

Tatiana Afonso Oliveira  
Valmôr Scott Júnior

# DIREITO

À EDUCAÇÃO E  
VIOLÊNCIA ESTRUTURAL  
CONTRA A MULHER



Esta obra foi financiada com recursos do Programa de  
Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas



**Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira**  
Diretora Comercial

**Winstom Ercick Cardoso Pereira**  
Diretor Administrativo

#### **CONSELHO EDITORIAL**

##### **ACADÊMICO**

Prof. Me. Adriano Cielo Dotto (Una Catalão)  
Prof. Dr. Aguinaldo Pereira (IFRO)  
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UEG)  
Prof. Dr. Dagoberto Rosa de Jesus (IFMT)  
Profa. Me. Daiana da Silva da Paixão (FAZAG)  
Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita (Cepae/UEG)  
Profa. Me. Limerce Ferreira Lopes (IFG)  
Profa. Dra. Márcia Gorett Ribeiro Grossi (CEFET-MG)  
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Profa. Dra. Maria Adélia da Costa (CEFET-MG)  
Profa. Me. Patrícia Fortes Lopes Donzele Cielo (Una Catalão)  
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)  
Prof. Dr. Ulysses Rocha Filho (UFCAT)

##### **CONSULTIVO**

Nelson José de Castro Peixoto  
Núbia Vieira  
Welima Fabiana Vieira Borges

Tatiana Afonso Oliveira  
Valmôr Scott Júnior

**DIREITO À EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA  
ESTRUTURAL CONTRA A MULHER**

1ª edição

Goiânia - Goiás  
Editora Alta Performance  
- 2023 -

Copyright © 2023 by  
Tatiana Afonso Oliveira  
Valmôr Scott Júnior

**Editora Alta Performance**

Rua 132-A, nº 100, Qd F-45 Lote 2  
Setor Sul - CEP 74093-22 - Goiânia/Goiás  
CNPJ: 21.538.101/0001-90  
Site: <http://editoraaltaperformance.com.br/>

**Contatos:**

Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Editoração: Franco Jr.

Imagem da capa: [Freepik.com\\_rawpixel.com](https://www.freepik.com)

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

Dartony Diocen T. Santos CRB-1 (1º Região) 3294

048 Oliveira, Tatiana Afonso.

Direito à educação e violência estrutural contra a mulher. / Tatiana Afonso Oliveira,  
Valmôr Scott Júnior. – 1ª ed. – Goiânia : Editora Alta Performance, 2023. [E-Book]  
162p. : il.

ISBN: 978-65-5447-043-8

1. Crime - Mulher. 2. Violência - Estrutural. 3. Direito-Educação. 4. Direito Social.  
I. Título.

CDU:343.2+349.3

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade dos autores.

**DIREITOS RESERVADOS**

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

*Para*  
*Ivanir Ione Lúcio da Silva (a Doni),*  
*in memoriam*

# PREFÁCIO

A violência contra as mulheres é um assunto que instiga pesquisadores e estudiosos de diversas áreas pela grande mazela social e pessoal que causa. Neste livro, os autores brilhantemente exploram uma perspectiva diferenciada para abordarmos esta temática.

Pesquisadores das áreas do Direito e da Educação, os responsáveis por esta obra aproveitam da bagagem científica dos dois campos para nos trazerem reflexões inovadoras sobre o enfrentamento a essa forma de violência.

A obra nega o reducionismo jurídico-penal à matéria e nos faz perceber que a violência contra as mulheres é, primeiro de tudo, estrutural. Assim sendo, encontra-se enraizada em padrões sociais de comportamentos muitas vezes naturalizados. São esses padrões que orientam as relações sociais entre os gêneros e que, em muitos casos, levam à adoção da violência como modo de socialização e afirmação de poder.

Sendo a violência contra as mulheres um problema estrutural, a judicialização dos casos não é capaz de, sozinha, dar conta de resolvê-lo. Os autores evidenciam a importância do aparelho legal e judicial na problemática, mas nos fazem refletir sobre a necessidade de ir além.

Dessa forma, propõem uma intervenção que perpassa o campo do Direito à Educação. Para tanto, em estudo necessariamente interdisciplinar, abordam de forma detalhada os conceitos de educação e pedagogia, a formatação que teve a educação ao longo de

diferentes contextos históricos e em que medida a educação se preocupou ou tem se preocupado com a temática da violência contra as mulheres.

Neste ponto, somos capazes de entender as formações de educações que auxiliam e as que obstaculizam, as que são complacentes e as que são transformadoras e emancipatórias.

Ademais, os autores se debruçam em mostrar como a relação entre direito à educação e violência contra as mulheres tem sido tratada por diferentes teóricos, legislações e políticas públicas de Estado.

A obra também nos permite observar um caso prático, estudo feito diretamente na realidade educacional. Refiro-me, aqui, à sua parte final, que nos traz uma pesquisa realizada em escolas do município de Pelotas/RS sobre a temática da educação e da violência contra as mulheres.

Após coletarem dados de questionários com diretores e responsáveis de escolas, os autores correlacionaram os resultados obtidos com os referenciais teóricos amplamente apresentados nos capítulos anteriores.

Tal intersecção entre dados empíricos e teoria ratifica a seriedade e urgência desta temática. O mundo que queremos passa, em grande medida, pela formação de Direito e de Educação que elegemos.

Nosso modelo social é construído ao longo do tempo. Anos de história, cultura e modelos educativos nos definem. Repensar um modelo social de violência contra as mulheres, necessariamente, significa reavaliar nossos valores culturais e educacionais.

Alguns, equivocadamente, compreendem a violência contra as mulheres como um problema pessoal, individual de cada família. E esta obra vem nos mostrar o quanto esse problema é urgente e social.

Outros reduzem a problemática a uma questão policial e judicial. Neste livro, indubitavelmente, percebemos o quanto a prestação jurisdicional é importante no enfrentamento do fenômeno; entretanto, não pode ser a única solução.

Uma sociedade que carrega a violência contra as mulheres em suas estruturas não a resolverá apenas através do Judiciário. Pensar políticas sociais e repensar o modelo educativo são alguns dos caminhos. Caminhos esses que jamais devem ser excludentes, mas sim complementares.

Uma educação conservadora, retrógrada e discriminatória tem potencial para construir sociedades que subjagam mulheres em razão de gênero. Por outro lado, uma educação emancipatória tem condições de dirimir desigualdades de gênero e enfraquecer os pilares da estrutura social que sedimenta violências.

É necessário que nos questionemos, o tempo todo, que sociedade queremos e que mundo almejamos. A neutralidade não existe. O que alguns dizem ser neutralidade não passa de uma complacência com o *status quo*. Nesse sentido, ao longo desta obra, temos a oportunidade de entender que a educação, assim como outras instituições e aparatos sociais, jamais será neutra: estará sempre a serviço da sociedade que se apresenta ou, então, buscando transformar a realidade social.

Um direito social à educação que englobe um modelo pedagógico libertador pode nos auxiliar na construção de uma sociedade mais igualitária, menos discriminatória. Estaremos promovendo, assim, a noção ampliada de cidadania que a Constituição de 1988 nos trouxe: a de, entre outros fatores, efetivação dos direitos sociais de forma completa.

Em suma, este livro nos ajudará a entender como a violência estrutural contra a mulher – no momento em que gera uma sociedade mais violenta no todo – é um problema de todos nós.

E promover um direito à educação emancipatória também é um problema de todos nós. Precisamos ler, debater e agir em relação a isso. E os autores contribuem sobremaneira nessa árdua e nobre tarefa.

Nesta obra, nos deparamos com diversos dados, questionamentos, reflexões, sugestões que nos farão pensar e agir de modo mais crítico e inovador na construção de um modelo educacional e de uma sociedade mais justa e igualitária. Boa leitura a todos e todas!

*Juliana Lazzaretti Segat*  
Mestra em Direito (PPGD/UFPel)

# SUMÁRIO

<b>1. PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	<b>12</b>
1.1 Metodologia.....	27
1.1.1 Processo de escolha.....	28
1.1.2 Quanto à abordagem, métodos e técnicas.....	31
1.1.3 Etapas do estudo.....	33
<b>2. DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, OBJETIVOS E O CONTEXTO DAS MULHERES.....</b>	<b>36</b>
2.1 Educação: concepções, objetivos e direito social.....	37
2.2 Educação: o contexto das mulheres.....	49
<b>3. A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL CONTRA A MULHER.....</b>	<b>72</b>
3.1 As dimensões da violência e da violência estrutural.....	73
3.2 A Des(igualdade) entre homens e mulheres sob o viés dos Direitos Humanos e Fundamentais.....	80
3.3 A violência contra a mulher: aspectos jurídicos.....	99
<b>4. SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO, ESCOLAS E VIOLÊNCIA ESTRUTURAL CONTRA A MULHER.....</b>	<b>112</b>
4.1 Categoria 1: Direito social à educação.....	115
4.1.1 Subcategoria 1: Ações educativas na escola.....	116
4.1.2 Subcategoria 2: Ações educativas aos alunos.....	118
4.1.3 Subcategoria 3: Efeitos das ações educativas.....	121

4.2	Categoria 2: Violência estrutural.....	125
4.2.1	Subcategoria 1: Violência contra meninas e mulheres.....	125
4.2.2	Subcategoria 2: Ações/violência estrutural.....	128
4.2.3	Subcategoria 3: Violência/pandemia.....	132
4.3	Síntese: Em busca de respostas.....	134
<b>5.</b>	<b>DIREITO À EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: O QUE APRENDEMOS ATÉ AQUI .....</b>	<b>138</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
	<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....</b>	<b>160</b>
	<b>SOBRE AUTORA E AUTOR.....</b>	<b>162</b>

**1.**

**PRIMEIRAS PALAVRAS**



A presente obra analisa os impactos do Direito Social à Educação na violência estrutural contra a mulher. Para tanto, analisa referências bibliográficas e documentais, bem como a compreensão que os diretores ou responsáveis (coordenadores, vice-diretores, entre outros) de escolas públicas têm sobre ações educativas que abordam as temáticas concernentes à violência estrutural contra a mulher. Mais especificamente, escolas públicas do município de Pelotas, Rio Grande do Sul, que o projeto de extensão da UFPel, intitulado ‘O Direito de Olho no Social’, tenha promovido e busque promover atividades.

A problemática da violência estrutural contra a mulher (que engloba aspectos como desigualdades, discriminações, violência doméstica, entre outros), mais que um fim em si mesmo, desencadeia também consequências que repercutem na violência social. Pessoas expostas à violência estrutural contra a mulher, desde a infância, em casa e na sociedade, tendem a manter a mazela social da violência.

Ao considerar que crianças e adolescentes estão em idade de frequentarem o ambiente escolar e que a escola é fundamental na construção da estrutura social machista, este estudo investiga, em primeiro lugar, a operacionalização do Direito Social à Educação nas escolas a partir da educação de gênero.

Em seguida, aborda as dimensões da violência estrutural contra a mulher. Por fim, busca, com base nesses fatores, analisar a compreensão de diretores ou responsáveis de escolas sobre o desenvolvimento desse tipo de ações educativas no ambiente escolar, bem como nas escolas visitadas pelo Projeto “O Direito de olho no social”.

A pesquisa utiliza o método de abordagem indutivo, o método de procedimento monográfico e, como técnica de pesquisa, a bibliográfica e documental. Como instrumento de coleta de dados

utilizam-se os questionários com diretores ou responsáveis de escolas.

Os principais resultados e conclusões obtidos são: os autores, as legislações, os documentos, tratados, as políticas públicas e mesmo os sujeitos questionados consideram que ações educativas são importantes e efetivas no combate à violência estrutural contra a mulher. Entretanto, tais ações não têm sido levadas adiante como desejado, em um cenário de desvalorização da educação, de seus profissionais e construção de um modelo educacional acrítico.

Importante destacar que este estudo se situa nas interseções entre Direito e Educação, mais especificamente, no Direito Social à Educação. Assim, o tema é o Direito Social à Educação, enquanto sua variável principal e sua delimitação versam, especificamente, sobre o Direito Social à Educação nas Escolas Públicas sob o enfoque da violência estrutural contra a mulher.

A violência estrutural caracteriza-se como violência enraizada na estrutura social, com manifestação por meio de diversas estruturas repressivas. Há diversos grupos sofrendo de violência estrutural, sendo exemplo as pessoas negras, as pessoas na faixa da extrema pobreza e, de acordo com o objeto desta obra, as mulheres.

No caso das mulheres, as estruturas repressivas mais comuns são: desigualdades (legislativas, práticas e de oportunidades) perante os homens, a maior demora em alcançar direitos já conferidos aos homens, o machismo nas relações interpessoais. Esses fatores desencadeiam uma realidade de violência doméstica, feminicídio, entre outras.

Galtung (1969) traça algumas características da violência estrutural a fim de explicá-la. A primeira delas consiste no fato de que a violência estrutural se difere de uma mera violência pessoal porque, no caso da violência pessoal, o sujeito agredido perceberá e possivelmente reclamará da agressão. Na violência estrutural, por

sua vez, o sujeito está tão enraizado naquela estrutura social que não percebe a violência. Um exemplo disso são as mulheres que reproduzem discursos e comportamentos machistas. Outra característica: a violência estrutural tende a se perpetuar no tempo, sendo exemplo a sociedade que vivemos há séculos que trata de forma desigual (privilegiada e desprivilegiada) homens e mulheres.

