



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MEIRY DE PAULA FERREIRA

EDUCAÇÃO: PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES?

GOIÂNIA-GO

2019

MEIRY DE PAULA FERREIRA

EDUCAÇÃO: PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Esperança Fernandes Carneiro.

GOIÂNIA-GO

2019

F383e Ferreira, Meiry de Paula
Educação : prevenção da violência contra as mulheres?
/ Meiry de Paula Ferreira.-- 2019.
146 f.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2019
Inclui referências f. 134-146

1. Mulheres - Educação. 2. Violência contra as mulheres.
3. Educação e Estado. 4. Educação integral. I.Carneiro,
Maria Esperança Fernandes. II.Pontifícia Universidade
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação
- 03/09/2019. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.04(043)

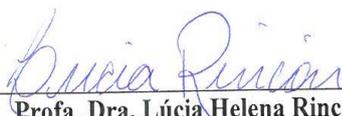
EDUCAÇÃO: PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES?

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 03 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Lúcia Helena Rincón Afonso / PUC Goiás



Profa. Dra. Telma Ferreira Nascimento Durães / UFG

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira / IF Goiano (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família e às pessoas queridas que me acompanharam e foram fundamentais para a concretização de mais um passo na formação escolar que escolhi.

Meu agradecimento especial à Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, minha orientadora e verdadeiramente educadora, tão competente e dedicada, por todo seu apoio e por suas valorosas orientações, as quais foram incentivadoras e responsáveis pelo meu desempenho neste grande desafio chamado Mestrado.

Agradeço, também, às professoras e todos os funcionários (as) da Secretaria da Pós-Graduação na EFPH/PUC-GO.

Dedico ao meu Pai, Cândido de Paula Ferreira (*in memoriam*), com todo amor, respeito e gratidão pelos ensinamentos que me conduziram a viver de forma digna e ética.

*“Educar é crescer. E crescer é viver.
Educação é, assim, vida no sentido mais
autêntico da palavra.”*

Anísio Teixeira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres	108
Figura 2 - Eixos Estruturantes da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.....	109
Figura 3 - Eixos Estruturantes do Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Principais Características da Rede de Enfrentamento e da Rede de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência	117
---	-----

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEDAW	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (<i>Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women</i>).
CEJIL	Centro pela Justiça e o Direito Internacional
CF	Constituição Federal
CLADEM	Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPM	Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CREI	Centro de Referências em Educação Integral
DEA	Organização dos Estados Americanos
DEAM	Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher
DEPEN	Departamento Penitenciário Nacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FNE	Fórum Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMP	Maria da Penha

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MJ	Ministério da Justiça
NEV	Núcleo de Estudos da Violência
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNPM	Plano Nacional de Política para as Mulheres
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDIM	Secretaria de Estado de Direitos da Mulher
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNEVM	Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres
SPM	Secretaria de Política para as Mulheres
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

RESUMO

Este trabalho está inscrito na linha de pesquisa de Estado, Políticas e Instituições Educacionais em Educação da Pontifícia Universidade Católica – PUC/Goiás. O tema da pesquisa é a importância da Educação para prevenir a violência contra a mulher. O problema levantado para investigação é: Por que a violência contra a mulher não está sendo priorizada por políticas educacionais efetivas e continua o Estado investindo em políticas de enfrentamento em detrimento das políticas de prevenção. A escolha por este estudo foi motivada pela percepção de que a política de prevenção da violência contra a mulher via Educação deve ser priorizada, notadamente a partir do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, o que deve acontecer no contexto da Educação Integral. O objetivo geral proposto para este estudo é identificar e analisar a maneira como a Educação vem sendo tratada no âmbito das políticas públicas voltadas para a prevenção da violência contra a mulher. Os objetivos específicos determinados são: analisar a Educação como fenômeno social e político visando perceber sua contribuição na prevenção da violência contra a mulher; identificar e analisar as principais políticas voltadas para a prevenção da violência contra a mulher e como a Educação é contemplada nas mesmas; refletir sobre a Educação Integral como meio de promover o desenvolvimento socioemocional e sua contribuição na prevenção da violência. Optou-se pela concepção teórica metodológica do materialismo histórico dialético, dada a sua contribuição no desvelamento da realidade. A dialética marxista traz em seu bojo a perspectiva de conhecimento da realidade a partir de sua essência, além do que propicia uma visão crítica da realidade com a intenção de transformá-la. Já o procedimento metodológico consistiu na pesquisa bibliográfica, tendo-se consultado textos impressos, dissertações, periódicos, livros e documentos oficiais que apresentam informações, análises e discussões sobre o objeto de estudo. A partir das pesquisas e reflexões realizadas, constatou-se que a Educação escolar pode ser de grande contribuição tanto para prevenir como para reverter a situação de violência contra a mulher. No ambiente escolar é possível o surgimento e desenvolvimento de iniciativas que contribuam para a formação moral do indivíduo. No âmbito da Educação Integral, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais podem contribuir para que crianças e jovens melhorem a sua autoconsciência, aprendam a controlar suas emoções, estabeleçam e mantenham relacionamentos positivos, o respeito aos outros, a empatia, enfim, que se tornem capazes de lidar de forma construtiva com as demandas da vida cotidiana, como fatores estressantes e conflitos interpessoais, sem recorrerem a atitudes violentas. Com a adoção de novas atitudes e comportamentos, será possível desconstruir a cultura machista que ainda persiste na sociedade.

Palavras-chave: Violência. Mulher. Educação. Prevenção. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This work is enrolled in the research line of State, Educational Policies and Institutions in Education of the Pontifical Catholic University - PUC/Goiás. The theme of the research is the importance of education to prevent violence against women. The problem raised for research is: Why violence against women has not been prioritized by effective educational policies and continues the state investing in coping policies at the expense of prevention policies. The choice of this study was motivated by the perception that the policy of prevention of violence against women through education should be prioritized, especially from the development of social-emotional skills, which should happen in the context of integral education. The general objective proposed for this study is to identify and analyze the way education has been treated in the context of public policies aimed at the prevention of violence against women. The specific objectives are: to analyze education as a social and political phenomenon in order to perceive its contribution in the prevention of violence against women; identify and analyze the main policies aimed at preventing violence against women and how education is covered in them; to reflect on integral education as a means to promote socio-emotional development and its contribution in the prevention of violence. We chose the theoretical methodological conception of dialectical historical materialism, given its contribution to the unveiling of reality. Marxist dialectics brings the perspective of knowledge of reality from its essence, in addition to what provides a critical view of reality with the intention of transforming it. On the other hand, the methodological procedure consisted of bibliographical research, having consulted printed texts, dissertations, periodicals, books and official documents that present information, analyzes and discussions about the object of study. From the researches and reflections carried out, it was verified that school education can be of great contribution both to prevent and to reverse the situation of violence against women. In the school environment it is possible the emergence and development of initiatives that contribute to the moral formation of the individual. In the context of integral education, the development of socio-emotional skills can help children and young people improve their self-awareness, learn to control their emotions, establish and maintain positive relationships, respect for others, empathy, finally, become capable to deal constructively with the demands of daily life, such as stressors and interpersonal conflicts, without resorting to violent attitudes. With the adoption of new attitudes and behaviors it will be possible to deconstruct the macho culture that still persists in society.

Keywords: Violence. Women. Education. Prevention. Public Policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A EDUCAÇÃO COMO FENÔMENO SOCIAL E POLÍTICO.....	21
1.1 O Papel Social e Político da Educação.....	25
1.1.1 Breve Reflexão sobre Nossa Educação.....	37
1.2 A Prática Social e Política Transformadora no Âmbito da Educação..	50
1.2.1 A Educação para a conscientização na concepção de Paulo Freire.....	56
1.3 A Educação Integral e a Prevenção da Violência contra à Mulher...	61
1.3.1 Desenvolvimento das habilidades socioemocionais e prevenção da violência contra a mulher.....	66
1.4 A Prevenção da Violência contra a Mulher no Projeto Político Pedagógico da Escola.....	71
2. EDUCAÇÃO: PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES.....	77
2.1 A Prevenção da Violência Contra as Mulheres Via Educação nos Documentos Internacionais	79
2.2 A Educação como meio de Prevenção da Violência Contra as Mulheres na Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006).....	85
2.2.1 Violência de gênero na Lei Maria da Penha.....	92
3. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS PERSPECTIVAS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.....	97
3.1 Contradições da Base Nacional Comum Curricular-2017 que Comprometem o seu Papel na Prevenção da Violência contra a Mulher.....	102
3.2 O Currículo no Processo de Desenvolvimento Humano.....	106
3.3 A Educação na Política Pública de Enfrentamento à Violência contra a Mulher.....	108
3.3.1 A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.....	114

3.3.2	O Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.....	115
3.3.3	A Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher.....	118
3.3.4	O Plano Nacional de Política para as Mulheres 2013-2015...	120
3.4	Questões de Gênero: Criminalização e Implementação Ideologia de Gênero na Lei Brasileira	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS.....	134

INTRODUÇÃO

A violência, em todas as suas formas tem se constituído num sério problema na atualidade, embora não seja um fenômeno recente ou característica típica das sociedades atuais. De acordo com informações do Ministério dos Direitos Humanos (BRASIL, 2018b), na história das civilizações evidencia-se que a violência sempre existiu por se tratar de um fato humano e social, não havendo, portanto, nenhuma delas totalmente isenta. Sendo assim, Minayo (2006) entende e ressalta que a violência se trata de um fenômeno histórico, consistindo no que reflete a sociedade que a reproduz, e que no decorrer de sua construção social pode aumentar ou diminuir tanto no nível coletivo como no individual.

Em 2002, conforme referenciado pelo Ministério dos Direitos Humanos (BRASIL, 2018b), pronunciando-se de forma mais contundente sobre o fenômeno da violência, a Organização Mundial da Saúde, por ocasião da divulgação do Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, apresentou como definição desta, o:

[...] uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou prisão (KRUG *et. al.*, 2002, p. 5 *apud* BRASIL, 2018b, p. 10).

No Brasil, a violência contra a mulher é um fenômeno complexo e multifatorial que não distingue sexo, idade, credo, classe social, etnia ou condição econômica. O país ocupa a 10ª posição no *ranking* dos países com as maiores taxas de homicídio no mundo. Embora tenha uma população equivalente a 3% da população mundial, o país concentra cerca de 14% dos homicídios que ocorrem em todo o globo, sendo que tais números se assemelham aos de Ruanda, República Dominicana, África do Sul e República Democrática do Congo, segundo informações da Secretaria Especial de Assuntos Estratégicos (BRASIL, 2018).

As consequências dessa realidade são evidentes e preocupantes. A estimativa é que: “[...] para cada homicídio de jovens de 13 a 25 anos, o valor presente da perda da capacidade produtiva é de cerca de 550 mil reais. A perda cumulativa de capacidade produtiva decorrente de homicídios, entre 1996 e 2015, superou os 450 bilhões de reais [...]” (BRASIL, 2018, p. 9).

De acordo com a mesma Secretaria, os custos econômicos da criminalidade apresentaram substancial crescimento entre 1996 e 2015, passando de cerca de 113 bilhões de reais para aproximadamente 285 bilhões de reais, o que equivale a um incremento real médio em torno de 4,5% ao ano. Em 2015, esses custos corresponderam a 4,38% da renda nacional (BRASIL, 2018, p. 9).

Vale ressaltar, que os custos econômicos da criminalidade recaem de forma desproporcional sobre as Unidades da Federação que apresentam níveis de renda mais baixos. Os elevados gastos públicos direcionados para essa área, portanto, resultam na alocação ainda maior de recursos sociais para atividades improdutivas, sem qualquer garantia de um retorno tangível no que se refere à redução da violência (BRASIL, 2018).

De acordo com informações do DEPEN/MJ - Departamento Penitenciário Nacional / Ministério da Justiça (BRASIL, 2014), entre os dez países com a maior população prisional absoluta do mundo, o Brasil ocupa a quarta posição, sendo o quinto mais populoso do planeta. E, considerando os países com uma população de no mínimo 10 milhões de pessoas, o Brasil apresentou, no mesmo ano, a sexta maior taxa de presos por 100 mil habitantes.

Aspecto importante relativo à população carcerária do Brasil, é o nível de escolaridade. Ainda, conforme dados do - DEPEN/MJ, 75,08% desses presos possuem até o ensino fundamental completo e 24,92%, detém ensino médio incompleto até níveis de escolaridade acima do ensino superior completo. Diante desses dados, fica evidente que: “Manter os jovens na escola pelo menos até o término do fundamental pode ser uma das políticas de prevenção mais eficientes para a redução da criminalidade e, por conseguinte, da população prisional” (BRASIL, 2014, p. 46).

Os crimes mais cometidos e que levaram as pessoas a se encontrarem em situação de privação da liberdade, com base nesses dados, eram: tráfico de drogas (28%), roubo (25%), furto (13%), homicídio (10%), entre outros. Os crimes relativos à violência doméstica correspondiam a 1% (BRASIL, 2014, p. 34). Entre 2005 e 2015, o número de vítimas do sexo feminino passou de 3.887 para 4.621 mulheres, incremento de 18,9% na década.

No *ranking* mundial da violência contra a mulher, apresentado no Mapa da Violência, o Brasil ocupa o 5º lugar, vindo atrás de El Salvador (1º lugar), Colômbia (2º lugar), Guatemala (3º lugar) e Rússia (4º lugar) (WAISELFISZ, 2015).

Apesar desses números, sabe-se que as formas de violência que fazem parte do cotidiano de muitas mulheres vêm adquirindo novas dimensões, mas, em consequência da insuficiência e até mesmo ausência de dados, faltam condições para explicar de forma segura quais fatores contribuem para esse fenômeno, de acordo com o que explicam Pasinato e Blay (2018).

As autoras destacam que no Brasil convive-se com uma lacuna histórica relativa à produção de dados nacionais que demonstrem as reais dimensões da violência contra as mulheres e suas características, e à elaboração de indicadores que permitam avaliar se as leis estão sendo aplicadas e como a ausência de serviços e investimentos afetam as respostas de prevenção à violência e proteção às mulheres, bem como quais são os custos sociais e econômicos dessa violência (PASINATO; BLAY, 2018).

A ausência desses dados compromete o funcionamento dos mecanismos de monitoramento das políticas e leis voltadas para a proteção da mulher e para a prevenção da violência. Um exemplo para sanar essa ausência é a Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006), que determina no artigo 8º, alínea II, a produção de informações e sistematização de dados a serem nacionalmente unificados que permitam a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas. De acordo com a referida Lei, “[...] a produção de dados pode ser descrita como um quarto eixo de medidas a serem adotadas juntamente com as medidas de prevenção, proteção e responsabilização em casos de violência doméstica e familiar”. Outra recomendação da Lei Maria da Penha é a criação do Cadastro Nacional de Violência Doméstica e Familiar que deverá disponibilizar dados sobre ocorrências registradas em todo o país, o que ainda não se efetivou (PASINATO; BLAY, 2018, p. 2).

A violência contra a mulher constitui-se num problema social e de saúde pública de grandes proporções enfrentado no Brasil e no mundo e que, apesar da adoção de diversos instrumentos de enfrentamento e combate, ainda persiste. O problema é tanto mais grave considerando-se as severas consequências sobre a integridade física e mental das mulheres. Por essa e por diversas outras razões, está tipificada pela Organização das Nações Unidas – ONU como uma violação dos direitos humanos e fator impeditivo à conquista da igualdade de gênero (ONUBR, 2016).

Assim, tendo essa preocupação como suporte, definiu-se que o tema desta pesquisa é a importância da Educação para prevenir a violência contra a mulher. A

opção por este estudo foi motivada pela percepção de que a política de prevenção da violência contra a mulher via Educação deve ser priorizada, sobretudo a partir do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, o que deve acontecer no contexto da Educação Integral. Uma didática voltada para o pleno desenvolvimento humano pode contribuir na formação moral e socioemocional do indivíduo, habilitando-o para lidar com frustrações e adversidades sem recorrer a qualquer forma de violência.

O problema levantado para investigação é: Por que a violência contra a mulher não vem sendo priorizada por políticas educacionais efetivas e continua o Estado investindo em políticas de enfrentamento em detrimento das políticas de prevenção.

O objetivo geral do trabalho é identificar e analisar a maneira como a Educação vem sendo tratada no âmbito das políticas públicas direcionadas para a prevenção da violência contra a mulher. Os objetivos específicos propostos são: analisar a Educação como fenômeno social e político visando perceber sua contribuição na prevenção da violência contra a mulher; identificar e analisar as principais políticas voltadas para o enfrentamento da violência contra a mulher e como a Educação é contemplada nas mesmas; refletir sobre a Educação Integral como meio de promover o desenvolvimento socioemocional e sua contribuição na prevenção da violência.

O procedimento metodológico adotado para essa investigação consistiu na pesquisa bibliográfica, tendo-se consultado textos impressos, dissertações, periódicos, livros e documentos oficiais que trazem informações, análises e discussões sobre o objeto de estudo. Na construção do referencial teórico priorizou-se documentos oficiais como a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, o Plano Nacional de Política para as Mulheres, o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra a Mulher, obras de Paulo Freire (Conscientização, Educação e Mudança, Pedagogia do Oprimido, Educação como Prática da Liberdade), de Moacir Gadotti (Educação e Poder), Dermeval Saviani (Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações), Lei Maria da Penha, Constituição Federal de 1988 e Júlio Jacob Waiselfisz (Mapa da Violência 2015 – homicídios de mulheres no Brasil), documento este bastante citado em pesquisas sobre a violência contra as mulheres, entre outros.

Optou-se pela concepção teórico metodológica da dialética do materialismo histórico para a análise do desenvolvimento da contradição existente tanto na atual

Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, quanto na Lei Maria da Penha, considerando que ambas preveem ações educativas de prevenção da violência contra a mulher, especificamente, para a difusão dos conteúdos das supracitadas Política e Lei voltadas para comunidade escolar e para a sociedade em geral, ações estas que acabam sendo descontínuas e esporádicas. Porém, exclui-se assim, a priorização da Educação escolar como eixo estruturante da referida Política, objetivando prevenir e coibir todas as formas de violência, inclusive àquela praticada contra as mulheres. Conseqüentemente, elimina-se a oportunidade da capacitação dos agentes públicos da comunidade escolar, visto que não integram a Rede de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres, condição imprescindível da exigência legal para participar da relevante qualificação sobre o atendimento à mulher vítima de violência doméstica e familiar.

O materialismo histórico dialético se constitui como enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade uma vez que busca apreender o real a partir de suas contradições e relações que ocorrem entre singularidade, particularidade e universalidade. O real, nesse contexto, é analisado no âmbito de seu desenvolvimento histórico, de sua gênese e desenvolvimento, identificando-se as suas categorias mediadoras que propiciam sua apreensão numa totalidade (MASSON, 2012).

A dialética marxista traz em seu teor a perspectiva de se conhecer a realidade não pelo que aparenta, mas a partir do conhecimento de sua essência. A abordagem materialista histórica dialética caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, o que pode propiciar uma visão crítica da realidade com a intenção de transformá-la.

Este trabalho está estruturado em três partes: a primeira discorre sobre a Educação como fenômeno social e político, com ênfase para o papel que vem desempenhando na sociedade, seus problemas e discontinuidades e as possibilidades de contribuir para a transformação social. A segunda analisa a Educação como possibilidade de prevenir a violência contra as mulheres, destacando como sua prevenção é contemplada nos documentos internacionais, na Lei Maria da Penha e as contradições do currículo escolar que podem comprometer esse papel preventivo. A terceira enfatiza como estratégia para acautelar a violência contra a mulher, analisando como a Educação é considerada nas políticas nacionais correlatas, o papel da Educação Integral na diligência com esse tipo de violência, bem como do desenvolvimento das habilidades socioemocionais e como a prevenção da

violência contra a mulher pode ser tratado no Projeto Político Pedagógico e no Currículo da Escola.

CAPÍTULO I

1. A EDUCAÇÃO COMO FENÔMENO SOCIAL E POLÍTICO

A finalidade, neste capítulo, é discorrer sobre a Educação, desvelando o papel social e político que ela vem historicamente exercendo na sociedade, de modo que se obtenha subsídios para compreender como podem as ações educacionais contribuir na prevenção da violência em geral e, especificamente, contra a mulher. Antes, porém, destaca-se o conceito de escola e a concepção de Educação.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 233), a expressão escola (*scholé*, em grego; *schola* em latim) tinha entre outros significados, o de “[...] lazer, tempo livre, ocupação do tempo com estudo livre e prazeroso”. Na língua latina, outro significado atribuído ao termo era também o de “[...] seguidores de um mestre, a instituição ou lugar de formação, ensino e aprendizagem”.

Os autores ressaltam que a escola é uma instituição socialmente construída e citam Lima (1992), para quem “[...] a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 233). O que quer dizer que para se obter a compreensão de escola é necessário que a mesma seja referenciada no contexto de determinado período histórico e de como é concebida ou percebida.

A partir de uma perspectiva crítica, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 235), caracterizam a escola como “[...] uma organização política, ideológica e cultural em que indivíduos e grupos de diferentes interesses, preferências, crenças, valores e percepções da realidade mobilizam poderes e elaboram processos de negociação, pactos e enfrentamentos”.

Em relação às modalidades de Educação, os autores mencionam que há uma não intencional, informal, decorrente das influências do meio natural e social sobre o homem, interferindo em sua relação com o meio social. E uma prática educativa intencional, dividida em Educação não formal e Educação formal. A primeira é intencional e acontece fora da escola e caracteriza-se por ser pouco estruturada e sistematizada. A Educação formal é também intencional e pode acontecer dentro ou fora dos ambientes escolares, com objetivos bem explicitados (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A forma atual apresentada pela escola é decorrência do surgimento da sociedade industrial e constituição do estado nacional, visando suplantando a Educação que acontecia na família e na igreja. Consolidou-se “[...] com base na crença do progresso, sendo beneficiária da Educação dos homens e da ampliação da cultura” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 237).

Destaca-se que a Educação deve ser compreendida “[...] como um direito universal básico e como um bem social público, condição para a emancipação social”. Isso demanda que ela passe a ser concebida a partir de “[...] um projeto amplo de inclusão social, em que são contemplados os interesses da maioria da população; decorrendo disso a conquista da democracia e da qualidade social”. Nesse contexto, “[...] os sistemas de ensino, as escolas, os gestores, os professores, os alunos e a comunidade escolar em geral [...]”, tem papel fundamental e precisam estar envolvidos no processo de estabelecimento de programas, projetos e ações que vão afetar a produção do trabalho escolar, visto que são “[...] concebidos como agentes transformadores da realidade, em que atuam [...]”. Sendo assim, cabe aos dirigentes escolares, professores, pais e comunidade, a responsabilidade de assumir a construção da escola por meio do projeto político pedagógico (PPP), sendo necessário para isso, a articulação “[...] entre os diversos segmentos que a compõem e a criação de espaços e meios (mecanismos) de participação, de modo que a gestão democrática esteja em função de objetivos educacionais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 250-251).

No que tange à sua organização, o sistema de ensino pode ser considerado em três grandes instâncias: o sistema de ensino como tal, as escolas e as salas de aula. Sendo que: “As escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na sala de aula”. A escola constitui-se, desse modo, no “[...] espaço de realização tanto dos objetivos do sistema de ensino quanto dos objetivos de aprendizagem”. Ela configura-se, portanto, como “[...] instância integrante do todo social, sendo afetada pela estrutura econômica e social, pelas decisões políticas e pelas relações de poder em vigor na sociedade” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 425).

Tendo por base esses aspectos, nos itens que se seguirão dar-se-á destaque para temas como: o papel social da Educação; breve reflexão da nossa Educação e da prática social transformadora no âmbito da Educação; e a Educação para a conscientização na concepção de Paulo Freire.

Antes, porém, vale aqui ressaltar um aspecto interessante mencionado por Saviani (2013) referente à natureza e especificidade da Educação. O autor enfatiza a Educação como um fenômeno próprio dos seres humanos e, por essa razão, para compreendê-la é necessário o conhecimento acerca da natureza humana, natureza esta, condicionada pelo trabalho, o qual diferencia o homem dos outros animais que se adaptam a ela para garantir a sua sobrevivência. O homem, ao contrário, para assegurar a sua existência, precisa produzi-la continuamente, ou seja, ele adapta a natureza a si, transformando-a por meio do trabalho. Para isso, ele antecipa mentalmente a finalidade de sua ação, ou seja, o trabalho se desenvolve a partir de uma ação intencional (SAVIANI, 2013).

Assim, ao transformar a natureza, os homens criam um mundo humano (o mundo da cultura). Sendo assim, enquanto fenômeno próprio dos seres humanos, a Educação configura-se, ao mesmo tempo, como “[...] uma exigência do e para o processo de trabalho [...]”, sendo ela própria um processo de trabalho (SAVIANI, 2013, p. 11).

O processo de produção da existência humana acarreta, num primeiro momento, a garantia de sua subsistência material a partir da produção, em grande escala, de bens materiais. Trata-se, desse modo, de trabalho material. Mas, para produzir materialmente, o homem precisa antecipar sua ação a nível das ideias, isto é, precisa representar mentalmente os objetivos de sua ação produtiva. E isso requer o conhecimento “[...]das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) [...]”, que se encontram inclusos na categoria de “trabalho não material”, na qual está inserida também a Educação (SAVIANI, 2013, p. 12).

No âmbito da produção não material, o autor, com base no pensamento marxiano, distingue duas modalidades, a primeira relativa às atividades em que o produto está separado do produtor, havendo um intervalo entre a produção e o consumo (como por exemplo, os livros e os objetos artísticos); a segunda refere-se às atividades em que não há separação entre o produto e o ato de produção, significando que não há um intervalo entre produção e consumo, visto que ambos acontecem simultaneamente. É nesta última que se situa a Educação, evidenciando-se, assim, a sua natureza, conforme descrito por Saviani (2013).

Uma vez explicitada a natureza da Educação, o autor esclarece a especificidade da mesma, a partir da reflexão de que a Educação como trabalho não material está relacionada às ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e

habilidades, elementos que por si mesmos não interessam a ela como algo exterior ao homem, pois neste caso, são objetos de interesse das ciências humanas e não das ciências da natureza (SAVIANI, 2013).

Tais elementos, do ponto de vista da Educação, somente são alvos de interesse na medida em que sua assimilação pelos homens serve à constituição de uma segunda natureza. Significa, então, que aquilo que a natureza (aqui entendida como o meio natural) não assegura, necessita ser historicamente produzido pelo homem, inclusive os próprios homens, como explica o autor:

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da Educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

É nessa perspectiva da construção de uma segunda natureza que a Educação pode ser entendida como subsídio essencial e contributivo na prevenção e enfrentamento da violência em geral e, especificamente, da violência contra a mulher.

No que tange aos elementos culturais, que precisam ser assimilados, o autor esclarece que a distinção entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório pode ser um critério útil para se proceder na seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. Nesse momento, ele propõe a noção de clássico que não deve ser confundido com tradicional, mas visto como algo que se firmou como fundamental, essencial. Já em relação à descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico ressalta a organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) que permitirão a cada indivíduo a formação da humanidade na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas. Em tais circunstâncias, configura-se a perspectiva da especificidade dos estudos pedagógicos (ciência da Educação) voltada para a identificação dos elementos naturais e culturais que contribuirão para a constituição da humanidade em cada ser humano e para a descoberta das formas adequadas para isso (SAVIANI, 2013).

Mas, a humanização do homem não é a única função da Educação escolar que deve contribuir, também, no processo de formação dos homens como sujeitos históricos, bem como na sistematização e socialização da cultura historicamente produzida por eles, como se verá no tópico a seguir.

1.1 O Papel Social e Político da Educação

A reflexão sobre o papel social da Educação é tema abordado em diversos estudos, alguns foram selecionados para serem comentados neste item (SAVIANI, 2013; OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2018; BORGES, 2017; PORTO, 2017).

Um primeiro aspecto a ser destacado é a função (ou papel) da Educação como uma construção histórica, parte integrante das relações sociais que se estabelecem na sociedade. É nesse sentido que, segundo a afirmação de Porto (2017, p. 1):

A relação Educação/sociedade é uma relação histórica e dinâmica que vem sendo construída com a própria história da humanidade e, portanto, a prática educativa é parte integrante das relações sociais. E, sendo a Educação escolar resultado de uma longa evolução na forma de organização do poder, ela traz em si a ideia de institucionalização desse poder.

Observa-se na análise da autora que a Educação resulta do próprio processo de organização do poder, institucionalizando-o. Desse modo, embora ela seja de fundamental importância para a mudança social, sua função vem sendo exercida de forma distorcida, na medida em que serve apenas para legitimar os interesses da classe dominante (PORTO, 2017).

Outrossim salientando que a função da Educação é uma construção histórica, Oliveira, Moraes e Dourado (2018) relatam os papéis por ela exercidos ao longo do tempo. Os autores mencionam que nas comunidades primitivas, os fins educacionais, cujo processo era único, decorriam de uma estrutura homogênea do ambiente social, no qual os interesses do grupo eram comuns e se realizavam de forma igualitária entre todos os indivíduos espontânea e integralmente (Ponce, 1994 *apud* OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2018).

Com a transição da comunidade primitiva para a antiguidade, contudo, surgem novas formas de organização, especialmente a partir da substituição da propriedade coletiva pela propriedade privada. Em consequência dessa mudança na

forma de apropriação da terra, a própria relação entre os homens também passa por mudanças. O que rege as relações sociais, a partir de então, é o poder individual (de um homem ou de um grupo) que se impõe aos demais (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2018). Nesse novo contexto, desaparecem os interesses comuns, que são substituídos por interesses particulares e distintos e que paulatinamente vão se tornando antagônicos. A desigualdade econômica e social que se estabelece na sociedade passa a se refletir na Educação, que deixa de ser única e começa a ser organizada de acordo com interesses distintos (Ponce, 1994 *apud* OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2018). Isso porque,

[...] os ideais educacionais nessa nova forma de organização da sociedade não são mais os mesmos para todos, tendo em vista que não só a classe dominante tem ideais substancialmente distintos dos da classe dominada, como também tenta fazer com que a classe trabalhadora aceite essa desigualdade educacional como desigualdade natural, sendo, assim, inútil lutar contra ela (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2018, p. 1).

O processo histórico das organizações sociais e econômicas expressam a prevalência dos interesses particulares, distintos e contraditórios resultando em desigualdades econômicas e sociais que, ao se estabelecerem na sociedade e na Educação, passam a ser organizadas de acordo com o interesse da classe dominante. Diante da amplitude e complexidade do processo histórico em questão, pontua-se aqui apenas as principais mudanças sociais e econômicas que concorreram para o desenvolvimento da função social da Educação. Buscou-se o desvencilhar de uma historicização linear, de forma que se retoma alguns acontecimentos do século XVIII tendo em conta os reflexos destes em épocas posteriores.

No século XVIII, uma série de fatos contribuíram para que profundas mudanças sociais ocorressem. Um desses fatos foi a Revolução Industrial (1750). Momento no qual surgiu a necessidade de “um novo tipo de homem” que deveria ser treinado para atender as demandas advindas da expansão industrial. A escola tradicional passou a ser vista e a ter como função preparar os futuros operários para atuarem nesse novo ambiente produtivo (PORTO, 2017, p. 2-3).

A Revolução Industrial foi um fenômeno decisivo para a consolidação do capitalismo. Com o advento da sociedade capitalista ocorreram mudanças significativas relativas ao aperfeiçoamento da maquinaria, à organização da sociedade em diferentes classes sociais, às relações sociais de produção e à

concepção de homem, de trabalho e de Educação. Nessa sociedade, o homem vende sua força de trabalho aos donos dos meios de produção. Ao fazer isso, transforma-se em fator de produção (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2018). Entretanto, é o trabalho o processo educativo por excelência e que se aliena, podendo, também, colaborar no processo de conscientização. Essas duas possibilidades caminham passo a passo e fazem parte do processo histórico.

A partir desses acontecimentos, a finalidade da Educação passa a ser intrinsecamente contraditória, pois na percepção da classe dominante, ela é a de habilitar os trabalhadores em sentido técnico, social e ideológico para atuarem no mundo do trabalho e atenderem as demandas do capital/mercado.

Já no século XX, no decorrer da década de 1970, com o fim do período de prosperidade econômica dos países capitalistas e a crise do próprio capital em decorrência da recessão econômica mundial, mudanças importantes e constantes passam a acontecer no processo de trabalho. Essas mudanças resultaram, de um lado, da evolução da ciência e, de outro, da valorização do chamado trabalho inteligente, isto é, aquele que suscita habilidades cognitivas e de abstração, tendo como uma característica a eliminação do trabalho repetitivo e parcelado. Contudo, as novas tecnologias são, basicamente, poupadoras de força de trabalho, trazendo em seu bojo o desemprego estrutural (CARNEIRO, 1998).

A autora explica, ainda, que visando o aumento da acumulação, o capital busca o incremento da produtividade e isso se reflete na natureza das rotinas do trabalho. Em decorrência disso, dois fatos são observados: primeiro, passa-se a exigir uma nova base tecnológica e, conseqüentemente, maior qualificação para a realização de determinadas atividades agora caracterizadas por um ritmo mais acelerado de produção e pela multiplicidade de operações. Segundo, tem-se a modificação do conteúdo do trabalho cujo resultado é o desaparecimento de tarefas, ocupações e postos de trabalho, além da simplificação de tarefas, culminando na desqualificação de parte significativa da população trabalhadora/operária e agravando o fenômeno do desemprego estrutural (CARNEIRO, 1998).

Em consequência dessas mudanças surge um novo perfil profissional em consonância com as novas exigências do capital. Para esse novo profissional suscita-se maior patamar de escolaridade, a aquisição de novas habilidades (abstração, participação, criatividade, iniciativa, flexibilidade) e permanente atualização. Baseada no cenário apresentado, a Educação continuada é propalada, consubstanciada em

ampla e sólida formação geral. E a questão que se coloca, com vistas ao mencionado, é se essas novas exigências e habilidades significaram novas possibilidades para o ensino de 2º grau, ante o fato de que este passou a privilegiar o domínio do conhecimento teórico-prático útil à atividade produtiva (CARNEIRO, 1998).

Conforme ressaltado por Bruno (1996), a complexidade crescente dos processos de trabalho e o aprofundamento da divisão social do trabalho, atribui-se à Educação escolar relevante papel na formação das novas gerações, inclusive atribuindo-se a ela o caráter de obrigatoriedade. De modo que, ao se refletir acerca da relação entre Educação e desenvolvimento econômico, em especial a partir da perspectiva da Teoria do Capital Humano, evidencia-se a relação de causa e efeito entre nível educacional e performance econômica.

