feminicídio, nas escolas do município de Salvador – BA.

ESPECÍFICOS

- Investigar as estratégias e práticas pedagógicas promovidas pela escola para atender às necessidades educacionais das crianças órfãs em decorrência do feminicídio;
- Analisar a percepção de gestoras, professoras e funcionários escolares sobre o impacto do feminicídio na vida escolar dessas crianças;
- Além de refletir, junto às professoras e coordenadoras pedagógicas, os desafios no apoio educacional dessas das crianças órfãs do feminicídio.

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações.

Fase II – Pesquisa de Campo - Realização de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas serão gravadas em áudio e anotadas em diário de campo, para posteriormente ser feita a transcrição.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

II. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá questões sobre o tema

em estudo, podendo causar constrangimento na publicização dos relatos colhidos na entrevista.

III. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre educação, gênero, sexualidade, relações étnico raciais.
- Possíveis contribuições para a ressignificação de práticas docentes desprendidas de preconceito e estigma;

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de 05/05/2025 a 06/06/2025, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até 13/06/2025;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, a pesquisadora se deslocará em direção ao local onde os sujeitos da pesquisa se encontram, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.
- Tanto o nome da instituição quanto das pessoas entrevistadas serão mantidos em sigilo e sem nenhuma identificação.

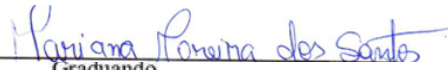
IV. Contato das pesquisadoras

- Mariana Moreira dos Santos – Contato (71) 986175948
- Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação – Campus I. Fone: (71) 3117-2336.

Consentimento Pós-Infomação


Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Salvador (BA), ____ de _____ de 2025.



Graduando

Sujeito da pesquisa



Profª Dra. Claudia Pons Cardoso – professora orientadora UNEB

Profª Dra. Claudia Pons Cardoso – professora orientadora UNEB