Por fim, há a característica de que, em um cenário de violência estrutural, sempre haverá uma distribuição de valor desigual no sistema. Por exemplo, no caso do sistema de violência estrutural racial, a distribuição de valor será diferente a depender da cor da pele; no caso do sistema de violência estrutural sexual, o valor será diferente conforme o sexo do sujeito.

No que concerne às mulheres, Galtung (1969, p. 171) defende que a violência dirigida a elas se trata de um caso de violência estrutural por não configurar casos isolados de violência, mas de um sistema (estrutura social) em que as mulheres são prejudicadas.

Então, considerando que a violência estrutural contra as mulheres engloba diversas estruturas repressivas: desigualdades práticas e de direitos, assim como a violência doméstica e de gênero, abordar-se-ão tais elementos como componentes da violência estrutural.

Nesse cenário, o movimento feminista, na busca por igualdade entre os sexos, sempre se filiou às lutas de direitos humanos e fundamentais. Diante disso, este estudo, entre diversos fatores, abordará as desigualdades entre homens e mulheres (como uma das facetas da violência estrutural) em sede de direitos humanos e fundamentais, e a busca pela garantia desses direitos às mulheres.

Ademais, considerando que a outra estrutura repressiva diz respeito ao machismo da sociedade patriarcal que desencadeia uma realidade de violência doméstica e familiar, também será traçado um estudo da violência estrutural nesse aspecto. Como a Lei

nº 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, é o grande marco normativo sobre violência contra a mulher, esta será discutida, assim como atualizações legislativas importantes, sendo exemplos, a criminalização do feminicídio, atualização legislativa relevante sobre a violência estrutural contra a mulher, por meio da Lei nº 13.104, de 2015.

Contudo, há outras importantes atualizações na Lei Maria da Penha: a Lei nº 13.827, de 2019, que autoriza 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; a Lei nº 13.871, de 2019, que trata da responsabilidade do agressor pelo ressarcimento dos custos relacionados aos serviços de saúde prestados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) às vítimas de violência doméstica e familiar e aos dispositivos de segurança por elas utilizados. Por fim, a Lei nº 13.984, de 2020, que dispõe sobre a reeducação e acompanhamento psicossocial dos agressores.

Quanto à pauta dos direitos humanos, Pitanguy (2011, p. 1) destaca que eles costumam ser fruto de lutas e confrontos políticos, dessa forma, é comum que ora avancem e ora retrocedam. Assim, frequentemente, na obtenção de direitos, certos grupos socialmente marginalizados são deixados em segundo plano, como mulheres, negros, comunidade LGBT, etc. Dessa forma, é necessário um trabalho de ampliação de direitos.

No que concerne às mulheres, há diversas lutas e conquistas de direitos, os quais serão trabalhados de forma mais extensiva ao longo do texto. Uma dessas lutas combate a violência doméstica sofrida pelas mulheres, que culminou na criação da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 2006).

A Lei Maria da Penha tem um caráter extremamente transdisciplinar. Mesmo criada com o objetivo de enfrentamento da violência doméstica e da criação das varas especializadas no âmbito judi-

cial, apresenta preocupação com o combate estrutural da violência. Em seu corpo textual, estão previstas diversas medidas, inclusive campanhas de conscientização e programas educativos com públicos geral e escolar.

Muitas vezes, a problemática da violência contra a mulher é tratada de forma simplificada. Jungbuth (2016, p. 16) critica a tradição jurídica de repressão e regulação, que desconsidera as diversas facetas da problemática. Nesse contexto, é dada esmagadora importância às tratativas judiciais, penais e repressiva ficando marginalizado o aspecto estrutural. Por mais importante que seja a legitimidade conferida pelo Poder Judiciário, não se pode desconsiderar que a questão da violência contra a mulher é estrutural. Assim sendo, para que haja mudança do cenário, as estruturas sociais precisam se modificar também.

Portanto, como as tratativas judiciais não têm sido suficientes, sozinhas, para enfrentar a questão, propõe-se um estudo com enfoque na viabilidade da contribuição da educação nas escolas públicas. Isso porque a estrutura social é criada pelo conjunto de indivíduos, legitimados pelo sistema, assim como por meio da formação e educação que receberam, constituidora dos valores sociais vigentes na atualidade.

Assim sendo, considera-se pertinente este estudo que analisa, por meio da educação nas escolas públicas, o combate à violência estrutural contra a mulher.

Cotrim (1987, p. 37-38) explica que a palavra “educação” tem origem em dois verbos latinos: *educare* e *educere*. O primeiro deles tem o significado de transmitir informações à determinada pessoa; já o segundo, tem o sentido de desenvolver algo que é próprio do ser humano. Conforme este autor, a ideia de educação relacionada a *educare* tem correspondência com a pedagogia tradicional, ao passo que *educere* está ligado à pedagogia renovada.

De acordo com a concepção tradicional de pedagogia, a educação almeja transmitir certas matérias ao aluno, como o português, a química, a geografia. Nesse modelo, entende-se que há um padrão ideal de ser humano, sendo a educação a ferramenta para transformar os alunos nesse padrão ideal. O professor é o ator principal da relação, detentor do conhecimento em face ao aluno. As temáticas aprendidas são colocadas como verdades incontestáveis e o bom aluno é aquele que retém todo o conteúdo. Já a pedagogia renovada surgida no Brasil a partir da década de 30, procura romper os paradigmas típicos da pedagogia tradicional. Então, defende que se leve em conta a personalidade do aluno. Ademais, entende que a boa educação não é a que valoriza apenas a retenção, mas, principalmente, a capacidade de observação, reflexão e crítica do aluno. O estudante participa também de forma ativa do processo, ao passo que na pedagogia tradicional ele é o elemento passivo diante do professor (COTRIM, 1987, p. 38-40).

Entende-se que pedagogia renovada é relevante no presente estudo porque, ao analisarmos a importância das ações educativas nas escolas sobre a violência estrutural contra a mulher, há maiores chances de sucesso se os alunos obtiverem o entendimento crítico por si só. É que, conforme a concepção renovada de pedagogia, é primordial que o estudante possa observar, refletir, criticar, participar, sendo essa uma dinâmica necessária para que ele entenda e detenha um olhar crítico sobre tal violência, não apenas aprendendo um conteúdo de forma neutra.

Franco (2003, p. 70-71) aborda que se objetive reaproximar a educação e as práticas pedagógicas, refletindo sobre o modelo educativo posto e o modelo desejado. Deve haver preocupação com a ação social inclusiva e com a construção da justiça e da paz.

Busca-se, então, compreender a potencialidade da educação como transformadora social. Se um modelo educacional bem pensa-

do e formatado, aliado a práticas pedagógicas, tem condições de alterar aspectos do *status quo*, pode também servir de auxílio no enfrentamento da condição social de violência estrutural contra a mulher.

Ainda, é pertinente apresentar a organização em capítulos, sendo: no primeiro capítulo, intitulado “O Direito social à Educação: concepções, objetivos e o contexto das mulheres”, serão trabalhados os conceitos básicos de educação, direito social à educação e a educação no contexto das mulheres. Esse primeiro capítulo será subdividido em duas partes, as quais se intitularão, respectivamente: “Educação: concepções, objetivos e Direito Social” e “Educação: o contexto das mulheres”.

No primeiro subtítulo do capítulo serão analisados, através de referências, os diversos conceitos e objetivos da educação dados por diferentes autores. Além disso, será abordado o direito social à educação e sua relação com a cidadania. Nesse ponto, será revisada a doutrina, bem como previsões normativas.

A segunda parte (“Educação: o contexto das mulheres”) abordará a educação e sua relação com contextos concernentes às mulheres. Dessa forma, serão apresentadas as formas como a educação pode contribuir para combater um cenário de discriminações ou até mesmo fomentar desigualdades, a depender do projeto que se almeje. Nesse sentido, colaboram autores como Bourdieu (2015), Louro (2007), Delors (1996).

No segundo capítulo, intitulado “A violência estrutural contra a mulher”, serão trabalhadas as dimensões da violência estrutural contra a mulher e o porquê de essas dimensões englobarem as desigualdades de gênero. Também, a vinculação do movimento feminista com as pautas dos direitos humanos e fundamentais quando na busca por igualdade. Além disso, será estudada a tratativa jurídica atual sobre a violência contra a mulher, principalmente a Lei Maria da Penha e o crime de feminicídio.

O segundo capítulo será subdividido em três partes, as quais se intitularão, respectivamente, “As dimensões da violência e da violência estrutural”, “A Des (igualdade) entre homens e mulheres sob o viés dos Direitos Humanos e Fundamentais” e “A Violência contra a mulher: aspectos jurídicos”.

No primeiro subtítulo (“As dimensões da violência e da violência estrutural”), serão apresentadas as espécies de violência, incluindo a violência estrutural, com a explicação sobre a violência contra as mulheres ser considerada estrutural. Alguns dos autores que colaboram com o processo de escrita serão Galtung (1969), Vásquez (2014), entre outros.

A violência estrutural contra a mulher é o conjunto de cenários e ações que criam um quadro social que marginaliza e inferioriza a mulher. Por ser um contexto socialmente enraizado, muitas vezes, a sociedade e seus membros (até mesmo mulheres) sequer percebem e, por vezes, acabam perpetuando essa estrutura social nociva. Para manter o *status quo*, as dimensões da violência estrutural se utilizam de instrumentos repressivos e opressores.

De maior destaque são as estruturas repressivas da disparidade de oportunidades de direito e de fato entre homens e mulheres, assim como o machismo e o patriarcado, que enseja em uma realidade com altos índices de violência doméstica e familiar. Diante disso, na segunda e terceira partes do segundo capítulo serão abordadas justamente tais estruturas repressivas: desigualdade de direitos e obrigações legislativas que buscam combater o machismo e a violência doméstica, em especial a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340 de 2006).

No segundo subtítulo (“A Des (igualdade) entre homens e mulheres sob o viés dos Direitos Humanos e Fundamentais”), serão discutidos os direitos das mulheres como uma espécie de direitos humanos e fundamentais e sua construção tanto no cenário

mundial quanto nacional. Os principais autores para a discussão: Pinheiro (2019), Pitanguy (2011), Piovesan (2008), Gohn (2014), entre outros. Além disso, a pesquisa documental ocorrerá através da Constituição Federal (1988), ONU Mulheres (2017), legislação infraconstitucional e tratados e convenções internacionais.

A problemática da desigualdade e a busca por igualdade podem ser analisadas sob diversos vieses, o que acarreta uma análise extensa, que não pode ser comportada pela presente obra. Contudo, foi realizada a escolha por analisar desigualdades e busca por igualdade sob o viés dos direitos humanos e fundamentais, em que se filia o movimento feminista, há décadas, em suas lutas.

O terceiro subtítulo (“A violência contra a mulher: aspectos jurídicos”), versará sobre as normas legislativas da violência estrutural contra a mulher, com foco na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 2006), por ser ainda o mais representativo diploma jurídico. Alguns autores estudados serão Jungbuth (2016), Soares (2012), Pasinato (2015), entre outros. A pesquisa documental terá como foco, principalmente, a Lei Maria da Penha (2006) e as Leis nº 13.104 (2015), nº 13.827 (2019), nº 13.871 (2019) e nº 13.984 (2020).

Por fim, o terceiro capítulo, de resultados e discussões, apresenta a pesquisa feita com os sujeitos (diretores e responsáveis de escolas estaduais de Pelotas/RS).

Em suma, é o que se pretende neste estudo: analisar a educação, por um viés emancipatório (por meio da solidariedade e do diálogo) na tratativa de temáticas que combatam a violência estrutural contra a mulher.

A justificativa da pesquisa que deu origem a este livro será apresentada em quatro itens, sendo: Relevância da temática; Perspectiva dos pesquisadores: o lugar de fala; Originalidade da pesquisa; Exequibilidade da pesquisa. Vejamos o detalhamento dos quatro aspectos a seguir.

Quanto à relevância, a violência estrutural contra a mulher é uma problemática que desencadeia realidades sociais graves. Pessoas expostas à violência estrutural contra a mulher, em casa e na sociedade, desde a infância, fomentam a manutenção do *status quo* de sociedade violenta. Assim, ações educativas em escolas, para identificar a violência estrutural, mostram-se de suma importância. É por isso que a presente obra tem a escola pública como recorte espacial.

A justificativa em relação à perspectiva dos autores é no sentido do entendimento de que a produção do conhecimento humano tem o condão de fazer os seres refletirem, criticarem e, então, transformarem a estrutura social.

O conhecimento humano possui o diferencial, em relação a outras espécies, de ser baseado em símbolos, significação e interpretação. Ao conhecer algo, o humano o nomeia, o compara a algo que já possui em sua mente e o classifica de acordo com sua experiência (ALVES, 1979, p. 29). É por isso que os seres humanos são capazes de conhecer, aprender e, a partir disso, modificar sua experiência em sociedade.