Ao mesmo tempo, preconiza-se a ideia de que, com a maior complexidade da formação dos trabalhadores, maiores se tornariam os seus rendimentos, tanto em função dos ganhos de produtividade das empresas como em razão das possibilidades de ascensão social que se apresentam aos trabalhadores melhor qualificados. Tais postulações partem do pressuposto de que o trabalhador não é apenas proprietário de sua capacidade de trabalho, entendida como capital, mas deteria, também, igualdade de condições de negociar com o capitalista a compra e a venda de sua força de trabalho (BRUNO, 1996). De acordo com a autora:

Nesta transação, o trabalhador teria autonomia suficiente para definir os termos em que sua capacidade de trabalho seria utilizada/explorada por aquele que a comprou no mercado. Daí, se concluir que uma sociedade mais escolarizada/qualificada para o trabalho é mais equitativa, pois isto contribuiria decisivamente para a distribuição dos rendimentos e da riqueza social produzida (BRUNO, 1996, p. 102).

Entretanto, Bruno (1996), a partir de um ponto de vista antagônico a essa perspectiva, argumenta, primeiro, que o processo de formação das novas gerações de trabalhadores não se configura como um processo conduzido por eles próprios, mas totalmente norteado pela dinâmica de desenvolvimento do capitalismo. Contudo, isso não significa que a classe trabalhadora seja um agente passivo, considerando que ao se fazer referência à dinâmica capitalista, faz-se menção, também, às relações sociais estabelecidas entre capitalistas e trabalhadores, relações estas que são perpassadas pelo conflito.

Na segunda perspectiva considerada pela autora supracitada, o trabalhador não vende livremente sua capacidade de trabalho para o capitalista, considerando que essa venda, que tem como aspecto jurídico o assalariamento, “[...] não é mais do que a transformação do trabalhador de *output* em *input*. Isto é, de produto (força de trabalho já produzida e, portanto, incorporadora de valor) em produtor (força de trabalho produtora de valor) [...]” em produtor (força de trabalho produtora de valor). Sendo assim, a propalada venda livremente realizada no mercado nada mais é do que a passagem de produto a produtor, significando que o real consumidor da capacidade de trabalho da mão-de-obra não é quem a detém e sim o capitalista (BRUNO, 1996, p. 103).

Levando em conta esses aspectos, a autora concebe de outra forma a relação existente entre qualificação e desenvolvimento econômico, tendo em vista que não há garantia de que uma força de trabalho altamente qualificada seja utilizada/explorada em todas as suas potencialidades. Primeiro, em razão da existência do fator resistência dos trabalhadores, que pode acontecer de forma individual ou coletiva. Segundo, porque essa utilização vai depender do tipo de estratégia adotada pela empresa nesse processo de utilização/exploração, que vai depender de sua capacidade de absorver inovações e do nível de conflitos sociais. Nesse caso, a relação qualificação e ascensão social não é direta, visto ser mediatizada pelos conflitos entre as classes. Além do mais, a integração dos trabalhadores no mercado de trabalho acontece naquelas funções que lhes são oferecidas pelo capital (BRUNO, 1996).

Com o avanço técnico-científico, notadamente nas áreas da informática, microeletrônica, robótica, comunicação e outras, tem-se o advento da Terceira Revolução Industrial exigindo a formação de um novo tipo de trabalhador. Passa-se a privilegiar a formação geral na aquisição de novas habilidades, em detrimento da formação técnica específica. Essa nova proposta de Educação objetiva novos patamares de qualificação a partir da possibilidade de profissionalização após o 2º grau e de profissionalização no próprio local de trabalho (CARNEIRO, 1998).

A autora esclarece que, embora naquele momento histórico fosse consenso a centralidade da Educação como fator indispensável para a adoção de novas tecnologias e de novas formas de organização do trabalho, tratava-se de uma unanimidade aparente, dadas as divergências dos interesses envolvidos. As razões que levam o trabalhador a lutar por acesso à Educação, tanto no que tange à

quantidade quanto à qualidade, diferem daquelas preconizadas pelo capital. Para os trabalhadores, o ingresso na Educação escolar configura-se como um meio de apropriação do saber teórico, saber este que articulado à experiência prática resultará em melhores condições de trabalho e de vida (CARNEIRO, 1998).

Essa revolução tecnológica, tanto nos países industrializados como nos de industrialização retardatária, como é o caso do Brasil, implicou em uma revolução nas formas de produzir e, em especial, nas formas de organização do trabalho, atingindo, em diferentes níveis de intensidade, países, regiões e até setores industriais. A crescente internacionalização e a globalização da economia resultaram em uma nova divisão internacional do trabalho, sendo que nesta, o poder e o domínio são determinados pela capacidade de se produzir e utilizar as novas tecnologias (informática, microeletrônica, robótica, comunicação por satélite, fibras óticas, engenharia genética, química física, novos materiais, etc. (CARNEIRO, 1998).

Essas mudanças tecnológicas e produtivas têm ocorrido com excepcional rapidez, impactando significativa e profundamente o mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que requer da Educação escolar que prepare os trabalhadores para essa nova realidade, para atuarem num sistema produtivo em constante mudança.

Em vista disso, Carneiro (1998) considera que, nessa perspectiva, o ensino profissionalizante se configura como uma das formas concretas de expressão da complexidade que permeia o processo de produção no capitalismo a partir de novas formas de organização de trabalho e da adoção de novas tecnologias que, por sua vez, exigem novos patamares de qualificação da força de trabalho, incumbindo a escola do papel de propiciar essa qualificação. De acordo com afirmação da autora:

O processo de acumulação e de reprodução ampliada do capital, em seu dinamismo, vai confirmando novas formas de organização do trabalho, assim como novas condições técnica e tecnológicas, levando a novas qualificações/desqualificações. Tais mudanças têm levado a diferenciadas demandas por Educação e, em particular, ao ensino profissionalizante (CARNEIRO, 1998, p. 24).

Uma vez que a força de trabalho constitui a única mercadoria capaz de produzir valor superior ao que ela própria contém, a qualificação do trabalhador torna-se fator central e determinante para o aumento da produção e, conseqüentemente, da riqueza. Historicamente, no âmbito do processo de industrialização é possível distinguir dois tipos de qualificação técnica da força de trabalho. Um acontece

mediante o treinamento no próprio trabalho e contempla a ampliação de habilidades técnicas e destrezas manuais nele adquiridas. O outro refere-se à qualificação para o trabalho e acontece fora do processo produtivo, por meio da Educação técnica, mas a ele vinculada devido às relações que estabelece com o mercado de trabalho (CARNEIRO, 1998).

Aspecto salientado pela autora é que, embora a qualificação da mão-de-obra seja uma necessidade do capital, constitui um direito do trabalhador buscar, de diversas formas, sobretudo por meio da Educação, meios para sua qualificação, de modo que tenha possibilidades de ocupar postos de trabalho mais elevados, com maior remuneração e que lhe propicie melhores condições de vida (CARNEIRO, 1998).

Por outro lado, uma vez que o processo de acumulação de capital ocorre a partir da predominância da mais-valia relativa, a Educação se torna mais importante como formadora e preparadora da força de trabalho, pois quanto mais esta é qualificada maior é sua capacidade de produzir os valores apropriados pelo capitalista (CARNEIRO, 1998).

A transformação produtiva, denominada Terceira Revolução Industrial, que se configurou nos anos 1990 nos países industrializados e em seguida se impondo à economia internacional, teve como base o conhecimento científico e tecnológico centrado na informação e na informática, em novos materiais e processos, na biotecnologia, na microeletrônica, nas novas formas de organização do trabalho, bem como em uma renovada pedagogia do capital, a partir dos programas de qualidade total (CARNEIRO, 1998).

Na recém conjuntura, evidencia a autora, em discurso preconizado por uma parte dos intelectuais, empresários, políticos, trabalhadores e inclusive nos documentos de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional-FMI, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento-BIRD, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, a Educação se torna o alvo principal das discussões e intenções em função de seu papel de formadora da força de trabalho e de produtora de ciência e de tecnologia (CARNEIRO, 1998).

Devido a essa centralidade da Educação em pleno processo de reconversão produtiva, as forças conservadoras passam a indicar caminhos para o enfrentamento da falência do ensino público, sendo que estes consistem basicamente em diversos meios de privatização, seja por meio de bolsas de estudos, da criação de

cooperativas de professores e, principalmente, por meio da transformação das escolas públicas em escolas particulares. Essa proposta conduz à retomada da polarização entre escola pública e escola privada no âmbito da discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Nesse sentido, os interesses privatistas se tornam elementos presentes tanto na luta pelo acesso às verbas públicas como nos esforços pela privatização das instituições públicas do 2º e 3º graus (CARNEIRO, 1998).

Os educadores, por sua vez, nas décadas de 1980 e 1990, mobilizaram-se e debateram suas preocupações concernentes à falência do ensino público, propondo o enfrentamento das forças conservadoras e dos interesses privatistas presentes, sobretudo, nas políticas neoliberais, nas recomendações dos organismos internacionais, bem como em suas práticas voltadas para o terceiro mundo (CARNEIRO, 1998).

A Terceira Revolução Industrial traz em seu cerne as exigências de qualificação da força de trabalho que precisa se adaptar à nova realidade imposta pela reconversão produtiva. Assim, a Educação básica (1º e 2º graus) passa a ser valorizada como um dos principais elos do setor produtivo, em vista da complexidade cada vez maior dos processos de trabalho suscitando, de um lado, incremento dos componentes intelectuais da força de trabalho e, de outro, maciço investimento em pesquisas e em ciências aplicadas. Desse modo, a Educação continuada e permanente passa a se configurar como uma necessidade do processo de automação. As novas qualificações impõem-se como condição essencial para o mercado de trabalho, seja formal ou informal (CARNEIRO, 1998).

Vale ressaltar que a evolução do sistema de informática resultou em novos meios de comunicação, tornando mais fácil a circulação de ideias. As novas demandas da revolução tecnológica, ao suscitarem eficiência, abstração, rapidez e domínio instrumental, propiciam a visão global e geral, a compreensão lógica dos processos. Mas, por outro lado, leva à profunda exclusão social, política e econômica daqueles que não tiverem acesso à Educação formal e à atualização permanente (CARNEIRO, 1998).

Associado a esse fato, a dinâmica do desenvolvimento do capitalismo no mundo globalizado passou a ser determinada pelos países desenvolvidos e produtores de ciência, de ciência aplicada e de tecnologia, países estes tanto de tecnologia como de modelos de organização do trabalho e de formação profissional,

conforme processo consubstanciado nas políticas preconizadas por órgãos financiadores como FMI, BIRD e BID, que ainda atuam como porta-vozes da pedagogia do capital. É nesse sentido que, tendo em vista o panorama educacional difícil e problemático do Brasil, essas instituições passam a recomendar o investimento em Educação básica de 1º e 2º graus, visando a racionalização do custo/benefício (o que implica em menor custo) (CARNEIRO, 1998). É assim que,

No Brasil, o equacionamento da tensão entre Educação geral e Educação específica/profissionalizante tem-se constituído historicamente em um processo estrutural dual de privilegiamento da Educação da elite, que se faz através do ensino propedêutico, e cujo objetivo primeiro é a preparação para o ingresso na universidade, enquanto a Educação para o trabalho (profissionalizante) tem a função de responder às necessidades da produção. Entretanto, em tempos de globalização da economia e de reconversão produtiva, a implementação de novas formas de organização do trabalho passa a apontar para novas demandas educacionais fundamentadas em uma sólida Educação geral (CARNEIRO, 1998, p. 56).

Carneiro (1998) enfatiza, ainda, que no decorrer de seu processo histórico, as instituições escolares construíram espaços de autonomia e uma lógica própria, visto que suas funções são perpassadas pelos conflitos de classe, expressando, na condição de espaços sociais, tanto a ideologia dominante como a ação de resistência.

A escola não se configura apenas como espaço de reprodução, mas também de resistência. Por ser um espaço dinâmico no qual estão presentes as contradições socioeconômicas e políticas da sociedade, nela os sujeitos sociais acabam se confrontando. Para a classe trabalhadora, a Educação significa possibilidade de desenvolvimento de potencialidades e de aquisição do saber social¹ que os habilitarão para a inserção nessa nova sociedade. A finalidade da apropriação desse saber é a formação integral do ser humano, isto é, o seu desenvolvimento físico, político, social, cultural, filosófico, profissional, afetivo, entre outros (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2018).

Diante do que foi exposto constata-se que, com o advento da Terceira Revolução Industrial, a formação de uma mão-de-obra mais qualificada ganha relevância e, a partir de então, vislumbra-se o começo de uma mobilização para

¹ Esse saber social é entendido como o “Conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes em uma situação histórica dada de relações, para dar conta de seus interesses e necessidades” (Frigotto, 1998 *apud* OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2018, p. 2).

transformar um sistema educacional precário em um sistema mais útil para as novas necessidades do mercado de trabalho e do capital.

Contudo, a partir do início do século XXI, a Quarta Revolução Industrial, também denominada de Indústria 4.0 começa a propagar-se atropelando esse processo e impondo novas e mais complexas demandas para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, para a Educação. Especialmente porque essa revolução caracteriza-se pela velocidade e intensidade das transformações, além da fusão de tecnologias biológicas, físicas e digitais, em escala, escopo e complexidade bem diferentes das revoluções anteriores. Pressupõe-se, diante disso, que o desafio da estrutura educacional, nessa nova configuração, será oferecer formação muito mais sofisticada e desafiadora, em todos os níveis, para a ocupação de novos empregos que sequer existem ainda (GOLDENSTEIN, 2017).

A Quarta Revolução Industrial impactará, sem sombra de dúvida, o mercado de trabalho. De um lado, haverá alterações no papel dos trabalhadores de forma a maximizar o potencial das tecnologias. A produção industrial dependerá, cada vez mais, da Educação em áreas que possibilitem a formação e capacitação de profissionais aptos para criarem e gerirem processos de alto desempenho. O que demanda maior conhecimento sobre automação, robótica, programação, biotecnologia, *big data* e afins, computação quântica, entre outras áreas (GOLDENSTEIN, 2017). Por outro lado, no que tange ao emprego, a previsão é de fechamento de postos de trabalho devido à digitalização. Estima-se que o número de postos fechados variará de dois milhões a dois bilhões no mundo todo até 2030, além dos impactos nos salários e nas condições de trabalho (INVESTIMENTO E NOTÍCIA, 2018). Em vista dessa realidade, uma questão que se coloca e precisa ser refletida refere-se ao papel da escola.

Feitas estas considerações, torna-se necessário frisar que a reflexão sobre a função social da Educação e da escola, exige pensá-la sentido ampliado, ou seja, enquanto prática social que acontece no âmbito das relações sociais que os homens estabelecem entre si, das diversas instituições e movimentos sociais, o que faz dela elemento constituinte e constitutivo dessas relações (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2018). De forma que

[...] a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido, tendo em vista que

esse conhecimento não é dado a priori. Trata-se de conhecimento vivo e que se caracteriza como processo em construção (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2018, p. 2).

Os autores explicam que a escola é uma instituição social que, em meio à sua prática no campo do conhecimento, dos valores, atitudes e até mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros. Apesar dessas contradições, está nela presente a possibilidade de mudança, tendo em conta as lutas que são travadas em seu interior. Em razão disso, refletir a função social da escola suscita o repensar de seu próprio papel, sua organização e sobre os atores que a compõem (Frigotto, 1999 *apud* OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2018).

Sabe-se que a Educação pode servir às necessidades e demandas do processo de acumulação do capital, seja qual for a forma que este assume, em detrimento do desenvolvimento de potencialidades e da apropriação dos conhecimentos culturais, políticos e filosóficos historicamente produzidos pelos homens. No entanto, o fato é que se a escola contribui para a reprodução do sistema socioeconômico e político vigente, ela também promove a crítica a essa sociedade mostrando suas mazelas/contradições e apontando o caminho de sua transformação sendo que, às vezes, isso acontece intencionalmente, mas, em outros momentos, as mudanças ocorrem apesar da escola com base nas reflexões de Frigotto (1999) (*apud* OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2018).

Sendo assim, a escola pode e deve servir como instrumento de conscientização do cidadão, indo além de sua função de mera transmissora de conhecimentos. Ou seja, significa dizer que o desenvolvimento de uma ação social diretamente relacionada à formação do senso crítico, direcionada para a intervenção e mudança da realidade social (PORTO, 2017). Mudança esta que pode também contribuir para reverter a situação de preconceito, violência, intolerância, etc., que tanto atinge a sociedade. E isso pode acontecer, uma vez que,

A Educação tem uma função social central na humanização do homem e em seu desenvolvimento – como homem individual e como espécie. Todas as relações estabelecidas, portanto, fazem com que todos sejam, ao mesmo tempo, educadores e educandos. Assim, o mais subjetivo de nossos sentimentos é produzido socialmente. E, na história – no tempo, como no campo do desenvolvimento humano, os homens se humanizam. Afinal, não é, apenas, na experiência direta que são recebidos os elementos de nossa humanização, mas no legado da humanidade em inúmeras mediações (BORGES, 2017, p. 110).

A partir dessa reflexão de Borges (2017), infere-se que a Educação tem como papel social principal a humanização do homem e pode contribuir no sentido de propiciar a esse homem condições para a transformação de si mesmo e da sociedade em que está inserido.

De acordo com Porto (2017), não é desconhecido o fato de que a Educação escolar tem colaborado na construção de um homem obediente e submisso para atender aos interesses do capital. No entanto, a sociedade tem passado por grandes e profundas transformações decorrentes da revolução tecnológica, de mudanças no sistema econômico mundial e na organização do trabalho, bem como nas próprias relações sociais. Com base no exposto, a Educação como processo de mudança social, pode ter papel cada vez mais relevante.

Na sociedade atual, fica cada vez mais evidente, de um lado, o poder abusivo, as influências políticas, a busca desenfreada pelo poder, pela acumulação e pelo consumo e, de outro, a falta de conhecimento do povo, a falta de engajamento político, a omissão dos reais agentes de transformação, a alienação dos menos favorecidos. Nesse contexto, a Educação tão fundamental para a mudança social, acaba exercendo sua função de forma distorcida, ao assumir como papel a legitimação dos interesses das classes dominantes, expondo o descompasso entre a Educação e as transformações em curso na sociedade (PORTO, 2017).

Mas isso não significa, em tempo algum, que a Educação não possa efetivamente colaborar para a mudança social, para modificar atitudes e formatar uma sociedade mais justa. Ao contrário, em meio a tantas transformações atualmente em curso, a Educação pode ser vista como a porta para modificação de paradigma, conforme afirma Porto (2017). Nesse sentido, a autora explicita:

Vivemos um momento de transformações estruturais como: globalização, revolução tecnológica, formação de blocos econômicos. É necessário democratizar essas informações a fim de dar ao homem condições que lhe permita entender os contextos históricos, sociais e econômicos em que estão inseridos. Esses pressupostos alicerçam o homem para uma perspectiva de inclusão social numa convivência justa e pacífica e de respeito às diferenças (PORTO, 2017, p. 2).

Nas palavras de Porto (2017) fica evidente a possibilidade de a Educação contribuir para a transformação da sociedade e para uma convivência social digna e justa.

1.1.1 Breve Reflexão sobre Nossa Educação

Este tópico apresenta uma breve análise sobre a Educação brasileira, com a finalidade de identificar o seu atual papel social e político a partir da visão crítica de autores como Saviani (2013), Gadotti (2008) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Uma crítica à Educação brasileira é formulada por Gadotti (2008), que direciona suas considerações para o Curso de Pedagogia, que na opinião do autor é um dos cursos que menos tem evoluído mantendo-se, inclusive, até mais estático que os demais a considerar pelo seu currículo que, segundo ele, é o mesmo desde os primórdios do ensino superior brasileiro, tendo sofrido pouquíssimas modificações.

Para explicar essa resistência à inovação, o autor parte da hipótese de que “[...] os pedagogos mantendo-se sempre fiéis à mesma tradição, estariam, no mínimo, enganando-se com relação a seu ‘objeto’ de estudo e de ação” (GADOTTI, 2008, p. 85).

Diante dessa hipótese, explica que a pedagogia brasileira continua, até a atualidade, “[...] voltada para a erudição, fundamentada num humanismo idealista, mais preocupado em despertar ‘vocações pedagógicas’ do que em acolher os problemas educacionais do seu tempo”. Ainda que sua pretensão seja a formação de um pessoal técnico-administrativo habilitado, persistem na Pedagogia as pretensões humanistas que buscam “[...] transformar a consciência do professor ou do dirigente [...]”, em vez de promover uma intervenção efetiva na estrutura opressiva na qual eles se situam. Na realidade, contribuem mais para reproduzir a opressão que para a sua superação (GADOTTI, 2008, p. 85-86).

No âmbito do que o autor denomina de “humanismo idealista” ele insere comentário sobre a Lei n.º 5.692/1971, que, conforme expressa, não levou em conta as condições reais da Educação e da sociedade por ocasião de sua aprovação e, embora a ela tenha sido atribuída uma tarefa humanizante, o que de fato se queria era:

[...] amordaçar o ensino de 1º e 2º grau, a fim de atrelá-lo à maquinaria do desenvolvimento formando uma vasta e espessa camada social de dóceis e submissos trabalhadores do sistema capitalista, sem uma formação suficientemente geral e crítica que lhes possibilitasse uma visão mais adequada, real, mais justa, dos seus problemas (GADOTTI, 2008, p. 86).

Seguindo a mesma vertente, sob a justificativa de um “humanismo tecnológico”, o Parecer 252 orientou o Curso de Pedagogia para funções burocráticas. Em ambos os casos o que na verdade ocorreu foi a manipulação da força de trabalho para a qualificação média. O autor coloca como fato mais grave em tudo isso, a omissão e a passividade dos educadores, que na sua percepção, são os últimos a tomarem conhecimento das reformas educacionais, ficando, assim, excluídos da possibilidade de realizarem a inovação e a renovação da Educação. E uma das consequências com a qual hoje se depara é o esvaziamento do próprio curso e a perspectiva de sua extinção, dado o seu estrangulamento pela lei (GADOTTI, 2008).

Gadotti (2008) destaca, ainda, somados a essa problemática, alguns pontos de entraves na Educação brasileira, começando pela ordem política. Em sua opinião, vive-se atualmente uma época de obscurantismo cultural, como nunca aconteceu antes na história do país, e que tem se tornado cada vez mais evidente. E a razão ele explica claramente:

A falta de uma formação societária, de uma formação política (teórica e prática), aliada aos instrumentos os mais eficazes de repressão da livre associação e participação em todos os níveis levou nosso estudante à quase completa apatia. Não havendo organização livre, debate livre, de nossos problemas, não podemos esperar dos nossos estudantes que estejam motivados a participarem de nossas aulas, de nossas pesquisas (GADOTTI, 2008, p. 87).

Uma vez que houvesse a motivação social e política dos educandos, bem como um elevado interesse pelas aulas e pelos estudos, é possível que os educadores se sentissem igualmente motivados. Mas essa não é a realidade e uma das causas do baixo nível do ensino que hoje se tem é efeito do Decreto-Lei 477, embora ele não seja o único motivo. Tendo-se reduzido a participação e o envolvimento dos estudantes nos problemas do país, minimizou-se, também, a sua capacidade de pensá-los e propor soluções convenientes (GADOTTI, 2008).

No que tange ao Curso de Pedagogia, um dos maiores entraves diz respeito ao currículo mínimo obrigatório, que é o mesmo para todo o território nacional. A crítica que se coloca nesse caso é relativa à diversidade regional do país, aos problemas regionais que são localizados, inviabilizando uma ação única no âmbito da Educação. Destarte, não levando em conta essa diversificação regional, de modo a atender as demandas da população de cada região, o curso pode perder-se na abstração pedagógica (GADOTTI, 2008).

Nesse âmbito, as reformas educacionais não trazem contribuições significativas para a melhoria do sistema educacional, uma vez que dão continuidade à mesma filosofia da Educação, à mesma política. Entende-se com o autor que é necessário que se realize uma revisão fundamental da política educacional brasileira, sem a qual não é possível atender as reais necessidades do povo relativas à Educação fundamental, ao analfabeto, à pré-escola, aos deficientes, à formação societária, à formação continuada ou permanente, etc. (GADOTTI, 2008). E afirma:

Não existe uma relação mecânica entre sistema político e sistema educacional, embora um seja subsistema de outro, porém há de se perguntar se num sistema político voltado contra o povo e a favor das elites dominantes é possível fazer uma Educação para o povo, uma Educação popular. De um lado não podemos cair no fanatismo (que faz os seus sectários cruzarem os braços) nem na ingenuidade contrária que faz da Educação a alavanca da transformação social. Se os primeiros são preguiçosos, os segundos são ingênuos (GADOTTI, 2008, p. 88).

Outro ponto de entrave destacado pelo autor é referente à democratização do ensino, ainda que no caso brasileiro não se saiba muito bem onde essa democracia se consubstancia. A reflexão de Gadotti (2008) parte do que se entende por democratização, que, para ele, não significa igualdade de oportunidades para que cada indivíduo suba na escala social e integre a elite, ou ainda, chances igualitárias para chegar ao topo da pirâmide educacional. A escola realmente democrática é aquela que consegue “[...] reduzir o número dos ‘mediócras’ [e tem a] capacidade de elevar o nível dos menos dotados” (GADOTTI, 2008, p. 88). Mas, além disso, o essencial num sistema democrático de ensino é ter sua atenção voltada para o povo e suas reais necessidades. A Educação popular e democrática é aquela que assume uma posição crítica diante dos problemas da sociedade, cujos educadores sejam capazes de escutar criticamente esses problemas de modo a identificá-los, equacioná-los e explicá-los adequadamente (GADOTTI, 2008).

Sobre a Educação como obra transformadora e criadora, o escritor ressalta que é preciso uma mudança e afirma que: “[...] para criar é necessário mudar, perturbar, modificar a ordem existente. Fazer progredir alguém significa modificá-lo [...]” (GADOTTI, 2008, p. 89). O que requer que a Educação deve ir contra a ordem dada, a pré-ordem. A Educação autêntica é aquela que reordena e, conseqüentemente, perturba, incomoda. É no contexto da dialética ordem-desordem que acontece o ato educativo (GADOTTI, 2008).

Mais um entrave à Educação brasileira apontado pelo autor refere-se à prática docente limitada à transmissão de ideias. Ele explica que a pesquisa é algo essencial para o docente, entendendo-se esta como busca, procura, constante inquietação. Um professor que transmite sempre o mesmo conteúdo, deixa evidente que parou de buscar e que se acomodou em verdades prontas, adquiridas, pré-fabricadas. E denuncia este como um dos problemas das Universidades brasileiras (especialmente as instituições particulares). Falta à Educação brasileira tradição de pesquisa, o que torna o Brasil dependente culturalmente dos centros que produzem o saber. A proposta para a formação da consciência crítica, na opinião do escritor é o trabalho, a produção e destaca: “O crescimento da consciência não se dá na contemplação, na pura reflexão, mas no trabalho. É pela transformação do mundo que eu tomo consciência do mundo [...]” (GADOTTI, 2008, p. 91). Este, contudo, precisa ser um trabalho conjunto, cooperativo de modo a permitir que o aluno adquira a consciência crítica.

Outra reflexão referente à Educação brasileira que se entende pertinente a este trabalho é aquela apresentada por Saviani (2013) relativa à falta de um sistema educacional no Brasil como fator impeditivo à teoria histórico-crítica da Educação.

Em relação ao primeiro aspecto, o autor ressalta que essa questão não é nova, tendo se configurado desde o final do século XIX, época em que os principais países do mundo se empenharam na organização de seus sistemas nacionais de ensino, sendo que o Brasil não teve esse mesmo cuidado. A consequência foi o atraso em matéria de Educação, ou seja, o país acumulou um *déficit* histórico que se reflete negativamente em seu sistema educacional até os dias atuais. É fato conhecido que o desinteresse pela Educação popular começou ainda no Império. Conforme explica Saviani (2013, p. 93):

Logo após a Proclamação da Independência, a Constituinte que ia elaborar a primeira Constituição do Brasil discutiu longamente questões educacionais, nada resultando, porém, de concreto. A referida Constituinte acabou sendo dissolvida, outorgou-se uma Constituição em 1824, e em 1827 nós tivemos uma lei aprovada pelo Parlamento que determinava a criação de escolas de primeiras letras nas principais localidades do país. Essa lei – já empobrecida porque nem de escola primária se falava, mas de escolas de primeiras letras -, no entanto, não chegou a ser propriamente implantada. Veio em 1834 o Ato Adicional, e a Educação popular, quer dizer, a instrução primária, ficou definida como da alçada das províncias.

Como se pode observar, não houve da parte do Governo Central um compromisso com a Educação elementar, ele inclusive desobrigou-se dela. No final do Império, apesar das muitas discussões envolvendo essa questão, nenhum resultado concreto foi obtido, situação que persistiu após a Proclamação da República, sob o argumento de que, se até aquele momento a Educação elementar permanecera descentralizada, não havia razão para mudar isso, uma vez que a República era um regime descentralizado (SAVIANI, 2013).

Desse modo, a Educação básica manteve-se descentralizada, a cargo dos estados e, embora na década de 1920, várias reformas educacionais em nível dos estados tenham acontecido, especialmente em função do desenvolvimento social e econômico do país naquela época, as tentativas de implantar a Educação básica não passaram de fenômenos regionais, sendo que a questão nacional a respeito da Educação sequer fora colocada. Isso somente começou a ser feito após a revolução de 1930, com a criação, no mesmo ano, do Ministério da Educação e Saúde Pública e a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova², em 1932, que preconizava a organização de um sistema completo de Educação pública. Em seguida veio a Constituição de 1934, determinando em um de seus artigos a fixação das diretrizes da Educação nacional. Mas, com o advento do Estado Novo, uma nova Constituição em 1937 foi aprovada, na qual essas diretrizes não foram contempladas (SAVIANI, 2013).

Somente em 1946 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Primário (mais de cem anos depois da primeira tentativa - em 1827 -, de organizar esse ensino no país). Além disso, a Constituição desse mesmo ano (1946) restabeleceu o dispositivo relativo à Educação pública e até mesmo o amplia ao determinar como competência da União fixar as diretrizes e bases da Educação nacional. A partir disso emergiu a luta voltada para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 sem, contudo, assegurar a implantação de um sistema nacional de Educação (SAVIANI, 2013).

² O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, trata-se de um documento escrito no governo de Getúlio Vargas por 26 educadores, com o título: A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Em cujo teor constam as “[...] propostas de uma Educação gratuita e laica, onde o Estado seria responsável por esta organização da escolarização e das formas paradigmáticas que seriam tratadas” (HORA; PANTALEÃO, 2018, p. 56).

De acordo com o autor, a luta pela implantação de um sistema de Educação no País foi retomada após a Constituição Federal de 1988, por ocasião do processo de elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No projeto original dessa lei estava inserida a proposta de um título específico, qual seja: “Do Sistema Nacional de Educação”. Este, contudo, acabou sendo substituído por outro: “Da Organização da Educação Nacional”, refletindo a resistência do grupo conservador, majoritário no parlamento brasileiro, em relação à ideia de um sistema nacional de Educação. Em vista disso, a nova LDB foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, sem qualquer indício que apontasse para a implantação do Sistema Nacional de Educação no Brasil (SAVIANI, 2013).

Desse modo, fica evidente que apesar do SNE – Sistema Nacional de Educação - constar da agenda nacional desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, como destaca Saviani (2014), o mesmo ainda não se tornou realidade, o que tem resultado em fragilidades, descontinuidades, fragmentação e desarticulação entre as esferas de governo, reforçando as desigualdades socioeconômicas do País.

Em consequência disso, gerou-se no país um imenso e secular *déficit* histórico, resultando em elevados índices de analfabetismo, problema que com o passar do tempo só se agravou. Esse *déficit* histórico é um indicador inquestionável da precariedade da situação educacional do país, além de representar implicações sobre a questão dos recursos destinados à Educação, ou seja, o orçamento, que representa as condições materiais da organização do ensino e sem o qual não é possível conduzir adequadamente as ações educacionais. Essa é uma questão importante considerando que no orçamento também se reflete o descaso para com a Educação no Brasil (SAVIANI, 2013).

Dados recentes revelam que a escolaridade média da população de 25 anos ou mais, embora tenha aumentado no período de 2005 a 2015, passando de 6,5 para 7,9 anos de estudo completo, ainda não é equivalente ao ensino fundamental completo (IBGE, 2016).

O atraso escolar brasileiro também se reflete no percentual da população de 25 a 64 anos de idade. Nessa faixa etária, o índice médio de pessoas com o ensino médio completo é baixo em comparação aos demais países membros da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico-OCDE, ficando em torno de 46,4% (IBGE, 2016).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 explicita em seu artigo 6º: “São direitos sociais a Educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Contudo, esses direitos não têm sido assegurados devidamente, e com isso a classe dominante assegura as justificativas para os baixos salários aos trabalhadores, e, em especial, às mulheres.

No período de 2005 a 2014, por exemplo, o aumento da renda média do trabalhador brasileiro foi na ordem de 41,8%, passando de R\$ 965,00 em 2005 para R\$ 1.368,00 em 2014. Contudo, com a desaceleração econômica e redução no número de empregos, esse rendimento apresentou queda de 7,16%, passando de R\$ 1.368,00 em 2014 para R\$ 1.270,00 em 2016 (IBGE, 2017).

Outro aspecto relativo à renda refere-se às desigualdades de rendimento quando as informações são relacionadas com o nível de instrução. Em 2016, o rendimento-hora médio habitual dos trabalhadores com ensino superior ou mais foi de R\$ 33,1, o que correspondia a 4,3 vezes o rendimento dos ocupados na categoria sem instrução ou com ensino fundamental incompleto. No mesmo ano, as mulheres sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto recebiam menos que os homens com o mesmo nível de instrução, proporção que se eleva à medida que aumenta esse nível, atingindo 56,6% entre os trabalhadores com ensino superior ou mais (IBGE, 2017).

Fica evidente que o nível de ocupação é mais elevado quando o de instrução também se eleva. Em 2016, enquanto a população ocupada que possuía curso superior completo estava em torno de 78,2%, para aquela de nível sem instrução ou com fundamental incompleto, esse índice foi de apenas 43,9% (IBGE, 2017).

A desigualdade de renda no Brasil é muito elevada, fenômeno que fica bastante evidente em comparação a outros países da América Latina, região onde ela é mais séria e mais profunda em relação ao mundo todo. Esses altos níveis de desigualdade geram grande preocupação, tanto na perspectiva da equidade como no que tange à questão da ineficiência econômica. Comparações internacionais revelam que esses elevados níveis estão relacionados a comportamentos não cooperativos, à criminalidade e baixo crescimento econômico no médio e longo prazo (IBGE, 2017).

Países em que as desigualdades são elevadas apresentam baixos investimentos em capital humano (Educação), situação que propicia um ambiente com entraves à mobilidade social, uma vez que os indivíduos não têm acesso a trabalhos com melhor remuneração em razão da pior condição de Educação, saúde, falta de acesso ao capital produtivo, etc. (IBGE, 2016).

No que tange ao rendimento *per capita* em salários mínimos, tem-se que na faixa mais elevada (mais de 2 S.M.) houve decréscimo no percentual da população de 16,9% em 2005 para 15,0% em 2015. As duas faixas mais baixas, até 1/4 de S. M. e entre 1/4 e 1/2 S. M. *per capita*, apresentaram queda no índice em 2015 se comparado a 2005 (de 12,0% para 9,2%) para até 1/4 S. M. e de 20,4% para 17,8% para mais de 1/4 até 1/2 S. M..

Em relação à remuneração, os rendimentos recebidos pelas mulheres são menores que os dos homens, ainda que tenha ocorrido uma melhora nessa situação, visto que nos últimos vinte anos, saiu-se de uma realidade em que as mulheres ganhavam 40% do valor dos rendimentos dos homens, para a proporção de 62%, especialmente em razão da crescente entrada da mulher no mercado de trabalho (OXFAM, 2017 *apud* MESQUITA; CARNEIRO; AFONSO, [s.d.]). Apesar dessa melhora, persiste o fato de que os postos de trabalho de maior remuneração são prioritariamente ocupados pelos homens.

As mulheres enfrentam, ainda, uma condição desfavorável no mercado de trabalho relativa à taxa de ocupação, com significativa desigualdade no fluxo de admissões/desligamentos entre homens e mulheres que privilegia os primeiros. No período de 2005 a 2015, embora tenha se constatado uma trajetória de crescimento na formalização das mulheres no mercado de trabalho, a partir de 2011, houve redução no número de admissões, chegando a patamares negativos em 2015 (IBGE, 2016). Em 2015, cerca de 54 milhões de pessoas estavam fora do mercado de trabalho, sendo que desse total, cerca de 69,0% eram mulheres. Esses dados confirmam uma realidade já bastante conhecida, de que o desafio de inserção e permanência no mercado de trabalho é maior para as mulheres que para os homens (MESQUITA; CARNEIRO; AFONSO, [s.d.]), ainda que elas detenham um nível de escolaridade superior à deles. Essa desigualdade fica evidente também, quando se leva em conta a distribuição das ocupações, sendo que o maior número de vagas ofertadas é ocupado por homens.

De acordo com determinações da Constituição Federal de 1988, cabe hoje à União destinar 18% de sua receita para a Educação, enquanto aos estados e municípios cabe 25%. São índices significativos, mais ainda não suficientes, haja vista que não fora implantado no país um sistema nacional de Educação, o que se tivesse acontecido, propiciaria a universalização do ensino fundamental, diminuindo o número de crianças fora da escola e nela permanecendo até o fim definido como obrigatório pela própria CF/88; uma vez que o sistema estivesse implantado, bastaria mantê-lo e desenvolvê-lo conforme a determinação da própria Constituição (SAVIANI, 2013).

Além dessa questão do percentual, outra que se coloca e que é também bastante relevante, refere-se aos desvios de recursos, situação comum na cultura política brasileira. De acordo com Saviani (2013), para evitar isso no âmbito da Educação, o ideal seria que os recursos se destinassem à manutenção e desenvolvimento do ensino, no sentido de estarem voltados para as atividades-fim, ao desenvolvimento efetivo do ensino. Nesse caso teria uma otimização dos recursos. Enquanto isso não acontecer, o cenário da Educação pública brasileira segue em penúria, as condições de trabalho dos professores permanecem péssimas e os seus salários precários, tanto quanto sua formação. Diante dessa realidade tão desfavorável, torna-se difícil para esses professores assimilarem as teorias histórico-crítica da Educação e buscar implementá-las na sua prática (SAVIANI, 2013).

Para a construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação, que contribua na solução dos problemas crônicos da Educação brasileira, este deve se constituir num

[...] conjunto unificado que articule todos os aspectos da Educação no País inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns, visando assegurar a Educação com o mesmo padrão de qualidade para a população do País (SAVIANI, 2014, p. 31).

Caso contrário, o SNE se limitará a uma mera formalidade, mantendo, fundamentalmente, o mesmo quadro de precariedade atual (SAVIANI, 2014).

Na atualidade, o SNE continua alvo de debates e lutas por sua implantação. Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) divulgou o texto que serviria de base para sua criação. Determinou-se, como objetivo, aumentar a autonomia e as responsabilidades de estados e municípios com a Educação e, simultaneamente, assegurar financiamento e recursos técnicos que tornem possível o cumprimento

dessas determinações. Entendeu-se contudo, que a proposta deveria ser discutida e detalhada para, posteriormente, ser enviada ao Congresso Nacional e em seguida constar em lei (TOKARNIA, 2015).

O SNE está previsto no Plano Nacional de Educação - PNE³, sancionado em 2014 e deveria ser instituído até meados de 2016, o que não aconteceu. Assim, em 2017, foi publicado um novo decreto convocando a 3ª Conferência Nacional de Educação – CONAE, substituindo aquele que fora publicado no ano anterior. Determinou-se a realização da 3ª CONAE em novembro de 2018, com o tema: “A Consolidação do Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à Educação de qualidade social, pública, gratuita e laica” (TOKARNIA, 2017).

Ao Fórum Nacional de Educação – FNE, cabe a elaboração do Documento Referência da III CONAE, estruturado em oito eixos temáticos, articulados entre si: 1) Articulação do SNE: instituição, democratização, cooperação federativa, regime de colaboração, avaliação e regulação da Educação; 2) Planos decenais e SNE: qualidade, avaliação e regulação das políticas educacionais; 3) SNE e gestão democrática: participação popular e controle social; 4) SNE e democratização da Educação: acesso, permanência e gestão; 5) SNE, Educação e diversidade: democratização, direitos humanos, justiça social e inclusão; 6) SNE e políticas intersetoriais de desenvolvimento e Educação: cultura, ciência, trabalho, meio ambiente, saúde, tecnologia e inovação; 7) SNE e valorização dos profissionais da Educação: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde; 8) SNE e financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social.

Os aspectos aqui analisados constituem entraves para a promoção de uma Educação crítica, transformadora e libertadora no Brasil, mas por ser uma prática social ampla que passa por mudanças ao longo do tempo, essa função é possível. Com suporte no pensamento de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 248):

Numa perspectiva sociocrítica, a Educação é prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão das transformações sociais. Ela se dá nas relações sociais que os homens estabelecem entre si, nas diversas instituições e nos

³ O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n.º 13.005/2014) é uma lei federal que prevê 20 metas da Educação infantil até a pós-graduação, incluindo a valorização dos trabalhadores em Educação e a ampliação de investimento em Educação dos atuais 6,1% para 10% do Produto Interno Bruto (PIB) por ano em Educação. As metas devem ser todas integralmente cumpridas até 2024 (TOKARNIA, 2017).

movimentos sociais, sendo, portanto, constituinte dessas relações e por elas constituída. Em razão disso, a Educação deve ser compreendida como um campo social de disputa hegemônica, portanto, um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade. Desse modo, cada sociedade, tendo por base as classes e grupos sociais de que é composta, estabelece e organiza um sistema organizacional para cumprir determinadas finalidades sociais.

Sendo assim, na sociedade brasileira, é possível uma prática educacional voltada para os anseios da maioria, a partir da busca de outros propósitos como: a transformação social, visando eliminar as divisões sociais; a conscientização dos indivíduos objetivando a formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados; a mudança de práticas negativas como o preconceito, a violência em todas as suas formas, a degradação ambiental, etc., a formação para o exercício pleno da cidadania (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Com tal perspectiva, a Educação precisa ser concebida como um direito universal básico e condição para a emancipação social. Precisa ser concebida no contexto de um amplo projeto de inclusão social, relevando os interesses da maioria da população, no sentido de conduzir para a conquista da democracia e da qualidade social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Entretanto, a realidade da Educação brasileira, evidencia dados desfavoráveis que dificultam a efetivação desse papel, em especial no que tange ao acesso, permanência e conclusão da escola em todos os níveis. De acordo com informações do IBGE (2018), no que se refere às mulheres, os níveis de escolaridade se elevou continuamente nas últimas três décadas. Dados da PNAD Contínua de 2016 revelam que “[...] não houve discrepâncias na frequência ao ensino fundamental entre homens e mulheres na medida em que o acesso à escola para a faixa etária de 6 a 14 anos está praticamente universalizada” (IBGE, 2018, p. 5). O mesmo acontece no que tange a frequência à escola das pessoas de 15 a 17 anos independentemente do nível de ensino, com valores muito próximos para mulheres e homens, de 87,1% e 87,45, respectivamente. Para a faixa etária de 18 a 24 anos, “[...] o percentual de mulheres na escola é superior ao dos homens em 2,5 pontos percentuais”, ou seja, 34,1% e 31,6%, respectivamente (IBGE, 2018, p. 5).

Em 2016, segundo dados da PNAD Contínua, a taxa de frequência escolar líquida ajustada no ensino médio dos homens de 15 a 17 anos de idade era de 63,2%, 10,3 pontos percentuais abaixo da taxa relativa às mulheres (73,5%). Entre as mulheres, as desigualdades observadas acontecem em relação à cor ou raça, de

modo que as mulheres pretas ou pardas, na faixa de 15 a 17 anos, apresentam atraso escolar em 30,7% dos casos, enquanto 19,9% das mulheres brancas, na mesma faixa etária, encontram-se em igual situação (IBGE, 2018).

Ainda na pesquisa acima mencionada, consta que a

[...] maior diferença percentual por sexo encontra-se no nível superior completo, especialmente entre as pessoas da faixa etária mais jovem, de 25 a 44 anos de idade, em que o percentual de homens que completou a graduação foi de 15,6%, enquanto o de mulheres atingiu 21,5% [...] (IBGE, 2018, p. 6).

Mais uma vez, a desigualdade constatada entre mulheres é referente à cor ou raça: “O percentual de mulheres brancas com ensino superior completo é mais do que o dobro do calculado para as mulheres pretas ou pardas, isto é, 2,3 vezes maior [...]” (IBGE, 2018, p. 6).

Ao consultar dados estatísticos do Censo Escolar de 2017, constatou-se, em relação à Educação infantil (EI) que o número de escolas no período de 2013 a 2017 decresceu em 1,06%, passando de 117.726 para 116.472. Nesse mesmo período, o número de matrículas cresceu 11,8% (BRASIL/INEP, 2018a, p. 10). Apesar desse crescimento, muito ainda precisa ser feito para atingir o índice de universalização determinado na meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (50% das crianças na faixa etária correspondente), especialmente diante da insuficiência dos investimentos públicos e a crescente demanda (expressa em listas de espera) por vagas na EI, notadamente na faixa creche (CÔCO; SALGADO, 2018).

Quanto ao ensino fundamental, o número de escolas também diminuiu em 8,07% passando de 143.170 em 2013 para 131.606 em 2017. Queda esta que foi mais expressiva no número de escolas que oferecem os anos iniciais (1^a a 4^a séries) que foi na ordem de 9,65% (BRASIL/INEP, 2018a, p. 6). Nesse nível de ensino, tais resultados vão na contramão do que determina a meta 2 do PNE 2014-2024 que prevê a universalização desse nível de ensino para toda a população de seis a quatorze anos e a garantia de que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa até o último ano de vigência do plano (FERNANDES, 2018).

O autor destaca que o alcance dessa meta é dificultado, ainda, pela evasão e repetência, situações crônicas no sistema educacional brasileiro que nem sempre foram encaradas sob o ponto de vista pedagógico, sendo que a grande maioria das

políticas implantadas em estados e municípios estiveram voltadas apenas para a correção do fluxo escolar (FERNANDES, 2018).

Já no ensino médio, o número de matrículas apresentou queda de 4,61%, passando de 8.314.048 em 2013 para 7.930.384 em 2017, o que se deve tanto a uma redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano apresentou queda de 14,2% de 2013 a 2017) quanto em razão da melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação do ensino médio aumentou em 2,8p.p. de 2013 a 2017) (BRASIL/INEP, 2018a). Persistindo esse desempenho, há de se considerar que a taxa líquida de matrícula prevista na meta 3 do PNE 2014-2024 (que é de 85%), não será alcançada. Além disso, “[...] as desigualdades de acesso são marcas da Educação básica e no ensino médio, enquanto 75% dos jovens do quartil mais rico da população estão matriculados, somente 44,2% do quartil mais pobre encontra-se nesta etapa” (SILVA, 2018a, p. 16).

No curso superior, dados disponíveis revelam que o número de matrículas em IES públicas subiu de 8,03 milhões em 2015 para 8,05 milhões em 2016 (aumento de 1,9%), sendo esse ritmo de crescimento menor em comparação a anos anteriores. Esse número decorre da queda do número de matrículas na rede privada, em consequência da crise socioeconômica do País. A queda na rede privada foi de 0,3%. Entre 2015 e 2016 o número de concluintes nas instituições públicas aumentou 2,9% e 1,4% na rede privada (BRASIL/INEP, 2018b).

Diante desses dados, para o cumprimento da meta 12 do PNE 2014-2024 de elevar a taxa bruta de matrícula na Educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos torna-se um grande desafio, visto que, em 2016, foi registrada uma taxa de 32,6% na escolarização bruta e de 17,8% na escolarização líquida. Desafio tanto maior ao se considerar questões adversas como “[...] a desigualdade regional e estadual, o elitismo de algumas áreas e cursos e o grande contingente de jovens que não conseguem ter acesso ou permanecer na Educação superior” (OLIVEIRA; DOURADO, 2018, p. 46).

Como se pode observar, a partir dos dados comentados, a nossa Educação ainda é precária e, conseqüentemente, o seu papel de humanização não se tem efetivado no País, tendo em vista a não universalização, notadamente da Educação básica.

Vale ressaltar que manter os jovens na escola pelo menos até o término do ensino fundamental pode ser uma das políticas de prevenção mais eficientes para a

redução da violência e da criminalidade. Fato este que pode ser confirmado a julgar pelo nível de instrução da população prisional no Brasil. Em 2014, por exemplo, 49,58% dos presos no País tinham ensino fundamental incompleto e 13,96% tinham ensino médio incompleto (BRASIL/DEPEN, 2014, p. 47). Esses dados apontam para uma realidade já bastante debatida, ou seja, a maior escolaridade é um fator preventivo da violência, inclusive da violência contra a mulher que apresenta índices de ocorrência elevados.

Segundo dados apresentados no Mapa da Violência 2015, o número de homicídios de mulheres entre os anos de 2003 a 2013 cresceu em 21,0%. No período de cinco anos, entre os anos de 2009 a 2013, esse crescimento foi de 11,78% (WAISELFISZ, 2015, p. 14). Considerando, como referência, os indicadores sociais tais como a distribuição de renda, salário, saúde, habitação e transporte, constata-se que o alto nível de violência com a qual a população é tratada pela classe dominante vem agravar ainda mais o desrespeito à mulher numa sociedade capitalista patriarcal como a brasileira.

A escola, sem sombra de dúvida, tem fundamental importância no processo de transformação social, cultural e política, daí a necessidade de incluir a Educação como um dos eixos estruturantes na prevenção da violência no Brasil, inclusive da violência contra a mulher.

1.2 A Prática Social e Política Transformadora no Âmbito da Educação

A Educação configura-se como uma prática social engendrada em diferentes espaços e momentos históricos da sociedade. Contudo, a Educação formal escolar e informal, são as que, embora tenham um importante papel nos processos formativos dos indivíduos, podem atuar, também, no sentido de reforçar as ideologias dominantes e operar na manutenção de relações sociais e políticas vigentes. Mas, inserida numa sociedade permeada por contradições, a escola e a Educação nela oferecidas são influenciadas por essas contradições. Isso porque,

A Educação [...] não ocorre fora do âmbito da estrutura da vida social, visto que ela é um acontecimento gerado nos processos históricos de cada sociedade. Nesse caso, a escola mantém relação estreita com a sociedade e seus interesses políticos, econômicos e sociais. Essa relacionabilidade pode ser compreendida dialeticamente na medida em que os acontecimentos operados na escola refletem na sociedade e muitos problemas de ordem

social, por sua vez, são refletidos no espaço da escola (SANTOS, 2018, p. 1).

A autora argumenta que, embora a Educação não tenha criado os sistemas sociais, ela pode constituir uma força que influenciará de forma significativa na sociedade. E isso somente será possível a partir de ações conscientes desenvolvidas no contexto da escola, dando início a um processo de transformação do sujeito, uma vez que o torne consciente de sua realidade, capaz de compreender os aspectos dessa realidade, despertando sua criticidade. Ter compreensão crítica das questões sociais é requisito para tornar os indivíduos preparados para o desempenho de seu papel social (SANTOS, 2018).

Nesse sentido, falar de transformação social obriga que se leve conta uma série de fatores que contribuem para diminuir as desigualdades sociais, mas significa também transformar o próprio sujeito por meio da consciência crítica, que lhe permitirá o questionamento da sua condição histórica, a compreensão da realidade, a capacidade de buscar e propor soluções. Para tanto, deve a Educação oferecer subsídios para desenvolver no sujeito um pensamento articulado e crítico (VARES, 2012).

Por sua vez, Gadotti (2008) entende que a escola deve proporcionar, acima de tudo, elementos que permitam aos estudantes analisar criticamente a estrutura social e o âmbito em que estão inseridos.

Na percepção de Vares (2012), visto que a luta de classes está presente no âmbito educacional, a conscientização política é necessária e relevante para a luta autêntica em prol da mudança social.

No entanto, o autor ressalta que nem sempre o papel político da escola esteve visível, visto que ela, pelo menos até meados dos anos 1960, tinha como função difundir a ideia de equidade e neutralidade a ser promovida pela Educação. Em meio ao predomínio do funcionalismo, no contexto das análises sociológicas sobre a Educação escolar e seu papel,

[...] a escola era tida como uma instituição capaz de manter a harmonia social, por meio da introjeção de valores e papéis específicos que objetivavam o bom funcionamento do organismo social. Essa mistificação da escola e de seu papel ajudou a encobrir a verdadeira função do sistema educacional: a reprodução das desigualdades sociais (VARES, 2012, p. 311).

Essa visão vigorou durante grande parte do século XX, sendo que os interesses políticos vigentes na escola não estavam em consonância com os interesses do povo, girando em torno do sistema produtivo e da manutenção da ordem social. A incumbência da escola era inculcar determinados valores sem os quais o sistema não poderia sobreviver, conforme explica Vares (2012).

Por essa perspectiva, denominada de conservadora pelo autor, não se visualizava os conflitos existentes e presentes no seio da sociedade e do espaço escolar, surgindo então o que se passou a chamar de “pedagogia do consenso”. De acordo com Saviani (1995) *apud* VARES (2012), essas teorias funcionalistas deram origem a uma “pedagogia não-crítica”. De modo que para o autor,

[...] o funcionalismo sociológico contribuiu para uma estagnação política, ajudando a difundir um sentimento conformista frente à organização social. A mistificação ideológica beneficiou a estrutura social capitalista e a forma como a produção organizada se reproduz, impedindo uma ‘tomada de consciência’ por parte da fração social explorada (VARES, 2012, p. 311).

Porém o autor traça uma reflexão em que procura mostrar como remover o que ele chama de “véus ideológicos” que recobriram os reais interesses que conduziam o sistema educativo. Menciona que um passo nesse sentido foi a emergência das teorias da reprodução social e cultural, que tratam em seu cerne, da desmistificação do papel da escola na sociedade capitalista.

Ainda nos anos 1960, surgiu o chamado paradigma do conflito, cujo caminho fora aberto pelos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com sua obra intitulada “*Os Herdeiros*” (1964), tendo se consolidado nos anos 1970. Esse paradigma consistiu-se numa nova postura analítica em relação à escola capitalista, relevando os aspectos conflitivos até então ignorados pelos funcionalistas, com base, sobretudo, no pensamento marxiano, que se tornava predominante nas análises acerca do papel social e político da Educação. Diversos autores (Althusser, Bourdieu e Passeron, Establet e Baudelot, Bowles e Gintis, entre outros) concluíram em suas obras, norteados por posturas críticas, que a escola capitalista contribuía não apenas para a manutenção das divisões sociais, mas, também, para a reprodução estrutural socioeconômica e cultural, atendendo aos interesses de uma minoria dominante (VARES, 2012), como menciona o autor:

Na ótica desses teóricos a escola teria como papel a reprodução social e cultural das desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista. A escola, longe de ser uma instituição neutra, estaria imbuída de uma missão que, a princípio, não se mostrava tão claramente (VARES, 2012, p. 314).

Foram as teorias da reprodução, de acordo com as reflexões desse autor, que deram os primeiros passos para se desvelar os véus ideológicos que cobriam o sistema educacional e seu verdadeiro papel, visto que buscaram explicar como a escola capitalista contribuiu (e ainda hoje contribui) para a manutenção do *status quo*. Constatou-se por meio dessas teorias que: “A escola longe de equalizar e harmonizar a vida social como apregoavam os teóricos funcionalistas, mostra-se capaz de reproduzir e reforçar as divisões sociais [...]” (VARES, 2012, p. 314).

As contribuições das teorias da reprodução são inegáveis e embora alguns teóricos (GIROUX, 1986; FREITAG, 1980; GOMES, 2005; SAVIANI, 1995; LUCKESI, 1991; SNYDERS, 2005, entre outros) tenham tecido críticas à visão “fatalista” e “mecanicista” de seus representantes, postura similar à do funcionalismo sociológico, não negaram o fato de que o conceito de reprodução propiciou uma nova compreensão da escola. Tal fato não significa, em absoluto, que se deva ignorar ou desconsiderar as fragilidades e limitações dos teóricos da reprodução⁴, e sim a validade de se reconhecer as contribuições que essas teorias deram no sentido de elucidar o que não havia ainda sido percebido, o papel reprodutor e ideológico da escola. Percepção esta que, no final das contas, tem servido para a laboração por uma escola de “resistência”, já que abriu espaço para uma tomada de consciência da realidade, sem a qual a luta política não é possível (VARES, 2012).

Na realidade, a escola continua ainda hoje reproduzindo, em maior ou menor grau, as desigualdades socioeconômicas e culturais. Ela ainda tem força reprodutora. À instituição escolar ainda “[...] cabe reproduzir certos aspectos culturais valorizados socialmente, embora essa ‘reprodução’ não seja integral e desacompanhada de mudanças”. O que se precisa fazer é identificar e refletir se essa força atua em prol de um pequeno grupo dominante em detrimento da maior parte da população, excluindo-a do jogo do poder (VARES, 2012, p. 316).

⁴ De acordo com Vares (2012), as críticas às teorias reprodutivistas decorrem do fato de se considerá-las fatalistas, pessimistas, responsáveis pela difusão de um sentimento de impotência diante desse papel da escola.

O exposto implica em conscientização e criticidade, condições imprescindíveis para a luta política no âmbito da escola e, nesse sentido, as teorias da reprodução são de significativa contribuição, uma vez que evidenciaram os aspectos conflitivos e reprodutivos da escola na sociedade moderna. Foi a partir da sociologia do conflito que as teorias pedagógicas posteriores se imbuíram de um pensamento de resistência e transformação e passaram a conceber o espaço escolar como um território no qual podem ser engendradas as mudanças requeridas pela sociedade (VARES, 2012).

A pedagogia do conflito é concebida por Gadotti (2008) como aquela essencialmente crítica e revolucionária e como tal, ela não esconde, não escamoteia as relações existentes entre Educação e sociedade, entre Educação e poder, isto é, ela não encobre o papel ideológico e político da Educação.

É ilusória a ideia sustentada pela pedagogia tradicional de que a Educação pode ser desvinculada do poder, da ideologia e que a verdadeira Educação é neutra e desinteressada. Ideia esta desmistificada pela ideologia do conflito que considera essa Educação como inexistente e responsabiliza o educador, ao evitar a questão política da Educação, a vinculação entre ato político e o ato educativo, de se colocar a favor de determinada ordem política (GADOTTI, 2008).

Essa colocação do autor parte da hipótese “[...] de que toda Educação, numa sociedade de classes, é uma Educação de classe, ou mais precisamente, da classe dominante, da classe economicamente dominante” (GADOTTI, 2008, p. 60). Mas, ele próprio reconhece que a questão não é tão simples, visto que somente essa constatação não é, na sua opinião, suficiente para politizar a Educação, pois supõe-se que ela sempre tenha sido política. A grande interrogação que se coloca então é quanto à possibilidade de a Educação participar do processo de transformação da sociedade que a mantém e que ela reproduz; o que de fato seria uma Educação transformadora, revolucionária (GADOTTI, 2008).

Para explicar a questão, Gadotti (2008, p.60) utiliza a ideia freiriana de “[...] que existe uma Educação da reprodução da sociedade, que seria uma Educação como prática da domesticação e, no outro extremo, uma Educação da transformação, que seria a Educação como prática da libertação”. Com essa ideia o que o autor está buscando mostrar é: “[...] a Educação não é a alavanca da transformação social, mas também não reproduz integralmente a sociedade da qual depende” (p. 61). Mas, é preciso relevar o fato de que existe uma luta no interior da Educação e do sistema

escolar entre a ação transmissora de uma cultura existente (ciência, valores, ideologia), tratando-se este do papel conservador da Educação, e o ato de criação de uma nova cultura, consistindo na atribuição transformadora da Educação. Numa dada sociedade o que se constata é a prevalência de uma dessas tendências. Num dado momento, contudo, ambas entram em conflito e o resultado é bastante positivo (GADOTTI, 2008).

À medida que na teoria haja quem defenda que a Educação reproduz a sociedade, não há espaço para a manifestação da contradição e do conflito, tendo em vista que a reprodução impera, com a Educação fazendo o que é exigido pela classe dominante. A pedagogia revolucionária, por sua vez, vai se manifestar no momento em que não tentar esconder a contradição da Educação numa sociedade de classes, mas, ao contrário, busca mostrá-la (GADOTTI, 2008).

Por si mesma, nenhuma pedagogia é revolucionária. Isso somente acontece em função do conteúdo que transmite (conservador ou revolucionário), do que ensina e da contribuição para o aprendizado fora e dentro da escola. Conteúdo este que contribuirá para desvelar a pedagogia reacionária (GADOTTI, 2008). Essa pedagogia é caracterizada pelo autor como

[...] uma pedagogia que forma gente submissa, obediente, incapaz de participar. Essa pedagogia esconde-se, hoje, atrás de uma pseudo-não-diretividade. E uma pedagogia da omissão que faz o jogo da ideologia dominante, cujo objetivo fundamental é a não-participação, a docilidade, a subserviência (GADOTTI, 2008, p. 62).

O autor explica que por meio de seus programas, sua política e sua prática, a escola tem contribuído para legitimar o poder totalitário, impedindo a conquista de uma sociedade realmente democrática. A luta relevante que se deve travar hoje no âmbito da Educação é a de abrir uma brecha no sentido de combater essa dominação. De maneira que o espaço pedagógico se tornará, então, um espaço político em luta. Esse espaço pedagógico-político, ainda que dependente da legislação, das normas, dos programas, etc., propicia uma relativa autonomia. Nesse espaço, o trabalho crítico não pode limitar-se à denúncia da domesticação, da seletividade, das injustiças, das desigualdades, etc., mas precisa voltar-se para a pesquisa e proposta de reais soluções. Um trabalho pedagógico realmente crítico é aquele que tem a possibilidade de enfrentar os desafios do presente, descobrindo, inventando, propondo razões para se ter esperança e os meios para concretizá-la (GADOTTI, 2008).

Nesse contexto, a prevenção da violência contra a mulher pode acontecer no âmbito da Educação, na medida em que essa questão seja abordada e debatida tanto no espaço escolar como em diversos outros espaços educativos, com a finalidade de desvelar as razões de sua ocorrência, bem como suas consequências. A partir do debate crítico, do desenvolvimento das razões que levam a essa situação, será possível propor soluções e ações concretas para reverter o problema e, ainda, atitudes e condutas que busquem mudar a realidade caracterizada pelas desigualdades entre homens e mulheres, pelo machismo e patriarcalismo, fatores que juntamente com diversos outros, têm levado a esse tipo de violência.

A possibilidade de uma Educação revolucionária no futuro depende da formação, ainda dentro de uma Educação conservadora e reacionária, dos elementos de uma nova Educação, libertadora, conscientizadora. Para isso, é necessário que os educadores coloquem esse ensino em questão, sendo que a “Educação contra a Educação” (expressão usada pelo autor), consiste nessa tensão, nesse conflito que precisa ser mantido de modo a evitar que ela se torne um mecanismo de classe (GADOTTI, 2008).

A Educação libertadora e conscientizadora é o ideal de Educação preconizado por Paulo Freire para resgatar os sujeitos da opressão de classe. Sobre o pensamento freireano, algumas considerações serão traçadas no próximo item.

1.2.1 A Educação para a conscientização na concepção de Paulo Freire

Na atual conjuntura caracterizada pelo predomínio do capital financeiro e modelo econômico neoliberal, o grande desafio com o qual a Educação se depara é, inicialmente, com a necessidade do desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o real e a consequente superação das formas de consciência ingênua existentes. Conscientização esta que deve ser baseada na relação consciência/mundo. Para Paulo Freire:

Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa

uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável (FREIRE, 1979a, p. 15-16).

No processo de conscientização é importante que os sujeitos se reconheçam no mundo e com o mundo, de modo que transformem a si mesmos ao mesmo tempo em que se dá a transformação do mundo, conforme a concepção de Freire, isso porque o homem é um ser de relações. Ou, melhor dizendo:

Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo.

Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (FREIRE, 1979b, p. 15-16).

Se o ser não for capaz de refletir sobre si, sobre seu estar no mundo, ao mesmo tempo em que age sobre ele, então não lhe é possível transpor os limites que o próprio mundo lhe impõe e, nesse caso, esse homem não é capaz de comprometer-se com a mudança. Ele torna-se um ser imerso no mundo, adaptado a ele e sem qualquer consciência dele. Em consequência, não lhe é possível transformá-lo (FREIRE, 1979b).

Num sentido político, a conscientização à qual se refere o autor compreende a consciência de classe enquanto processo mediante o qual as classes desfavorecidas se reconhecem como classe, bem como reconhecem na realidade as relações que as oprimem e as exploram, impedindo-as, segundo ele mesmo expressa, da permanente busca de “ser mais”. E afirma:

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica o reconhecimento crítico, a ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais (FREIRE, 2016, p. 69).

A Educação é concebida por Freire como um meio para isso pois, como ressaltam Ecco e Nogaro (2015, p. 3526):

O sentido da Educação em Freire decorre da incompletude dos seres humanos. Em vista disso, modificar-se é uma necessidade da natureza dos seres humanos, na busca de complementarem-se como pessoas, concretizando sua vocação de Ser-Mais, numa espécie de atualização constante.

Mas, apesar disso, não se pode ignorar uma outra possibilidade, que é de Ser-Menos, isso porque de acordo com Freire: “A humanização enquanto vocação tem, na desumanização, sua distorção” (Freire, 1994, p. 184 *apud* ECCO; NOGARO, 2015, p. 3526).

No pensamento freiriano identifica-se, em relação à Educação formal, a “Educação Bancária” e a “Educação Libertadora” como duas formas predominantes. Na primeira, o ato de educar caracteriza-se pela opressão, alienação e desumanização dos seres humanos que participam desse processo educacional. A segunda prioriza a conscientização, a autonomia, a humanização dos educandos e caracteriza-se por valorizar processos interativos, relacionais, dialógicos (ECCO; NOGARO, 2015). Sobre essas duas formas de Educação, Freire (2016, p. 118) entende que:

A Educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada mecanicista mente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Se na Educação Bancária, como salienta o próprio autor, o papel do educador é “depositar”, “encher” os educandos de falso saber que consiste na imposição de conteúdos, a prática problematizadora caracteriza-se pelo desenvolvimento dos educandos a partir do seu poder de captação e de compreensão do mundo em que estão inseridos, em suas relações com o mundo e não como uma realidade estática, mas como uma realidade imersa num processo de transformação (FREIRE, 2016).

A superação das limitações da Educação Bancária suscita que se tire o foco dos programas, dos conteúdos inertes e centre-se nos seres humanos aos quais está voltada a ação educativa e nos processos de aprendizagem, conforme a concepção feiriana. Sendo assim,

[...] pensar, refletir a respeito da Educação, consiste em pensar, refletir o ser humano. E nesta premissa está inserida a concepção de educar que, em síntese, é, também, promover, nos sujeitos, a capacidade de interpretação dos diferentes contextos em que estão inseridos, bem como, qualifica-los e instrumentalizá-los’ para a ação, nestes contextos, objetivando superações, transformações (ECCO; NOGARO, 2015, p. 3530).

De acordo com Freire (2016), no âmbito da Educação bancária acredita-se que quanto mais conteúdos inertes e desvinculados da realidade sejam “depositados nos educandos”, tanto menos estes desenvolverão em si a consciência crítica resultante de sua inserção no mundo, como seus transformadores. Busca-se anular ou minimizar o poder criador dos educandos estimulando sua ingenuidade, corroborando com os interesses dos opressores. No entanto, os executores da Educação bancária não percebem que nesses “depósitos” são perpassados pelas contradições que caracterizam a sociedade e que, cedo ou tarde, poderão contribuir para o confronto com a realidade, despertando e levando-os a uma ação crítica. Para ele,

[...] toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação (FREIRE, 1967, P. 105-106).

Por consciência mágica o autor caracteriza aquela que percebe os fatos de fora, sem se envolver, simplesmente captando-os, atribuindo-lhes um poder superior e submetendo-se a eles com docilidade. Em consequência disso, tem-se a inércia, o cruzamento de braços, o sentimento de impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos (FREIRE, 1967). Mas essa consciência mágica pode dar lugar a uma consciência crítica, desde que se disponibilize aos seres humanos os meios com os quais sejam capazes de superar a percepção mágica da realidade, substituindo-a por uma predominantemente crítica. Nesse sentido, Pitano (2017, p. 89) entende que:

Paulo Freire acredita na capacidade que homens e mulheres têm de superar as suas situações limite, especialmente a exploração historicamente imposta. Transformar a realidade libertando oprimidos e opressores é a preocupação responsável por engendrar a Pedagogia do Oprimido, como pedagogia humanista e libertadora.