Relevante considerar, também, que Santos (2008), quando aborda as questões sobre ciência e produção do conhecimento, acaba por descrever, ainda, certas características típicas de regulação e outras típicas de emancipação. Assim, na ciência moderna, é considerado válido apenas o conhecimento baseado em rigor científico. Sendo assim, nega todas as formas de conhecimento que não tenham caráter regulatório, no sentido de que a regulação impõe ordem sobre os sujeitos e objetivos.

Conhecer (conhecimento) algo é, para a ciência moderna, medir, quantificar, regular. A ciência moderna, que também inspirou o Direito moderno, é pautada em regulação dos sujeitos e objetos.

Nesse processo, o conhecimento emancipatório seria aquele que considera o conhecimento socialmente construído. Emancipação seria, no campo das ciências e do conhecimento, produzir saberes integrando os sujeitos. No caso dos estudos de violência contra a mulher, seria imprescindível integrar a discussão sobre ações educativas com foco na violência estrutural como modo de possibilitar uma reflexão emancipatória.

Assim sendo, nota-se que a regulação é típica da ciência moderna, porém a ciência pós-moderna surge trazendo uma concepção mais emancipatória, buscando novas soluções para suprir as promessas não cumpridas pela ciência moderna.

É possível, então, extrair três características básicas da emancipação: o senso comum (em contraposição ao formalismo da regulação); a solidariedade (em contraposição à ordem típica da regulação); a pluralidade metodológica (em contraposição às divisões e às reduções típicas da regulação);

O senso comum não tem o sentido pejorativo atribuído a tal expressão. Não significa ignorância, tampouco um saber superficial sobre algo. É, sim, no sentido da permissão de construção do conhecimento através do diálogo, deixando de lado o formalismo e o rigor do sistema regulatório. Dessa forma, o sujeito de uma pesquisa é parte dela, com relevância no conhecimento científico. “A ciência, assim, é autobiográfica” (SANTOS, 2008, p. 84). É o que será visto no terceiro capítulo: os sujeitos desta pesquisa (diretores e responsáveis de escolas) integrando o conhecimento científico, sendo parte dela.

A solidariedade, para Santos (1999), é outra característica típica da emancipação. Tem como sentido a ideia de que os sujeitos superem o individualismo e o egoísmo e sejam responsáveis uns pelos outros. A emancipação se manifestaria na solidariedade porque permitiria a abolição de barreiras típicas da regulação.

Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione com o princípio de solidariedade. No entanto, tal dificuldade é um desafio que se deve ser enfrentado (SANTOS, 1999, p. 205).

Há que se destacar, também, a pluralidade metodológica como característica da emancipação. Se na era moderna a regulação pautava-se num conhecimento reducionista e com barreiras, a era pós-moderna clama pela derrocada desse modelo, promovendo diálogo entre os saberes.

O conhecimento pós-moderno, sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local. Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico, constitui-se a partir de uma pluralidade metodológica. Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. Numa fase de revolução científica como a que atravessamos, essa pluralidade de métodos só é possível mediante transgressão metodológica. Sendo certo que cada método só esclarece o que lhe convém e quando esclarece fá-lo sem surpresas de maior, a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora do seu habitat natural (SANTOS, 2008, p. 77-78).

Na modernidade, considerava-se correto o pesquisador ater-se somente à sua área do conhecimento. Assim, um jurista seria malvisto se respaldasse seus estudos de forma interdisciplinar com a sociologia, a educação, a psicologia, entre outras. Porém, o Direito,

isoladamente, não é capaz de solucionar muitos problemas sociais, principalmente, quando se trata de uma questão de múltiplas facetas, como é o caso da violência contra a mulher.

Santos (2008, p. 53-55) denuncia a redução promovida pelo conhecimento científico moderno. Dando demasiada atenção ao rigor, perde-se em observar as diversas facetas interdisciplinares que atendem aos imperativos de um grupo social, como é o caso da problemática da violência estrutural contra as mulheres, que exige conhecimentos multidisciplinares, sendo exemplo o diálogo entre Direito e educação. As leis e o rigor diminuem o objeto real.

O paradigma emergente postula, entre outros fatores, o fim da dicotomia entre ciências sociais e ciências da natureza. Isso pode ser observado pelo fato de que novas teorias da área da natureza “introduzem na matéria os conceitos de historicidade e de processo, de liberdade, de autodeterminação e até de consciência” (SANTOS, 2008, p. 62) que eram específicos das ciências humanas e sociais. Com o fim dessa dicotomia, as humanidades ganham valor, mas as próprias humanidades e ciências sociais precisam se reformular.

Garcia (2010, p. 65-66) entende que a educação deve servir como instrumento para questionar e modificar o modelo vigente, procurando alternativas que cheguem mais perto de uma justiça social concreta.

Há diversas concepções de educação, porém, em geral, possuem intersecção no fato de que quase todas consideram a educação como um processo de desenvolvimento (LIBÂNEO, 2010, p. 74). Por isso, através da educação, almeja-se um avanço no processo de melhoramento social, propósito da presente obra ao analisar a educação, por meio de ações educativas nas escolas, como forma de auxiliar no combate à violência estrutural contra a mulher.

Além disso, verificam-se a pertinência e a originalidade da pesquisa, a partir da busca de outros estudos no catálogo de teses

e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Ao realizar busca pelo termo “violência estrutural escolas direito social à educação”, o referido repositório não devolveu registros constantes em Programas de Pós-graduação em Direito, nos últimos cinco anos. Diante disso, foi efetuada nova busca com: “violência estrutural mulher escolas”. O trabalho mais próximo com este estudo se intitula “A Contribuição da Educação Jurídica para a Igualdade de Gênero”, de Viviane Boacnin Yoneda Sponchiado, orientada pela Profa. Dra. Raquel Cristina Ferraroni Sanches, do Programa de Mestrado em Direito, do Centro Universitário Eurípides de Marília (Univem), de 2017, em Marília/SP. Porém, ele não aborda a questão da violência estrutural, tampouco o recorte específico das escolas.

Após, realizou-se a pesquisa da seguinte forma: “mulher’ AND ‘violência’ AND ‘escolas’”. Foram encontrados 62 resultados, de diversas áreas e anos, tanto em nível de mestrado quanto doutorado. Alguns trabalhos abordam questões de violência em sentido amplo nas escolas, outros, da área da saúde, analisam especificamente a violência sexual, violência na gestação ou a gravidez na adolescência, outros, a violência doméstica, particularmente.

Nenhum dos trabalhos encontrados é da área do Direito. Porém, em outras áreas, foram encontradas pesquisas que tangem à temática, mesmo que não possuam o mesmo foco: a educação, como direito social, e a violência estrutural contra a mulher. Como esta obra situa-se na Área de Concentração: Direitos Sociais, em um Programa de Pós-graduação em Direito, em nível de Mestrado Acadêmico e, diante da escassez de pesquisas que possuam relação direta com este estudo, justifica-se a pertinência e urgência deste estudo.

Em suma, existem trabalhos que tangem à temática, porém, buscam outros focos e/ou não abordam a questão da violência estrutural contra a mulher tratada em escolas. Dessa forma, o propó-

sito deste estudo (analisar de que modo o Direito Social à Educação, por meio de ações educativas, opera efeitos para combater a violência estrutural contra a mulher) almeja ser propositivo, para contribuir com estudos relevantes para a produção do conhecimento em Direito.

Por fim, a exequibilidade da pesquisa justifica-se porque as referências (artigos, livros, capítulos de livro, teses e dissertações) e os documentos (leis, tratados, entre outros) necessários encontram-se disponíveis. Ademais, a pesquisa de campo foi realizada em escolas públicas estaduais de Pelotas/RS, acessíveis tanto em termos geográficos quanto receptivos. Além disso, haverá observância dos aspectos locais para refletir sobre ações de impacto social.

Ademais, para orientar um estudo, se faz necessário definir objetivos. Sendo assim, eles são apresentados.

O objetivo geral é: verificar em que medida o Direito Social à Educação pode contribuir no combate à violência estrutural contra as mulheres, por meio de ações educativas em escolas públicas.

Já como objetivos específicos, tem-se: explicar o direito social à educação, concepções e objetivos de educação e a educação no contexto das mulheres; discutir a violência estrutural contra a mulher e desdobramentos relevantes ao estudo; demonstrar em que medida o direito social à educação, por meio de ações educativas em escolas públicas, pode contribuir para o combate à violência estrutural contra a mulher.

## **1.1 Metodologia**

Para tornar didático o caminho metodológico, o presente item foi dividido em subitens, sendo: 1.1.1 - Processo de escolha; 1.1.2 - Quanto à abordagem, métodos e técnicas; e 1.1.3 - Etapas da pesquisa.

### 1.1.1 Processo de escolha

Quando a pesquisa que deu origem a este livro iniciou, em março de 2019, começou-se um processo de “tatear” o campo empírico para a elaboração dos encaminhamentos metodológicos. Inicialmente, partiu-se da intenção de abordar “cartilhas” de secretarias de educação dos estados da federação que formulassem diretrizes para a educação sobre aspectos da violência estrutural contra a mulher.

Entretanto, após uma pesquisa preliminar, identificou-se que pouquíssimas secretarias possuíam tais materiais disponíveis ao público, em geral, em site oficial na internet. Ademais, os materiais não possuíam uma organização uniforme: em alguns casos, o estado em questão não possuía material oficial disponível, enquanto outras poucas possuíam. Contudo, alguns materiais eram cartilhas, outros gibis, outros poemas; alguns materiais eram estaduais, outros municipais, outros apenas de uma escola. Dessa forma, o objeto de pesquisa ficaria extremamente difuso.

Assim sendo, em um segundo momento, optou-se por delimitar o espaço da pesquisa ao município de Pelotas/RS. Para tanto, em contato com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) do município de Pelotas, via e-mail, foi devolvida, como resposta, a solicitação para que a pesquisadora agendasse visita às dependências da Secretaria para conversar com o responsável, cujo nome ou cargo não será mencionado para fins de resguardo de sua identidade.

Esse profissional relatou algumas ações pontuais do município sobre temas relativos à violência contra a mulher e trouxe, como exemplos, a legislação da semana de combate ao feminicídio e o Conselho Municipal da Mulher. No campo da educação, em específico, havia um projeto piloto que não teve prosseguimento.

Ademais, informou que algumas escolas fazem projetos de forma autônoma e individual. Em suma, o município de Pelotas não tem políticas públicas na área de educação sobre a violência contra a mulher, de maneira uniforme, contínua e organizada. Assim sendo, mais uma vez, o campo empírico seria, demasiadamente, escasso e disperso.

Dessa forma, num terceiro movimento, resolvemos por partir do planejamento e ações do projeto de extensão intitulado: “O Direito de olho no social”, o qual realiza uma intersecção entre ensino, pesquisa e extensão, com destaque à relevância social em ações locais do Programa de Pós-Graduação em Direito - PPGD/UFPel.

Após decidido o “*locus*” empírico, convém apresentar os recortes espacial e temporal. O instrumento de busca (questionário) foi aplicado, após aceite, em escolas contempladas com visitas e as contatadas pelo projeto “O direito de olho no social”. Os questionários foram respondidos por diretores ou responsáveis das escolas em que foram/sejam desenvolvidas atividades com temas relativos à violência estrutural contra mulheres e meninas.

O recorte temporal, por sua vez, terá, como termo inicial, 2019 (início da vigência do referido projeto) e, como termo final, 2020.

O projeto: O Direito de olho no social é classificado como extensão, sendo oriundo da parceria entre a Faculdade de Direito, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFPel), e o Serviço de Assistência Judiciária (SAJ/UFPel).

No âmbito do ensino jurídico, muito embora a produção acadêmica esteja amplamente voltada para a efetivação dos direitos fundamentais, é preciso desenvolver ações que, na prática, promovam um diálogo mais verdadeiro/intenso com a sociedade. O olhar sobre a realidade social é condição própria do despertar do Direito enquanto instituição partici-

pe de uma democracia ainda incipiente. Para tanto, mostra-se indispensável um encontro constante com a experiência do conflito e com o *locus* de seus sujeitos. Sem esse olhar horizontal sobre o conflito social, o Direito arrisca manter-se em um ambiente hermético, desconectado da realidade social, sem qualquer função ou contribuição para a garantia do exercício efetivo dos direitos fundamentais. De tal modo, é preciso aproximar o direito das escolas, das famílias, do trabalho e das mobilizações urbanas, com todas as suas contingências e circunstâncias de tempo e espaço, especialmente quando parcela significativa da população vive em uma dimensão aquém da dignidade, e que, com frequência, tem permanecido isolada e invisível. O Brasil, lamentavelmente, mantém-se como um dos países mais desiguais do mundo. Nesse contexto, o presente projeto parte do pressuposto elementar de que, sem a compreensão do conflito social em seu tempo e historicidade, sem um olhar mais atento à realidade do cotidiano, o Direito deixa de (re) conhecer, de fato, o que é justiça social. Dito de outro modo, para além dos códigos, o Direito (a Faculdade) deve sair do seu prédio histórico para alcançar as ruas, a fim de reconectar-se com a realidade social, para que, de forma, clara e coerente, possa agir a partir dela e para ela (SANTOS, 2019).