Para Freire, a conscientização demanda a assunção pelos homens do papel de sujeitos que fazem e refazem as condições de sua existência. A conscientização, assim como o sujeito, configura-se como processo inacabado e histórico exposto às contingências (PITANO, 2017). Por outro lado, quanto mais consciente o ser, mais ele será capaz de desvelar a realidade. Desse modo,

[...] a conscientização não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1979a, p. 15).

Não obstante, para que a Educação contribua na conscientização dos educandos, ela própria precisa assumir um papel crítico, adotar uma práxis revolucionária, ser comprometida com a transformação. Refletindo sobre a concepção freiriana de um ensino para a construção da consciência crítica, Werri (2018, p. 20) ressalta:

O desenvolvimento de uma consciência crítica implica o desenvolvimento da tomada de consciência, à qual realiza-se a partir de uma Educação problematizadora da realidade do educando, que o faça ultrapassar o nível de 'consciência real' e atingir o nível da 'consciência máxima possível'. A consciência crítica não é apenas a percepção da relação de opressão, implica ainda um comprometimento com sua transformação. Ela não pode existir fora da práxis, pois constitui-se no processo de conscientização, que é um contínuo desvelamento da realidade, de maneira dialética, ou seja, com a constante reflexão sobre a prática. Por este motivo, a conscientização em pedagogia do oprimido é imprescindível para a constituição da práxis revolucionária.

Com base no pensamento freiriano, a criticidade requer um trabalho pedagógico baseado em condições históricas propícias. Visando a criticidade, não pode a conscientização fazer parte de uma Educação qualquer, e sim, de um processo comprometido com a responsabilidade social e política voltada para a decisão. Esta conscientização tem de ser o principal alvo de toda a Educação objetivando, antes de tudo, a promoção da atitude crítica, da reflexão, que vai impelir à ação. Para tanto, é necessário combater as forças que alienam e a sombra opressiva que impede a conscientização. Isso suscita uma Educação realmente libertadora, que respeita o homem como pessoa (SCOCUGLIA, 2005). Com base no que afirma esse autor:

[...] a massificação, como parte do processo de dominação, impede o indivíduo de ser ele mesmo. Ao contrário, a Educação para a liberdade representaria o antídoto ao vetor da alienação e do ocultamento do real. A liberdade é pensada existencialmente, ou seja, a descoberta do indivíduo como pessoa livre em oposição à domesticação castradora. Trata-se de uma Educação para o homem-sujeito da sua história (SCOCUGLIA, 2005, p. 25).

Para a conquista dessa Educação, Paulo Freire defende o diálogo como vínculo pedagógico principal da Educação conscientizadora, aquela que busca a liberdade como alternativa de construção da pessoa contra a massificação, a alienação e a opressão. Para ele, “[...] a Educação é um ato de amor, por isso, de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97).

Na percepção freiriana de Educação está, assim, evidente, a possibilidade viável da libertação e desalienação do sujeito, da desocultação e desvelamento da realidade, permitindo-lhe a compreensão/conscientização do mundo em que está inserido. Trata-se da pedagogia educacional comprometida com a transformação a partir da reflexão sobre a realidade. Paulo Freire concebe e mostra os caminhos efetivos para a prática desse ensino, orientado a desenvolver nos educandos a compreensão do mundo, o pensamento crítico e a práxis transformadora. Essa Educação voltada para a autonomia, em que o educando é agente de sua própria aprendizagem, se fundamenta na perspectiva do diálogo, do pensamento crítico, da conscientização, da reflexão e da coparticipação.

Nessa Educação, é primordial a promoção do homem como sujeito-histórico, motivado pelo compromisso ético e político “[...] voltado para a superação de todas as formas de opressão[...]” (FREIRE, 2016).

1.3 A Educação Integral e a Prevenção da Violência contra à Mulher

A Educação constitui uma das políticas públicas mais importantes para a promoção da equidade de gênero, visto que pode contribuir para a desconstrução social e cultural da relação de poder e de subordinação da mulher ao homem. Nesse sentido, vale refletir como a Educação Integral pode ser relevante no processo de mudança.

Conforme menciona Silva (2018b), a partir do século XX o entendimento sobre direitos humanos tornou-se a principal referência norteadora da vida em sociedade inspirando, sobretudo, a ação dos Estados tidos como democráticos, voltada para a garantia da “igualdade de oportunidades a todos os cidadãos”, tanto na esfera pública do Estado como não-estatal. No Brasil, os direitos sociais ganham maior relevância em decorrência de constantes lutas e enfrentamentos. Tais direitos tomam forma com a aprovação de “leis afirmativas materializadas” em projetos e

programas de inclusão social que são ofertados pelas esferas do poder do estado, bem como pela “sociedade civil organizada”. Destinam-se, especialmente, aos segmentos sociais menos favorecidos e configuram-se como medidas de proteção social a esses grupos.

É neste contexto que desde o início do século XX, a Educação Integral vem adquirindo mais relevância no âmbito do “debate público nacional”, principalmente a partir da “[...] vigência da política educacional preconizada pelo Plano Nacional de Educação (PNE)”. No decorrer do tempo, as experiências de Educação Integral no Brasil caracterizaram-se pelo assistencialismo, de modo que buscavam “[...] atender as comunidades mais vulneráveis e economicamente excluídas [passando, assim, a desempenhar um papel na promoção do] pleno direito de formação escolar para [essa] parcela da sociedade” (SILVA, 2018b).

Um aspecto relativo à construção da política pública de Educação Integral no Brasil, é a persistente “[...] confusão conceitual entre ampliação da jornada escolar com Educação Integral”, confusão essa que inclusive é cometida em projetos pedagógicos ou planos de Educação (SILVA, 2018b). Assim, a autora destaca que:

A Educação Integral se baseia na concepção de um desenvolvimento pleno do ser humano e reconhece que esse desenvolvimento só é possível quando se considera que os processos de aprendizagem ocorrem de modo multidimensional – física, afetiva, cognitiva, ética, estética e política – e se articulam os diversos saberes da escola, da família, da comunidade e da região em que o indivíduo se insere (SILVA, 2018b, p. 138).

Pode-se começar mencionando a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 determina que: “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A partir da CF/1988, outros dispositivos que possibilitam a estruturação de uma Educação Integral humanizadora e inclusiva foram criados, podendo-se citar o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) que estabelece em seu artigo 53: “A criança e o adolescente têm o direito à Educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”.

No âmbito legal, pode-se citar, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei n.º 9.394/1996) que no ensino fundamental, traz o artigo 2, onde encontra-se especificado o “pleno desenvolvimento” do educando, confirmando o princípio presente na CF/1988 por meio dos artigos 34 (parágrafo 2º) e o artigo 87 (5º parágrafo). “Ambos os artigos [referem-se à] progressiva ampliação do tempo escolar, ficando este a critério dos estabelecimentos de ensino” (SILVA, 2018b).

Mais uma vez, faz-se necessário questionar qual concepção de Educação Integral se observa no Brasil. Vale ressaltar aqui um conceito que deixa evidente qual seria o modelo ideal. De acordo com o CREI - Centro de Referências em Educação Integral (CREI, [s.d.]):

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a Educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões- intelectual, física emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Como se pode observar, a Educação Integral é percebida não apenas como o tempo estendido de permanência do educando na escola, mas contempla o seu pleno desenvolvimento, uma vez que tem como proposta atendê-lo em todas as dimensões e de forma integrada e compartilhada por todos os agentes envolvidos no processo educativo e, também, a comunidade local. Ao ser assim concebida, a Educação Integral é aquela que visa articular as diversas experiências que os alunos vivenciam (ou podem vivenciar) dentro e fora da escola, a partir de uma intencionalidade favorável às aprendizagens importantes ao desenvolvimento integral do aluno (CREI, [s.d.]). Este, no que diz respeito à Educação Integral, refere-se à Educação como um processo formativo que deve atuar visando o desenvolvimento dos indivíduos nas dimensões física, intelectual, social, emocional e simbólica (CREI, 2014). Sendo assim,

[...] a Educação Integral se concretiza em proposta que integram diferentes tempos, espaços e agentes educativos para além da sala de aula, das disciplinas e do professor. Essas diferentes interações permitem que os estudantes acessem e experimentem linguagens, contextos e ritmos diversificados que permitem o desenvolvimento de capacidades físicas, sociais, afetivas, além das intelectuais (CREI, 2014, p. 2).

Ou seja, a integralidade da Educação resulta no fim das barreiras, sejam elas sociais, culturais, políticas, atitudinais, etc., existentes no ambiente escolar, fora dele e entre escola e comunidade. Essa superação é fundamental para que todos os espaços sejam exclusivos e para que a diversidade seja tanto um valor como uma oportunidade de desenvolvimento para as crianças e jovens em suas diversas dimensões.

Na concepção de Pinho e Peixoto (2017), o conceito atual de Educação Integral vem adquirindo cada vez mais relevância como proposta educacional, na busca pelo desenvolvimento pleno de indivíduos em suas diferentes dimensões: física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética, inclusive com o Plano Nacional de Educação-PNE e o projeto de lei para o decênio 2011-2020, indicando em suas diretrizes a oferta de Educação Integral como estratégia para a ampla formação do educando.

As autoras ressaltam que um dos desafios da Educação Integral é a desarticulação do ensino em relação ao contexto social e cultural dos alunos, bem como sua fragmentação, o que tem como consequência um esvaziamento de seu sentido e a dificuldade de desenvolver uma visão ampla e global da Educação (PINHO; PEIXOTO, 2017).

Outro ponto a ser considerado quando se faz referência à Educação Integral diz respeito à importância de traçar algumas considerações sobre o currículo, que precisa contemplar o desenvolvimento de todas as potencialidades ou dimensões formativas dos sujeitos, levando em conta tanto os aspectos intelectuais dos estudantes como também os afetivos, corporais, simbólicos e éticos (CREI, 2014).

O currículo como construção cultural, está sempre vinculado a formas específicas de organização da sociedade e da Educação, e não pode ser compreendido como um campo neutro ou algo estático. O currículo deve ser o resultado de um equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um determinado momento, configurando-se como reflexo de um determinado projeto de cultura e de socialização (CREI, 2014).

Na perspectiva da Educação Integral, o currículo é problematizado na medida em que recoloca o estudante na centralidade dos processos educativos e busca contemplar suas diferentes dimensões formativas, levando em consideração a ampliação de tempos, espaços e agentes educativos (CREI, 2014). Considerando a Educação Integral e o currículo a ela pertinente, a Base Nacional Comum Curricular-

BNCC, reconhece que a Educação básica deve voltar-se à formação e ao desenvolvimento humano global,

[...] o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente do jovem e do adulto considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma Educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL/MEC, 2017, p. 14).

O currículo é um elemento muito importante a ser considerado no processo educativo, inclusive na Educação Integral. Isso porque, conforme ressalta Paraíso (1997), com base em vários estudos (APPLE, 1987 e 1988; SILVA, 1995), os currículos escolares, embora aparentem neutralidade, sempre estiveram vinculados à história dos conflitos de classe, raça, sexo, religião, etc. E a existência desses conflitos precisam ser levados em conta e abordados no processo de construção dos currículos.

Diante disso, uma ação que se faz necessária é trabalhar a questão de gênero e a prevenção da violência no âmbito da Educação Integral. A princípio pode-se considerar a contribuição que o próprio movimento feminista e as organizações de mulheres para as mudanças que vêm ocorrendo nas teorias contemporâneas.

A partir de reflexões sobre os estudos de Scott (1990), Paraíso (1997) destaca que gênero é uma construção social e histórica de homens e mulheres, que está presente em muitas instâncias sociais, sendo a escola e, por extensão, o currículo que nela se insere, uma dessas instâncias. Desse modo, infere-se que:

O masculino e o feminino são construídos pelas práticas sociais masculinizantes e feminizantes, de acordo com as concepções de cada sociedade. Assim, o fazer-se homem e o fazer-se mulher é um processo, ou seja, aprende-se a ser homem ou mulher, conforme as visões de mundo que orientam as práticas cotidianas dos indivíduos (PARAÍSO, 1997, p. 27).

Esses aspectos precisam ser relevados no currículo da Educação Integral que se propõe a ser crítica, humanizadora e contribuir na prevenção da violência contra a mulher. O tema das relações de gênero é campo de silêncio no currículo, mas cabe aos educadores mudar essa realidade, propondo-se à construção de um currículo em ação, na prática educativa cotidiana (PARAÍSO, 1997).

É bastante conhecido o fato de que a Educação tem atuado no sentido de produzir, reproduzir e manter as desigualdades de gênero. Os estereótipos de gênero são socialmente determinados e veiculados na instituição escolar, pois é ela que legitima e perpetua essa sociedade, seus valores e normas de conduta. Em vista disso, as justificativas para essas desigualdades precisam ser percebidas e identificadas a partir dos arranjos sociais, do processo histórico, das condições de acesso aos recursos disponibilizados, das formas de representação criadas pela sociedade (LOURO, 2014).

Se a escola contribui para reproduzir relações de gênero desiguais e opressivas, ela também pode participar na desconstrução das mesmas, visto ser um espaço contraditório que tanto pode reproduzir como transformar. Assim, na prática da Educação Integral, pode-se construir relações libertárias, norteadas pelos princípios da dignidade humana e da igualdade de direitos, que levem à eliminação de atitudes de preconceito, discriminação e violência, exatamente por visar o desenvolvimento pleno do sujeito em todas as suas dimensões.

1.3.1 Desenvolvimento das habilidades socioemocionais e prevenção da violência contra a mulher

Aspecto de grande relevância relacionado à Educação Integral refere-se ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais, mediante as quais propicia-se ao indivíduo uma formação integral e o pleno desenvolvimento.

As preocupações com a Educação socioemocional surgiram a partir dos anos 1990, quando da formulação de conceitos que caracterizavam a inteligência como a habilidade de reconhecer, entender, utilizar e dominar as emoções diante das diversas situações da vida cotidiana (EDUCADOR 360, 2017).

Em vista disso, no ano de 1994, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), inclusive, em uma de suas declarações descreve a necessidade de assegurar o desenvolvimento das habilidades sociais e emocionais das crianças (EDUCADOR 360, 2017).

Tornou-se consenso entre teóricos, pensadores e formuladores de políticas educacionais que educar crianças e jovens de forma integral, incluindo suas habilidades sociais e emocionais, é fundamental na formação do cidadão apto para

atuar no novo cenário social e profissional que vem se configurando no mundo atual (EDUCADOR 360, 2017).

Desde meados do século XX um intenso e rápido processo de transformações vem ocorrendo no mundo, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, onde uma enorme gama de informações é obstinadamente processada e acompanhada do desenvolvimento de aparatos tecnológicos cada vez mais sofisticados e avançados. Já “popularização da *internet*” e o fluxo advindo dos mecanismos de busca do século XXI, demonstram que as formas de se obter o conhecimento se expandiram e vem se expandindo, dia após dia, de maneira excepcional, exigindo do ambiente escolar constantes renovações que demandam mudanças sociais importantes e suscitam dos indivíduos novas maneiras de atuar e se relacionar no meio social. Diante disso, o próprio papel da escola passa por mudanças, uma vez que essa instituição precisa agora preparar a criança e o jovem para a sua inserção nessa sociedade em movimento e cheia de inquietações (ABED, 2014). Contudo, percebe-se que as ações educacionais voltadas para fazer frente a essa realidade estão sempre um passo atrás das infindas janelas que se abrem para horizontes cada vez mais peculiares.

O grande desafio que se coloca à Educação é o de promover uma prática pedagógica capaz de resgatar o desenvolvimento do ser humano em toda a sua complexidade e diversidade, inclusive reintegrando facetas que foram deixadas de lado pela sociedade moderna (ABED, 2014).

Nesse novo momento, é necessário que as políticas públicas e os projetos políticos-pedagógicos priorizem “[...] ações que (re) integrem, no processo de ensino e de aprendizagem, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades não só cognitivas, mas também sócio-emocionais”. Para isso, é de fundamental importância investir na formação dos professores, de forma a prepará-los para organizar e conduzir a ação pedagógica no sentido de promover o desenvolvimento integral dos estudantes (ABED, 2014, p. 17).

É importante considerar, contudo, que uma mudança drástica na realidade da sala de aula não é o suficiente e nem mesmo o passo primordial. É fundamental que se amplie a ação pedagógica, não a limitando mais à mera transmissão de conteúdo. Nesse sentido,

A postura, a escuta, o olhar, a qualidade do vínculo que o professor estabelece com a situação de ensino-aprendizagem precisam impregnar-se das âncoras do paradigma da Pós-modernidade, de modo a considerar e contemplar as diferentes dimensões do ser humano e os múltiplos aspectos do aprender (ABED, 2014, p. 17).

A atuação do professor nesse contexto é de suma relevância, devendo este assumir o papel de mediador não apenas das relações dos alunos com os objetos do conhecimento como também na sua formação enquanto ser humano, mostrando as contradições da Educação no capitalismo e formando para a percepção crítica social. Visto que as crianças e jovens passam um tempo considerável na escola, é imprescindível que as instituições de ensino, bem como todos os agentes se envolvam no processo de aprendizagem, assumam a responsabilidade pela formação global e integral dos educandos (ABED, 2014).

A autora menciona que o espaço educacional é o lugar por excelência em que os valores de igualdade de direitos, de justiça, de respeito pelas diferenças e de inclusão devem ser trabalhados mediante uma ação educativa democrática e igualitária. E destaca:

A escola é um local privilegiado de encontro, de interlocução, de questionamento, de construção e transformação do conhecimento. Conhecimento não só nos livros, mas nas experiências de cada um. Encontro não só de saberes, mas principalmente de pessoas, nas suas diversidades e nas suas riquezas pessoais e culturais (Abed, 2002, p. 23 *apud* ABED, 2014, p. 20).

Vale ressaltar, no entanto, que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais como um dos objetivos da Educação escolar não significa que os aspectos cognitivos, a construção de conhecimento e a transmissão de informações sejam desconsiderados ou menos valorizadas. Na verdade, o resgate do emocional e do social na prática pedagógica significa o redirecionamento da “subjetividade” e “objetividade” como facetas do processo de ensino-aprendizagem (ABED, 2014). A autora enfatiza que os aspectos emocionais e sociais do ser humano não podem ocorrer sem a cognição, do mesmo modo que esta não pode ocorrer de maneira independente das condições afetivas, dado que:

Muitas são as habilidades de qualidade emocional que estão intrinsecamente envolvidas na aprendizagem: o interesse, engajamento e motivação para construir o vínculo com os ensinantes e com os objetos do conhecimento; a carga emocional que precisa ser investida na relação com o conhecimento,

para que os aprendentes atribuam sentido pessoal e se posicionem criticamente em relação ao saber; a disponibilidade interna para persistir, para atravessar o caminho do aprender, que muitas vezes envolve dores e lutos; a resistência à frustração para suportar o processo amadurecimento ao longo da vida e tantas outras (ABED, 2014, p. 21).

O que se destaca é que a aprendizagem humana é, acima de tudo, relacional, ou seja, acontece no contexto das interações entre as pessoas. Desse modo, as habilidades sociais também fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. O aprendizado requer o estabelecimento de vínculos saudáveis entre quem ensina, quem aprende e os objetos do conhecimento. A inserção no grupo social é fundamental e necessária para internalizar as regras estabelecidas para o convívio em sociedade, para o respeito aos direitos e deveres de todos (ABED, 2014).

No Brasil, as primeiras perspectivas de Educação socioemocional no âmbito das políticas educacionais foram preconizadas em 1996, quando começou a vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Mas, essa proposta adquiriu maior concretude a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC do ensino médio. Das dez competências gerais que norteiam os fundamentos pedagógicos da nova base, quatro estão especificamente relacionados ao desenvolvimento de competências socioemocionais.

Define-se as habilidades sociais e para a vida como “[...] as habilidades para comportamentos adaptativos e positivos, que capacitam os indivíduos a lidar de forma eficaz com as demandas e os desafios da vida cotidiana” (Della Sanità *apud* NEV/USP, 2015, p. 28).

A Organização Mundial da Saúde – OMS - relaciona dez habilidades fundamentais para a vida, que são: “[...] resolução de problemas, raciocínio crítico, comunicação eficaz, tomada de decisões, raciocínio criativo, habilidades de relacionamento interpessoal, construção de autoconsciência, empatia e controle do estresse e de emoções [...]” (NEV/USP, 2015, p. 28).

Programas de desenvolvimento de habilidades sociais e para a vida podem contribuir para ajudar crianças e jovens a melhorar a sua autoconsciência, a perceber e a controlar suas emoções, estabelecer e manter relacionamentos positivos, respeitar os outros e a ter empatia, enfim, capacitar crianças e jovens a lidar de forma construtiva com as demandas da vida cotidiana, com fatores estressantes e conflitos interpessoais (NEV/USP, 2015).

É fato bastante conhecido que as crianças e adolescentes são vítimas de diversas formas de violência, seja direta quando praticada contra eles, seja indireta quando os reflexos da violência existente no meio em que estão inseridos (bairro, família, etc.) os atingem causando-lhes danos, entre os quais os comportamentos agressivos e violentos.

No caso da violência doméstica cometida contra as mulheres, tanto crianças quanto jovens que assistem a essas práticas podem desenvolver graves problemas emocionais e, no futuro, tendem a repetir esses comportamentos. A própria Lei Maria da Penha prevê medidas integradas de prevenção à violência doméstica e familiar por meio da Educação com foco de gênero (CNJ, 2017).

A violência contra a mulher tem se mostrado um fenômeno bastante enraizado na sociedade brasileira. A sua naturalização e reprodução social deve-se a diversos mecanismos. Um deles refere-se à “[...] comportamentos violentos dos adultos ou formas de convivência e organização familiar que reforçam a subordinação feminina [...]” (LUZ, 2009, p. 50). E o impacto negativo para as crianças, no que tange à reprodução dessa violência é incontestável, conforme ressalta a autora:

Fazer parte de relações em que a violência é rotineira pode levar as crianças a considera-la natural. Se no âmbito familiar as crianças vivenciam a hierarquia/dominação entre os sexos, relações violentas e se o silêncio e o conformismo são apresentados como forma de proteção, a violência pode ser aceita, suportada e também reproduzida (LUZ, 2009, p. 50).

Em vista dessa realidade, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais é de fundamental importância para a prevenção de todas as formas de violência, inclusive, a violência contra a mulher. Ajudar crianças e jovens a exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, o respeito ao outro, a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais sem qualquer forma de preconceito (etnia, gênero, idade, etc.), entre outras habilidades, é essencial para a prevenção da violência. Uma forma de fazer isso é incluindo o tema - violência, violência doméstica contra a mulher - na sala de aula, dentro das atividades pedagógicas. De acordo com Stelko-Pereira, Forlim e Williams (2013), a escola tem papel fundamental na prevenção da violência e, portanto,

A inserção do tema em suas atividades educacionais é extremamente importante para que a disseminação da cultura de não violência possa atingir a sociedade como um todo. A escola é o palco ideal para a promoção dessas

medidas educacionais, pois é na infância e na adolescência que esses valores devem ser primordialmente construídos (STELKO-PEREIRA; FORLIM; WILLIAMS, 2013, p. 52).

Portanto, o desenvolvimento das habilidades sociais e para a vida, tanto são essenciais para o sucesso do indivíduo na escola e trabalho como para sua vida em sociedade, a partir da adoção de atitudes que contribuam para o estabelecimento e disseminação da cultura da paz.

1.4 A Prevenção da Violência contra a Mulher no Projeto Político Pedagógico da Escola

Visto ser a escola um espaço influenciador e formador de opinião, é importante considerar a possibilidade e a necessidade de inserir nos processos de ensino e aprendizagem, seja por meio do currículo ou do Projeto Político Pedagógico, práticas voltadas para formação de condutas e atitudes, de modo a contribuir na prevenção da violência contra a mulher. Sobre isso, Dias (2014, p. 64-65) afirma que:

A instituição escolar é um espaço privilegiado de socialização, nela recebe especial atenção o modo como os sujeitos, em relações atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, vão construindo suas identificações, (re) construindo seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo.

A partir da colocação do autor, pode-se perceber que os processos educativos estão relacionados à socialização e, por essa razão, torna-se fundamental a análise e a compreensão da questão de gênero na instituição escolar, com a finalidade de contribuir no sentido de construir comportamentos e práticas não-sexistas, na aceitação da diversidade e tolerância com relação ao outro.

É importante ressaltar, que a inclusão dessa temática na escola, não restringe a ela o poder de modificar toda uma ordem historicamente estabelecida. No entanto, como um espaço propício à problematização dessa questão, dando-lhe visibilidade e questionando as atitudes que legitimam padrões sexistas e discriminadores, impostos às mulheres, a escola pode contribuir para aquisição da visão crítica sobre a problemática, levando a novas atitudes, condutas e comportamentos.

De acordo com Dias e Oliveira (2015), ainda que o cotidiano escolar esteja marcado pelas vertentes que moldam e legitimam a prática pedagógica que controlam e segregam os sujeitos, ela pode ser ao mesmo tempo, um espaço de questionamento e libertação.

E seguindo essa lógica, o Projeto Político Pedagógico-PPP pode alcançar grande relevância social, exatamente por constituir-se um “[...] elemento integrador entre a teoria e prática, sujeito e objeto, conhecimento e realidade [...]” (DIAS; OLIVEIRA, 2015, p. 265) e pertinente para a instituição escolar por viabilizar o diálogo com pressupostos de uma Educação transformadora e crítica, podendo contemplar, nesse sentido, a inclusão da perspectiva de gênero em sua metodologia.

Conforme descrito por Dias e Oliveira (2015, p. 265), o surgimento do PPP aconteceu em um contexto histórico marcado pela transição, após duas décadas de regime militar no Brasil. Nessa fase, foi intenso o controle exercido sobre todas as instâncias dos órgãos públicos e, também, a escola. Com a emergência do movimento democrático no país, um longo desafio se estabeleceu a partir da proposta de se “[...] romper as barreiras delimitadas pelo modelo de Estado intervencionista; uma dessas barreiras foi a gestão democrática do ensino público, principal característica desse instrumento norteador”.

Foi somente em 1996, com a aprovação da LDBEN (Lei n.º 9.394), que todas as instituições de ensino receberam a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, devendo assegurar que toda a comunidade escolar participe do processo, o que significa dar voz a todos os segmentos que compõem a escola de modo a tornar esse instrumento mais significativo e ativo (DIAS; OLIVEIRA, 2015).

Os autores mencionam que esse novo modelo instituído para a escola representou a inserção em seu espaço de agentes que antes estiveram excluídos do sistema público de ensino. A diversidade tornou-se elemento integrante de seu quadro suscitando adequação à realidade. Assim, “[...] com a finalidade de referenciar as escolas, o governo federal instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, trazendo além dos conteúdos das disciplinas obrigatórias os temas transversais pela construção de um cidadão crítico e atuante na sociedade” (DIAS; OLIVEIRA, 2015, p. 265-266).

Em relação à questão de gênero, mesmo com as mudanças que decorrem da CF/1988 ao incluir em seu texto a defesa dos direitos, assim como o disposto no inciso IV do artigo 3º, que determina a promoção do bem de todos os cidadãos, “[...]”

sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação [...]” (MORAES, 2012), a noção de gênero não ficou suficientemente e adequadamente definida para o campo da Educação. No ano 2000, o Brasil assinou a “Declaração de Jomtien”, documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia). Neste, entre as oito metas traçadas para a melhoria das condições de vida pela ONU, inclui-se a promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres (DIAS; OLIVEIRA, 2015).

Tema que constitui, ainda hoje, um desafio a ser enfrentado pela instituição escolar, de modo que refletir essa temática no PPP “[...] é uma forma de superar os silenciamentos que a falta de familiaridade com o tema e outras questões impedem de legitimar a escola como espaço plural [...]”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais representam um amparo legislativo de que dispõe o professor para tratar dessas questões em sua ação pedagógica e, sendo assim, trazer as temáticas relativas à violência e discriminação de gênero “[...] para um documento que tem por objetivo nortear sua prática é de suma importância para que possa facilitar ainda mais a inclusão no contexto pedagógico da sala de aula e de todos os espaços de vivência da escola” (DIAS; OLIVEIRA, 2015, p. 266).

Na descrição de Barros (2013, p. 14), o Projeto Político Pedagógico é assim denominado visto ser

[...] um documento que projeta, estabelece um plano de trabalho para a instituição. É político no sentido que está articulado a questões sociais, culturais e políticas, bem como está vinculado a interesses coletivos. É pedagógico, porque trata sobre as questões educacionais, definindo premissas e ações para o âmbito escolar.

No PPP, estão inseridos “[...] os princípios, as diretrizes e propostas que regem o processo educacional de uma determinada instituição”. Na elaboração desse documento deve relevar-se o contexto histórico, social, econômico e cultural no qual será produzido de forma que atenda às necessidades educacionais da instituição escolar. Portanto,

[...] deve ser elaborado em todas as instituições de ensino, com a contribuição de toda a comunidade escolar (equipe pedagógica, equipe diretiva, professores/as, alunos/as, pais e responsáveis, funcionários/as), para que todos/as possam pensar sobre o papel da escola na comunidade em que está inserida e que tipo de Educação é necessária neste contexto (BARROS, 2013, p. 14).

Por ser entendido como um documento que deve ser construído a partir das propostas pedagógicas, do tipo de sujeito que se quer formar e da realidade escolar, o PPP deve contemplar as questões sociais que também fazem parte do cotidiano escolar, como é o caso da questão de gênero e da violência contra a mulher (BARROS, 2013).

É consenso entre diversos estudos que uma característica profunda da escola é a forma como tem produzido e reproduzido as desigualdades de gênero. Ação que contraria a função da Educação e da escola “[...] como meio e espaço formador de sujeitos livres para o exercício da cidadania e da equidade de gênero” (SOUSA; GRAUPE, 2014, p. 515).

Diante disso, as reflexões acerca das questões de gênero, no espaço escolar/educacional, precisam ter como base a necessidade de buscar possibilidades de uma Educação para todos, visando a redução das discriminações, tanto de gênero como qualquer outro tipo (raça, etnia, religião, cultural, etc.) gestadas nesse espaço. Para isso, é necessário pensar os sujeitos da escola a partir de uma proposta pedagógica norteada pela perspectiva democrática de Educação, salientando fundamentos políticos e sociais de forma permanente nas salas de aula (SOUSA; GRAUPE, 2014).

Ainda que marcada de forma tão profunda pela forma que são produzidas as diferenças e as desigualdades de gênero, a escola pode atuar de maneira diferente, comprometendo-se com uma Educação libertadora e democrática, com a formação de sujeitos livres para o exercício da cidadania. Isso porque,

Educar é construir, libertar homens e mulheres do determinismo, passando a reconhecer o seu papel na história, considerando a sua identidade cultural na sua dimensão individual e coletiva. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia ou sem levar em conta as experiências vividas, o processo educativo será inoperante e constituirá somente um conjunto de meras palavras, despidas de significação real (Freire, 2003, p. 18 *apud* SOUSA; GRAUPE, 2014, p. 521).

A partir das palavras de Paulo Freire, fica evidente que a escola pode ser um ambiente de rompimento de padrões e modelos hegemônicos, uma vez que propicie aos sujeitos que a frequentam situações que priorizem as relações humanas, a construção da liberdade, a cidadania e a equidade, o que implica na perspectiva da escola como espaço possível para a construção de aprendizagens emancipatórias.

Entretanto, é fato que a escola, apesar dessas possibilidades, vem reforçando as desigualdades nas suas práticas, inclusive no que tange aos gêneros. Isso fica evidente da fala de Louro (2014, p. 62): “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Essas questões ainda estão presentes “[...] no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas norteadas por parâmetros de aprendizagem reprodutivista, mecanizada, ficando essa ideologia incutida nos sujeitos e nas construções de suas identidades escolarizadas” (SOUSA; GRAUPE, 2014, p. 522).

Mas no âmbito escolar existe a possibilidade de transformar, de criar, de fazer diferente, de libertar e desconstruir novas ações, atitudes, condutas e comportamentos. Em relação à questão de gênero e da violência contra a mulher, há essa possibilidade, como se pode apreender das reflexões de Louro (2014), ao mencionar que por ser a escola atravessada pelos gêneros, é impossível não pensar e refletir sobre ela a partir das construções sociais e culturais de masculino e feminino. Reconhecendo que a escola ainda enfrenta dificuldades para a realização/efetivação de um trabalho envolvendo a questão de gênero, a autora destaca a importância desse trabalho e esclarece que é no espaço escolar

[...] que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2014, p. 22).

Na perspectiva da autora, a escola seria um espaço no qual os sujeitos, tanto masculinos como femininos, podem ser reconhecidos em seu contexto histórico, social e econômico, com possibilidades de participação ativa na construção da sociedade. Diante disso, pode-se dizer que o PPP, por refletir a realidade da sala de aula e da escola, tem condições de ser um instrumento que contribuirá para a mudança da realidade. E, para isso, é preciso que não seja tratado apenas como o cumprimento “[...] de exigências governamentais ou ainda que se torne um documento engessado e engavetado pelos profissionais que constituem o espaço educacional” (SOUSA; GRAUPE, 2014).

O PPP, para contribuir na prevenção da violência de gênero e na reversão da situação de discriminação da qual a mulher é vítima, suscita profunda reflexão envolvendo as finalidades da escola, seu papel social, bem como “[...] a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (Veiga, 2003, p. 9 *apud* SOUSA; GRAUPE, 2014, p. 522-523). A participação dos envolvidos no processo educativo e da comunidade na elaboração do PPP representa um grande avanço no âmbito da Educação e, de igual forma, a representatividade participativa de todos esses envolvidos na transformação da realidade social da qual fazem parte.

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO: PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

A finalidade deste capítulo é apresentar algumas reflexões acerca do papel da Educação na prevenção da violência contra as mulheres com enfoque na importância dada a essa ação por organizações internacionais, bem como no âmbito da legislação brasileira. No caso do Brasil, serão ainda analisadas as condições da Educação, como esta se encontra organizada no espaço escolar e como, efetivamente, ela contribui para a prevenção da violência contra a mulher. Antes, porém, são apresentadas breves considerações sobre esse tipo de violência e a importância da Educação para preveni-la.

Abordando a violência contra a mulher no que concerne as relações interpessoais, que são construídas socialmente nas relações de gênero, Bicalho (2001) concebe tal violência como um ato que fere a integridade física, moral, sexual e emocional da mulher, isto é, compromete seu direito a uma vida digna de paz e tranquilidade e à liberdade.

Compreendendo também a violência contra a mulher como fenômeno social, Bandeira (2014) afirma:

A violência contra a mulher constitui-se em fenômeno social persistente, multiforme e articulado por facetas psicológica, moral e física. Suas manifestações são maneiras de estabelecer uma relação de submissão ou de poder, implicando sempre em situações de medo, isolamento, dependência e intimidação para a mulher. É considerada como uma ação que envolve o uso da força real ou simbólica, por parte de alguém, com a finalidade de submeter o corpo e a mente à vontade e liberdade de outrem (BANDEIRA, 2014, p. 2).

Com base no exposto, a violência contra as mulheres precisa ser entendida a partir da dimensão de gênero, isto é, da construção social, política e cultural envolvendo o masculino e o feminino, assim como as relações entre homens e mulheres, pois este é um fenômeno que acontece no “[...] nível relacional e societal, requerendo mudanças culturais, educativas e sociais para seu” enfrentamento (BRASIL, 2011a).

São diversas as formas de violência contra a mulher, podendo-se destacar conforme a prevê a Lei Maria da Penha a violência física, psicológica, sexual,

patrimonial e moral, dentre outras. A Organização das Nações Unidas-ONU, define a violência contra a mulher como: “Qualquer ato de violência baseado na diferença de gênero, que resulte em sofrimento e danos físicos, sexuais e psicológicos da mulher; inclusive ameaças de tais atos, coerção e privação da liberdade seja na vida pública ou privada” (ONU, 1992 *apud* SILVA, 2017, p. 2).

De acordo com Silva, Soares e Allebrandt (2018), a violência contra a mulher é um fenômeno muito comum e está presente em toda a história da humanidade, em razão da forma como a sociedade se organizou e se organiza. A violência e opressão sobre a mulher é reflexo do machismo, do patriarcalismo e de uma cultura violenta em relação às mulheres. E isso se deve ao fato de que na sociedade ocidental sobressai a ideia de que o homem é o chefe da família, é aquele que domina, que tem o poder, relegando a mulher a uma condição de inferioridade financeira e social e, portanto, subordinada ao homem. Situação que vem se reproduzindo até os dias atuais. As autoras procuram explicar que:

Essa injusta e desigual relação entre homens e mulheres, estabelecida na sociedade pela forma com que ela se organiza, gera uma violência cotidiana na vida das mulheres, muitas vezes invisível e silenciosa, que gera os maus tratos, a agressão, o silêncio, a violação até a morte (SILVA; SOARES; ALLEBRANDT, 2018).

Diante dessa situação, a colocação feita pelas autoras é quanto à necessidade de políticas públicas que construam a igualdade de gênero e que combatam a exclusão e a violência contra as mulheres, com destaque para ações educativas a serem desenvolvidas tanto em espaços públicos como privados (SILVA; SOARES; ALLEBRANDT, 2018).

Para a prevenção da violência contra as mulheres, uma ação pode ser a conscientização sobre a violência de gênero na escola. Instituição essa que pode ser o espaço no qual a discriminação da mulher e as desigualdades de gênero podem ser combatidas. Atualmente, é reconhecida a importância da Educação para consolidação do exercício de direitos para a construção da autonomia individual e coletiva. E da mesma como “[...] meio fundamental para o desmonte das desigualdades sociais de gênero, raciais, étnicas, geracionais, de orientação sexual, regionais e locais” (BRASIL/SPM, 2013).

No ambiente escolar podem surgir iniciativas que contribuirão para a formação moral do indivíduo, além de se configurar como o espaço onde as primeiras

interações com o coletivo e sua pluralidade ocorrem, mediadas por profissionais da área de Educação. Nesse espaço pode-se inserir debates abrangendo a desigualdade de gênero e a conseqüente violência contra a mulher e, a partir da conscientização dessa realidade, será possível contribuir para reverter esse quadro de violência (BRASIL/SPM, 2013).

Também reconhecendo essa possibilidade da Educação Silva (2017) ressalta que as desigualdades e prática da violência entre os gêneros são processos sociais, resultantes da socialização desigual entre os mesmos. Desse modo, a Educação não pode esquivar-se do debate sobre a violência contra a mulher, fenômeno que possui raízes históricas e complexas. Cenário no qual fomentar o debate sobre o papel da Educação face a questão dessa violência é emergente, ainda mais levando em conta essa complexidade, bem como o crescimento das estatísticas.

Por sua vez, Silva, Soares e Allebrandt (2018) ressaltam que a escola se constitui num espaço de convívio entre diferentes sujeitos sociais e, por essa razão, não pode ser concebido apenas como lugar para a transmissão de conceitos acadêmicos e sim de diálogos e reflexões tendo em vista ser o principal meio de construção social. Por ser o lugar crucial para a abordagem e desenvolvimento de ações de conscientização, a Educação possibilita a mudança de convicção dos autores da violência, educando-os. Trabalhando desde cedo as questões de gênero, masculino e feminino em sala de aula, suscitando discussões correlatas, sobre justiça e igualdade, de forma a oportunizar a desconstrução dos estereótipos de homem e mulher, é possível construir novas atitudes, uma outra cultura e uma nova sociedade.

A relevância da Educação para reverter a situação de desigualdade e discriminação da mulher e prevenir a violência foi reconhecida por organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas-ONU e Organização dos Estados Americanos-OEA, de forma que passou a constar como direito e obrigação do Estado em importantes convenções internacionais, segundo se analisará a seguir.

2.1 A Prevenção da Violência Contra as Mulheres Via Educação nos Documentos Internacionais

Em virtude da necessidade humana de estabelecer relacionamentos entre si irrompem os tratados internacionais que detém algumas garantias que podem ser, a seu tempo, aplicadas no “[...] âmbito das relações entre os povos [...]”. No decorrer

da história da humanidade, esses tratados firmados, em sua maior parte, dizem respeito “[...] à paz e aos períodos de trégua entre guerras, ressaltando que a violência está presente nas relações entre as nações e seus povos há tempos, o que a torna percebida como inerente à sociedade”, seguindo o entendimento e relevo de Oliveira e Salles (2018, p. 14581).

Tais tratados podem ser concebidos como “[...] um acordo formal concluído entre os sujeitos de direito internacional público, Estados, organismos internacionais e outras coletividades, destinados a produzir efeitos jurídicos na órbita internacional” (Rezek, 2011 *apud* OLIVEIRA; SALLES, 2017, p. 14581). As autoras mencionam que a inclusão da mulher como sujeito de direitos humanos ocorreu a partir da Carta das Nações Unidas de 1945. Entre esses tratados, dois serão aqui destacados por fazerem referência à Educação como meio de prevenção dessa violência específica. São eles: a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (*Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women – CEDAW*) formulada pela Organização das Nações Unidas – ONU (1979) e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará, realizada no Brasil em 1994.

A primeira, conhecida como “Convenção da Mulher” foi ratificada pela Resolução 34/180, da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 18 de dezembro de 1979 e passando a vigorar em 03 de setembro de 1981, configurando-se como o primeiro tratado internacional que estabelece disposições explícitas sobre os direitos fundamentais da mulher (OLIVEIRA; SALLES, 2017).

Assim, a promoção dos direitos da mulher na busca de igualdade de gênero constitui um dos objetivos principais do referido tratado internacional, que é fruto de ações empreendidas pela Comissão de Status da Mulher na ONU, que trata-se de um órgão oriundo do Sistema das Nações Unidas, criado em 1946, cujos objetivos são os “[...] de analisar e criar recomendações sobre formulações de políticas aos países signatários da Convenção, objetivando uma melhora constante da posição da mulher na sociedade” (ONU, 2013 *apud* OLIVEIRA; SALLES, 2017).

De forma que, no referido documento, a mulher foi incluída de forma definitiva no plano internacional como depositária de direitos humanos. E mais,

[...] foi nesta convenção que a violência contra as mulheres passou a ser reconhecida oficialmente como um crime contra a humanidade, além de, a

partir de então, influenciar quase todas as políticas e iniciativas internacionais sob uma perspectiva 'gender mainstreaming'⁵ (TILIO, 2012, p. 74).

Conforme destaca Dias (2015, p. 39), a referida Convenção prevê a possibilidade de ações afirmativas abrangendo áreas como trabalho, saúde, Educação, direitos civis e políticos, estereótipos sexuais, prostituição e família. Consiste no primeiro documento internacional que traz amplas disposições sobre os direitos humanos da mulher, com dois propósitos principais: “[...] promover os direitos da mulher na busca da igualdade de gênero e reprimir quaisquer discriminações contra ela”.

A CEDAW resultou da I Conferência Mundial sobre a Mulher realizada no México em 1975 – o mesmo ano foi proclamado como o Ano Internacional da Mulher - e o período de 1975 até 1985 ficou conhecido como a Década das Nações Unidas para a Mulher. Em 1980, durante a realização da II Conferência Mundial sobre a Mulher, em Copenhague – Dinamarca, avaliou-se o Plano elaborado pela primeira conferência e foram incorporadas outras preocupações envolvendo a questão do emprego, saúde e Educação das mulheres (DIAS, 2015).

A parte III, artigo 10 da Convenção da Mulher determinou aos Estados–Partes a incumbência de adotar medidas voltadas para a eliminação da discriminação contra a mulher, de modo a assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem na esfera da Educação, inclusive assegurando condições de igualdade entre homens e mulheres no que tange:

A eliminação de todo conceito estereotipado dos papéis masculino e feminino em todos os níveis e em todas as formas de ensino mediante o estímulo à Educação mista e a outros tipos de Educação que contribuam para alcançar este objetivo e, em particular, mediante a modificação dos livros e programas escolares e adaptação dos métodos de ensino [...] (Artigo 10, alínea “a”) – (BRASIL, 2002)

De acordo com informação de Castro (2016), até dezembro de 2012, essa Convenção contava com 187 Estados–partes. E, apesar do significativo avanço que representou para assegurar os direitos das mulheres e da ampla adesão dos Estados, a Convenção das Mulheres deparou-se com o paradoxo de ser o instrumento que teve

⁵ Esse termo significa transversalização de gênero que no contexto abordado pelo autor refere-se de conjunto de práticas no âmbito das políticas públicas visando a igualdade de gênero.

o maior número de reservas por parte dos Estados em comparação com os tratados internacionais de direitos humanos. Entre os artigos alvos de reserva consta o art. 10 relacionado à eliminação da discriminação na Educação. A maioria das ponderações concentrou-se em cláusulas relativas à igualdade entre homens e mulheres, inclusive na família.

Vale distinguir a importância dessa ação no aprimoramento da democracia. Segundo Oliveira ([s.d.], p. 1), o reconhecimento e combate da diferença “[...] entre os sexos significará um novo marco civilizatório sobre o qual assentará uma democracia real”. Segundo o que destaca a diretoria geral da UNESCO, na pessoa de Audrey Azoulay, a democracia configura-se como um ideal que reconhece os seres humanos iguais em dignidade, liberdade e direitos (ONUBR, 2018). Portanto, o combate à discriminação de gênero é uma condição para o aperfeiçoamento da democracia e correção da distorção grave decorrente da invisibilidade das mulheres em todas as instâncias públicas e sociais. Assim,

Direitos humanos para as mulheres significam mais do que o combate às violências mais explícitas e truculentas. Direitos humanos para as mulheres significam o combate à violência sutil, diluída no cotidiano, sob os disfarces de uma suposta cultura arcaica. A cultura que se vai criando no Brasil de hoje é a cultura democrática. Nela a cidadania das mulheres é condição *sine qua non* [...] (OLIVEIRA, [s.d.], p. 7).

Os avanços e as conquistas entre homens e mulheres quanto a igualdade de direitos na esfera da Educação faz parte do processo histórico de luta pela democracia da sociedade brasileira e, em particular, dos movimentos feministas.

No caso do Estado brasileiro, por ocasião da ratificação da Convenção, em 1984, foram apresentadas reservas aos artigos 15 (§ 4º) e 16 (§ 1º, alíneas “a”, “c”, “g” e “h”). Essas reservas foram formuladas em razão de que o Código Civil de 1916, então vigente, consagra a família patriarcal. Em 20 de dezembro de 1994, contudo, o Governo brasileiro notificou o Secretário Geral das Nações Unidas sobre a eliminação das referidas moderações (CASTRO, 2016).

Outro documento importante é a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará (1994), homologada no Brasil em 1995 e promulgado por meio do Decreto n.º 1.973 (em 1º de agosto de 1996). O mesmo “[...] deve ser tomado como parâmetro mínimo para ações estatais na promoção dos direitos humanos das mulheres e na repressão às

suas violações em âmbito público e privado” (OLIVEIRA; SALLES, 2017). “A Convenção de Belém do Pará está fundamentado na dupla obrigação de eliminar a discriminação e de assegurar a igualdade, tratando [este princípio] como obrigação vinculante e como um objetivo[...].” (Piosevan, 2013 *apud* OLIVEIRA; SALLES, 2017).

Além das garantias de igualdade e proteção, outro objetivo desse documento internacional é “[...] promover o alcance da igualdade entre homens e mulheres, em todos os aspectos da vida [política,] econômica, social e cultural” (OLIVEIRA; SALLES, 2017). Segundo o pensamento das autoras citadas:

Esse tratado internacional foi baseado nas questões de gênero, que foi essencial para apontar desigualdades entre homens e mulheres e buscar políticas que equacionem essas desigualdades. Quando se trata de violência de gênero, refere-se à violência contra a mulher e a Convenção dispõe que toda mulher tem o direito a uma vida sem violência, estabelecendo deveres para com os Estados signatários, com o propósito de criar condições reais em um compromisso efetivo na erradicação da violência de gênero a partir da criação de legislações de proteção aos direitos das mulheres, além da criação de serviços específicos para atendimento àquelas que tiveram seus direitos violados (OLIVEIRA; SALLES, 2017, p. 14588).

O artigo 8º da Convenção de Belém do Pará determina, com vistas à Educação, que os Estados adotem os seguintes critérios:

[...] modificar os padrões socioculturais de conduta de homens e mulheres, incluindo a construção de programas de Educação formais e não formais apropriados a todo nível de processo educativo para contrabalançar preconceitos e costumes e todo outro tipo de prática que se baseie na presença da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e mulher que legitimam ou exacerbam a violência contra a mulher (Convenção de Belém do Pará, artigo 8, alínea “b”).

[...]

[...] promover e apoiar programas de Educação governamentais e privados, destinados a conscientizar o público para os problemas da violência contra a mulher, recursos jurídicos e reparação relacionados com essa violência (Convenção de Belém do Pará, artigo 8, alínea “e”) - (COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITO HUMANOS, 1994).

A Convenção estabelece, ainda, no artigo 6º que o direito de toda mulher viver livre de violência implica também no direito de ser livre de toda forma de discriminação (CASTRO, 2016). Sua aprovação representa um relevante salto na proteção internacional dos direitos das mulheres, exatamente por reconhecer claramente a violência contra a mulher como um fenômeno generalizado, que atinge

elevado número de mulheres, independente de raça, classe, religião, idade ou qualquer outra condição (Piosevan, 2013, p. 277 *apud* CASTRO, 2016, p. 73).

Conforme ressaltado por Dias (2015, p. 40-41):

Os direitos enunciados em tratados e convenções internacionais têm aplicabilidade imediata e natureza constitucional (CF, art. 5º, §§ 1º e 2º). Os atos, tratados, convenções ou pactos internacionais devidamente aprovados pelo Legislativo e promulgados pelo Presidente da República – inclusive quando preveem normas sobre direitos fundamentais – ingressam no ordenamento jurídico como leis ordinárias, incorporando-se ao sistema jurídico infraconstitucional.

As recomendações feitas nos referidos documentos internacionais, especialmente em relação à Educação, representam um avanço e podem contribuir na prevenção da violência contra a mulher, de forma mais efetiva. Contudo, no Brasil, tem-se recorrido às políticas de enfrentamento que não contribuem para a mudança e nem mesmo à minimização dessa situação, e não a políticas de prevenção, cuja via é a Educação como prioridade absoluta nos eixos temáticos das políticas públicas voltadas para as mulheres. No âmbito das políticas de enfrentamento, a Educação é inserida apenas de forma complementar, por exemplo, considerando o Programa Mulher: Viver sem Violência, na dicção do Art. 5º, a Educação favorece a integração operacional com os Ministérios da Justiça, da Saúde, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Trabalho e Emprego, objetivando a implementação do referido Programa. Este foi instituído pelo Decreto n.º 8.086 em 30 de agosto de 2013, no Governo de Dilma Rousseff (BRASIL, 2013). O objetivo desse programa é integrar e ampliar os serviços públicos existentes direcionados às mulheres em situação de violência, a partir da articulação dos atendimentos especializados no campo da saúde, bem como no da justiça, da rede socioassistencial e, ainda, no da promoção de autonomia financeira. O referido Programa faz parte da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e das ações ligadas à implementação do Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.

São diretrizes do programa a integração dos serviços oferecidos às mulheres em situação de violência; transversalidade de gênero nas políticas públicas; corresponsabilidade entre os entes federados; fomento à autonomia das mulheres e à garantia da igualdade de direitos entre mulheres e homens; atendimento humanizado e integral à mulher em situação de violência, observado o respeito aos princípios da dignidade da pessoa humana, da não discriminação e da não revitimização; disponibilização de transporte à mulher em situação de violência para o acesso aos serviços, quando não integrados,

da rede especializada de atendimento; e a garantia e promoção de direitos das mulheres em situação de violência, em especial do acesso à justiça, entre outros. (JUSBRASIL, 2019).

Como se pode observar, não consta nenhuma ação voltada para a Educação escolar a ser desenvolvida pelo Ministério da Educação como estratégia para a prevenção da violência contra a mulher, em especial e conseqüentemente, para a prevenção de todas as formas de violência.

2.2 A Educação como meio de Prevenção da Violência Contra as Mulheres na Lei Maria da Penha

A Lei n.º 11.340 foi promulgada em 7 de agosto de 2006 e, tão logo fora editada passou a ser chamada de “Lei Maria da Penha”, uma menção à farmacêutica cearense Maria da Penha Maia Fernandes, vítima de uma relação conjugal tumultuada, marcada pelas agressões do marido contra ela e as filhas. O marido, um professor universitário e economista, foi autor de uma série de atos violentos, incluindo duas tentativas de homicídio, contra a vítima. Na primeira tentativa, após ser alvejada na coluna por um tiro de espingarda, Maria da Penha ficou paraplégica. Uma semana depois de ter recebido alta do hospital e retornado para casa, foi novamente vítima de tentativa de morte, agora por eletrocução (CUNHA; PINTO, 2015; DIAS, 2015).

Essas agressões, contudo, não aconteceram de um momento para o outro. Durante o tempo em que esteve calada, Maria da Penha sofreu repetidas agressões, depreciações e intimidações. Temendo represálias contra ela e as filhas, manteve-se nessa situação sem reagir. Após a segunda tentativa de assassinato, decidiu fazer uma denúncia pública. Assim, fez repetidas denúncias, sem que nada fosse feito para assegurar sua integridade física e proteger sua vida. Diante da inércia da Justiça, ela agiu. Escreveu um livro, juntou-se ao movimento de mulheres e manifestou, de todas as formas possíveis, sua indignação (DIAS, 2015).

As investigações sobre o caso tiveram início em junho de 1983, mas a denúncia somente foi oferecida pelo Ministério Público em setembro de 1984. Em 1991, o réu foi condenado pelo tribunal do júri a oito anos de prisão. Recorreu em liberdade e, no ano seguinte, o julgamento foi anulado. No ano de 1996 foi levado a novo júri e, então, recebeu a pena de dez anos e seis meses de prisão. Recorreu novamente em liberdade e somente foi preso dezenove anos e seis meses após os

fatos ocorridos. Em 28 de outubro de 2002, foi liberado, tendo cumprido apenas dois anos de prisão (DIAS, 2015).

O Caso Maria da Penha, conforme comentam Cunha e Pinto (2015), chegou ao conhecimento da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, órgãos da Organização dos Estados Americanos (OEA), sediada em Washington - Estados Unidos. Isso por meio de uma denúncia feita pela própria Maria da Penha. Em 20 de agosto de 1998, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos recebeu a denúncia por parte do Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e do Comitê Latino-Americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM).

Essa situação deixou evidente a dificuldade existente no Brasil no que concerne ao combate e a prevenção da violência doméstica e familiar contra as mulheres. De acordo com explicação de Martins, Cerqueira e Matos (2015, p. 6), apesar de ter ratificado as recomendações de Conferências e Convenções Internacionais, estas não eram, até então, colocadas em prática no país, que:

[...] viu-se diante da obrigação simbólica de cumprir as recomendações formuladas pela OEA no caso de Maria da Penha Fernandes. Ao recorrer à Organização dos Estados Americanos, tendo em vista a impunidade e a morosidade da resposta judicial às tentativas de homicídio que sofreu, Maria da Penha obteve a condenação do Estado brasileiro por omissão e negligência no enfrentamento à violência conjugal.

O referido organismo recomendou, então, que medidas de enfrentamento fossem adotadas pelo Estado brasileiro com a finalidade de inibir as agressões domésticas contra as mulheres. Tal decisão decorreu de uma tendência consensual e internacionalmente assumida pelos Estados de tomar medidas diligentes em defesa dos direitos humanos das mulheres (MARTINS; CERQUEIRA; MATOS, 2015).

No relatório da Comissão Interamericana de Direitos Humanos, indicava-se as falhas cometidas pelo Estado brasileiro apesar de fazer parte da Convenção Americana e da Convenção de Belém do Pará, assumindo diante da comunidade internacional, o compromisso de implantar e cumprir os dispositivos presentes nesses tratados. A forma como o caso Maria da Penha se desenrolou, marcado pela impunidade, impossibilidade da vítima em obter uma reparação pelo dano sofrido, pela lentidão da justiça e gastos exorbitantes de recursos, deixava evidente que o Estado brasileiro, de fato, não colocava internamente em prática as normas determinadas nessas convenções (CUNHA; PINTO, 2015).

Em consequência disso, o Estado brasileiro, no ano de 2001, foi condenado internacionalmente, tendo sido obrigado a pagar uma indenização de 20 mil dólares a Maria da Penha, o que fez somente em 2008, e ainda foi responsabilizado por negligência e omissão diante do caso de violência doméstica. Recebeu também a recomendação para adotar várias medidas, inclusive a de simplificar os procedimentos judiciais penais, de forma que o tempo processual fosse reduzido (DIAS, 2015).

No contexto acima apresentado a Lei Maria da Penha foi sancionada, criando mecanismos legais para refrear a violência doméstica/familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do artigo 226 da Constituição Federal/1988⁶, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir a Violência contra a Mulher (BIANCHINI, 2016).

Assim, esses documentos internacionais que protegem os direitos humanos das mulheres, bem como outros tratados internacionais, foram base para a elaboração do Projeto de Lei n.º 45.559/2004 e, posteriormente, da Lei n.º 11.340/2006. Esta última considerada “[...] um dos mais relevantes avanços legislativos, desde [a aprovação] da Constituição Federal de 1988, pois [representa] o reconhecimento da violência contra as mulheres como violação dos direitos humanos [...]” (MARTINS; CERQUEIRA; MATOS, 2015).

Com base no exposto por BIANCHINI (2016, p. 30-31), já no artigo 1º, a Lei Maria da Penha define seu objetivo que é “[...] coibir e prevenir a violência de gênero no âmbito doméstico, familiar ou de uma relação íntima de afeto”. Desse modo, o objeto da Lei “[...] é a violência contra a mulher baseada no gênero, praticada no âmbito doméstico, familiar ou em uma relação íntima de afeto”. A referida Lei indica caminhos para fortalecer a prevenção, uma vez que traz em seu cerne artigos que tratam especificamente da sua importância, bem como a previsão de diversos serviços e políticas públicas.

⁶ O parágrafo 8º do Artigo 226 do CF/1988 determina que: “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos membros que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações”.

O artigo 8º da Lei n.º 11.340/2006, determina que cabe à política pública coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher⁷ mediante um conjunto articulado de ações da União dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não governamentais, fundamentadas, entre outras, nas seguintes diretrizes:

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

[...]

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

[...]

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

[...]

IX- o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (art. 8º, incisos 1, V, VIII e IX) – (JUSBRASIL, 2018).

Na diretriz descrita no inciso 1 fica evidente a “[...] preocupação do legislador com a comunicação entre os setores governamentais (Judiciário, Ministério Público e Defensoria) e suas interfaces com as áreas de segurança, assistência social, saúde, Educação, trabalho e habitação, [...]” refletindo a transdisciplinariedade do tema (BIANCHINI, 2016). Em vista disso, entende-se que também a Educação deve ser priorizada como eixo estruturante nas políticas públicas de prevenção à violência contra as mulheres.

No inciso V, percebe-se a finalidade de conscientizar estudantes e a sociedade em geral quanto a existência da mulher como sujeito de direitos humanos,

⁷ A violência doméstica e familiar contra a mulher é definida no artigo 5º da Lei 11.340/2006 como “[...] qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral e patrimonial [...]” nos âmbitos da unidade doméstica, da família na relação íntima de afeto.

buscando romper com a desigualdade historicamente determinada. Nesse aspecto, Bianchini (2016, p. 92) afirma que:

A diferença de tratamento entre os sexos, com a valorização de papéis atribuídos aos homens, é uma construção social; modificável, portanto, por meio do implemento de novas formas de pensar e agir, com valores outros sendo disseminados, prestigiados e estabelecidos por um proselitismo competente. Nessas circunstâncias e com esses objetivos que devem continuar entrando em cena as campanhas elucidativas, buscando a prevenção da violência doméstica e familiar [...].

Portanto, sendo a violência de gênero resultante da relação de poder historicamente desigual entre homens e mulheres e que levou à discriminação das mulheres, relegadas a um papel de subordinação em relação aos homens, a desconstrução dessa cultura tão arraigada na sociedade, suscita novas formas de pensar e agir e a Educação pode trazer resultados concretos no que tange ao enfrentamento, prevenção e redução da violência contra a mulher (PUPPIM, 2017).

Nesse sentido, a Educação de gênero se configura como uma Educação sobre o direito das mulheres de viver sem violência, que questiona os estereótipos da masculinidade visando a redução do machismo e da violência que dele advém e que busca conscientizar especialmente o homem sobre o respeito ao corpo e aos direitos da mulher, rompendo com a cultura machista (PUPPIM, 2017).

A desmistificação dos papéis sociais impostos para mulheres e homens e a compreensão da importância da participação igualitária dos mesmos na sociedade são elementos fundamentais na minimização dos índices de violência contra a mulher. A Educação é um meio para isso, mas é preciso identificar como, na prática educativa, vem se tratando essa temática, geralmente invisível nos debates educacionais (SILVA; CARRERA, 2017).

Em vez de contribuir para mudar a realidade de violência contra a mulher, tem-se constatado que as escolas vêm contribuindo para que essa situação se mantenha. Conforme o entendimento de Silva e Carrera (2017, p. 101): “Geralmente, as instituições de ensino, como a escola acabam reproduzindo o sexismo existente na sociedade patriarcal e reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro, colaborando para a reprodução entre os gêneros”.

Por outro lado, ainda que a escola reproduza ações sexistas e discriminatórias, a Educação, a médio e longo prazo, constitui o meio mais eficaz no combate e prevenção da violência contra a mulher, na medida que se volte para o

trabalho/debate sobre questões de gênero e sexualidade. O debate dessas e de outras temáticas em todos os níveis de escolarização pode conduzir a sociedade à reflexão, à conscientização, à mudança de visão acerca dessa questão e, conseqüentemente, à mudança de posturas, tanto de homens como de mulheres, de forma a eliminar os efeitos nefastos dessa conduta violenta (SILVA; CARRERA, 2017).

Para que a Educação contribua de fato na prevenção da violência contra a mulher, é fundamental a criação e aplicabilidade de políticas públicas e iniciativas educacionais voltadas à qualificação dos professores que devem ser preparados para abordar essas temáticas, em especial aquelas que envolvem as diferenças individuais (SILVA; CARRERA, 2017).

Em maio de 2011, acrescentou-se o eixo “inclusão” à SECAD e esta passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) - (VIANNA, UNBEHAUM, 2016). Mas foi dissolvida pelo Decreto n.º 9.465, de 2 de janeiro de 2019, o que representou “[...] um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo” (SOUZA, 2019, p. 2). No lugar do referido órgão foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializada da Educação, tendo a primeira como uma de suas competências, a elaboração e a fomentação de programas de formação de professores alfabetizadores (MEC, 2019).

É preciso preparar os professores para que possam atuar com a questão da violência contra a mulher dentro e fora da sala de aula; é preciso sensibilizá-los quanto ao fato de que a prevenção e o combate a esse tipo de violência não devem acontecer apenas no âmbito judicial, mas, sobretudo, no educacional. É para essa desconstrução social que a Educação deve voltar-se, chamando a atenção e alertando para as possíveis conseqüências, conscientizando e usando o diálogo como instrumento, de modo que os ensinamentos dados sejam levados para a vida em sociedade (SILVA; CARRERA, 2017).

Com vistas a isso, torna-se necessária a criação e aplicabilidade de políticas públicas e iniciativas educacionais objetivando a qualificação dos professores, o que requer o investimento não apenas em Educação, mas em diversas áreas. Essas políticas devem ser permanentes, coerentes e articuladas entre si e com

as diferentes esferas do governo, levando em conta as demandas da sociedade e os recursos necessários para a viabilidade das mesmas (SILVA; CARRERA, 2017).

No âmbito do inciso VIII, constata-se que a promoção de programas educacionais com a finalidade de disseminar valores éticos de irrestrito respeito à dignidade humana no que se refere ao gênero, raça ou etnia, com especial atenção aos currículos escolares de todos os níveis de ensino, é outra ação contemplada pela Lei Maria da Penha. Nesse sentido, inúmeros projetos de Educação na área de direitos humanos são desenvolvidos no Brasil, realizados tanto pela sociedade civil quanto pelo governo e direcionados para diferentes públicos, sendo este o caso do público escolar, o universitário e o de lideranças comunitárias (BIANCHINI, 2016).

Finalmente, no inciso IX, com vista à prevenção recomenda-se a inclusão da Educação de gênero nos currículos escolares em todos os níveis de ensino. Entende-se que, mesmo havendo avanços importantes na sociedade brasileira, ela ainda continua permeada por costumes patriarcais, sobressaindo-se aqueles valores estritamente masculinos. Em razão disso, a violência contra a mulher deve ser coibida na sua origem e meio, isto é, na própria sociedade. O que requer que a questão da violência contra a mulher seja alvo de reflexão e discussão em todos os níveis educacionais (BIANCHINI, 2016).

Entretanto, embora a inclusão desse tema no currículo educacional seja de fundamental importância e uma diretriz contemplada na Lei Maria da Penha, essa realidade ainda não se concretizou.

De acordo com Silva e Carrera (2017), não há ainda um currículo educacional específico que faça referência à questão do gênero. Esse assunto é referenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como um tema transversal tratando sobre a sexualidade, quase nunca trabalhado pelos educadores em sala de aula. Da mesma forma, assim como na Educação básica, também nos currículos das universidades essas temáticas não estão presentes.

Desse modo, uma vez que os estudos de gênero e violência não estão presentes no currículo e na formação de educadores, há um evidente reflexo nas práticas cotidianas tanto nas escolas como em ambientes não escolares, com a persistência de valores e práticas que reafirmam as desigualdades entre homens e mulheres, comprometendo toda e qualquer prática pedagógica conscientizadora que se pretenda realizar (SILVA; CARRERA, 2017).

Sendo a escola espaço por excelência de formação e socialização, um de seus princípios deve ser a reflexão responsável sobre a questão da violência e a discriminação contra a mulher, promovendo entre os alunos o contato entre diferentes vivências, discussões em sala de aula e trabalhando a defesa dos direitos humanos (PUPPIM, 2017). Entretanto, qualquer ação nesse sentido acaba dificultada e até impedida, porquanto essa temática não seja inserida nos currículos educacionais e na formação dos educadores.

Somente à medida em que essas e outras diretrizes constantes na Lei Maria da Penha forem efetivadas é que será possível cumprir as determinações previstas no artigo 2º da referida Lei:

Toda mulher, independentemente de classe, raça etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social (LMP, artigo 2º) – (BRASIL, 2006).

Desse modo, é fundamental, seja no currículo seja na formação dos professores, que se viabilize práticas educativas que discutam em programas lúdicos ou pedagógicos, a questão da violência contra a mulher, visando a prevenção e erradicação dos casos de agressão contra meninas, jovens e adultas, uma situação dramática e intolerável observada mundialmente, em decorrência dos elevados índices desse tipo de ocorrência. Do ambiente escolar podem e devem surgir iniciativas capazes de fazer a diferença na mudança dessa realidade.

2.2.1 Violência de gênero na Lei Maria da Penha

Como se mencionou, anteriormente, o artigo 5º da LMP considera como violência contra a mulher toda ação ou omissão baseada no gênero. Diante disso, vale aqui uma breve reflexão sobre a concepção de violência de gênero. Esta, conforme menciona Bianchini (2016) “[...] envolve uma determinação social dos papéis masculino e feminino [...]”. Em toda sociedade pode-se atribuir diferentes papéis ao homem e à mulher, mas o problema que se coloca “[...] é quando a tais papéis são atribuídos pesos com importâncias diferenciadas”. No que se refere à sociedade

brasileira é fato que “[...] os papéis masculinos são supervalorizados em detrimento dos femininos” (BIANCHINI, 2016, p. 31-32).

A violência de gênero [reflete a] relação de poder de dominação do homem e a condição de submissão da mulher. [Evidencia] que os papéis impostos às mulheres e aos homens, [historicamente consolidados] e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, [levam a] relações violentas entre os sexos (Teles e Melo, 2002 *apud* BIANCHINI, 2016).

Quando diferenças são estabelecidas, quem tem o poder de estabelecê-las acaba por exercer o controle sobre o objeto a ser controlado, de modo a eliminá-lo ou inferiorizá-lo. Em relação ao controle da mulher, essa violência acontece quase que de uma forma total, principalmente em razão da situação de afeto, intimidade, convivência e continuidade que caracteriza e relação de poder desigual que resulta do sistema de desigualdade de gênero (BIANCHINI, 2016).

Juntamente com os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, são estabelecidos códigos de conduta introjetados pela Educação diferenciada que atribui ao homem o controle das circunstâncias. Em consequência, impõe-se à mulher uma hierarquia autoritária, fazendo com que o homem se sinta no direito legítimo de usar a violência (BIANCHINI, 2016).