O projeto intitulado: “O direito de olho no social” tem o seguinte propósito: promover ações, por meio de docentes e discentes do Serviço de Assistência Jurídica (SAJ/UFPEL) e do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFPEL), com a comunidade local, oferecendo informação e orientação, para proporcionar o exercício da cidadania. Para tanto, entre os diversos ambientes visitados, estão escolas.

Entre as diversas temáticas abordadas, de acordo com a demanda da escola, estão inseridas: educação, violência de gênero, consultoria jurídica sobre temas diversos e violência estrutural, sendo esta última temática objeto de interesse desta obra.

Até o momento, temáticas de violência estrutural contra a mulher foram abordadas por ações do projeto: “O Direito de olho no social” em duas escolas, ambas visitadas em 2019. O planejamento preliminar consistia em ampliar visitas a mais escolas em 2020. Entretanto, a pandemia da Covid-19 inviabilizou esse propósito. Além de as escolas estarem sem aulas presenciais, a UFPel está com suas atividades presenciais suspensas.

Entretanto, a coordenadora do projeto “O Direito de olho no social” (Profa. Dra. Karinne Emanoela Goettems dos Santos), ao início de tudo, entrou em contato com diversas escolas, que manifestaram interesse em receber as suas ações. Dessa forma, a presente pesquisa contempla: escolas visitadas e escolas com potenciais visitas a serem promovidas para ações educativas do projeto.

### **1.1.2 Quanto à abordagem, métodos e técnicas**

A pesquisa, quanto à abordagem, é qualitativa. Não há preocupação com criação de dados numéricos, mas sim com a compreensão dos fenômenos que se propôs a analisar, bem como a incidência deles nos ambientes escolares analisados.

Para Godoy (1995, p. 21), a pesquisa qualitativa tem papel de destaque no estudo dos fenômenos envolvendo seres humanos e suas relações sociais. Sendo exatamente esse o objeto do presente estudo, a pesquisa qualitativa se mostra adequada e dando respaldo aos objetivos pretendidos.

Opta-se, então, pela pesquisa qualitativa, porque o caminho deste estudo ingressa nas fontes teóricas (bibliográficas e documentais) de nosso objeto de investigação e seus atravessamentos. Tanto a investigação quanto a interpretação dos dados são feitas sob tal viés.

Segundo Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa trata do “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Dada a complexidade do tema da violência estrutural contra a mulher e o papel desempenhado pela educação na tratativa desse fenômeno, a pesquisa qualitativa acaba por dar a resposta mais adequada. Justamente por, conforme o autor citado, tal temática possuir diversos valores, fenômenos, atitudes, significados, a pesquisa qualitativa se apresenta como amplamente satisfatória.

Quanto ao método, a pesquisa é de abordagem indutiva, o método de procedimento monográfico (estudo de caso) e como técnica de pesquisa a bibliográfica e documental. Como instrumento de coleta de dados utilizam-se os questionários com diretores ou outros responsáveis de escolas.

O método de abordagem será o indutivo, porque, apesar de não haver a pretensão de produzir generalizações, a pesquisa partirá de um microcosmo (escolas públicas de Pelotas com ações promovidas pelo projeto de extensão da UFPel intitulado “Direito de olho no social” e outras escolas que serão convidadas para receber ações educativas, tendo como recorte temporal o período de 2019 e 2020) para debater questões bem mais amplas, como o Direito social à educação e violência estrutural contra a mulher.

Já o método de procedimento será o monográfico, também denominado de estudo de caso. Para Gil (2002), tal método tem como premissa que o estudo de um ou alguns casos é representativo de muitos outros. Esses casos podem estar inseridos em indivíduos, instituições, grupos, comunidades, entre outros. Assim sendo, a pesquisa analisa o tema utilizando-se de um caso ou casos para discutir as variáveis do assunto.

### 1.1.3 Etapas do estudo

O trabalho está dividido em duas etapas básicas. A primeira consiste na análise de referências sobre a temática; na segunda etapa, por sua vez, é apresentado o instrumento para busca de informações e seu tratamento.

A primeira etapa dá conta dos dois primeiros capítulos, já mencionados e esmiuçados em seus subitens na introdução. Nessa etapa, é feita uma pesquisa bibliográfica e documental. Nesse sentido, são abordados autores que discutem os assuntos trabalhados, bem como documentos que tratam das temáticas de interesse ao estudo.

Quanto à pesquisa bibliográfica, são utilizados, principalmente, livros, artigos, teses, dissertações de diversos autores que abordam os conteúdos trabalhados na obra: a educação e a violência estrutural contra a mulher, considerando as subdivisões temáticas tratadas na introdução.

A segunda etapa da pesquisa é composta pela aplicação do instrumento de coleta de dados, dando conta do terceiro capítulo. Consiste em pesquisa de campo, utilizando-se questionários com diretoras(es) ou responsáveis de escolas públicas de Pelotas/RS sobre as temáticas trabalhadas nos dois primeiros capítulos.

Em virtude da pandemia da Covid-19, a escolha pela aplicação de questionário, via e-mail, ocorreu por possibilitar a participação na pesquisa, com segurança, pois evita o contato físico, além de prezar por uma facilidade de logística no contato com as escolas, devido ao trabalho remoto, também decorrente da pandemia.

Triviños (1987, p. 138) entende que, em uma pesquisa qualitativa, ao utilizar questionários, o pesquisador deve priorizar os abertos em detrimento dos fechados. Os questionários fechados, típicos do positivismo herdado pelas ciências exatas, limitam a pes-

quisa. Isso porque, em uma pesquisa, como esta, que lida com sujeitos, a subjetividade por detrás dos questionados também é importante. Assim, permite-se que surjam novas informações e interpretações do assunto.

Os questionários são um instrumento de coleta de dados. Porém, sua utilização em pesquisas nas ciências sociais vai além disso. Os resultados e informações obtidos através dos questionários devem ser conhecidos e devidamente interpretadas à luz da temática (TRIVIÑOS, 1987, p. 171).

É exatamente o que se pretende no presente estudo: no último capítulo, de resultados e discussões, relacionar os questionamentos e respostas dos questionários com as temáticas abordadas nos dois capítulos anteriores.

Para a presente pesquisa, foram convidadas para responder ao questionário escolas públicas visitadas pelo projeto e contempladas com atividades referentes a gênero e violência de gênero, assim como outras escolas que a coordenadora do projeto busque contatar para desenvolver ações. Para tanto, após solicitação à coordenadora do projeto, gentilmente, foi disponibilizada uma lista de escolas públicas estaduais (de ensino médio e fundamental) de Pelotas com os respectivos e-mails fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação (RS), por meio da 5ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação que contempla o município de Pelotas).

O convite para participar da presente pesquisa foi realizado para o e-mail disponibilizado por cada uma das escolas, bem como pelo e-mail da(o) diretora(r) ou responsável por elas. Em caso de aceite, o questionário foi enviado ao e-mail que retornou com o aceite.

Importante explicar que a escolha dos sujeitos – diretoras(es) ou responsáveis pelas escolas – decorre da necessidade de ampliação do espectro, pois, muitas vezes, além do diretor, há outros pro-

fissionais que respondem pela escola, não sendo prudente eliminar tais sujeitos por uma nomenclatura de cargo ocupado. Além disto, expandir a lista de profissionais possibilita ampliar o número de possíveis participantes, inclusive, diante do fechamento das escolas em decorrência da pandemia da Covid-19.

O instrumento de questionário está dividido em blocos temáticos. Tais blocos são compostos por perguntas relativas ao teor dos dois primeiros capítulos.

Com a devolução dos questionários respondidos, foi realizada a análise das informações, e se optou pela análise de conteúdo, por meio de categorias, a qual consiste em:

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Assim sendo, a presente pesquisa utiliza-se da análise de conteúdo porque, diferentemente da análise de discurso, não se pretende observar os processos produtivos por detrás das referências utilizadas, mas somente o conteúdo explicitado e a materialidade da produção.

# 2.

## **DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, OBJETIVOS E O CONTEXTO DAS MULHERES**



No presente capítulo, será analisada a Educação. Nesse sentido, serão vistas as concepções de educação de diferentes autores, bem como os objetivos que esta deve perseguir. Ademais, será avaliado o fato de a Educação constituir um direito social em prol da cidadania. Também, será visto como a educação se manifesta quanto ao contexto feminino.

## 2.1 Educação: concepções, objetivos e direito social

Passa-se agora a uma análise das definições e dimensões da educação como fonte de conhecimento e direito social, constitucionalmente previsto. No presente capítulo, serão abordadas ideias em torno de educação. Nesse sentido, além de conceitos e noções básicas, será analisado o direito social à educação e a construção da cidadania.

Cotrim (1987, p. 37-38) aborda o fato de que a palavra “educação” tem origem em dois verbos latinos: *educare* e *educere*. O primeiro tem o sentido de passar informações a alguém, já o segundo tem a ideia de desenvolver algo que é próprio do indivíduo. Segundo o autor, o significado de educação associado a *educare* está ligado à pedagogia tradicional, ao passo que *educere*, à pedagogia renovada.

Pela concepção tradicional de pedagogia, o objetivo da educação é transmitir certas matérias ao aluno, como o português, a matemática, a história. Nesse modelo, entende-se que há um padrão ideal de pessoa, sendo a educação a ferramenta para levar os alunos a serem tal ideal. O professor é o ator principal da dinâmica, pontuado como detentor do saber em face do aluno ignorante. As lições passadas são colocadas como verdades universais e o bom aluno é aquele que retém todo o conteúdo. Já a pedagogia renovada, surgida no Brasil a partir da década de 30, busca romper os para-

digmas da pedagogia tradicional. Portanto, prega respeito à personalidade do aluno e entende que a boa educação é a que não valoriza apenas a retenção, mas principalmente a capacidade de observação, reflexão e crítica do aluno. Ele participa também de forma ativa, ao passo que na pedagogia tradicional ele é o elemento passivo diante do professor (COTRIM, 1987, p. 38-40).

A concepção de pedagogia renovada é importante na presente obra porque, ao estudarmos a efetividade da educação nas escolas como sobre a violência estrutural contra a mulher, há potenciais chances de sucesso de os alunos obterem a compreensão em solidariedade com os educadores.

Nesse sentido, Santos (1999, p. 205) defende que a solidariedade na construção do conhecimento deve ser uma ideia a ser concebida, enfrentando a lógica tradicional de educação como hierarquia e controle.

Dizendo de outra forma, conforme a concepção renovada de pedagogia, é importante que o aluno possa observar, refletir, criticar, participar, sendo esse um processo primordial para que ele entenda e possua olhar crítico sobre tal violência, não apenas assimilando um conteúdo de forma mecânica na perspectiva bancária mencionada por Freire (1997). Freire defende que a educação não deve adotar uma configuração em que os alunos sejam como contas bancárias em que o professor deposita conhecimento e depois faz o saque por ocasião da avaliação (prova).

Avançando na busca dos conceitos sobre educação, faz-se necessário apontar também o sentido compreendido pela grande massa em relação ao que é educação. Libâneo (2010, p. 72-73) retrata o tema ao mencionar que o termo *educatio* aborda tanto as ideias de *educare* como de *educere* anteriormente vistas. Para o referido autor, contemplando as duas ideias, educação seria um conjunto de cuidados aplicados aos educandos para que estes ajustem

seus comportamentos ao meio social. Nesse sentido que o autor considera que se ajusta ao senso comum, porque engloba até mesmo a educação que os pais repassam aos filhos.

Mesmo que possa parecer uma concepção retrógrada, esse autor compreende que não devemos simplesmente rechaçá-la, porque de fato vivemos em sociedade e precisamos nos adaptar a tal meio.

Há diversas concepções de educação, porém, em geral, elas possuem intersecção entre si no fato de que quase todas consideram a educação um processo de desenvolvimento. Diferem, principalmente, sobre se tal processo de desenvolvimento depende de questões internas, externas ao indivíduo ou ambas e, também, quanto a quais seriam os objetivos buscados pela educação (LIBÂNEO, 2010, p. 74).

Nessa perspectiva, Luzuriaga (1975, p. 1) compreende a educação como uma influência, pontual ou social, sobre os jovens com o objetivo de propiciar seu desenvolvimento. Nota-se que sua concepção se aproxima da ideia de que a educação depende de influências externas.

Em contrapartida, Dewey (1979, p. 83) é partidário do pensamento de que a educação é uma organização e interpretação que fazemos das experiências vivenciadas. Dessa forma, o autor mostra maior alinhamento à ideia de que a educação se forma em âmbito interno do humano.

Nota-se, então, que o entendimento da educação como um processo de desenvolvimento é importante na compreensão da educação nas escolas como forma de se entender a violência estrutural contra a mulher. Isso porque alunos que tiverem a oportunidade de vislumbrarem a temática poderão ser capazes de desenvolverem-se, tornarem-se seres humanos mais críticos no convívio social.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1993, p. 41) entende que a educação (quando for verdadeiramente libertadora) será o instrumento capaz de conferir a redenção dos oprimidos e marginalizados em relação a seus opressores.

Nesse sentido, Romão (2010, p. 133) explica que Paulo Freire concebe dois sentidos de educação: bancária e libertadora. A primeira torna as pessoas alienadas, oprimidas, desumanizadas, porque é formulada por quem busca a opressão do outro. Já a segunda torna o humano mais consciente e digno, já que é desenvolvida por aqueles que buscam a libertação da humanidade.