Em face dessas considerações, distingue-se características importantes da violência de gênero, a saber: “[...] resulta de uma relação de poder de dominação do homem e de submissão da mulher”; essa relação de poder decorre dos diferentes papéis que mulheres e homens precisam desempenhar e que são estabelecidos pela sociedade, e “reforçados pela ideologia patriarcal”, sendo que tais papéis diferenciados induzem a relacionamentos que envolvem violência entre os sexos; “[...] a violência de gênero perpassa a relação pessoal entre homem e mulher”, estando presente também em todas as instituições e estruturas que constituem as relações sociais; “[...] a relação afetivo-conjugal, a proximidade entre vítima e agressor [e as constantes] situações de violência tornam as mulheres ainda mais vulneráveis [no âmbito] do sistema de desigualdades de gênero” (BIANCHINI, 2016).

Assim, no que concerne a LMP, a violência de gênero é uma espécie de violência contra a mulher. Esta, por sua vez é uma espécie de violência doméstica. Mas, há uma limitação para que as normas contidas na Lei sejam aplicadas, referentes a circunstância em que a violência doméstica tenha ocorrido. Os três contextos da violência de gênero contemplados são o doméstico, compreendendo o espaço de

convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, incluindo aquelas esporadicamente agregadas (art. 5º, alínea 1); o familiar, compreendendo a comunidade constituída por indivíduos que são ou se consideram aparentados, estando unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa (art. 5º, alínea II); e qualquer relação íntima de afeto que envolva o convívio entre o agressor e a vítima, independente de coabitação (art. 5º, alínea III).

Vale acentuar que o destinatário primordial da LMP é a mulher em situação de violência doméstica e familiar, embora a lei se estenda a uma série de dispositivos de caráter assistencial e/ou protetivo voltados aos familiares, às testemunhas e ao agressor (BIANCHINI, 2016). De modo que, para Bianchini (2016), a LMP contempla:

- A mulher. Que, em grande parte do texto, não faz referência à mulher agredida como vítima e sim à mulher em situação de violência doméstica e familiar. Com isso, o propósito foi retirar a carga vitimizatória do fenômeno.
- A vítima transexual. Que em conformidade com o artigo 5º, parágrafo único, determina a aplicabilidade da lei, independentemente de orientação sexual e, por essa razão, na relação entre mulheres héteros ou transexuais, em caso de violência baseada no gênero, deve haver incidência desse diploma legal.

De acordo com o artigo 2º da LMP, as mulheres

[...] independentemente de classe, raça, etnia, orientação sexual, renda, cultura, nível educacional, idade e religião, goza dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sendo-lhe asseguradas as oportunidades e facilidades para viver sem violência, preservar sua saúde física e mental e seu aperfeiçoamento moral, intelectual e social.

O artigo 5º determina que: “Para os efeitos desta Lei, configura-se violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”:

- A vítima homossexual: a, LMP enfatiza a questão da afetividade e, em razão disso, entra em cena a questão das relações homossexuais entre homens, consubstanciada nos artigos 2º e 5º, parágrafo único (as relações

pessoais enunciadas nesse artigo independem de orientação sexual) (BIANCHINI, 2016).

- Outras vítimas hipossuficientes: idosos, crianças e adolescentes, categorias que possuem proteção constitucional específica que se reflete no Estatuto do Idoso – EI (Lei n.º 10.741/2003) e Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n.º 8.069/1990) (BIANCHINI, 2016).
- A vítima homem, uma vez que pode ocorrer também a violência da mulher contra o cônjuge, companheiro ou namorado, e outros, no âmbito doméstico e familiar (especialmente as agressões psicológicas), embora distinta daquela praticada pelo homem em relação à intensidade (onde o dano produzido é muito inferior, e cuja finalidade é a defesa da própria integridade e dos filhos), motivos (não tem a pretensão de intimidar ou castigar) e contexto (não tende a produzir a sensação de temor perdurável) (BIANCHINI, 2016).

Familiares da mulher em situação de violência doméstica e familiar, o que acontece em três momentos:

art. 19, § 3º: prevê a possibilidade de o juiz, a requerimento do Ministério Público ou a pedido da ofendida, conceder novas medidas protetivas de urgência ou rever aquelas já concedidas, se entender necessário à proteção de familiares da ofendida, ouvido o Ministério Público;

[...]

art. 22, III, a e b: a medida protetiva que proíbe o agressor de se aproximar e manter contato estende-se aos familiares;

[...]

art. 30: atribui à equipe de atendimento multidisciplinar a incumbência de desenvolver trabalhos de orientação, encaminhamento, prevenção e outras medidas, voltados para os familiares da mulher em situação de violência doméstica e familiar, com especial atenção às crianças e aos adolescentes (BIANCHINI, 2016, p. 67-68).

A partir das considerações apresentadas neste capítulo envolvendo o enfoque dado à prevenção da violência contra a mulher via Educação nos documentos internacionais e na Lei Maria da Penha, constatou-se que essa violência é um fenômeno reconhecido como uma violação dos direitos humanos e que a prevenção e mesmo a reversão dessa situação suscita ações voltadas para a Educação,

notadamente a Educação formal e sua aplicabilidade nas política públicas que possibilitem a abordagem dessas temáticas, especialmente aquelas referentes às diferenças individuais. No capítulo a seguir se analisará como a questão da prevenção da violência contra a mulher vem sendo considerada na Educação brasileira e como esta é abordada nas políticas públicas de prevenção a esse tipo de violência.

CAPÍTULO III

3. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS PERSPECTIVAS DE PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Em consonância com o disposto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), determina que:

A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL/MEC, 1996).

Na percepção de Cury (2006), a determinação supracitada implica no reconhecimento do papel original da família na socialização do indivíduo, sendo a mesma um agente original e imediato de socialização da criança. Pode-se distinguir, assim, duas modalidades interativas de socialização: a primária, que acontece na família e em outros espaços e em virtude da qual a criança torna-se membro da sociedade; e a secundária que acontece na esfera escolar e em outras esferas sociais. O autor destaca que:

Na consolidação de formas coletivas de convivência democrática a Educação escolar dada em instituições próprias de ensino torna-se uma importante agência de socialização secundária para a vida social e a formação da personalidade (CURY, 2006, p. 670).

Sendo a instituição escolar um lugar específico onde acontece a transmissão de conhecimentos e de valores, ela desempenha funções importantes e essenciais para a vida social. Insere-se na chamada socialização secundária como uma esfera mediante a qual, juntamente com outras, o indivíduo vai sendo influenciado (e influenciando) a partir da participação em grupos etários, da inserção profissional, dos meios de comunicação, dos espaços de lazer, da participação em atividades sócio-políticas e culturais, entre outros (CURY, 2006).

Na condição de agência socializante, a instituição escolar, de um lado, realiza a transmissão dos conhecimentos acumulados por meio do desenvolvimento

de capacidades cognoscitivas, bem como a transmissão de normas, valores e atitudes referentes à vida social (CURY, 2006).

É em vista disso que o artigo 205 da CF/1988 ressalta que a finalidade da Educação é “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Esse pleno desenvolvimento abrange a aquisição de conhecimentos e a socialização no que tange a normas e valores visando o convívio social (CURY, 2006).

Essas normas, valores e atitudes a serem ensinadas na escola podem resultar em condutas adequadas e socialmente necessárias como é o caso do respeito pelas diferenças, inclusive entre meninos e meninas, homens e mulheres, atitude necessária para reverter a situação de violência contra a mulher. A própria LDBEN traz determinações sobre a questão da violência, como se constata no artigo 12, que expõe várias incumbências para os estabelecimentos de ensino, entre as quais:

VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processo de integração da sociedade com a escola;

[...]

IX- promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas;

X- estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (LDBEN/1996, art. 12, incisos VI, IX e X)⁸ – (BRASIL/MEC, 1996).

O artigo 21 da mesma LDBEN/1996, estabelece a composição dos níveis escolares, quais sejam, a Educação básica compreendendo a Educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; e a Educação superior.

Conforme disposto no artigo 22: “A Educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Sendo que, a Educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (art. 29); a Educação fundamental objetiva a formação básica do cidadão (art. 32) e o ensino

⁸ Os incisos IX e X foram adicionados pela Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018, estabelecendo essas novas incumbências dos estabelecimentos de ensino.

médio visa a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando (art. 35, inciso II) - (BRASIL/MEC, 1996).

Levando-se em conta, as finalidades determinadas para os níveis de ensino mencionados, pode se inferir que a inserção do indivíduo na escola tem como um de seus objetivos a assimilação de determinados conhecimentos e o domínio de instrumentos específicos que vão possibilitar sua aprendizagem, bem como o seu desenvolvimento pessoal e social. Com base no exposto, a ação pedagógica implica numa relação especial em que o conhecimento é apropriado. Isso requer do educador a adequação de sua prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos (LIMA, 2007).

De acordo com a autora, a instituição escolar surgiu com a finalidade de se constituir em espaço de socialização do conhecimento formal historicamente construído, sendo que o processo de Educação formal propicia a aquisição de novas formas de pensamento e comportamento (LIMA, 2007). Isso porque,

A escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas. O currículo se torna, assim, um instrumento de formação humana (LIMA, 2007, p. 21).

Conforme ressaltam Elsen *et. al.* (2011), a escola configura-se como um espaço propício ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e práticas que vão beneficiar as crianças e os jovens nos sentidos pessoal e social e que também são fundamentais na proteção contra todo o tipo de violência e os danos que pode causar.

A escola constitui, por natureza, um espaço de diálogo, de comunicação e de formação. Um centro irradiador de conhecimento e práticas de Educação e cidadania. Ou seja, a escola pode atuar em defesa do direito à vida, à saúde e à cidadania das crianças e jovens podendo, assim, desenvolver ações de prevenção a todo tipo de violência (ELSEN *et. al.*, 2011).

Em sua reflexão sobre o papel que a escola pode exercer para prevenir a violência, Cerqueira (2016) relaciona os canais potenciais no âmbito dos quais ela poderia atuar, que são: intervir no sentido de mitigar parte dos transtornos comportamentais, socioemocionais e cognitivos com os quais as crianças chegam à escola; reforçar e internalizar nas mentes das crianças e dos jovens a ideia da cidadania; explorar a motivação e o aspecto lúdico, levando em conta as escolhas e

os valores dos alunos, ajudando a moldar a sua própria trajetória escolar; promover a interação social considerando que se o grupo de colegas dentro da escola é melhor que aquele com o qual tem contato fora dela, na rua, isso o afastaria de atividades criminais; e, por fim, desenvolver o capital humano que culmina com o aumento da empregabilidade e do salário real do indivíduo no mercado de trabalho (CERQUEIRA, 2016).

Vale ressaltar que a prevenção da violência deve passar, ainda, pelo Treinamento de Habilidades Sociais (THS) a ser desenvolvido em todos os níveis escolares, uma vez que um programa assim fundamentado pode se voltar para a solução de *déficits* e dificuldades interpessoais. De acordo com Del Prette & Del Prette (2010), as falhas na aprendizagem do comportamento social podem ocorrer devido a vários fatores, destacando-se os seguintes: a) oportunidades restritas de vivenciar experiências em diferentes grupos culturais em consequência da pobreza ou de normas e valores da subcultura grupal que tornam os contatos sociais difíceis; b) relações familiares empobrecidas nas quais os pais são agressivos ou pouco empáticos gerando modelos inapropriados de interações; c) inteligência rebaixada e dificuldades para resolver problemas; d) práticas parentais que impõem a dependência e a obediência punindo ou restringindo os contatos sociais das crianças. O desenvolvimento das habilidades sociais pode auxiliar na prevenção de diversos tipos de violência, no âmbito de uma concepção mais abrangente de Educação (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2010).

A Educação e o Treinamento de Habilidades Sociais no contexto escolar resultarão em ganhos educacionais de meninos e meninas protegendo-os da violência, seja como vítimas, seja como autores. No ambiente escolar acontecem diversas manifestações favoráveis à construção de valores, hábitos e atitudes que colaboram para o desenvolvimento de cidadãos críticos, atuantes e pensantes, aquisições que podem contribuir para mudar a realidade machista que ainda permeia a sociedade (MONTEIRO; SILVA, 2017).

De acordo com estudos realizados por Cerqueira (2016), programas preventivos orientados no âmbito escolar para a primeira infância e para a Educação juvenil podem contribuir para o desenvolvimento infanto-juvenil e para a prevenção de todas as formas de violência. Para fundamentar sua ideia, o autor realizou uma investigação das trajetórias individuais e a origem dos problemas comportamentais e socioemocionais na primeira infância, partindo do pressuposto que “[...] as trajetórias

individuais que apontam no sentido das transgressões muitas vezes são demarcadas já na primeira infância, quando surgem os primeiros sintomas de problemas comportamentais” (CERQUEIRA, 2016, p. 28).

A partir da consulta da literatura acerca da violência, Cerqueira (2016) destaca que problemas comportamentais e socioemocionais têm diferentes dimensões e se iniciam entre 0 e 6 anos, mas que podem persistir ao longo do tempo, com implicações até a idade adulta. As causas dos problemas comportamentais, além das características individuais relacionadas ao temperamento da criança, resultam também de fatores ambientais relativos à relação dela com os pais e relações familiares, e com o ambiente externo, contribuindo para o surgimento de problemas cognitivos e emocionais.

Outros fatores de influência são os modelos de comportamento antissociais decorrentes do exemplo dos pais e de conflitos e distúrbios intrafamiliares; ausência de relações afetivas, estímulos de amor transmitidos pelos pais; estresse e tensões econômicas dos pais em consequência de restrições materiais e pobreza, gerando na criança problemas como baixa estima, baixos níveis de sociabilidade e iniciativa, agressão, hiperatividade e depressão; violência doméstica que resulta em agressividade infantil (CERQUEIRA, 2016).

As atitudes violentas adotadas no âmbito familiar têm reflexos na aquisição de modelos agressivos pelas crianças. Pais que recorrem à punição transmitem para os filhos a ideia de que a violência é uma forma apropriada de resolver conflitos, inclusive no relacionamento entre homens e mulheres. Punições físicas e castigos corporais além de não funcionarem como medidas corretivas, constituem um dos fatores preditivos para atos infracionais e violentos, ressalta Rolim (2008).

Assim, é importante que na escola se atente também para essas questões, de modo que a Educação contribua no sentido de prevenir todas as formas de violência. Para isso é necessário um currículo que esteja em consonância com essa proposta, que traga subsídios que viabilizem esse trabalho. No caso da Educação brasileira, o currículo, seus objetivos e conteúdos constitui um dos temas mais debatidos e questionados, em função das mazelas que o permeiam, como se analisará a seguir.

3.1 Contradições da Base Nacional Comum Curricular (2017) que Comprometem o seu Papel na Prevenção da Violência contra a Mulher

Visto que a Base Nacional Comum Curricular-2017-BNCC⁹ deverá ser colocada em prática no máximo até o início do ano letivo de 2020 e passar por uma revisão cinco anos após esse prazo (FERREIRA; MARIZ, 2017), entende-se que é necessário esclarecer o significado de gênero e incluí-lo novamente no referido documento, inclusive no ensino médio.

Para evidenciar a importância desses temas no currículo, cabe refletir sobre as considerações apresentadas por alguns autores. Para Rosa (2016), a questão de gênero não pode ficar fora do espaço escolar, por estar nela inserida, visto que: “Masculinidades e feminilidades fazem parte da vida da escola, pois não só a família e a sociedade contribuem para imprimir conceitos, mas é também com os professores e professoras que alunos e alunas aprendem como se tornar mulher e homem” (ROSA, 2016, p. 82).

Na concepção de Louro (1997, p. 89 *apud* ROSA, 2016, p. 82), não é possível negar essa questão visto que “[...] a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”.

De acordo com Rosa (2016), é necessário que a escola promova debates que reflitam sobre emoções e sentimentos em relação aos conflitos de gênero, que não os ignore e nem os simplifique. Conforme mencionado por Carvalho (1999, p. 67 *apud* ROSA, 2016, p. 85), a escola contribui para a igualdade de homens e mulheres “[...] à medida que caminhar na direção de uma Educação não sexista, que contribui para a superação de preconceitos e para a construção de pessoas comprometidas com a igualdade de direitos entre os sexos”.

A importância da Educação como valioso instrumento de prevenção da violência é inquestionável, como já se comentou neste estudo. Mas essa é uma questão ainda pouco trabalhada no Brasil, tendo em vista que o modelo educacional

⁹ Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma Educação Integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito (BRASIL/MEC, 2017, p. 5).

brasileiro apresenta muitas fragilidades que precisam ser sanadas como é o caso dos reduzidos investimentos, os elevados índices de evasão escolar, a ausência de qualificação dos professores, a baixa qualidade do ensino, a falta de estrutura das escolas, entre outras, questões que precisam ser resolvidas no macro-contexto do Estado e das políticas públicas e também no espaço escolar.

Analisando o modelo educacional brasileiro, Cerqueira (2016), destaca que este tem como principal objetivo inculcar na mente das crianças e adolescentes um conjunto enciclopédico de informações desvinculadas das motivações e da realidade dos educandos, normalmente idealizados como indivíduos que detêm todas as condições cognitivas, materiais e socioemocionais para o desenvolvimento escolar, tais como boa nutrição; espaço para estudar em casa; ausência de conflitos envolvendo a violência doméstica e outros tipos de violência; atenção, orientação e supervisão dos pais, etc.. O que significa dizer que o ensino é oferecido burocraticamente como em uma linha de produção, sem qualquer interesse pela realidade e conflitos sociais que enfrentam cotidianamente.

Desse modo, a escola que poderia atuar como pedra fundamental da transformação contribuindo na prevenção da violência, acaba não explorando determinadas vivências e realidades, refletindo sobre elas, em razão de um modelo educacional que não reconhece as diferenças individuais, sociais e culturais; não motiva e nem conquista as crianças e os jovens (CERQUEIRA, 2016).

A mudança na escola atual e na forma como em seu espaço vem sendo abordadas e trabalhadas as diversas questões socioeconômicas, políticas, éticas e culturais que permeiam a sociedade, requer mudanças no próprio currículo escolar. Conforme destacado por Arroyo (2016), o currículo atual está ultrapassado, traz conhecimentos que são vistos como antiquados e que não despertam mais o interesse dos estudantes por não abranger temas diretamente vivenciados por eles.

O autor menciona que temas de interesse dos alunos precisam ser inseridos nos currículos, temas relativos à sua realidade como desigualdade social, desemprego, violência, diversidade cultural e étnica, entre outros, além das questões relacionadas à realidade social, política e econômica (ARROYO, 2016).

Em uma entrevista concedida pelo educador, ele compara o currículo a um produto que tem data de validade, de modo que os temas hoje abordados são os mesmos de sempre e que não despertam mais o interesse dos alunos, não os motiva, nem instiga, por estarem distante da realidade por eles vivida (ARROYO, 2016).

A função da escola precisa ser ajudar os alunos no sentido de desenvolverem sua capacidade reflexiva em face dos acontecimentos em curso, das grandes questões sociais em evidência na atualidade. Para isso necessário se faz a atualização do currículo e o desenvolvimento de um trabalho articulando todas as disciplinas curriculares e não de forma estanque como tradicionalmente vem sendo realizado (ARROYO, 2016).

Um aspecto destacado por Arroyo (2013), em relação ao currículo é o seu caráter tendencioso e reprodutivista, ao dar notoriedade a determinados grupos humanos em detrimento de outros. Em consequência, para as novas gerações o passado acaba não tendo relevância, assim como os grupos ocultados pelo currículo. É provável, de acordo com o autor, que esteja aí a explicação da ausência dos sujeitos nos currículos.

Essa ausência dos coletivos populares no currículo é um fato preocupante, pois eles existem, estão presentes nos campos, nas cidades, nas periferias e nas escolas. Ainda que suas vivências, suas lutas e suas identidades sejam apagadas nos currículos, nos conteúdos, no material didático e literário, eles se revelam à sociedade, estão presentes na realidade (ARROYO, 2013). Esse é um desafio que a escola precisa enfrentar, pois,

A tensão está posta nas escolas, nos currículos e na docência: ignorá-los ou reconhecê-los; apagar ou mirar e reconhecer seus rostos; ignorar ou destacar suas experiências; que saibam de si mesmos ou que saibam ignorando-se; reconhecer seu presente, seu passado tão presente ou ocultá-lo em promessas de futuro (ARROYO, 2013, p. 263).

Questão desafiadora para os educadores é que os educandos condenados a formas injustas de viver se tornaram uma questão para si mesmos e os questionamentos que se fazem se relacionam com a sua realidade: a pobreza, o desemprego, a exclusão, a violência, etc. (ARROYO, 2013). É isso que precisa ser abordado no currículo escolar e na prática pedagógica desenvolvida na escola.

Segundo Arroyo (2013), o saber é adquirido à medida que se obtém conhecimento da própria história, do próprio passado, das próprias experiências sociais acumuladas, dos significados construídos, das possibilidades e limites de um projeto de futuro, de um projeto de sociedade, ou de campo e de cidade, etc.

Quando o passado se faz tão presente na vida dos sujeitos, quando a produção da vida acontece nos limites da sobrevivência, a ação esperada por parte

da escola, dos currículos e da docência é que os ajudem nas questões que então emergem, possibilitando, assim, que entendam a si mesmos e que compreendam sua realidade. Os educandos buscam entender-se no passado e no presente, de modo que possam ter a percepção clara de tantas promessas de futuro incerto contidas nos currículos (ARROYO, 2013).

O que se suscita dos currículos é que propiciem aos sujeitos um saber-se positivo, conforme destaca Arroyo (2013). O que envolve transmitir os fatos reais, todos os fatos, sem qualquer forma de ocultação. Tomando a questão da violência contra a mulher, pode-se trabalhar essa temática criticamente, ao refletir sobre a maneira como a sociedade se caracteriza quanto as formas de exercício do poder, entre as quais, o poder exercido pelo homem sobre a mulher, a organização da sociedade brasileira machista e patriarcal como a causa desse fenômeno, como isso atinge a todos e que condutas, atitudes e valores devem ser adotados e desenvolvidos para resolver a situação.

A propósito dessa questão, importante se faz salientar como a problemática da violência de gênero vem ou não sendo abordada no currículo escolar. Recentemente (em 2017), o Conselho Nacional de Educação-CNE retirou os temas gênero e orientação sexual da Base Nacional Curricular-BNCC, na Educação infantil e no ensino fundamental, com a proposta de emitir orientações específicas sobre as questões relativas à orientação sexual e identidade de gênero. A justificativa foi o fato de a temática gênero ter sido objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC. Diante disso, a perspectiva é que o CNE, em resposta às demandas sociais, aprofunde os debates e emita, posteriormente, orientações para o equacionamento da questão, levando em conta as diretrizes curriculares nacionais vigentes (FERREIRA; MARIZ, 2017).

Desse modo, ciente de que o currículo pode ser um elemento transformador e/ou mantenedor de discriminações, opressões, privilégios e narrativas de determinados grupos em detrimento do silenciamento de outros (ROSA, 2016), é possível, por meio dele, construir uma Educação não discriminatória e não inferiorizante, que contribuirá para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. O currículo, na percepção de Carrias (2013) configura-se, em sentido político, como território de disputa em relação ao tipo de homem e de mulher, bem como de sociedade que a Educação e a escola devem produzir.

3.2 O Currículo no Processo de Desenvolvimento Humano

De acordo com Lima (2007), diversos são os objetivos que levam os seres humanos à escola. Contudo, essa instituição está voltada para um objetivo fundamental, qual seja: “[...] garantir a continuidade da espécie, socializando para as novas gerações as aquisições e invenções resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade” (LIMA, 2007, p. 17).

Na espécie humana, o adulto exerce um papel relevante, culturalmente determinado, que é a garantia de sua continuidade. A subsistência da espécie é assegurada pela transmissão das ações humanas, dos conhecimentos, dos valores e da cultura pelos mais velhos às gerações mais novas (bebês, crianças pequenas e jovens). Já na escola, essa ação do adulto configura-se como uma função pedagógica a ser desempenhada pelo professor de modo que possibilite a apropriação do conhecimento sistematizado (normalmente chamado de conhecimento formal), que caracteriza as ciências e as artes (LIMA, 2007).

A autora menciona que em determinado momento do processo de evolução cultural da humanidade, especialmente caracterizado pela invenção de sistemas simbólicos, tornou-se “[...] necessário introduzir novas formas de saberes que estavam sendo criadas [...]”. Dessa forma, o homem percebeu a necessidade de criar um espaço e um tempo distinto da vida cotidiana para que as gerações entrassem em contato com esses saberes (LIMA, 2007, p. 17).

Desse modo, foi criada a escola, há pouco mais de 4.500 anos, num momento histórico importante, em que ocorria a invenção da escrita e da matemática, o desenvolvimento da geometria e a expansão de determinadas práticas artísticas (LIMA, 2005).

Em vista disso, pode-se dizer que a escrita e a escola são criações recentes da humanidade, especialmente considerando que a fala surgiu há 200 mil anos. Depois da criação da escrita, ocorreu um excepcional desenvolvimento cultural da humanidade, chegando à invenção da imprensa no século XV. Desse momento em diante, houve um desenvolvimento acentuado e acelerado das ciências e das técnicas artísticas, na invenção de equipamentos, na produção literária e no desenvolvimento tecnológico (LIMA, 2007).

Todas essas mudanças resultaram em novas formas de comunicação, na inovação instrumental e tecnológica, em novas relações econômicas e sociais, em

novas práticas culturais e formas de pensamento e comportamento que acabaram se refletindo na escola, na Educação, atribuindo-lhes novas funções, inclusive a de desenvolver o processo de humanização do educando.

A humanização, na concepção de Lima (2007), consiste no processo no âmbito do qual o ser humano se apropria das formas humanas de comunicação, de modo que adquira e desenvolva os sistemas simbólicos, os instrumentos culturais e as práticas comuns da vida cotidiana. Então, a “humanização”

[...] se refere, assim, ao desenvolvimento cultural da espécie. O desenvolvimento cultural é função do momento histórico pelo qual passa a humanidade e do quanto cada país participa do acervo de cultura, tecnologia, ciências e bens disponíveis a um momento dado. Dentro de um mesmo país, a participação é definida também em termos de classes sociais, etnias, gênero e diversidade biológica (LIMA, 2007, p. 18).

Diante disso, um aspecto que deve nortear o currículo escolar, é a humanização de todos os indivíduos, o que acontecerá à medida que propicie o acesso ao conhecimento e aos bens culturais produzidos na sociedade. Especialmente porque é função da escola oferecer e viabilizar esse acesso. O processo de Educação formal possibilita a aquisição de novas formas de pensamento e de comportamento, podendo a pessoa transformar sua vida e a de seus descendentes. Sendo a escola um espaço de socialização do conhecimento formal historicamente construído (LIMA, 2007). Sendo assim,

Subjacente à elaboração do currículo, está a concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha em seu processo de desenvolvimento. Não há, portanto, currículo ingênuo: ele sempre implica em uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo de humanização (LIMA, 2007, p. 20).

A partir dessa percepção, Lima (2007) ressalta que o currículo comprometido com a formação humana é aquele historicamente situado, isto é, que está em consonância com as mudanças sociais, humanas, econômicas, científicas e tecnológicas que vêm ocorrendo ao longo do tempo. Isso é importante em função do surgimento de novas áreas do conhecimento a partir do desdobramento de áreas tradicionais do currículo ou que são criadas em razão de novas práticas culturais ou, ainda, devido à complexidade crescente do conhecimento, da informação e da tecnologia.

Segundo a autora, esse currículo será responsável pela constante introdução de novos conhecimentos, não se limitando apenas àqueles relacionados às vivências dos educandos, às realidades regionais ou ao chamado conhecimento do cotidiano (LIMA, 2007). Contudo, vale evidenciar que, mesmo quando parte da realidade do educando (e é importante que isso aconteça) é essencial que vislumbre a possibilidade de novos conhecimentos, novas atitudes e condutas, novas práticas. Além disso, deve levar em conta que como a diversidade está presente na escola, é preciso relevar e atender a todo tipo de diversidade, como menciona Lima (2007).

É a partir dessa reflexão, que no item a seguir discorre-se como a Educação é percebida nas políticas públicas voltadas para as mulheres, conforme consta nos documentos anteriormente mencionados.

3.3 A Educação na Política Pública de Enfrentamento à Violência contra a Mulher

Neste item, a finalidade é apresentar uma reflexão sobre ações que podem contribuir, no âmbito da Educação, para a prevenção da violência contra a mulher apoiando-se nos seguintes documentos: a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, o Plano Nacional de Política para as Mulheres, o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e a Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. Antes, porém, entende-se como necessárias breves considerações sobre a escola e seu papel no desenvolvimento humano.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 226, parágrafo 8º, assegura “[...] a assistência à família, na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência, no âmbito de suas relações[...]”, evidenciando, desse modo, o papel a ser assumido pelo Estado brasileiro em relação ao enfrentamento de toda e qualquer forma de violência praticada contra não só as mulheres, mas, também, homens, adultos ou crianças. No entanto, “[...] homens e mulheres são atingidos pela violência de forma diferenciada” (BRASIL/SPM, 2011a). Isso porque,

Enquanto os homens tendem a ser vítimas de uma violência predominantemente praticada no espaço público, as mulheres sofrem cotidianamente com um fenômeno que se manifesta dentro de seus próprios

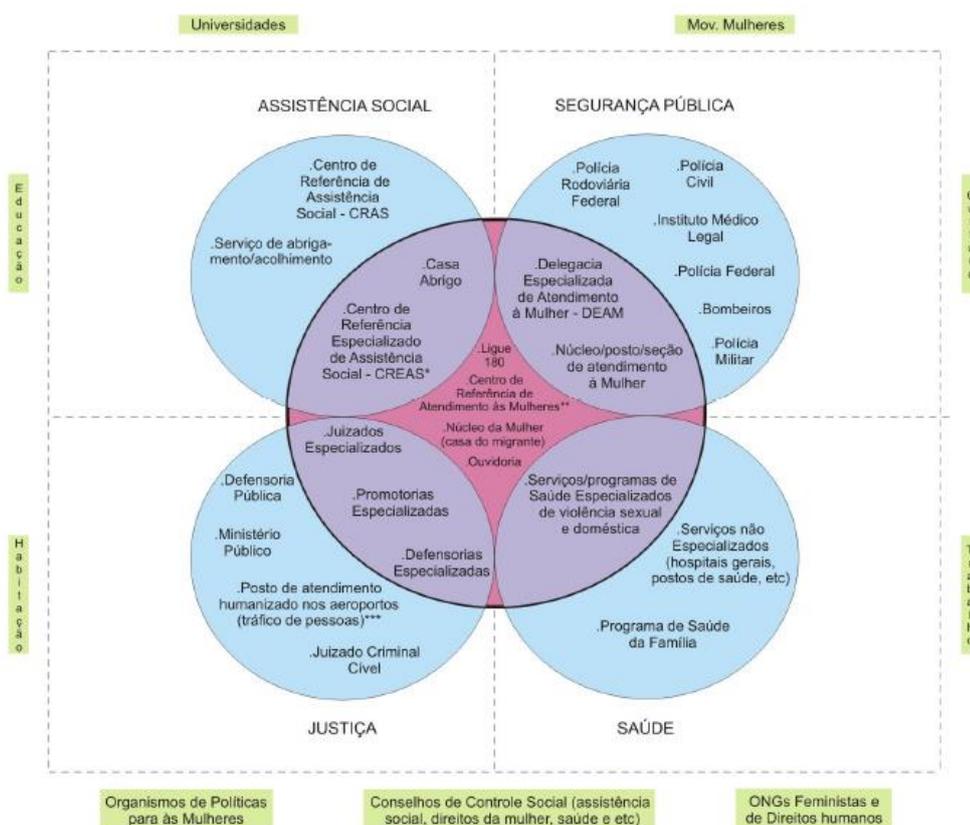
lares, na grande parte das vezes praticado por seus companheiros e ex-companheiros (BRASIL/SPM, 2011a, p. 12).

Antes disso, a partir de 2003, as políticas públicas para o enfrentamento à violência passam por um processo de ampliação abrangendo ações integradas como a:

Criação de normas e padrões de atendimento, aperfeiçoamento da legislação, incentivo à constituição de redes de serviços, apoio a projetos educativos e culturais de prevenção à violência e ampliação do acesso dos serviços à justiça e aos serviços de segurança pública (BRASIL/SPM, 2011a, p. 7).

Contudo, que embora seja a Educação estruturante condição à prevenção da violência, o aspecto contraditório decorre de sua ausência nas políticas públicas como eixo temático prioritário, como se vê na figura 1, no caso do enfrentamento da violência contra as mulheres.

Figura 1. Enfrentamento à Violência Contra às Mulheres.

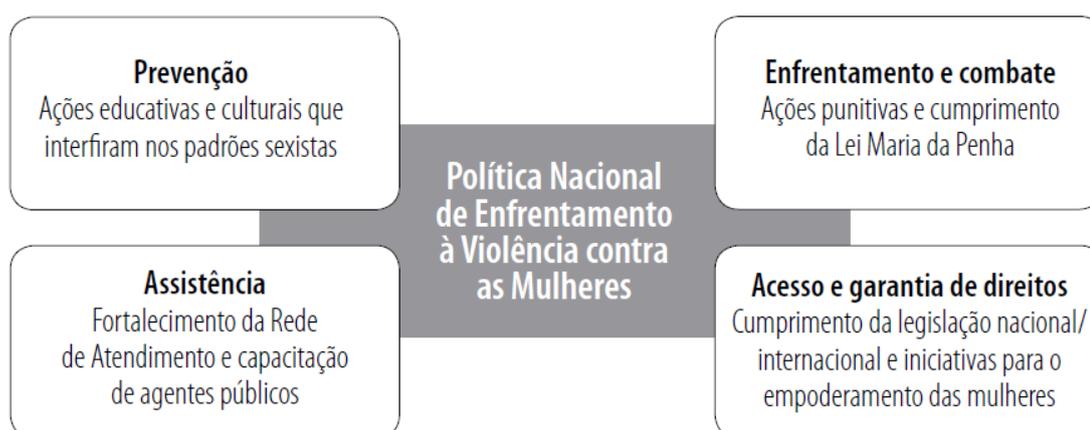


Fonte: BRASIL/SPM, 2011a, p. 5.

Foi nesse contexto que surgiu a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres visando estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações de prevenção e combate à violência contra as mulheres. Além de dar garantia de assistência e direitos às mulheres em cenário de violência, mantendo consonância com os instrumentos internacionais de direitos humanos (e suas normas) e, ainda, com a legislação nacional (BRASIL/SPM, 2011a).

É fator de estranhamento que nas práticas que podem ser financiadas por políticas de estado ou de governos, a Educação tem sido subsumida e é apresentada como complemento e não como fundamento de práticas sociais a integrar o eixo estruturante como a Segurança Pública via Ministérios da Justiça, da Saúde, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Trabalho e Emprego, conforme prevê o artigo 5º do Decreto n.º 8.086, de 30/08/2013¹⁰ que institui o “Programa Mulher: Viver sem Violência”, que integra a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (BRASIL,2013). Na primeira, a noção de enfrentamento não está restrita apenas à questão do combate, abrangendo, também, as dimensões da assistência e da prevenção, bem como da garantia dos direitos das mulheres (Figura 2).

Figura 2. Eixos Estruturantes da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.



Fonte: BRASIL/SPM, 2011a, p. 26.

¹⁰ O artigo 5º do referido decreto determina que: “Os Ministérios da Justiça, da Saúde, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Trabalho e Emprego atuarão de forma conjunta para a implementação do Programa com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República”. Contudo, este artigo não inclui o Ministério da Educação, como um dos eixos estruturantes visando a implementação do Programa de Política para as Mulheres.

As figuras citadas mostram que houve avanços importantes nas políticas públicas para as mulheres, com a evolução das competências no tocante ao enfrentamento à violência. De 1985 a 2002 houve a criação das Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs) e das Casas-Abrigo que consistiram no principal eixo da política de enfrentamento, com especial olhar e ênfase para a segurança pública e assistência social. No ano de 1998, com a elaboração da Norma Técnica para a prevenção e tratamento de agravos provocados pela violência sexual, entra em cena o Ministério da Saúde. Em 2002, foi criada a Secretaria de Estado de Direitos da Mulher (SEDIM) vinculada ao Ministério da Justiça, representando mais um momento de avanço da política de enfrentamento à violência contra as mulheres (BRASIL/SPM, 2011a).

Em 2003, continuando esse processo de avanço, foi criada a Secretaria de Políticas para Mulheres e, a partir de então, as ações para o enfrentamento à violência contra as mulheres são beneficiadas com a disponibilidade maior de recursos financeiros e pela ampliação da política mediante a criação de novos serviços, inclusive a construção de Redes de Atendimento às mulheres em situação de violência.

Em virtude da dimensão do problema da violência doméstica, praticada contra a mulher em decorrência tanto do elevado número de mulheres atingidas como das consequências psíquicas, sociais e econômicas, e em resposta às recomendações do CEDAW/ONU e da Convenção de Belém do Pará, o Brasil promulgou em agosto de 2006 a Lei Maria da Penha, que estabelece a criação do Sistema Nacional de Dados e Estatísticas sobre a Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (BRASIL/SPM, 2011a).

Concordando com a criação desse Sistema Nacional de Dados e Estatística a Lei Maria da Penha, em seu art. 38, determina claramente a necessidade de manter estatísticas atualizadas nas bases de dados do Sistema de Justiça e de Segurança, bem como de todos os órgãos oficiais, isso desde 2006. Ainda assim, houve a inclusão do art. 38-A - incluso por intermédio da Lei nº 13.827, de 2019 - que determina que o juiz responsável deve providenciar que o registro das medidas protetivas de caráter emergencial seja incorporado ao “banco de dados mantido e regulamentado pelo Conselho Nacional de Justiça”.

No âmbito preventivo, a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres prevê o desenvolvimento de ações que contribuam na desconstrução de mitos e estereótipos de gênero e que resultem na modificação daqueles padrões sexistas que levam à perpetuação das desigualdades de poder entre homens e mulheres e da violência contra as mulheres. A prevenção abrange tanto as ações educativas, como as culturais com o propósito de disseminar atitudes igualitárias e valores éticos referentes ao respeito às diversidades de gênero, raça/etnia, geracionais e de valorização da paz. As ações preventivas compreenderão campanhas que tornem visíveis “[...] as diferentes expressões de violência de gênero sofridas pelas mulheres” e que contribuam para romper com a condescendência da sociedade em relação a esse fenômeno. No que diz respeito à violência doméstica, a prevenção se consubstanciará “[...] na mudança de valores, em especial no que se refere à cultura do silêncio [envolvendo] a violência contra as mulheres no espaço doméstico e à banalização do problema pela sociedade” (BRASIL/SPM, 2011a).

Quanto à assistência às mulheres em situação de violência, a Política Nacional traz como proposta a “[...] garantia de atendimento humanizado e qualificado [mediante] a formação continuada de agentes públicos e comunitários”; a criação de serviços especializados (Casas-Abrigo, Centros de Referência, Serviços de Responsabilização e Educação do Agressor, Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher, Defensorias da Mulher); e a constituição/fortalecimento da Rede de Atendimento (articulação dos governos Federal, Estadual/Distrital, Municipal e da sociedade civil, de forma a estabelecer uma rede de parcerias para o enfrentamento da violência contra as mulheres, com vista a assegurar a integralidade do atendimento (BRASIL/SPM, 2011a).

Um marco desse processo foi o lançamento do Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, em agosto de 2007, consolidando as políticas públicas de enfrentamento, uma vez que o pacto em questão traz em seu conteúdo, a proposta de integração entre os governos federal, estaduais e municipais e de descentralização das políticas públicas no que se refere à questão da violência contra a mulher (BRASIL/SPM, 2011a).

Em relação aos eixos de ação e articulação de Políticas Públicas orientadoras da ação governamental, determinou-se os seguintes objetivos:

Objetivo 1- Garantir implementação e aplicabilidade da Lei Maria da Penha, por meio de difusão da lei e fortalecimento dos instrumentos de proteção dos direitos das mulheres em situação de violência.

Objetivo 2 - Garantir o atendimento às mulheres em situação de violência, com a ampliação e fortalecimento dos serviços especializados, qualificação, fortalecimentos e integração dos serviços da rede de atendimento de forma a promover a capilaridade da oferta de atendimento, a garantia de acesso a todas as mulheres.

Objetivo 3 - Criação do Sistema Nacional de Dados sobre Violência contra a Mulher conforme previsto no artigo 38 da Lei Maria da Penha e do Registro Administrativo Unificado, para a construção de indicadores que permitam maior monitoramento, avaliação e elaboração.

Objetivo 4 - Garantir a Segurança Cidadã a todas as mulheres

Objetivo 5 - Garantir o acesso à Justiça, de forma que todas as mulheres possam receber atendimento adequado por meio da atenção em rede, e que os equipamentos de justiça promovam sua plena defesa e o exercício de sua cidadania.

Objetivo 6 - Garantir os Direitos Sexuais na perspectiva da autonomia das mulheres sobre seu corpo, sua sexualidade por meio da mudança cultural dos conceitos historicamente construídos na sociedade brasileira, de forma a identificar, responsabilizar e prestar atendimento às situações em que as mulheres têm seus Direitos Humanos e Sexuais violados.

Objetivo 7 - Garantir a inserção das mulheres em situação de violência nos Programas Sociais nas três esferas de governo, de forma a fomentar sua independência e garantir sua autonomia econômica e financeira e o acesso a seus direitos.

Objetivo 8 - Garantir a implementação da Política de Enfrentamento à violência contra as Mulheres do Campo e da Floresta (BRASIL/SPM, 2011b, p. 12-13).

Diante do que foi exposto entende-se que esse avanço será ainda mais significativo à medida que a Educação for inserida como um dos eixos estruturantes da política de enfrentamento, especialmente como estratégia de prevenção. Ações educativas pontuais e esporádicas não são suficientes para mudar essa situação de violência, decorrente de uma sociedade marcada pelo paternalismo e discriminação de gênero.¹¹

Tem-se, ainda, a Lei n.º 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), cujo objetivo está definido no artigo 1º: coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Preocupação ancorada no parágrafo 8º do artigo 226¹² da Constituição Federal de 1988, na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência

¹¹ De acordo com Scott (1989) *apud* Miranda (2016), o termo gênero é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, rejeitando caracterizações biológicas. O gênero se torna, assim, uma maneira de indicar as “construções sociais”, isto é, a criação social das ideias sobre os papéis de homens e mulheres.

¹² O artigo 226 da CF/1988 estabelece: “A Família, base da sociedade tem especial proteção do Estado”. O parágrafo 8º do referido artigo determina que: “O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações”.

contra a Mulher, na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e em outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil (BIANCHINI, 2016).

3.3.1 A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres

Na esfera da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, o enfrentamento engloba a implementação de políticas amplas e articuladas, requerendo a ação conjunta dos diversos setores envolvidos com a questão-saúde, segurança pública, justiça, Educação, assistência social, entre outros –, voltadas para a proposta de ações que resultem na desconstrução das desigualdades e combate das discriminações de gênero e da violência contra as mulheres; na mudança dos padrões sexistas/machistas que ainda persistem na sociedade brasileira; contribuam na promoção do empoderamento das mulheres; e assegurem um atendimento qualificado e humanizado àquelas em situação de violência. Portanto, são eixos estruturantes da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e prevenção, o enfrentamento e combate, a assistência e a garantia de direitos (Fig. 2) (BRASIL/SPM, 2011a).

No âmbito preventivo, a Política Nacional traz como proposta o desenvolvimento de ações que contribuam para a desconstrução dos mitos e estereótipos de gênero e para a modificação dos padrões sexistas que perpetuam as desigualdades de poder entre homens e mulheres e a violência contra as mulheres. A prevenção compreende ações educativas e culturais visando disseminar atitudes igualitárias e valores éticos em relação às diversidades de gênero, raça/etnia, geracionais e valorização da paz (BRASIL/SPM, 2011a).

Como se pode perceber, uma das medidas de caráter preventivo proposta na Política Nacional compreende a promoção de ações educativas e não de inclusão no sistema educacional, de um programa de Educação de gênero. A Educação sequer é apresentada como um eixo estruturante na referida política. A prevenção da violência contra as mulheres pode acontecer a partir de um correto processo de orientação, supervisão e Educação desde a primeira infância e continuar com a oferta de boas oportunidades educacionais do ensino básico, para a internalização de valores de cidadania, ao ensino superior possibilitando aos estudantes, condições de

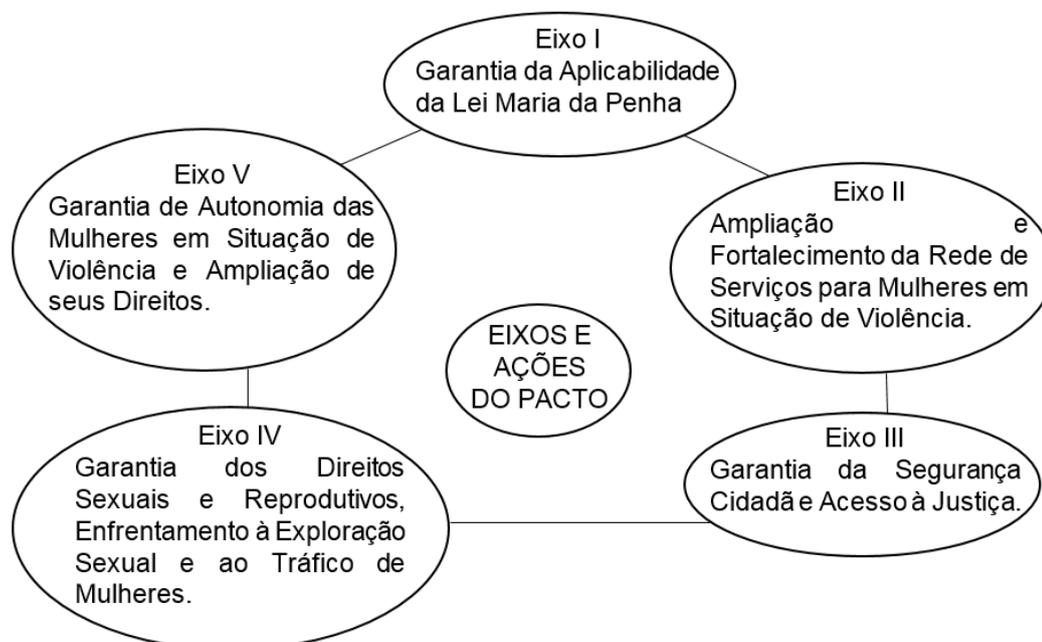
obter visão crítica e mudança de atitude em relação a esse tipo de violência, bem como da violência de um modo geral.

3.3.2 O Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres

No plano da Política Nacional tem-se o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra a Mulher, lançado em agosto de 2007 e que consiste no plano de ação da PNEVM. Trata-se este de um acordo federativo realizado entre o governo federal, os governos dos estados e municípios brasileiros, visando o planejamento de ações que consolidem a Política Nacional a partir da implementação de políticas públicas integradas em todo o país (BRASIL/SPM, 2011b).

Quatro anos após a implementação do Pacto Nacional, entendeu-se como necessária uma releitura da proposta e uma avaliação da realidade levando em conta as vinte e sete Unidades da Federação pactuadas. O resultado foi a reformulação e ampliação dos eixos estruturantes, conforme se observa na figura 3.

Figura 3. Eixos Estruturantes do Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres



Fonte: Elaborada pela autora com base nos Eixos e Ações do Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as mulheres (BRASIL/SPM, 2011b, p. 27-39).

No momento em que foi lançado, o Pacto trazia em contexto a proposta de uma estratégia de gestão que norteava a execução de políticas de enfrentamento à violência contra as mulheres, visando a prevenção e o combate à violência, a assistência e a garantia de direitos às mulheres. Para esse enfrentamento, as ações seriam baseadas em quatro grandes eixos/áreas estruturantes¹³ (BRASIL/SPM, 2011b).

O Pacto Nacional compreende a violência como “um fenômeno de caráter multidimensional”, que suscita a implementação de políticas públicas “amplas e articuladas” envolvendo as diferentes esferas da vida social como Educação, trabalho, saúde, segurança pública, assistência social, entre outras. A partir dessa reunião de esforços a proposta é a

[...] implementação de ações que, simultaneamente, desconstruam as desigualdades e combatam as discriminações de gênero, interfiram nos padrões sexistas machistas que ainda [persistem] na sociedade brasileira e promovam o empoderamento das mulheres. Assim, visa não apenas a dimensão do combate aos efeitos da violência contra as mulheres, mas também [da violência em geral] (BRASIL/SPM, 2011b).

O referido Pacto tem como objetivo geral o enfrentamento de “[...] todas as formas de violência contra as mulheres a partir de uma visão integral deste fenômeno [...]” (BRASIL/SPM, 2011b, p. 26). E, como objetivos específicos, visa a redução dos índices de violência contra as mulheres; a promoção de uma mudança cultural mediante a difusão de atitudes igualitárias, bem como de valores éticos que resultem no “[...] respeito às diversidades de gênero e a valorização da paz [...]”; a garantia e “[...] proteção dos direitos das mulheres em situação de violência levando em conta as questões raciais, étnicas, geracionais, de orientação sexual, de deficiência e[, ainda, relativas a] inserção social, econômica e regional” (BRASIL/SPM, 2011b, p. 26). Como se pode observar, tanto em relação aos eixos estruturantes como no que tange aos objetivos, que esse Pacto não traz uma proposta de Educação concreta, coerente e articulada com os outros serviços a serem prestados, com vista à prevenção da violência contra a mulher.

¹³ Esses quatro eixos eram: “Implementação da Lei Maria da Penha e Fortalecimento dos Serviços Especializados de Atendimento; Proteção dos Direitos Sexuais e Reprodutivos e Implementação do Plano Integrado de Enfrentamento da Feminização da aids; Combate à Exploração Sexual e ao Tráfico de Mulheres; Promoção dos Direitos Humanos das Mulheres em Situação de Prisão” (BRASIL/SPM, 2011b, p. 2).

Recentemente, de maneira a reforçar o “Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres” e os incrementos oportunizados pela Lei Maria da Penha, mais precisamente em agosto de 2019, 13 anos completos desta Lei, o Ministério da Justiça e Segurança Pública assinou o “Pacto pela Implementação de Políticas Públicas de Prevenção e Combate à Violência contra as Mulheres”. Tal pacto reúne dez outros órgãos, com o objetivo de, numa colaboração coordenada produzir “ações concretas e efetivas de prevenção e combate” a esse tipo de violência (BRASIL/MJSP, 2019). Ou seja, firmou-se um compromisso

[...] para o aperfeiçoamento do marco normativo de proteção às mulheres em situação de violência, proposição de políticas de geração de renda para essas mulheres, bem como medidas preventivas da paz familiar, **programas educativos de prevenção à violência contra a mulher e programas de ressocialização do agressor**, elaboração de protocolos de atendimento das vítimas para os agentes de segurança pública, políticas de combate ao tráfico internacional de mulheres e protocolos para atendimento das mulheres vítimas de violência no exterior (BRASIL/MJSP, 2019 – grifo meu).

No ato de assinatura, várias autoridades demonstraram a necessidade de tais ações e um dos pontos cruciais desse documento é a observância sobre a Educação que foi explanada por Maria Hilda Marsiaj Pinto, Secretária Nacional de Justiça, que a ressaltou e também à necessidade de “mudança de cultura e [ao] estímulo a métodos de solução de conflitos como fatores de condução à paz social” (BRASIL/MJSP, 2019).

Até o ano de 2003, as principais ações dos governos (Federal, estaduais e municipais) voltadas para a questão da violência contra as mulheres, consistiam nas Casas-Abrigo e Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher-DEAMs. Com a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres ocorreu a ampliação das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres, a partir da inclusão das ações de prevenção, garantias de direitos e responsabilização dos agressores (combate), além da ampliação do eixo de assistência (BRASIL/SPM, 2011c).

Assim surgiu a Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, definida pela SPM como a ação

[...] articulada entre as instituições/serviços governamentais, não-governamentais e a comunidade, visando ao desenvolvimento de estratégias efetivas de prevenção e de políticas que garantam o empoderamento das mulheres e seus direitos humanos, a responsabilização dos agressores e a

assistência qualificada às mulheres em situação de violência (BRASIL/SPM, 2011c, p. 7-8),

Que, em função de sua importância, será mensurada e analisada a seguir.

3.3.3 A Rede de Enfrentamento à Violência contra a Mulher

A seu turno, a rede de atendimento diz respeito “[...] ao conjunto de ações e serviços de diferentes setores”, notadamente a assistência social, a justiça, a segurança pública e a saúde, visando a ampliação e “[...] melhoria da qualidade do atendimento, [identificação] e atendimento adequado das mulheres em situação de violência [e a integralização e] humanização do atendimento”. Para isso, as ações perpassam diversas áreas como a saúde, a Educação de forma complementar e restrita para os agentes públicos que legalmente compõem a referida rede, a segurança pública, a assistência social, a justiça, a cultura, entre outras (BRASIL/SPM, 2011c). Desse modo, tem-se que a rede de atendimento às mulheres em situação de violência é parte da rede de enfrentamento à violência contra as mulheres, conforme se observa no quadro a seguir.

Quadro 1. Principais Características da Rede de Enfrentamento e da Rede de Atendimento à Mulheres em Situação de Violência

REDE DE ENFRENTAMENTO	REDE DE ATENDIMENTO
Contempla todos os eixos da Política Nacional (combate), prevenção, assistência e garantia de direitos.	Refere-se somente ao eixo da Assistência/Atendimento.
Inclui órgãos responsáveis pela gestão e controle social das políticas de gênero, além dos serviços de atendimento.	Restringe-se a serviços de atendimento (especializados e não especializados).
É mais ampla que a rede de atendimento às mulheres em situação de violência.	Faz parte da rede de enfrentamento à violência contra as mulheres.

Fonte: BRASIL/SPM, 2011c, p. 15.

O estabelecimento da rede de enfrentamento tem por finalidade dar apoio à mulher, tendo em vista a complexidade dos aspectos da violência contra as

mulheres e o caráter de múltiplas dimensões do problema, que abrange diversas áreas como já foi anteriormente mencionado.

Está fundamentada nos I e II Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (PNPM) e, em especial, na Política e no Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as mulheres, que trazem em seu bojo os conceitos, as diretrizes e as ações de prevenção e combate à violência (BRASIL/SPM, 2011c).

As ações de combate à violência contra a mulher ganharam nova dimensão e relevância com a formulação da Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, visto que esta propõe “[...] diretrizes para uma atuação coordenada dos organismos governamentais nas três esferas da federação”, representando uma inovação importante no que se refere ao incentivo à formação de redes “[...] constituídas por todos os serviços que atendem à mulher em situação de violência”, com a finalidade de oferecer-lhe atendimento integral [...] (BRASIL/SPM, 2011c).

Nesse contexto, a ação governamental não mais se limita ao apoio a serviços emergenciais e a campanhas isoladas, passando a consistir numa atuação mais ampla que visa, “além do apoio a serviços especializado”, ações como capacitar agentes públicos para prevenção e atendimento; criar normas e “padrões de atendimento”; aperfeiçoar a legislação, dando incentivo à constituição de redes de serviços; apoiar projetos educativos e culturais de prevenção à violência; e ampliar o acesso das mulheres não só à justiça, mas, também aos serviços de Segurança Pública (BRASIL/SPM, 2011c).

A mudança na conceituação da rede de atendimento à mulher em situação de violência, cuja denominação adotada a partir de 2010 obteve um sentido mais amplo ao ser designada como Rede de Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres, implicou na inserção de novos parceiros e novas ações de combate e prevenção, mas não se tem constatado uma estratégia efetiva que contemple a Educação como instrumento de prevenção a esse tipo de violência.

Embora a Educação não tenha sido incluída anteriormente como eixo estruturante das políticas de combate à violência contra a mulher, a partir de 2017, com a implantação da Rede Brasil Mulher (Decreto n.º 9.223 de 06/12/2017 – ou, anteriormente, Rede de Enfrentamento à violência contra a Mulher), a **Educação** foi incluída como eixo de atuação (Art. 2º, alínea II), o que representou um avanço no combate e na prevenção da violência contra a mulher. No artigo 7º do referido

documento (alínea III) vê-se que o Ministério da Educação passa a compor o Comitê-Executivo da Rede Brasil Mulher, e, portanto, a integrar o eixo estruturante e não participa apenas de forma complementar conforme determinação legal anteriormente referenciada. Significa dizer, ainda, que os agentes públicos no contexto escolar terão direito à qualificação específica para identificar, encaminhar e tratar de forma transversal conteúdos ligados ao combate e prevenção da violência contra a mulher, considerando que os efeitos desse tipo de violência se estendem às crianças e a todos que estão às voltas deste fenômeno, direta ou indiretamente.

No âmbito das Políticas Públicas para as mulheres tem-se, ainda, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres-PNPM. Em julho de 2004, fomentada pela SPM, foi realizada a 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (1ª CNPM) com a participação de 1.787 delegadas e a partir da qual foi elaborado o I PNPM. Em agosto de 2007, aconteceu a 2ª CNPM, cuja delegação era constituída por 2.800 mulheres. Resultou das resoluções então propostas a elaboração do II PNPM. Em dezembro de 2011, ocorreu a 3ª CNPM com a participação de 2.125 delegadas na etapa nacional. Na ocasião foi elaborado o PNPM 2013-2015, oportunizando, por meio de seu teor, maior inserção das temáticas de gênero em diversas frentes de governo (BRASIL/SPM, 2013), conforme abordaremos a seguir.

3.3.4 O Plano Nacional de Política para as Mulheres 2013-2015

O Plano Nacional de Política para as Mulheres 2013-2015 - PNPM é considerado de especial relevância para o fortalecimento e institucionalização da Política Nacional para as Mulheres, aprovada a partir de 2004, além do que reafirma os princípios orientadores da referida política, a saber: autonomia ampla das mulheres; busca da igualdade efetiva entre mulheres e homens; respeito à diversidade, combatendo todas as formas de discriminação; participação ativa da mulheres em todas as fases das políticas públicas; caráter laico do Estado; universalidade dos serviços e benefícios oferecidos pelo Estado; prática de políticas públicas orientadas pela transversalidade (BRASIL/SPM, 2013).

No PNPM 2013-2015, constata-se a preocupação com a igualdade de gênero, raça, etnia, liberdade de orientação sexual no âmbito dos direitos humanos, proposta que consta do planejamento das políticas federais. Entende-se, no referido documento que uma Educação de qualidade precisa estar intrinsecamente associada

à busca de igualdade entre os seres humanos e à valorização da diversidade existente na sociedade. Desse modo, no PNPM 2013-2015, estabeleceu-se como objetivos gerais:

I- Contribuir para a redução da desigualdade entre mulheres e homens para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnica, racial, social, religiosa, geracional, por orientação sexual, identidade de gênero e contra pessoas com deficiência por meio da formação de gestores/as, profissionais da Educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino;

II- Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma Educação igualitária e cidadã;

III- Promover o acesso e permanência de meninas jovens e mulheres à Educação de qualidade, prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais do campo e em situação de prisão, e meninas retiradas do trabalho infantil) (BRASIL/SPM, 2013, p. 23).

O PNPM 2013-2015 traz em seu conteúdo diretrizes que indicam a necessidade de promover a inserção de temas voltados para a igualdade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da Educação básica, segundo o que é preconizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO.

É preciso salientar que as políticas públicas de gênero voltadas para as mulheres, notadamente aquelas de enfrentamento à violência são formuladas, implementadas, monitoradas e avaliadas apenas de maneira transversal, sendo que os ministérios compartilham a responsabilidade na implantação dessas políticas sob a coordenação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR). Os marcos legais que norteiam tais políticas são o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, o Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (já comentados neste estudo) e, desde 2013, o Programa “Mulher: Viver sem Violência” (BRASIL/SEPM, [s.d.]).

O referido programa integra a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e as ações de implementação do Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres e tem por objetivo

[...] integrar e ampliar os serviços públicos existentes voltados às mulheres em situação de violência, mediante a articulação dos atendimentos

especializados no âmbito da saúde, da justiça, da segurança pública, da rede socioassistencial e da promoção da autonomia financeira (Decreto n.º 8.086, de 30 de agosto de 2013) - (BRASIL, 2013).

O Programa “Mulher: Viver sem Violência”, atende aos dispositivos da Lei Maria da Penha, que no artigo 8º determina que cabe à política pública coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, o que deverá ser feito por meio de um conjunto articulado de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como de ações não-governamentais. No parágrafo 1º do mesmo artigo, evidencia-se a necessidade de “[...] integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, Educação, trabalho e habitação” (BRASIL/LMP, art. 8º, § I, 2006).

O que se constata é que esse Programa propõe a consolidação e o fortalecimento, em contexto nacional, da rede de atendimento às mulheres em situação de violência, com base na articulação das diversas áreas que a compõe. Além disso, promove a interligação entre os órgãos e serviços públicos das três esferas dos Estados e demais instituições que fazem parte do sistema de justiça. Contudo, no que tange à Educação, especificamente, não apresenta uma proposta clara de ações. O que se tem próximo disso é a realização de campanhas continuadas de conscientização, como uma de suas estratégias de ação. Esta, porém, tem sido esporádica e pontual.

Em vista da gravidade que a violência contra a mulher vem adquirindo, é de suma importância priorizar e incluir a Educação na Política e no Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, pois pesquisas (como as realizadas pelo Instituto Perseu Abramo e DataSenado) demonstram que as mulheres levam em média, dez anos para romperem o ciclo da violência (BIANCHINI, 2016; DIAS, 2015) e, enquanto isso, os filhos ficam expostos à violência doméstica ocupando lugar de vítimas diretas ou indiretas.

Portanto, a inclusão dos agentes públicos da Educação na Rede de Enfrentamento favorecerá uma intervenção preventiva mais rápida e efetiva a partir das informações identificadas de violência doméstica sofrida ou presenciada pelo educando.

Em 2017, o Instituto de Pesquisa DataSenado, em parceria com o Observatório da Mulher contra a Violência, realizou uma pesquisa com mulheres brasileiras por meio de telefone fixo e celular com a finalidade de ouvi-las acerca da

violência contra as mulheres no país. Os dados obtidos indicaram a relevância de se promover a Educação como estratégia de prevenção desse tipo de violência (SENADO FEDERAL, 2017).

Entre esses dados alguns se destacam: o aumento da violência contra a mulher que em 2015 foi de 18% e que passou para 29% em 2017 (com base em 1.116 mulheres entrevistadas). Nesse ano (2017), mais de 70% das entrevistadas haviam sofrido algum tipo de violência provocada por um homem e 67% relataram a violência física como a categoria de violência que mais sofreram, seguida da violência psicológica (47%) (SENADO FEDERAL, 2017).

Outro dado identificado foi que mulheres com filhos são mais propensas a sofrerem violência, sendo que enquanto o percentual de mulheres sem filhos que declararam ter sofrido violência foi de 15% e o de mulheres com filhos foi de 34% (SENADO FEDERAL, 2017).

A totalidade das mulheres entrevistadas afirmou já ter ouvido falar da Lei Maria da Penha, sendo que 55% disseram que a mesma protege as mulheres da violência doméstica e familiar apenas em parte, 26% disseram que protege e 20% responderam que não protege. Questionadas sobre o quanto conhecem sobre a referida Lei, 77% disseram não saber ou preferiram não responder e apenas 18% disseram conhecer muito (SENADO FEDERAL, 2017).

Entre as mulheres que declararam ter sofrido violência doméstica provocada por um homem, grande parte indicou como agressor o atual marido, companheiro ou namorado (41%) e outras 33% mencionaram o ex-marido, o ex-companheiro ou o ex-namorado como autores da violência. Outro aspecto é que desse total, 73% relataram ainda conviver com o agressor (SENADO FEDERAL, 2017).

Sobre as razões que levam uma mulher a não denunciar o agressor, 71% indicaram o medo, 32% mencionaram a preocupação com a criação dos filhos e 29% citaram a dependência financeira. Entre as que disseram preocupar-se com criação dos filhos, 31% tinham ensino fundamental completo; 32% ensino médio completo e 34%, ensino superior completo. Entre as que alegaram dependência financeira, 20% tinham ensino fundamental completo, 33% ensino médio completo e 47% ensino superior completo (SENADO FEDERAL, 2017).

Em fevereiro de 2019, o relatório pesquisa “Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil 2ª edição”, trouxe dados recentes da violência contra a mulher

no que é perceptível ou não com base nos tipos de agressão, perfil da vítima e nas atitudes existentes frente à violência. A pesquisa foi elaborada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública-FBSP e Instituto Datafolha, onde efetuou-se entrevistas em 130 municípios obtendo uma amostra nacional de 2.084 entrevistas. Trata-se de um relatório que questiona não só se a mulher sofreu algum tipo de violência, mas se ela viu alguma acontecendo em seu bairro, o nível escolar de quem mais sofre com a violência, entre outros dados. Dentre esses números e considerando a margem de erro,

[...] ficaram mantidos os índices de ofensa verbal (21,8%), ameaça (9,5%), amedrontamento/perseguição (9,1%), batida, empurrão ou chute (9,0%), ofensa sexual (8,9%), ameaça com faca ou arma (3,9%), lesão por objeto (3,9%), espancamento/estrangulamento (3,6%), tiro (0,9%) e esfaqueamento (0,8%) – (DATAFOLHA, 2019).

Importa dizer que os dados gerais demonstram que:

A permanência destes elevados índices revela que as leis, por si só, não têm o poder de transformar a realidade. Leis são importantes instrumentos para prevenção, conscientização e repressão, mas devem ser implementadas para que tenham efetividade (DATAFOLHA, 2019).

Esses dados apresentados indicam o aumento da violência, corroborados pelas afirmações de Bond (2019) que demonstra a preocupação da Comissão Interamericana de Direitos Humanos-CIDH com o aumento dos feminicídios em 2019, mas também, reforçam a importância da Educação na prevenção da violência contra a mulher. Por meio dela é possível conscientizar, qualificar para o trabalho, esclarecer sobre direitos e promover a mudança de atitudes e condutas a partir do desenvolvimento de habilidades que viabilizarão a vida em sociedade, a convivência com o outro e com as diferenças.

3.4 Questões de Gênero: Criminalização e Implementação da Ideologia de Gênero na Lei Brasileira

De acordo com Tílio (2012), a luta em defesa da igualdade de direitos e oportunidades para as mulheres não é um fenômeno recente. Nos diversos períodos históricos ocorreram diversos posicionamentos contra as injustiças e desigualdades às quais as mulheres têm sido submetidas. No decorrer do tempo as mudanças

ocorridas referem-se aos termos, às estratégias adotadas e, sobretudo, à visibilidade dessas reivindicações.

Em função do quadro apresentado é que documentos e marcos legais, a nível nacional e internacional, serviram de fundamento e de orientação para as ações políticas referentes “[...] aos movimentos feministas em busca de equidade de condições diante e em relação aos homens, tomando o enfrentamento da violência como emblema [...]” (TÍLIO, 2012, p. 70). Alguns desses dispositivos legais foram mencionados neste trabalho. Mas, no caso brasileiro, o que mudou? Como as questões de gênero passaram a ser contempladas nas leis brasileiras? Quais avanços e retrocessos podem ser destacados?

No Brasil, conforme evidenciado por Tílio (2012), o chamado *lobby* do batom, como ficou conhecido a atuação do movimento feminista por ocasião da revisão do texto constitucional em 1988, foi de grande relevância para a mudança na visão da questão da discriminação e de direitos entre homens e mulheres. Tanto, que no artigo 5º da CF/1988 determina-se que todos os homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, aspecto que não constava nas constituições anteriores. Constitui este um avanço bastante importante.

Outro fato a ser destacado, é que o Brasil é signatário dos principais tratados internacionais citados anteriormente, cuja finalidade é implementar, assegurar e desenvolver os direitos humanos das mulheres, principalmente daquelas que se encontram em situação de risco ou de vulnerabilidade social. Resultou disso a criação e instalação, na década de 1980, das delegacias de defesa da mulher, órgãos especializados da polícia civil com a incumbência de oferecer um atendimento mais adequado às vítimas de violência doméstica e sexual (TÍLIO, 2012).

Vale destacar, ainda, na primeira década do século XXI, mudanças relevantes como a nova redação do Código Civil Brasileiro que, em seu texto, eliminou todas as discriminações legais contra as mulheres que até então persistiam (tais como dependência legal da mulher diante do homem); em 2005, uma revisão do Código Penal Brasileiro resultou na supressão da possibilidade de impunidade do agressor sexual que se cassasse com sua vítima, discriminando o adultério (que na prática, punia apenas o adultério feminino), bem como eliminou a expressão mulher honesta presente na definição de vítima de alguns crimes sexuais; em 2009, mais uma mudança foi realizada no Código Penal, agora com nova redação dada ao capítulo dos crimes contra a dignidade e liberdade sexual, cujas principais alterações foram o

aumento dos tempos de apenação (principalmente em relação à violência sexual contra vulneráveis), a nova redação do crime de estupro (que se estende a qualquer indivíduo independente do seu gênero), além de determinar apenações para o crime de tráfico de pessoas e exploração sexual de qualquer ordem e tipologia (TÍLIO, 2012).