Ainda, é importante que se destaque a ideia da dialética-dialógica de Freire (2014). Divergindo um pouco da tradicional noção de tese, antítese e síntese, o pensamento freiriano é no sentido de que não há superioridade de um discurso sobre o outro, porque ambos articulam-se entre si para que o diálogo seja possível. Com a experiência dialógica, os humanos poderão conquistar a libertação.

Além disso, Freire (1997, p. 55-56) entende que os seres humanos, assim como todos os seres, são incompletos, inacabados. Porém, o que os diferencia dos outros animais é a consciência de incompletude e a busca pelo desenvolvimento com as experiências de vida. Romão (2010, p. 133) complementa ao dizer que essa busca pelo desenvolvimento humano passa pela educação.

Superada a análise sobre as diversas concepções de educação, é primordial que se fale sobre os objetivos e valores almejados por ela e pelos estudiosos da temática.

A educação tem como objetivo o ser humano. Então, a educação possui a característica de estar preocupada com o humano e seu desenvolvimento. A depender da época (contexto histórico), haverá variações sobre qual tipo de promoção e melhoramentos são buscados através da educação (SAVIANI, 2007, p. 43).

Entendido que a educação busca desenvolver o humano, surge a questão: o que é o ser humano? Ora, é um tema extremamente complexo e de diversas facetas que não cabem neste momento, porém, Saviani (2007, p. 44-45) explica que é evidente que homens e mulheres possuem algumas dimensões claras: corpo, espaço, tempo, relação com a natureza, cultura, contexto histórico, tradições, costumes, crenças, vida econômica, sociedade e suas instituições. O humano está, sempre, então, encaixado em um quadro de existência que possui diversos elementos. Porém, ele não é indiferente a esse quadro. Ele o interpreta, reage, aceita, rejeita, transforma.

Em suma, então, para Saviani (2007, p. 46), a educação busca promover o humano. Essa busca se traduz em tornar o humano cada vez mais consciente de sua situação (seu quadro de existência) para que seja cada vez mais capaz de interpretá-lo e nele intervir, com aumento de sua liberdade e melhoria de sua comunicação e colaboração com outros humanos. Os valores da educação consistem no reconhecimento do esforço humano em transcender a si mesmo e a sua situação histórica.

Além disso, ao pensar-se nos objetivos da educação, é preciso que se vislumbre a problemática do afastamento entre a educação e as práticas pedagógicas e o quanto isso afeta o que se almeja. Tal ruptura causa diminuição das atividades reflexivas e críticas.

Pode-se hoje observar um grande distanciamento entre a esfera das ações educativas e a esfera do exercício pedagógico. A educação vem se organizado na sociedade de modo distante das ações pedagógicas. E temos hoje uma sociedade muito complexa, com forte potencial educacional. Será preciso e necessário que ações científicas e pedagógicas possam produzir transformações desse potencial em possibilidades educativas, reintegrando novamente o educativo ao pedagógico.

A crescente dissociação entre a atividade educativa e o exercício pedagógico foi produzindo a não-valorização científica da pedagogia que, abdicando de ser a ciência da educação, foi se contentando em ser apenas um instrumento de organização da instrução educativa [...].

Inevitavelmente, a não-fecundação mútua de teorias educacionais e práticas pedagógicas foi redundando na instrumentação acrítica das práticas, produzindo caminhos lineares e paralelos entre os dois pólos da ação educativa e, dessa forma, o fosso entre a teoria e a prática pedagógica foi ficando cada vez maior [...] (FRANCO, 2003, p. 70).

Franco (2003, p. 70-71) aborda a necessidade de se reaproximarem a educação e as práticas pedagógicas, com reflexão sobre o modelo educativo instituído e o modelo desejado. Deve haver preocupação com a ação social inclusiva e com a construção da justiça e da paz.

A educação deve objetivar a pluralidade. Como vivemos em uma sociedade de diversidade cultural, é necessário que a educação oportunize momentos de abertura, não sendo condicionada à ideia de mera racionalização. As noções de educação que buscam uma verticalização são as mais pobres, acabam por gerar exclusão. As mais ricas estão ligadas a momentos de abertura social e de diálogo (NÓVOA, 2011, p. 95).

Apesar das diferenças conceituais, nota-se que autores da atualidade se preocupam com modelos de educação que objetivam diálogo, observância às pluralidades, reflexões, críticas, transformações, libertação e desenvolvimento humano. São características fundamentais a um modelo de educação capaz de abordar a violência estrutural contra a mulher, porque uma educação rígida, verticalizada e meramente conteudista jamais conseguiria atingir tal assunto.

Podemos entender pois, que a educação é uma tentativa para que a pessoa ache justificativa para a sua existência. É uma maneira de tornar a vida mais digna de ser vivida, representa compreensibilidade, mas nunca dominação. O discurso pedagógico é profundamente político em termos de despertar consciências, e através de uma relação de maiêutica levar as pessoas a encontrar sua própria verdade. Não é uma meta a terminar, mas a continuar sempre (MOSQUERA, 1980, p. 194).

Por fim, convém mencionar que, há bastante tempo, as concepções de educação e seus objetivos giram em torno da melhoria do humano em seu convívio em sociedade.

Maritain (1959, p. 33) já ensinava a importância do caráter social na vida humana. Para ele, a sociedade se formou pela livre vontade das pessoas, que almejavam franqueza e generosidade nas relações sociais. A vida social tende a emancipar o humano quando se deseja o bem comum. Assim sendo, a educação tem por objetivo o humano e seu papel na sociedade, formando-o para uma vida de cooperação na comunidade. Nota-se que a ideia de solidariedade na construção do conhecimento se faz presente já há algum tempo.

Ainda baseando-se na concepção de educação como transformadora do contexto social, a atualidade global pleiteia que a educação seja repensada. Vive-se em um tempo difuso, recheado de realidade e acontecimentos multifacetados: desastres ambientais, crises, confrontos, intolerâncias, desigualdades. Nesse cenário, a educação precisa ter o condão de repensar paradigmas.

E a educação tem um papel a desempenhar. Ela tanto pode ser serva do modelo que aí está, realimentando-o acriticamente, como pode ser uma reflexão crítica a este modelo, buscando alternativas em cima de uma prática social con-

creta. Esta prática deveria buscar a emergência de valores de solidariedade, liberdade e igualdade [...].

Trata-se de “remar contra a maré”, vale dizer, contra o modelo de sociedade que temos, com a sua ética excludente, competitiva e predatória (GARCIA, 2010, p. 65-66).

Nessa intrínseca relação entre educação e sociedade, a educação precisa assumir o papel de processo voltado à construção da cidadania. Durante algum tempo, a educação foi compreendida como modo de se buscar a perfeição do homem. Porém, hoje, ela persegue os objetivos de instaurar, promover e consolidar a cidadania. Isso não significa que a educação não continue voltada à humanização, mas que a configuração da educação deixa, na atualidade, um pouco de lado a ideia de desenvolvimento humano individual e natural. Passa a fazer mais sentido almejar a efetivação do modo humano-social de existir, o que perpassa exatamente a cidadania (SEVERINO, 1994, p. 148).

Feita a análise das relações entre educação e cidadania, passa-se agora a entender a função dos direitos sociais na construção da cidadania. Mais especificamente, do direito social à educação.

Há que se dizer, em primeiro lugar, que os direitos sociais constituem uma espécie do gênero “direitos fundamentais”. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 classificou os direitos fundamentais em cinco grupos: direitos individuais; direitos coletivos; direitos sociais; direitos à nacionalidade; direitos políticos (PINTO, 2009, p. 138).

Segundo Dimoulis e Martins (2018, p. 52), os direitos fundamentais são aqueles que constituem um mínimo de garantias. O legislador pode acrescentar outros, porém não subtrair. Possuem como finalidade limitar o exercício do poder do Estado ante os indivíduos.

Assim sendo, representam demandas de determinado povo em determinado período histórico em relação ao Estado. Por es-

se caráter de contexto temporal, acabando sendo divididos em gerações ou, também chamadas, dimensões. Os direitos trazidos em determinado momento histórico não se esgotam com o advento de outros, porém a classificação em dimensões ajuda-nos a entender o contexto histórico em que surgiu cada um dos direitos fundamentais (PINTO, 2009, p. 129).

Apesar de alguns autores, como Santos (2011) e Bonavides (2008), já considerarem uma quarta ou até quinta geração de direitos, tradicionalmente, dividem-se os direitos fundamentais em três dimensões.

Não cabe aqui esmiuçar o tema, por não ser objeto do estudo. Assim sendo, partindo do pressuposto desta pesquisa, o foco são os direitos sociais, os quais pertencem à segunda geração.

Schäfer (2018, p. 31-32) descreve que os direitos de primeira geração são fruto de um contexto histórico de Estados absolutistas. Especialmente movidos pela burguesia das revoluções americana e francesa, a população clamava por direitos que garantissem uma abstenção do Estado sobre suas vidas particulares. Assim, o direito característico de tal dimensão é a liberdade. Ademais, esse é o motivo pelo qual tais direitos são comumente abordados como de eficácia negativa ou direitos de defesa, de ação negativa. Já que o objetivo é justamente um “não fazer”, “não intervir” por parte do Estado.

Entretanto, segundo Pinto (2009, p. 130-131), movimentos sociais surgidos no século XIX ansiavam por uma categoria de direitos prestados pelo Estado a fim de compensar as desigualdades e amparar os mais necessitados. Com isso, nota-se a passagem do Estado liberal para o Estado Social de Direito (Estado do bem-estar social). Essa nova formatação estatal visava conferir aos sujeitos condições mínimas de vida, corrigindo as distorções do mercado. Incluem-se, aí, os direitos econômicos, sociais e culturais.

Por exigirem que o Estado forneça condições mínimas de vida em prol da busca por igualdade, o direito-chave dessa geração é a igualdade, em sentido material. E, por esse motivo, é que são chamados de direitos de prestação ou de ações positivas (SCHÄFER, 2018, p. 77).

Com isso, foram criadas normas constitucionais que obrigassem o Estado a tais prestações. Apesar de alguns autores sustentarem que existem direitos sociais além desses, atualmente, no Brasil, os direitos sociais estão positivados no artigo 6º da Constituição Federal, sendo pertinente transcrevê-lo.

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 (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Em suma, observa-se que o direito central deste estudo, a educação, é um direito social, da segunda dimensão de direitos fundamentais, caracterizado por exigir uma prestação positiva do Estado. Conforme já mencionado, a educação e o direito social à educação são um caminho em direção à cidadania.

Quanto a isso, Del’Olmo e Lunardi (2013, p. 8-9) explicam que a Constituição Federal de 1988 ampliou o conceito de cidadania. Abandonando a concepção de cidadania vinculada meramente a direitos políticos, o entendimento majoritário é de que a cidadania plena é atingida quanto mais efetivos forem os direitos fundamentais. Em decorrência disso, a Constituição de 1988 é intitulada Constituição-cidadã, sendo incluído o direito social à educação, espécie de direito fundamental.

No mesmo sentido, Nagel Hullen (2018, p. 214-215) aborda que os direitos sociais são utilizados como elementos para compor

a cidadania, estando a ideia de cidadania fortemente ligada aos direitos sociais garantidos a partir da Constituição Federal de 1988. Assim sendo, no Brasil, a formatação da cidadania vincula-se aos direitos sociais, porque direitos sociais efetivados são um importante passo na aquisição da autonomia dos integrantes da sociedade. Dessa forma, políticas sociais que almejem a cidadania devem estar estruturadas sob a ótica dos direitos sociais.

Assim, sendo o direito à educação um direito social, verifica-se a estreita relação entre a efetivação da cidadania através da educação. Com a positivação do direito à educação como direito social no artigo 6º, a Constituição eleva-o ao patamar de direito público subjetivo, exigível pelos cidadãos, tanto em termos de efetivação quanto de exigência de educação de qualidade (BRADBURY, 2016, p. 28-29).

Vista a importância dos direitos sociais na construção da cidadania e, principalmente, do direito social à educação, serão analisadas as diretrizes para a construção de uma educação crítica, capaz de repensar a estrutura social de violência contra a mulher e conferir aprimoramento à cidadania. Diretrizes como a reflexão crítica, construção socioeducativa e pluralidade serão vistas a seguir.

Quanto à reflexão crítica, Morin (2003) nos convida a repensar a institucionalização da educação. Nessa perspectiva, não deve a instituição educacional restringir o aluno, mas colaborar em sua formação como ser crítico e emancipado. Além disso, o estudante, por meio da educação, precisa ser capaz de avaliar suas atitudes, não servindo a instituição como uma mera concessora de um diploma. O educando, então, incorpora capacidade de reflexão crítica.

Além disso, em prol de uma construção socioeducativa benéfica, a escola precisa abordar de forma crítica os papéis de gênero associados a homens e mulheres. A construção socioeducativa po-

de se prestar tanto a um cenário de discriminações quanto de busca por igualdade. Assim, repensando tais tratativas, os alunos e a escola terão potencial de realizar uma construção socioeducativa sensível às problemáticas sociais, como a violência estrutural contra a mulher.