Ainda nessa época, por meio da Medida Provisória 203 de 1º de janeiro, convertida na Lei n.º 10.683/2003, foi criada a Secretaria Especial de Política para as Mulheres (SPM) como órgão integrante da Presidência da República, abrangendo entre suas principais competências: o assessoramento na formulação, coordenação e articulação de políticas para as mulheres; a elaboração e implementação de campanhas educativas e não-discriminatórias sobre gênero voltadas para todo o território nacional; a promoção da igualdade de gênero de maneira intersetorial e interministerial em nível nacional a partir da cooperação com entidades internacionais, públicos e privados; a promoção, acompanhamento e implementação de legislação de ação afirmativa e de ações públicas que visem o cumprimento de acordos, convenções e planos de ação assinados pelo Brasil referentes à igualdade entre mulheres e homens e de combate à discriminação (TÍLIO, 2012).

A SPM foi, na concepção de Tílio (2012), um importante marco (real e simbólico) na luta em defesa da mulher, uma vez que transformou a agenda dos diversos segmentos do movimento feminista em políticas de Estado, o que ficou evidente com as políticas implementadas comentadas neste capítulo e ilustradas na figura 2.

De acordo com Tílio (2012), a partir da criação da SPM, muitos avanços foram obtidos com relação à política de prevenção à violência contra as mulheres, mas muitas dificuldades foram identificadas como:

[...] a inadimplência dos estados e municípios inviabilizando repasses de recursos; barreiras culturais que dificultam a assunção de políticas pró-mulheres; suposição de que a violência contra as mulheres é assunto privado e não público; falta de dados estatísticos nacionais sobre a violência contra as mulheres; dificuldades de consolidação da agenda política devido à diversidade existente entre as mulheres; resistência de instituições, órgãos e serviços especializados (TÍLIO, 2012, p. 88).

A resolução dessas dificuldades é de fundamental importância para que os objetivos propostos nas políticas de combate à violência sejam plenamente alcançados.

Em 2018 foi instituído o Sistema Nacional de Política para as Mulheres-Sinapom e o Plano Nacional de Combate à Violência Doméstica (Decreto n.º 9.586, de 27 de novembro de 2018). A partir de então, a Secretaria Nacional de Políticas para a Mulheres passou a integrar o Ministério dos Direitos Humanos conforme consta no artigo 1º. O objetivo proposto é

[...] ampliar e fortalecer a formulação e a execução de políticas públicas de direitos das mulheres, de enfrentamento a todos os tipos de violência e da inclusão das mulheres nos processos de desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País (BRASIL, 2018c).

O referido Decreto determina no capítulo II, o Plano Nacional de Combate à Violência Doméstica Contra a Mulher, que

[...] integrará às políticas em curso, especialmente àquelas cujo desenvolvimento impactará nas ações de segurança pública, saúde, Educação, justiça e assistência social e nas políticas setoriais que tangenciam a equidade de gênero, observada a transversalidade, com vistas à promoção de um ambiente sem discriminação e seguro para todos (Artigo 6º, Parágrafo 2º).

Ressalta-se que a Educação e a capacitação profissional das mulheres vítimas de violência doméstica estão entre os alvos propostos no documento citado, assim como a equidade de gênero.

No entanto, vale destacar, que a lei brasileira, por vezes, tem apresentado avanços e retrocessos na questão da proteção à mulher vítima de violência. Um caso a ser citado é relativo ao Código Penal (Decreto-Lei n.º 2.845/1940). Em relação a este, houve um avanço importante com a alteração determinada pelo Projeto de Lei 8.305/2014, no artigo 21, caracterizando o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, incluindo-o no rol dos crimes hediondos. Na ocasião determinava-se o feminicídio como o crime praticado contra a mulher por razões de gênero, considerando-se razões de gênero a violência doméstica e familiar e o menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

No entanto, no ano seguinte, a Lei n.º 13.104, de 09 de março de 2015, altera novamente o artigo 21, alínea VI, passando a considerar o feminicídio como o crime “[...] contra a mulher por razões da condição do sexo feminino”.

O desvinculamento da expressão gênero implica em reconhecer o feminicídio apenas como os crimes cometidos contra a mulher por razões da condição

do sexo feminino, exclui outras categorias de gênero como os travestis e os transexuais, cuja condição feminina não seja juridicamente reconhecida (CUNHA; PINTO, 2015).

Pode-se considerar, a partir disso, que a lei é permeada pelo princípio socialmente aceito da heteronormatividade e se contrapõe ao Modelo do Protocolo Latino-americano (2014) que inclui outras modalidades de violência que evidenciam as especificidades de gênero, bem como as situações de vulnerabilidade e risco a que as mulheres se encontram expostas, como é o caso da transfobia e lesbofobia (BRASIL/SPM, 2016).

Contudo, não reconhece que gênero é uma categoria específica da realidade em que os sujeitos estão inseridos, existindo variações das funções de gênero e das relações entre homens e mulheres de acordo com o contexto social e histórico (OLIVEIRA, 2017).

A solução está na implementação de ações e campanhas educativas de prevenção, no fortalecimento das redes de atendimento, na aplicação da Lei Maria da Penha, na conscientização sobre a violência de gênero de que é vítima a mulher e isso deve acontecer na escola, desde os primeiros anos escolares. Portanto, a retirada das expressões gênero e orientação sexual da Base Curricular em nada contribui para a prevenção e mudança da realidade da violência de gênero.

O combate e mesmo a prevenção da violência contra a mulher passa pelo enfrentamento à violência doméstica. Assim, a Portaria n.º 15/2017 instituiu a Política Judiciária Nacional de Enfrentamento à Violência Doméstica, com a finalidade de dar maior agilidade à resolução dos casos judiciais envolvendo a violência doméstica e de atendimento multidisciplinar às vítimas, sejam elas mulheres adultas ou crianças e adolescentes, conforme o previsto na Lei Maria da Penha, de modo que o foco da referida Política é tanto a mulher como também a família que vive o cotidiano de violência (CNJ, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas neste trabalho, constatou-se que a violência doméstica e familiar contra a mulher consiste ainda hoje num sério problema enfrentado no Brasil (e no mundo) apesar das diversas medidas tomadas para combatê-lo, especialmente devido às graves consequências que recaem sobre a integridade física e saúde mental das mulheres, além do constante risco de morte. Trata-se de um problema tão sério que foi tipificado pela Organização das Nações Unidas como uma violação dos direitos humanos das mulheres além do que, é fator impeditivo à conquista da igualdade entre homens e mulheres.

A violência contra a mulher é consequência da relação de poder historicamente desigual entre homens e mulheres e que levou à discriminação das mulheres, relegadas a um papel de subordinação em relação aos homens. Sendo assim, a desconstrução dessa cultura tão arraigada na sociedade, suscita novas formas de pensar e agir; e a educação pode trazer resultados concretos no que tange ao enfrentamento, prevenção e redução dessa violência.

É nesse contexto que a educação escolar é apontada como possibilidade para reverter essa situação, não como uma ação isolada, mas no âmbito das políticas públicas, de forma articulada e em conjunto com os entes federados e outras instituições sociais. O ambiente escolar pode ser (e de fato é) um ambiente de transformação e humanização da sociedade, visto que prepara crianças e jovens para a convivência coletiva harmônica. Desse modo, o princípio norteador da prática educativa deve ser o respeito às diferenças e à vida.

No ambiente escolar podem surgir iniciativas que contribuirão para a formação moral do indivíduo, além de se configurar como o espaço onde as primeiras interações com o coletivo e sua pluralidade ocorrem, mediadas por profissionais da área de educação qualificados. Nesse espaço pode-se inserir debates abrangendo a desigualdade de gênero e a consequente violência contra a mulher. A partir da conscientização dessa realidade, é possível reverter tal quadro de violência. A educação integral pode ser vista como possibilidade para reverter essa situação à medida que visa o pleno desenvolvimento do ser humano por meio do desempenho das habilidades socioemocionais, além das cognitivas. Isso propicia ao sujeito a sua

humanização e socialização, possibilitando a ele viver em sociedade, relacionar-se com os outros com respeito às diferenças e aos direitos humanos.

Assim, percebe-se que desenvolvimento das habilidades sociais para a vida é de essencial importância para o sucesso do indivíduo na escola, no trabalho e para sua vida em sociedade, a partir da adoção de atitudes positivas que contribuam para o estabelecimento e disseminação da cultura da paz.

A educação e o desenvolvimento de habilidades sociais no contexto escolar podem resultar em ganhos educacionais de meninos e meninas protegendo-os da violência, seja como vítimas, seja como autores, pois tanto a primeira como a segunda posição refletem a escassez de ações direcionadas para que ambos papéis inexistam. E é no ambiente escolar que ocorrem diversas manifestações que favorecem a construção de valores, hábitos e atitudes que contribuem para o desenvolvimento de cidadãos críticos, ainda que muitos aspectos da vida cotidiana, ou mesmo, dos sistemas que regem a subsistência das pessoas em geral - como o sistema capitalista de produção - interfiram no resultado; ou, ainda, com base nas políticas públicas transversais, que poderiam atuar modificando o quadro de discriminação e eliminando a incompreensão de que os direitos das mulheres são direitos humanos, não o faça. Ou seja, a mudança na cultura da subordinação de gênero requer uma ação conjugada entre essas políticas e a educação, tendo estas por finalidade o mesmo objetivo: a equidade de entre homens e mulheres. De forma que constituam um caminho para alterar a violência em geral e a violência contra a mulher em particular.

Assim, nos programas escolares, desde a educação básica até o ensino superior, é necessário que haja a inclusão dessa temática mostrando como a hierarquia existente na cultura de subordinação da mulher ao homem provoca desequilíbrios de todas as ordens: econômica, familiar, emocional e incrementa a violência. É correto dizer que a escola não pode ficar isolada de um processo amplo de transformação para alcançar a equidade de gênero. Tampouco o Estado! É necessário que se invista em políticas públicas de educação e, também, em segurança, saúde, assistência social, entre outras. A implementação dessas políticas é direito da população e dever do Estado.

Um instrumento que pode contribuir, nesse sentido, é a disponibilização de dados sobre a violência contra as mulheres. No entanto, embora a Lei Maria da Penha determine a instituição de um sistema nacional de dados e informações relativo a

violência contra as mulheres, ocorre que no Brasil a produção desses dados não tem acontecido de forma satisfatória uma vez que **quanto menor for a quantidade de dados disponibilizados, menos o estado será pressionado a gastar com a violência contra a mulher**. Melhor esclarecendo, se essas informações não são disponibilizadas isso resulta em menores custos para os mecanismos de monitoramento e avaliação das políticas e das leis especializadas, o que as tornam frágeis, pois não é possível obter a real dimensão dessa violência, suas características e, muito menos, produzir estatísticas e indicadores que permitam avaliar se as leis estão sendo aplicadas efetivamente. Ou seja, se não aparece, não existe e não é necessário preparar agentes, assistir ou atentar para as necessárias intervenções.

Outros aspectos importantes e que deixam de ser contemplados são: como a ausência de serviços e investimentos afeta as respostas de prevenção à violência e proteção às mulheres e quais são os custos sociais e econômicos da violência praticada contra elas.

Essas ocorrências, que incluem não disponibilizar a realidade dos dados acerca da violência contra as mulheres, dificultam que as organizações sociais representem a sociedade e demonstrem essa tragédia às instâncias responsáveis e possam cobrar as devidas providências do Estado, compreendendo como intuitos a diminuição de tais ocorrências, bem como suas manifestações no âmbito social.

Cabe ressaltar, o importante reforço ao Art. 38, que determina a manutenção de estatísticas atualizadas nas bases de dados do Sistema de Justiça e de Segurança, bem como de todos os órgãos oficiais, reforço este por meio da publicação da Lei 13.827 de 13 de maio de 2019 que alterou a Lei Maria da Penha para acrescentar o Art. 38-A, o qual explicita que o juiz responsável providenciará que o registro das medidas protetivas de caráter emergencial sejam registradas no banco de dados operado pelo Conselho Nacional de Justiça.

Contudo, por meio deste estudo, verificou-se que esta foi mais uma pequena conquista porém muito importante para a obtenção de dados referente a violência contra as mulheres.

A Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006) é considerada um dos mais relevantes avanços legislativos, desde a aprovação da Constituição Federal de 1988, pois representa o reconhecimento da violência contra as mulheres como violação dos direitos humanos. A referida Lei indica caminhos para fortalecer a prevenção, uma vez que é composta por artigos que especificam sua importância, bem como a criação de diversos serviços, ações e políticas públicas, entre as quais aquelas voltadas para a educação.

De maneira que em 07 de agosto de 2019, concomitantemente ao dia em que a LMP completa 13 anos, o Ministério da Justiça e Segurança Pública assinaram a instituição do “*Pacto pela Implementação de Políticas Públicas de Prevenção e Combate à Violência contra as Mulheres*” em colaboração com mais dez órgãos, onde os envolvidos objetivam desenvolver, num modelo coordenado, “[...] ações concretas e efetivas de prevenção e combate” a essa violência (BRASIL/MJSP, 2019).

Cabe ressaltar que mesmo com o advento da publicação de atos normativos e legais que incluíram a educação como um eixo estruturante das políticas públicas para coibir a violência contra as mulheres no ambiente doméstico e familiar, surge uma grande expectativa e inúmeras dúvidas quanto a efetivação da legislação vigente de prevenção da violência contra as mulheres, para além do enfrentamento da violência sofrida por estas. Lamentavelmente, nos primeiros meses de 2019, houve um aumento de homicídio de mulheres no país conforme Bond (2019), onde a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) afirma que 126 mulheres foram mortas em razão de seu gênero no Brasil apenas nos dois primeiros meses do corrente ano, além do registro de 67 tentativas de homicídio, dados confirmados, também pela pesquisa realizada pelo Datafolha (2019). De forma que, concretizar a implementação das referidas políticas públicas para garantir o acesso às ações e serviços de qualidade quanto a atenção integral, intersetorial e multidisciplinar para o atendimento à mulher vítima de violência doméstica e familiar constitui-se continua luta para a não regressão das conquistas realizadas e sua efetivação.

É um desejo pessoal que os efeitos da Lei Maria da Penha sejam ampliados para o âmbito público, pois a violência física, psicológica e moral, dentre outras, que a mulher sofre/enfrenta no ambiente doméstico não se diferencia da violência sofrida por esta em outros espaços (o do trabalho, o das ruas, o do transporte etc.).

Importa dizer que, é imprescindível, e somente com a conscientização da sociedade em geral conseguiremos uma sociedade que se quer justa e livre de violência e que esta análise nada encerra, mas suscita, cada vez mais, expressivos e interessados olhares sobre seu conteúdo.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação básica**. São Paulo, 2014.

ARROYO, Miguel G. Currículo no ambiente escolar (1ª parte). **Vídeo-Entrevista** (Publicado em 13 de out. 2016). Disponível em: <<https://youtu.be/8wboyjy6KMw>>. Acesso em: 19 out. 2018.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 29, n. 2, mai./ago., 2014.

BARROS, Suzana da Conceição de. Corpos, gêneros e sexualidades: questões que integram o PPP. **Rev. Diversidade e Educação**, v. 1, n. 1, p. 14-16, jan./jun., 2013. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/divedu/article/download/6213/4320>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

BIANCHINI, Alice. **Lei Maria da Penha, Lei n.º 11.340/2006**: aspectos assistenciais, protetivos e criminais da violência de gênero. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BICALHO, Elizabete. **A nódoa da misoginia na naturalização da violência de gênero**: mulheres pentecostais e carismáticas. (Dissertação Mestrado). Goiânia: UCG/Depto. de Filosofia e Teologia, 2001.

BOND, Letycia. Número de assassinatos de mulheres no Brasil em 2019 preocupa CIDH. 04/02/2019. **Agência Brasil**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-02/numero-de-assassinatos-de-mulheres-no-brasil-em-2019-preocupa-cidh>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BORGES, Lilian Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. **Revista Educação em Questão**. Natal-RN, v. 55, n. 45, p. 101-126, jul./set., 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/article/view>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 13.827**, de 13 de maio de 2019. Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para autorizar, nas hipóteses que especifica, a aplicação de medida protetiva de urgência, pela autoridade judicial ou policial, à mulher em situação de violência doméstica e

familiar, ou a seus dependentes, e para determinar o registro da medida protetiva de urgência em banco de dados mantido pelo Conselho Nacional de Justiça. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13827.htm>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre Educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 13.104**, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Presidência da República. Lei n.º 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, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 16 dez. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 11.340 de 7 de agosto de 2006 - Lei Maria da Penha**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em: 01 out. 2018.

_____. Presidência da República. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 16 nov. 2018.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 9.586**, de 27 de novembro de 2018c. Institui o Sistema Nacional de Política para as Mulheres e o Plano Nacional de Combate à Violência Doméstica. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9586.htm>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 9.223**, de 6 de dezembro de 2017. Institui a Rede Brasil Mulher. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9223.htm>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 8.086** de 30 de agosto de 2013. Institui o Programa Mulher: Viver sem Violência e dá outras providências. Brasília, 2013.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 4.377** de 13 de setembro de 2002. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm>. Acesso em: Acesso em: 10 nov. 2018.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial de Assuntos Estratégicos. **Custos econômicos da criminalidade no Brasil**. Brasília-DF: SEAE, Junho/2018. Relatório de Conjuntura nº 4.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei n.º 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. **Departamento Penitenciário Nacional – DEPEN/Ministério da Justiça-MJ**. Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen. Brasília-DF: DEPEN/MJ, dez., 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP/Ministério da Educação - MEC. **Censo Escolar 2017**: notas estatísticas. Brasília-DF: INEP/MEC, jan., 2018a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/Ministério da Educação – MEC. **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Brasília-DF: INEP/MEC, 2018b.

_____. MEC. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Portal do MEC**. 2019. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

_____. MEC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: MEC; SEB; DICEI, 2017.

_____. MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. **Violência contra crianças e adolescentes: análise de cenários e propostas de políticas públicas / elaboração de Marcia Teresinha Moreschi** – Documento eletrônico – Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018b, 377p.

BRASIL. **Ministério da Justiça e Segurança Pública. MJSP e outros dez órgãos assinam Pacto para implementar políticas públicas para prevenção e combate à violência contra a mulher, 2019**. Disponível em:

<<https://justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1565190599.85>>. Acesso em: 30 de jul. 2019.

_____. SEPM. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres / Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. **Programa Mulher, Viver Sem Violência – Casa da Mulher Brasileira – Diretrizes Gerais e Protocolos de Atendimento**. Brasília-DF: SEPM/MMIRDH, [s.d.].

_____. SPM. Secretaria de Políticas para Mulheres / Secretaria Nacional de Segurança Pública-SNSP. **Diretrizes Nacionais Femicídio. Investigar, Processar e Julgar: com perspectiva de gênero - as mortes violentas de mulheres**. Brasília-DF: SPM/SNSP, 2016.

_____. SPM. Presidência da República. Secretaria de Política para as Mulheres. **Plano Nacional de Política para as Mulheres 2013-2015**. Brasília: SPM, 2013, 114 p..

_____. SPM. Presidência da República. Secretaria de Política para as Mulheres-SPM / Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres – SNEVM. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília-DF: SNEVM/SPM – Presidência da República, 2011a.

_____. SPM. Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM. **Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência conta as Mulheres**. Brasília: SPM, set. 2011b.

_____. SPM. Secretaria de Políticas para as Mulheres – SPM. **Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência conta as Mulheres**. Brasília: SPM, set. 2011b.

_____. SPM. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Rede de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília: SPM, 2011c.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: _____ (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

CARNEIRO, Maria Esperança F. **Os técnicos de 2º grau frente à reconversão produtiva**. (Dissertação Mestrado). São Paulo: PUC-SP, 1998.

CARRIAS, Eleazar Venâncio. Currículo, identidade e relações de gênero. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**. Canoas-MS, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1778>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CASTRO, Ingrid G. e. **A Lei Maria da Penha como instrumento de proteção aos direitos humanos**: surgimento da Lei 11.340 de 7 de agosto de 2006 e a violência contra a mulher como fenômeno global ... Novas Edições Acadêmicas, 2016.

CREI. Centro de Referência em Educação Integral. **O que é Educação Integral?** [s.d.]. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/?gclid=Cj0KCQjwv8nqBRDGARIsAHfR9wDJlnJ3pDhGW2AxDgDk-2S0wit5xxWSzOVe7hpVQEfB0pd5d59aZcsaAl1LEALw_wcB>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Centro de Referência em Educação Integral. **Desenvolvimento integral?** 06/10/2014. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/glossario/desenvolvimento-integral/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CERQUEIRA, Daniel et. al. Trajetórias individuais, criminalidade e o papel da Educação. **Boletim de Análise Político-Institucional**, n. 9, p. 27-35, jan./jun., 2016.

CNJ. CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **A política de combate à violência doméstica precisa chegar às crianças**. 17/10/2017. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

CÔCO, Valdete; SALGADO, Raquel Gonçalves. Meta 1- reafirmando o direito à Educação infantil. In: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (Orgs.). **Caderno de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018.

COMISSÃO INTERAMERICANA DOS DIREITOS HUMANOS. Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, “Convenção de Belém do Pará” - 1994. Disponível em: <<http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/m.Belem.do.Para.htm>>. Acesso em: Acesso em: 02 dez. 2018.

CUNHA, Rogério Sanches; PINTO, Ronaldo Batista. **Violência Doméstica**. Lei Maria da Penha comentada artigo por artigo. 6. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

CURY, Carlos Roberto J. Educação escolar e Educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n.º 96 – Especial, p. 667-688, out., 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DATAFOLHA. Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil. **Fórum de Segurança Pública**, 2019. Disponível em: <<http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil-2-edicao/>>. Acesso em: 05 ago. 2019.

DEL PRETTE, Zilda, A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das Habilidades Sociais**: terapia, Educação e trabalho. 7. Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

DIAS, Alfrancio Ferreira; OLIVEIRA, Danilo Araújo de. As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no Projeto Político Pedagógico em um colégio estadual de Aracajú-SE. **Holos**, ano 31, vol. 3, p. 259-271, 2015. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3084/1104>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

DIAS, Afrânio Ferreira. **Representações sociais de gênero no trabalho docente**: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e a qualificação. Vitória da Conquista-BA: EDUESB, 2014.

DIAS, Maria Berenice. **Lei Maria da Penha**: a efetividade da Lei 11.340/2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. 4. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

ECCO, Idonir; NOGARO, Arnaldo. **A Educação em Paulo Freire como processo de humanização**. IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar-ENAEH/III Seminário Internacional de Representações Sociais-Educação-SIRSSE. Paraná: SIPD/Cátedra Unesco: PUCPR, 26 a 29/10/2015.

EDUCADOR 360. **Socioemocional - Educação para a vida**. 2017. Disponível em: <<https://conteudo.mindlab.com.br/ebook-socioemocionais>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

ELSEN, Ingrid et. al.. Escola: um espaço de revelação da violência doméstica contra crianças e adolescentes. **Psicol. Argum**. Curitiba, v. 29, n. 66, p. 303-314, jul./set., 2011.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Meta 2- Ensino Fundamental. In: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (Orgs.). **Caderno de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018.

FERREIRA, Paula; MARIZ, Renata. CNE retira gênero e orientação sexual da Base Curricular. **Jornal O Globo**. 12/12/2017. Disponível em: <<https://oglobo.com/sociedade/educacao/cne-retira-genero-e-orientacao-sexual-da-base-curricular-22179063>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a.

_____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDENSTEIN, Lídia. **4ª revolução industrial: impactos no emprego e na Educação. Interesse Internacional**. 17/11/2017. Disponível em: <<http://www.interessenacional.com.br/2017/11/4a-revolucao-industrial-impactos-no-emprego-e-na-educacao/>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

HORA, Júnio; PANTALEÃO, Edson. Escolarização brasileira nos Manifestos dos Pioneiros da Educação (1932 e 1959): tensões e interesses. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 24, n. 2, p. 37-57, jul./dez., 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/download/22911/15453>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 08 mar. 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv201551_informativo.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2019.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. N° 37.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. N° 36.

INVESTIMENTO E NOTÍCIAS. **Tecnologia pode virar a quarta revolução industrial**. 26/01/2018. Disponível em:

<<http://www.investimentoenoticias.com.br/noticias/tecnologia/tecnologia-pode-virar-a-quarta-revolucao-industrial>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

JUSBRASIL. **Presidência da República institui Programa Mulher: Viver sem Violência**. 12 de junho de 2019. Disponível em: <<https://ibdfam.jusbrasil.com.br/noticias/123883662/presidencia-da-republica-institui-programa-mulher-viver-sem-violencia>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra.

Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre currículo**: currículo e desenvolvimento humano. Org.: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Arcélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

LUZ, Nanci Stancki da. Violência contra a mulher: um desafio à concretização dos direitos humanos. In: LUZ, Nanci Stancki da; CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete (Orgs.). **Construindo a igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009, Cap. 3.

MARTINS, Ana Paula A.; CERQUEIRA, Daniel; MATOS, Mariana Vieira M. **A institucionalização das políticas públicas de enfrentamento à violência contra as mulheres no Brasil (versão preliminar)**. Brasília-DF: IPEA, mar. 2015. N° 13.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**: 2012. Disponível em:

<<http://www.uces.br/anpedsul/paper/view/15>>. Acesso em: 08.12.2017>. Acesso em: 28 jun. 2019.

MESQUITA, Maria Cristina Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança F.; AFONSO, Lúcia Helena R. Trabalho e Educação: A questão de gênero, [s.d.]. Aguardando informações da autora.

MINAYO, M.C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. IN: **Violência faz mal à saúde**. LIMA, C.A. (Coord.) et al. – Brasília- DF.

Ministério da Saúde. 2006. 298 p.: il. color. – (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books-MS/06_0315_M.pdf#page=29>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MIRANDA, Ariane Camila T. Violência contra as mulheres e suas interfaces no ambiente escolar. **Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITA/BR**. Maringá: UEM, 18 a 20 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/anais/trabalhos/6-021.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MONTEIRO, Isânia Petrúcia F.; SILVA, Jacqueline Liedja A. Reflexões do papel da escola no enfrentamento das relações desiguais contra a mulher. **IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/conedu>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MORAES, Alexandre de (Org.). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. 35. Ed. São Paulo: Atlas S.A, 2012.

NEV/USP. Núcleo de Estudos da Violência. Universidade de São Paulo-USP. **Prevenindo a violência juvenil: um panorama das evidências**. São Paulo: NEV/USP, 2015.

OLIVEIRA, Adriana Ferreira Serafim; SALLES, Leila Maria Ferreira. Os avanços em relação aos direitos das mulheres a partir da menção à mulher nos tratados internacionais de direitos humanos. **XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2017. Disponível em: <<http://www.educere.br/bruc.com.br/arquivo/pdf2017>>. Acesso em: 24 out. 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Meta 12- Educação Superior. In: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (Orgs.). **Caderno de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Função Social da Educação e da Escola**. Disponível em: <<https://escoladegestores.mec.gov.br/saibamais-8>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

OLIVEIRA, Renato S. de. Corpo, gênero e sexualidade: compreendendo os conceitos a partir do universo feminino. **Revista Intercâmbio**, vol. X, p. 166-180, 2017. Disponível em: <<http://www.intercambio.unimontes.br/index.php/intercambio/article/view/208>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **As mulheres, os direitos humanos e a democracia**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1948_1643-rosiska.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ONU BR. **Em dia mundial, ONU diz que democracias estão sob pressão inédita.** 14.09.2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/em-dia-mundial-onu-diz-que-democracias-estao-sob-pessao-inedita>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. **Unesco defende Educação de gênero para prevenir violência contra mulheres.** 07/06/2016, atualizado em 10/06/2016. Disponível em: <<http://www.nacoesunidas.org>>. Acesso em: 22 out. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. **Caderno de Pesquisa**, n. 102, p. 23-45, nov., 1997.

PASINATO, Vânia; BLAY, Eva. A violência contra as mulheres e a pouca produção de informações. **Jornal da USP**. 24/01/2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/.../a-violencia-contra-mulheres-e-a-pouca-producao-de-informacoes>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PINHO, Maria José de; PEIXOTO, Elza Rodrigues B. A Educação Integral diante do novo paradigma: perspectivas e desafios. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, p. 197-216, jan./jun., 2017.

PITANO, Sandro de Castro. A Educação problematizadora de Paulo Freire, uma pedagogia do sujeito social. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 42, n. 1, p. 87-104, jan./abr., 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.43774>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

PORTO, Vera Silvia Pessoa. **A Educação tem uma função de mudança social.** Junho/2017. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-tem-uma-funcao-de-mudanca-social/181431/>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

PUPPIM, Érika. Do rigor punitivo à Educação de gênero: os desafios do enfrentamento à violência contra a mulher no Brasil. **Jornal GGN**. 31/10/2017. Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/noticia/do-rigor-punitivo-a-Educacao-de-genero-os-desafios-da-enfrentamento-a-violencia-contra-a-mulher-no-Brasil-por-erika-puppim>>. Acesso em: 28 set. 2018.

ROLIM, Marcos. **Mais Educação, menos violência:** caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana. Brasília: UNESCO/Fundação Vale, 2008.

ROSA, Cleir Silvério F. **Relações de gênero no currículo de uma escola estadual com alto índice de desenvolvimento da Educação básica.** Dissertação Mestrado. Campo Grande-MS: Universidade Católica Dom Bosco, 2016. Disponível em: <<https://site.ucdb.br/md-dissertacoes/19549-cleir-silverio-ferreira-rosa.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

SANTOS, Elisabete. **Educação crítica**: uma via apontada por educadores e estudantes para a transformação social, 2018. Disponível em: <<http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/fd822574-b214-4935-a5b9-828b02d7b67d/educacao-critica.pdf?MOD=AJPERES>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. In: CUNHA et al. (Orgs). **O Sistema Nacional de Educação**: diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Brasília: MEC/SASE, 2014.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Paulo Freire e a “Conscientização” na transição pós-moderna. **Educação, Sociedade e Cultura**. Paraíba: UFPB, n. 23, p. 21-42, 2005. Disponível em: <<https://www.fpce.up.pt/ciie/23-afonso>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

SENADO FEDERAL. Relatório de Pesquisa – Instituto de Pesquisa DataSenado. **Violência doméstica e familiar contra a mulher**. Observatório da Mulher contra a Violência. Brasília-DF, junho/2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/aumenta-numero-de-mulheres-que-declaram-ter-sofrido-violencia>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SILVA, Diovana M.; SOARES, Évelin F.; ALLEBRANDT, Lídia 1. **A Educação como principal meio na prevenção da violência contra a mulher**. Artigo online. 2018. Disponível em: <<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/alfabetizacao/article/view/8641/7357>>. Acesso em: 29 set. 2018.

SILVA, Lana Cláudia M. Violência contra a mulher e Educação: desafios e perspectivas da DEAM/Belém, Pará, Brasil. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13º Congresso Mundos de Mulheres (Anais Eletrônicos)**. Florianópolis, 2017. Disponível em: <www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/>. Acesso em: 22 out. 2018.

SILVA, Lana Cláudia M.; CARRERA, Ana Daniele M. **Em briga de marido e mulher a Educação mete a colher**: a atuação do profissional de pedagogia no Centro de Referência de Atendimento à Mulher em Situação de Violência. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/22129>>. Acesso em: 29 set. 2018.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. A Educação Integral: a escola como direito na perspectiva da humanização e da cidadania. **Rev. Filos e Educ.**, Campinas-SP, v. 10, n. 1, p. 136-153, jan./abr. 2018b.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Meta 3- Ensino Médio. In: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. (Orgs.). **Caderno de debates para avaliação das metas do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Brasília: ANPAE, 2018a.

SOUSA, Lúcia Aulete B.; GRAUPE, Moreli E. Gênero e implementação de políticas públicas na Educação. **Colóquio Internacional de Educação**. Santa Catarina: Universidade Oeste de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/view/5213/3186>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

SOUZA, Maciana de Freitas. A extinção da SECADI e o campo da Educação na conjuntura atual. **Justificando**. 17.01.2019. Disponível em: <<http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-onjuntura-atual>>. Acesso em: 12 jul. 2019.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; FORLIM, Bruna Garcia; WILLIAMS, Lúcia C. de Albuquerque. Por que é importante prevenir a violência na escola? In: WILLIAMS, L. C. A.; STELKO-PEREIRA, A. C. (Orgs.). **Violência Nota Zero**: como aprimorar as relações na escola. São Carlos: EdUFSCar, 2013, p. 18-39.

TÍLIO, Rafael De. Marcos legais internacionais e nacionais para o enfrentamento à violência contra as mulheres: um percurso histórico. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, vol. 2, n. 1, p. 68-93, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/97851>>. Acesso em: 14 set. 2018.

TOKARNIA, Mariana. Governo publica novo decreto convocando a Conferência Nacional de Educação. **Agência Brasil**, 27/04/2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/governo-publica-novo-decreto-convocando-conferencia-nacional-de-educacao>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

_____. MEC divulga texto sobre criação do Sistema Nacional de Educação. **Agência Brasil**, 19/06/2015. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-06/mec-divulga-texto-sobre-criacao-do-sistema-nacional-de-educacao>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

UNESCO. **Unesco no Brasil se posiciona sobre questões de violência de gênero**, 2017. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/unesco_in_brazil_standes_against_gendir_violence_inssues/h.wbij3cerli>. Acesso em: 22 out. 2016.

VARES, Sidnei Ferreira de. Reprodução Social e Resistência Política na Escola Capitalista: um retorno às teorias reprodutivistas. **Revista Reflexão e Ação**. Santa

Cruz do Sul, v. 20, n. 2, p. 309-326, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://online.unisc.br/article/viewFile>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In: CARREIRA, D. et al. (Orgs.). **Gênero e Educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Eclos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

WAISELFISZ, Júlio Jacob. **Mapa da Violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília-DF: FLACSO Brasil, 2015.

WERRI, Ana Paul S. **Educação para a transformação**: um estudo da categoria conscientização nas obras de Paulo Freire, 2018. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Ana%20Paula%20Salvador%20Werri.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.