A lógica de reiterar continuamente as fronteiras entre os sexos e suas diferenças complementares (vestimentas, comportamentos...) tem na escola um dos seus mais eficientes instrumentos socioeducativos. O currículo que se realiza nas práticas cotidianas não é um elemento neutro, de transmissão desinteressada do conhecimento, mas influenciado por interesses que são eleitos pela escola e/ou pelo sistema educativo. Inúmeros conteúdos curriculares são cotidianamente transmitidos nas escolas, com possíveis efeitos em exclusões e discriminações, que têm sido causa de expressivos sofrimentos decorrentes da demarcação da supremacia masculina e da heteronormatividade (CAETANO, 2013, p. 56).

Convém ressaltar, também, a pluralidade. Morin (2000) enfatiza, ao trabalhar os “Sete Saberes necessários à educação do futuro”, o destaque à pluralidade e respeito às diferenças. Nesse sentido, aborda que somos todos seres humanos, mas com características diferentes. Ao mesmo tempo que precisamos respeitar as diferenças, devemos entender que estamos todos sob a condição humana.

Desse modo, Morin (2000) aborda a antropo-ética (a ética propriamente humana), que é uma cadeia de três termos: indivíduo, sociedade e espécie, sendo daí que nasce a consciência humana. Essa é a base para que se ensine a ética na educação do futuro. A antropo-ética é a missão antropológica do milênio, que é trabalhar para a humanização, respeitar as diferenças, desenvolver a solidariedade, a ética da compreensão e ensinar a ética do gênero humano.

Para que as diretrizes educacionais almejadas sejam efetivadas, é necessário que a escola e seus membros tenham claras quais finalidades almejam em seu projeto político-pedagógico. Há que se fazer perguntas tais como: de que forma a escola deve abordar sua finalidade política e social ao formar o indivíduo para a cidadania? De que forma a escola deve perseguir sua finalidade humanística na busca pelo desenvolvimento integral do aluno como pessoa? (VEIGA, 2013, p. 23).

Tais parâmetros educacionais (reflexão crítica, construção socioeducativa e pluralidade) são de suma importância na observação da educação quanto à mulher. Essa temática em específico (a educação quanto à mulher) será vista no item a seguir.

## **2.2 Educação: o contexto das mulheres**

No presente capítulo, será analisada a educação em um contexto feminino. Nessa direção, serão vistas as disparidades que homens e mulheres enfrentam em relação à educação e, principalmente, será vista a educação como uma potencial ferramenta transformadora da realidade social de violência estrutural sofrida pela mulher.

Assim, considerando o contexto social no qual a mulher enfrenta uma violência estrutural em relação ao seu gênero (como as desigualdades de direitos, o machismo e a violência doméstica), será analisado se a educação tem condão de diminuir ou reforçar tal estrutura social.

Para tanto, serão avaliados o papel de homens e mulheres na educação, os escritos de autores que desenvolvem tal temática, além de iniciativas de práticas educativas que buscaram abordar a questão.

A educação é um elemento presente na história do feminismo e das reivindicações das mulheres mesmo antes de se tornar um

movimento nominado. Apesar de não se falar especificamente em feminismo, diversas mulheres começam a se manifestar por direitos das mulheres e, entre eles, a educação.

De publicação original em 1700, o livro *Some Reflections Upon Marriage* (*Reflexões sobre o casamento*, tradução nossa), da inglesa Mary Astell, traz importantes reivindicações em torno da educação no contexto feminino.

Em um contexto europeu de dominação masculina nos papéis sociais em que a mulher era vista como intelectualmente inferior e apenas possuía funções domésticas, Astell (2015) desafia tal determinismo ao afirmar que homens e mulheres são igualmente inteligentes. Dessa forma, afirma que os papéis sociais conferidos a homens e mulheres não são inevitáveis ou obras do acaso.

Ao abordar a educação, a autora argumenta que a formatação social propositadamente limita o acesso das mulheres à educação e, assim, propaga a falsa ideia de inferioridade intelectual feminina. Desse modo, em verdade, as mulheres possuem tanta capacidade quanto os homens de terem um aprendizado e pensamento reflexivo. Ainda, para a autora, o acesso das mulheres à educação seria a mais importante ferramenta no atingimento da igualdade entre os sexos.

Nessa seara, a norte-americana Judith Sargent Murray escreveu, em 1790, *On the Equality of the Sexes* (*Sobre a Igualdade dos Sexos*, tradução nossa). A autora reforça a afirmação da igualdade de intelecto entre homens e mulheres. Destaca que as meninas e meninos são, desde a infância, educados de forma diferente: o modelo de educação adotado faz com que meninos sejam ensinados a aspirar seu desenvolvimento e meninas sejam ensinadas a serem podadas (MURRAY, 2018).

Ainda, contribui a obra *Reivindicação dos direitos das mulheres*, originalmente escrita em 1792 pela inglesa Mary Wollstonecraft. Nesse estudo, Wollstonecraft (2017) sustenta que as mulhe-

res devem ter direito ao ensino. Seu manifesto tem como contexto a recente promulgação da Constituição Francesa, que excluiu as mulheres do papel de cidadãs. A autora entende que a dependência econômica das mulheres e os impedimentos de acesso à educação são os maiores empecilhos para o desenvolvimento da cidadania feminina. Assim sendo, na luta pelos direitos das mulheres, Wollstonecraft dá especial importância ao direito à educação, principalmente à educação formal.

No contexto do continente africano, há que se mencionar o primordial trabalho de Nana Asma'u (1793-1865). Exercendo um papel de liderança feminina, Asma'u reuniu e deu treinamento a um grupo de mulheres, denominadas jajis. O papel dessas mulheres era levar a educação a outras mulheres no Califado Sokoto, um dos mais poderosos impérios da África. Para tanto, viajavam a diferentes pontos do califado. Tal localização se dava onde, atualmente, está localizado o norte da Nigéria (BOYD, 1989).

Na metade do século XIX, o feminismo começou a ser desenvolvido nominalmente. Nesse cenário, a educação permanece presente como pauta.

Tradicionalmente, o feminismo é dividido em três ondas, porém, são feitos aqui dois alertas. O primeiro é que há posições teóricas que entendem haver também uma quarta onda. O segundo deles é que, apesar dessa divisão em ondas, não significa que as pautas da primeira onda se esgotam quando inicia a segunda e tampouco as da segunda se esgotam com a emergência da terceira. Trata-se apenas de uma divisão didática e histórica, mesmo que as temáticas de uma onda não terminem com o início de outra. Porém, mesmo com tais ressalvas, a educação esteve e está presente em todas as ondas do feminismo.

A primeira onda do feminismo iniciou na metade do século XIX. Sua incidência, nesse período, ocorreu, principalmente na

Europa e Estados Unidos. Havia grande participação de mulheres brancas de classe média. Porém, com a consolidação do capitalismo, a classe trabalhadora feminina também ingressou no movimento buscando a melhoria das condições de trabalho nas fábricas. Entre as pautas do movimento, destacam-se o direito ao voto feminino (através do movimento das sufragistas), direitos iguais no casamento, melhorias nas condições de trabalho e o acesso igualitário à educação (MARQUES; XAVIER, 2018, p. 2).

Nota-se, então, que desde a sua primeira formatação como movimento nominado (primeira onda), o movimento feminista reconheceu a importância da educação na construção da igualdade entre homens e mulheres.

Entretanto, após o auge da primeira onda, restou perceptível que os direitos liberais conquistados não trouxeram tantas mudanças materiais na vida feminina conforme desejado.

Dessa forma, com o advento da segunda onda, a partir dos anos 1960, o movimento feminista passou a pleitear a conquista de uma igualdade em sua forma material. Para isso, a atenção à educação teve papel fundamental na construção das reivindicações.

Em primeiro lugar, há que se destacar que, nesse período, as discussões sobre teorias feministas, opressões de gênero e suas causas e consequências ingressavam no corpo universitário. Com isso, através da educação, intelectuais passaram a entender a formatação estrutural da opressão das mulheres. Assim, levaram a importância da educação também aos movimentos de militância feminina.

Assim sendo, segundo Duarte (2003, p. 156-158), no Brasil, a segunda onda do movimento feminista está recheada de pautas referentes à educação. Entre as quais, a defesa do direito das mulheres à educação desde a educação básica até a educação superior e o aperfeiçoamento para o trabalho. Paralelamente, denunciava-se a educação atrofiante que sofriam as meninas de idade escolar, cujo

ensino não era direcionado para que ocupassem espaços sociais, como os futuros homens. Ademais, havia também a educação sobre pautas do movimento feminista, fomentada principalmente pela educação superior.

Em termos globais, a segunda onda do feminismo foca mais atenção à educação, especificamente, quanto ao contexto das mulheres e suas pautas por igualdade e desconstrução da violência estrutural do patriarcado. O Brasil, da mesma forma, acompanha tal lógica do movimento.

Já a partir das décadas de 1980 e 1990, a incidência da terceira onda do movimento feminista discute as questões da própria identidade do movimento e da condição de mulher. Com isso, fortalecem-se os diferentes feminismos, como o liberal, o marxista, o interseccional; cada um trazendo diferentes concepções sobre a continuidade do movimento e a condição da mulher.

Nesse contexto, há ainda as pautas por educação no contexto feminino, porém, são marcantes as advertências quanto aos demais atravessamentos além do gênero: classe, etnia, orientação sexual. Nessa perspectiva, tais atravessamentos perpassam também o contexto educacional: é o caso da diferença de acesso e formatações de educação entre uma mulher branca de classe média e uma mulher negra periférica (CAETANO, 2017, p. 7-9).

Em suma, na terceira onda do movimento feminista, a educação e o contexto das mulheres permanecem relevantes, porém, passa-se a dar atenção aos demais atravessamentos, além do próprio gênero, que influenciam a educação.

Por fim, quanto à presença da educação nas ondas do movimento feminista, convém mencionar que alguns autores consideram a existência de uma quarta onda.

Esta, com início a partir da segunda década do século XXI, se caracteriza pela grande presença da internet, dos meios digitais e

da organização em coletivos feministas. Nesse cenário, a educação se faz presente como pauta de movimentos sociais (com destaque às marchas de 2013), de discussões online, nos bancos universitários e nos debates de coletivos feministas (PEREZ; RICOLDI, 2018).

A importância da educação nas escolas para combater a violência estrutural contra a mulher é constantemente observada nos debates digitais típicos desta quarta onda.

Além de passar as clássicas ondas do movimento feminista, a educação no contexto feminino é objeto de discussões por diversos estudiosos que abordam a importância da educação para a melhoria da condição da mulher. É o que se verá a partir de agora.

Delors (1996, p. 197-198) aborda a educação como fundamental para a construção da igualdade entre os gêneros, da cidadania e emancipação feminina, desenvolvimento das meninas e mulheres e para a melhoria da sociedade em geral.

Garantir às jovens e às mulheres uma educação que lhes permita eliminar, o mais rapidamente possível, a diferença que as separa dos homens, a fim de lhes abrir, no trabalho, na sociedade, no domínio político, as vias de ação e de acesso ao poder que até hoje lhes estão vedadas, não é apenas uma exigência ética. É que, efetivamente, vários estudos põem em evidência um fato social importante: as mulheres tornaram-se, em todo o mundo, agentes econômicos de primeira grandeza, ainda que os indicadores analisados tendam, muitas vezes, a minimizar ou a ocultar a sua verdadeira contribuição para o desenvolvimento (conforme capítulo terceiro). A Educação das mulheres e das jovens é deste ponto de vista um dos melhores investimentos para o futuro. Quer o objetivo seja melhorar a saúde pública das famílias, a escolarização das crianças ou a vida comunitária, é educando as mães e promovendo, de um modo geral, a condição feminina que as sociedades terão mais probabilidades de ver coroados de êxito os seus esforços. O mundo em que vivemos, dominado quase

exclusivamente pelos homens, tem muito a aprender e a esperar da emancipação feminina (DELORS, 1996, p. 197-198).

Assim sendo, a educação, no contexto das mulheres, acaba por ser um potencializador tanto no desenvolvimento da mulher como ser social como também da sociedade como um todo, trazendo melhorias ao contexto social geral.

Dinis (2008, p. 284-286) entende que, ao abordarem-se as questões de gênero nas escolas, deve-se também levar em conta a questão da heterossexualidade compulsória, pois os alunos e alunas devem ser capazes de compreender a construção social do machismo e da heterossexualidade.

Aponta, também, que tal modalidade de educação deve ser global ao ambiente escolar, não apenas às minorias. Sendo assim, haveria um convívio de maior empatia com o outro, criando uma convivência não apenas de respeito, mas também solidária.

Beltrão e Alves (2009, p. 126) destacam que o Brasil, na linha de diversas convenções e recomendações internacionais, conseguiu superar o hiato de gênero na educação. O hiato de gênero ocorre quando há uma disparidade no nível educacional entre homens e mulheres, denunciando desigualdades no acesso à educação.

Os autores (2009, p. 126) mencionam que tal superação do hiato de gênero, ocorrida na segunda metade do século XX, foi uma grande conquista das mulheres em seu direito social à educação.

Apesar disso, o alcance de níveis igualitários em escolaridade não é suficiente para dizimar as desigualdades sociais entre homens e mulheres. Para que isso ocorra, é preciso que a educação se aperfeiçoe, contemplando premissas de justiça social (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 154). Assim, o enfrentamento da violência estrutural contra a mulher possui relação com o acesso à educação. Porém, mais que isso, importa também qual é a formatação dessa educação.

Diante dessas considerações, o direito social à educação, além de englobar o acesso, deve contemplar também uma preocupação em construir uma proposta educacional emancipatória.

Por outro lado, apesar do entendimento que a educação tem potencial para contribuir com a melhoria das condições das mulheres, é marcante a preocupação de autores no sentido contrário. Ora, se em determinadas formatações a educação pode servir para auxiliar na emancipação da condição feminina, em outras também pode servir como mantedora de um sistema de desigualdades e opressões.

Bourdieu (2015), através de um trabalho etnográfico, elucidou de que forma a educação atua na construção dos papéis de gênero e quais serão atribuídos a homens e quais a mulheres. O autor prova que os papéis exercidos socialmente por homens ou mulheres não são fruto do acaso ou da natureza, mas de uma construção baseada na maneira com que são educados meninos e meninas.

Assim, ao estudar o povo Berbere, em uma região chamada Cabília, o autor observa que a organização social e os costumes daquele local são concebidos de forma binária, por meio de oposições. Por exemplo, na culinária separam o que é temperado do que é insofocoso; na agricultura separam o que é úmido do que é seco.

E é através dessa dicotomia que o feminino e o masculino são vistos. Isso reflete diretamente na educação de meninos e meninas: a menina é criada como a “falta”, como o “não-homem” e, desde cedo, é educada sobre o que “não” pode fazer por ser menina.

A partir de símbolos, a educação é construída de forma a limitar a mulher. Não necessariamente proibindo a mulher de frequentar certos espaços, mas utilizando símbolos que as limitem: linguagem, assédio, etc. Já os meninos e homens são criados de forma a ocuparem mais espaços. Um exemplo é que as vestes consideradas “de meninas”, como saias, meia-calça e salto alto prejudicam

o desempenho de atividades de ocupação de espaço, como corridas, brincadeiras ao ar livre. E as roupas “de meninos” facilitam tais atividades.

Ainda segundo Bourdieu (2015), o problema maior é que tais símbolos e concepções de mundo estão tão enraizados culturalmente que se torna difícil romper com certos paradigmas.

Entretanto, é um trabalho a ser enfrentado. Justamente porque os papéis sociais de homens e mulheres não são fruto do acaso nem de acontecimentos naturais, mas sim da forma como a educação é construída a fim de moldar a sociedade dessa forma.

Grösz (2008, p. 138), em sua pesquisa, observou que os alunos e professores escolares enxergam a desigualdade de gênero presente no ambiente. Porém, apesar da admissão da situação, a escola não coloca como meta de trabalho a resolução ou atenuação do problema. Em verdade, parece haver uma naturalização das situações, não havendo tratativas no sentido de modificar o *status quo*.

Observa-se, então, que a violência estrutural contra a mulher (englobando violências em geral, inclusive a desigualdade perante o homem no contexto social) está tão enraizada na estrutura social que, muitas vezes, a própria educação a mantém.

Uma educação que almeje servir como ferramenta no combate à problemática exige ser repensada. Assim, abandonando paradigmas e construindo uma educação mais progressista e solidária.

Louro (2007), no mesmo sentido, aborda a construção escolar das diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres. A autora elenca algumas causas e consequências do fenômeno, bem como alternativas de reversão: uma escola que fomente a igualdade de gênero, não desigualdades.

Primeiramente, Louro (2007, p. 57) elucida que a escola fora concebida, inicialmente, para atender a alguns, não a todos. In-

cluem-se nesses “alguns”, principalmente, os homens brancos de classes mais abastadas.

Conforme já abordado, a educação não foi projetada para as mulheres. Elas, através de lutas e manifestos, reivindicaram e reivindicam seu espaço nesse contexto.

Louro (2007, p. 57) conta que, então, com o tempo, os grupos que foram deixados de fora da escola começaram a pleitear o ingresso nela. É o caso das meninas e mulheres. Segundo a autora, os novos grupos trouxeram transformações às instituições de ensino, que acabaram por reproduzir e também produzir as diferenças entre os sujeitos.

Na mesma linha de Bordieu (2015), Louro (2007) explica que, através de símbolos, a escola delimita os espaços de meninos e meninas. Através de falas, gestos, roupas, etc., determina o que um gênero pode fazer e o outro não.

Tais papéis de gênero ficam tão enraizados socialmente que parecem naturais. Parece natural que meninos sejam mais agitados e precisem de mais espaço que as meninas, que meninos prefiram atividades ao ar livre, que invadam as brincadeiras das meninas para atrapalhar. Parece tão natural que as pessoas dizem que meninos (futuros homens) “são assim mesmo”. Porém, a verdade é que essas diferenciações em estereótipos foram construídas, e a educação e a escola têm importante contribuição nesse processo (LOURO, 2007, p. 60).

Citando um exemplo, a autora aborda que as escolas femininas dedicavam intensas horas de ensino com o objetivo de formar mulheres “prendadas”. Para Louro (2007, p. 62), mesmo que tais formatações antigas já estejam superadas, a escola, sob novas configurações, ainda imprime distinções sobre os sujeitos.

Louro (2007, p. 63) explica que o processo de diferenciação dos sujeitos ocorre, muitas vezes, de maneira sutil, imperceptível.

É nesse sentido que a violência estrutural está tão enraizada no tecido social que, muitas vezes, não se percebe. Assim, as diferenciações entre meninos e meninas, homens e mulheres, se produzem nas formatações das instituições: na lei, nas falas de autoridades, mas também nas práticas cotidianas. Como enxergar que meninas naturalmente preferem brinquedos domésticos, que têm aptidões para a vida doméstica e meninos naturalmente não as têm.

A escola, então, com suas normas, currículos, linguagens, materiais didáticos, etc. é influenciada por essas diferenciações de gênero. Ao mesmo tempo, também, acaba por produzir tais diferenciações (LOURO, 2007, p. 64).

Contudo, a autora não considera a escola ou a educação como causas perdidas. Ao abordar as pedagogias feministas, Louro (2007, p. 112-113) explica que são ideias baseadas na concepção de educação por meio dos pilares de cooperação, solidariedade, igualdade, subjetividade. Assim sendo, são modelos pensados para subverter a posição desigual das meninas e mulheres no espaço escolar em relação aos meninos e homens.

As pedagogias feministas buscam estimular a fala das mulheres e meninas, que comumente se veem predestinadas ao silêncio. Para tanto, seria fundamental substituir a ideia de competição pela de cooperação e solidariedade, construindo o conhecimento de forma coletiva e colaborativa, abraçando experiências de todos e todas (LOURO, 2007, p. 114).

A autora descreve, ainda, as pedagogias feministas como sendo emancipatórias. Ademais, destaca que Paulo Freire é uma referência para tais pedagogias, principalmente na questão das críticas à “educação bancária” e propostas de uma “educação libertadora”, já abordadas neste texto.

Por fim, Louro (2007, p. 116) aponta algumas críticas que costumam ser direcionadas a tais propostas. Giram em torno de

que, apesar da importância que possuem, as pedagogias feministas, inevitavelmente, estariam inseridas no ambiente institucional da escola, onde a educação se dá sob a forma de conferir autoridade à figura do professor.

Entende-se, porém, que, apesar de válidas as críticas, de forma alguma deslegitimam as propostas. Isso porque o ambiente institucional da escola e a educação formal são considerados extremamente importantes em nossa sociedade. Assim sendo, propostas pedagógicas que visem trazer um melhoramento da condição da mulher com ideais educacionais de emancipação e solidariedade têm muito a contribuir, independentemente de se inserirem em um ambiente formal institucional. Justamente porque tal modalidade de educação tem suma relevância na vida em sociedade, sendo importante que as transformações passem também por ela.

A educação é fundamental para a construção da cidadania feminina. Segundo Lisboa e Manfrini (2005, p. 69), por muito tempo, as mulheres foram excluídas da cidadania, porque suas imagens foram construídas com diferenciação em relação aos homens. Assim, se o homem era cidadão, a mulher era a não cidadã. Então, foram educadas para a vida doméstica, não para ocuparem espaços.

Portanto, políticas públicas específicas para as mulheres, que considerem a discriminação positiva, são essenciais para reverter um cenário de desigualdades (LISBOA; MANFRINI, 2005, p. 71). Discriminações positivas baseiam-se em promover ações focadas em grupos que se encontram em desvantagem em relação a outros grupos em termos de direitos e oportunidades. Acrescenta-se, aí, incorporar a dimensão feminina nos processos educativos.

Assim sendo, serão vistas agora algumas iniciativas legislativas e políticas públicas de cunho educativo que buscam melhorar a formatação da educação para que esta se torne um auxílio de combate à violência estrutural contra a mulher. Nesse sentido, abordan-

do formas de dizimar violências e desigualdades entre homens e mulheres.

Há que se mencionar, em primeiro lugar, um documento de suma importância na temática dos direitos sociais e direito social à educação: Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), elaborado em 1966 através da ONU e ratificado pelo Brasil em 1992, por meio do Decreto nº 591, de 1992.

Apesar de não versar de forma específica sobre a temática da educação no contexto da mulher, dá diretrizes na busca da igualdade entre os gêneros e da educação como ferramenta de construção de uma sociedade mais justa e isonômica.

Isso é notável no art. 3º, que afirma que “os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a **assegurar a homens e mulheres igualdade** no gozo de todos os direitos econômicos, sociais e culturais enumerados no presente Pacto” (BRASIL, 1992, grifo nosso).

Também, ao mencionar especificamente o direito social à educação, em seu artigo 13, 1, postula que:

Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a **educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana** e do sentido de sua **dignidade** e fortalecer o respeito pelos **direitos humanos e liberdades fundamentais**. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma **sociedade livre**, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (BRASIL, 1992, grifo nosso).

Ora, apesar de não ser mencionada, especificamente, a mulher, nota-se que as tratativas desse artigo apresentam itens indis-

pensáveis na luta da violência estrutural contra a mulher. Uma educação que, conforme postula o artigo, vise ao pleno desenvolvimento humano e sua dignidade, bem como fortaleça os direitos humanos, as liberdades fundamentais e capacite as pessoas a construir uma sociedade livre, estará trabalhando em prol de uma sociedade melhor no que concerne à violência estrutural contra a mulher.

Ademais, é de suma importância o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Elaborado entre os anos de 2003 e 2006, constitui-se em uma ação conjunta entre os Três Poderes do Estado brasileiro, organismos internacionais, sociedade civil (BRASIL, 2007, p. 11).

Segundo o próprio documento do Plano (2007, p. 11), o PNE-DH agrega as principais diretrizes de acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Assim, através da educação, objetiva a construção de uma sociedade mais justa.

A estrutura do documento atual estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia (BRASIL, 2007, p. 13).

O processo de globalização trouxe uma série de instabilidades e desigualdades. Porém, ao mesmo tempo, trouxe uma crescente preocupação com os direitos humanos e políticas de melhoria das condições de diversos grupos sociais. Entre eles, as mulheres (BRASIL, 2007, p. 21).

Conforme mencionado, o PNEDH aborda diretrizes sobre a educação em direitos humanos em vários setores (escolas, instituições de ensino superior, profissional) e sobre diversas temáticas. Apresenta, exclusivamente, a temática concernente a este estudo:

a educação em escolas objetivando trazer melhoramentos para a questão da violência estrutural contra a mulher.

Quanto a isso, o documento postula como um dos princípios norteadores da educação em direitos humanos, na educação básica (a qual o documento considera como sendo educação infantil, ensino fundamental e médio), que “a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos” (BRASIL, 2007, p. 32).

Ademais, coloca como ação programática da educação em direitos humanos nas escolas<sup>1</sup>: “favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político-pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas democráticas presentes no cotidiano” (BRASIL, 2007, p. 32).

Ao explicar no que consiste a educação em direitos humanos, o documento define que se trata de um processo multidimensional que integra diversas abordagens. Compreende a educação como um direito em si mesmo e uma ferramenta para atingir outros direitos. Ainda, considera que a educação é um meio privilegiado para a promoção dos direitos humanos, almejando a cidadania. Quanto às questões de gênero, o documento pontua que a educação pode exercer o respeito e a solidariedade (BRASIL, 2007, p. 25).

Além disso, na educação básica, a educação em direitos humanos deve basear-se, entre outros, na igualdade entre os gêneros. Para tanto, deve-se fomentar a inclusão, no currículo escolar, de te-

---

<sup>1</sup> O documento não menciona se o alvo das diretrizes seriam escolas públicas, privadas ou ambas. Apenas aponta públicas e privadas ao tratar das instituições de ensino superior, deixando claro que os alvos são ambas. É claro que as escolas públicas são as que possuem maior subordinação ao Estado, porém, a não menção da distinção entre escolas públicas e privadas leva a entender a intenção do Estado em que as escolas particulares também possam utilizar-se das diretrizes de educação em direitos humanos do documento.

mas sobre gênero, discriminações entre os gêneros e violações de direitos, garantindo que o ambiente escolar lide de forma crítica sobre tais assuntos (BRASIL, 2007, p. 32-33).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), até muito pouco tempo, não fazia qualquer menção à ideia de violência contra a mulher ou desigualdade entre os gêneros. Possuía apenas alguns princípios gerais que poderiam ser aplicados ao caso, como a igualdade, a liberdade, o pluralismo e a solidariedade.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na **convivência humana**, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

Art. 2º. 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.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola;

II - **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - **pluralismo** de idéias e de concepções pedagógicas; [...]  
(BRASIL, 1996, grifo nosso).

Entretanto, ocorreu mudança no ano de 2021. Foi sancionada a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, que:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteú-

do sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher (BRASIL, 2021).

O texto dessa Lei é bastante sucinto. Em suma, determina a inclusão de pautas sobre os direitos humanos, de violência contra mulheres, crianças e adolescentes e a distribuição de material didático. Ademais, orienta sobre os objetivos pedagógicos da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, a ser realizada, anualmente, no mês de março, em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica.

Como pôde-se observar, o texto carece de maiores aprofundamentos. Seu próprio texto prejudica sua aplicabilidade ao não detalhar formas de execução dessas diretrizes. Entretanto, sua efetividade e aplicabilidade ainda terão de ser analisadas nos próximos anos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, por sua vez, apenas menciona a temática quando aborda uma parte do ensino de História do 9º ano do ensino fundamental. “Discutir e analisar as causas da **violência** contra populações marginalizadas (negros, indígenas, **mulheres**, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à **tomada de consciência** e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas” (BRASIL, 2018, p. 431, grifo nosso).

Em âmbito estadual, o Referencial Curricular Gaúcho (2018) destaca, na área de humanas, como um de seus princípios, a educação e formação de sujeitos no contexto escolar. Nesse ponto, aborda que:

[...] se faz necessária a promoção de um ensino que concentre suas ações na busca de uma aprendizagem significativa, atentando para as diferentes experiências de vida de cada

um, compreendendo que estas diferenças podem estar ligadas a uma série de fatores, tais como: classe social, **gênero**, relações étnico-raciais, sexualidade, religiosidade, faixa etária, linguagem, origem geográfica, etc. (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 24, grifo nosso).

Ademais, quando aborda o ensino de História no 6º ano do ensino fundamental, destaca “compreender o papel social da mulher ao longo da história, comparando com a realidade atual” e “entender a trajetória da mulher na luta e na conquista dos seus direitos na sociedade atual” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 154).

No ensino de História do 8º ano, trata de:

Identificar as condições socioculturais em que os indígenas (escravidão e missionarização), os negros e as **mulheres** encontravam-se no final do período colonial [e] debater sobre permanências na forma de preconceitos, estereótipos e **violências contra as mulheres**, as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 168, grifo nosso).

Por fim, no currículo do 9º ano, o Referencial curricular aborda e repete a mesma tratativa analisada da BNCC, que diz respeito a analisar as causas da violência contra a mulher e outros grupos.

Além disso, a própria Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340 de 2006), em seu artigo 8º, destaca a importância da educação no combate à violência contra a mulher.

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

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;

[...]

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 (BRASIL, 2006).

Quanto às políticas públicas relacionadas à educação e combate à violência contra a mulher, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad<sup>2</sup>), vinculada ao Ministério da Educação, na esfera do Governo Federal, elaborou, em 2007, um documento que aborda iniciativas nesse sentido.

Entre os anos de 2006 e 2007, pode-se citar o programa “Diversidade Sexual e Igualdade de Gênero nas Escolas”. Seu objetivo era reunir as agendas de gênero e diversidade de orientação sexual, abordando igualdade de gênero, enfrentamento ao sexismo e à homofobia. Possuía como ideia capacitar profissionais da educação (diretores, gestores, professores) para abordarem tais temáticas (BRASIL, 2007, p. 47-48).

A implementação ocorreu da seguinte forma: o MEC, em 2006, lançou um termo em que regulava a apresentação de projetos que contemplassem tais temáticas. Foram recebidos 104 projetos, sendo 31 os selecionados para receberem as verbas para a formação dos profissionais (BRASIL, 2007, p. 49).

Destaca-se, também o projeto “Gênero e Diversidade na Escola”, feito sob a modalidade de um curso.

---

<sup>2</sup> Criada em 2004, no governo Lula, posteriormente seu nome foi alterado para Secadi, incluindo a palavra “inclusão” na sigla. Foi extinta em 2019 no governo Bolsonaro.

O Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) é uma iniciativa da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR) e do Conselho Britânico, realizado em parceria com a Secad/MEC, a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (Seppir/PR), e as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios envolvidos. A entidade executora foi o Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Clam/UERJ). Foram formados, em 2006, 900 profissionais de educação das redes estaduais e municipais nas cidades de Porto Velho (RO), Salvador (BA), Maringá (PR), Dourados (MS) e Niterói e Nova Iguaçu (RJ), que atuam entre a 5ª e a 8ª série do Ensino Fundamental. O curso foi oferecido para esses profissionais com o objetivo de informá-los sobre as temáticas de gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais e estimulá-los à reflexão crítica, tendo em vista prepará-los para o enfrentamento da discriminação e do preconceito no ambiente escolar (BRASIL, 2007, p. 54).

Há que se salientar, também, o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), de 2004, o qual tinha como objetivos, no quesito da educação:

Incorporar a perspectiva de gênero, raça, etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal; garantir um sistema educacional não discriminatório, que não reproduza estereótipos de gênero, raça e etnia; promover o acesso à educação básica de mulheres jovens e adultas; promover a visibilidade da contribuição das mulheres na construção da história da humanidade; combater os estereótipos de gênero, raça e etnia na cultura e comunicação (BRASIL, 2007, p. 59).

Conforme nota-se, então, trata-se de um grupo de políticas específicas para mulheres. Leva em conta o critério de gênero, mas

também outros atravessamentos, como a raça e a etnia. E dá destaque à educação.

A forma de implementação foi a seguinte:

A elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) teve início com a I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNPMM), que foi coordenada pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM). Participaram desse processo representantes dos poderes executivos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, além de organizações de mulheres e representantes do movimento feminista. A Conferência, realizada em 2004 em Brasília, foi precedida por plenárias municipais e/ou regionais, e de Conferências Estaduais. Como resultado foram aprovadas as diretrizes da Política Nacional para as Mulheres, por 1.787 delegadas e cerca de 700 convidadas e observadoras. Em seguida, por meio do Decreto Presidencial de 15 de julho de 2004, foi instituído o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com a finalidade de elaborar o PNPM de acordo com as prioridades do planejamento governamental e as diretrizes oferecidas pela Conferência (BRASIL, 2007, p. 60).

Pode-se observar que sua elaboração se deu de forma horizontal, visto que contou com representantes de diversos setores e esferas (municipal, estadual, federal). Com isso, havendo aproximação entre os elaboradores das políticas e seu público-alvo.

Entre as ações prioritárias do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, no eixo educação, destacam-se:

Selecionar os livros didáticos e paradidáticos da rede pública de ensino, garantindo o cumprimento adequado dos critérios de seleção referentes à não discriminação de gênero, raça, etnia e orientação sexual; Promover e apoiar a formação

inicial e continuada das/os alunas/os, professoras/es e demais profissionais da educação das redes federal, estadual, municipal e privada em relação às questões de gênero, raça, etnia e orientação sexual; apoiar a elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos cujo conteúdo respeite e valorize a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual (BRASIL, 2007, p. 60-61).

Assim, abarca diretrizes como: materiais de ensino, acesso à educação, não discriminação em seleções, formação de professores e outros profissionais, entre outras. Em suma, busca dar atenção à educação de forma ampla.

Como resultados alcançados, o documento da Secad menciona que:

No âmbito do Ministério da Educação foram aprofundadas as parcerias com a Secretaria de Educação Básica (SEB), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e a Secretaria de Educação a Distância (Seed), tendo em vista o desenvolvimento das seguintes ações: avaliação do Livro Didático – junto à Coordenação-Geral de Avaliação de Materiais da SEB; revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com proposições nas temáticas de gênero, identidade de gênero e orientação sexual, e no Programa Ética e Cidadania – junto ao Departamento de Ensino Médio da SEB; implementação do curso Gênero e Diversidade na Escola – junto com o Departamento de Produção e Capacitação em Programas de Educação a Distância da Seed (BRASIL, 2007, p. 62).

Por fim, destaca-se o Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, dos anos 2005 e 2006, que selecionou e premiou estudantes do ensino médio, graduação e pós-graduação que compuseram textos abordando criticamente a temática da (des) igualdade entre os gêneros (BRASIL, 2007, p. 67).

Conforme pôde-se observar, as iniciativas legislativas e políticas públicas têm papel fundamental na educação como forma de combate à violência contra a mulher. Ações institucionalizadas conferem um grau de legitimidade às lutas das mulheres e movimentos sociais.

Nesse sentido, Lagarde (1996, p. 209) compreende o empoderamento como um rompimento no poder patriarcal e na opressão. Assim, havendo mudança nas normas, crenças sociais e conquistas de direitos pela mulher.

Nessa linha, nota-se que o caminho para o rompimento das desigualdades passa pela educação, por ser esta um agente capaz de modificar a estrutura social baseada no patriarcado, opressão e violência, inclusive estrutural, contra a mulher.

No capítulo seguinte, será visto no que consiste a violência estrutural contra a mulher.

**3.**

**A VIOLÊNCIA ESTRUTURAL  
CONTRA A MULHER**



A violência estrutural contra a mulher é assim chamada por estar enraizada na estrutura social. Manifesta-se através de diversas estruturas repressivas, como as desigualdades de direito e fato e a configuração machista e patriarcal da sociedade, que desencadeia em uma realidade de violência doméstica, familiar e de gênero.

Nessa perspectiva, no presente capítulo serão trabalhadas essas duas estruturas repressivas: envolvendo os direitos (principalmente os direitos humanos, já que o movimento feminista há muito tempo se filia às suas pautas) e a violência doméstica, com ênfase nas tratativas da Lei Maria da Penha.

No primeiro item, serão vistos conceitos de violência e dimensões da violência estrutural. Em seguida, nos dois itens posteriores do capítulo, serão analisadas as duas estruturas repressivas ora mencionadas, bem como as tratativas que têm sido realizadas em torno delas.

### **3.1 As dimensões da violência e da violência estrutural**

No presente capítulo, serão analisadas algumas dimensões da violência que importam a este estudo. Ademais, será abordada a violência estrutural contra a mulher e suas dimensões, com as respectivas contextualizações.

O aumento dos índices de diversos tipos de violência (social, estatal, carcerária e de gênero) intriga cientistas e pesquisadores. Isso ainda é mais curioso no Brasil porque, com a redemocratização, a Constituição Federal de 1988 e normas infraconstitucionais geraram a proteção de direitos e a garantia à vida (SOUZA, 2003, p. 1). Mesmo assim, os índices referentes à incidência das espécies de violência continuam a crescer e preocupar a população e os estudiosos.

Assim sendo, provocados pela necessidade de estudo do fenômeno da violência, os estudiosos começam a questionar o que é violência: o que a constitui, como se define, quais suas facetas.

Zaluar (1999, p. 8) explica que o termo “violência” deriva do latim *violentia*, que significa força, vigor, emprego de força física. Essa força se tornará violência quando transpuser limites, regras sociais e relacionais entre os seres e causar sofrimento. Nota-se que o sofrimento define se um ato é violento. Tal compreensão varia, a depender do contexto a que se refere: social, histórico, cultural.

Souza (2003, p. 4) entende melhor considerar a violência não como substantivo, mas como adjetivação de processos e problemas. O autor explica que tais processos e problemas possuem diversos efeitos colaterais, e que, a depender da espécie de violência, os efeitos são diversos, sobre os quais o poder público não é resolutivo satisfatoriamente.

No caso da violência contra a mulher, um dos efeitos colaterais (também sendo causa) sobre os quais o poder público não contempla, é a construção social nos moldes do machismo e do patriarcado. Por isso, a educação é uma das alternativas que surgem como medidas além do poder jurídico estatal.

A violência também pode ser analisada sob um viés antropológico. Condições como orientação educacional insuficiente, convívio com a violência institucional e social, modos de vida e orgulho masculino criam um contexto que possibilita o surgimento de indivíduos que possuem dificuldades no controle de seus impulsos (ZALUAR, 1999).

Adorno e Horkheimer (1985) compreendem que o humano, ao enxergar-se como superior às demais espécies, fez seu afastamento da natureza de forma violenta, originando uma cultura e sociedade marcadas pela violência. A violência não é da natureza, mas originou-se na civilização e cultura, que são criações humanas.

Silva (2014, p. 27) faz uma relação entre violência e ordem social: explica que a ordem social não é apenas um padrão organizado das relações sociais entre os indivíduos. O que a torna objeto de disputa e, portanto, absorvedora de violência, é a noção de que tal padrão organizacional é hierárquico, não é natural, tampouco concebido espontaneamente e pode ser alterado por diferentes intervenções, a depender do que se almeja.

Assim sendo, os diferentes grupos sociais que possuem valor hierárquico maior na organização social (como os homens) não o possuem por uma relação aleatória, mas sim por uma construção social. Dessa forma, pode ser alterado a depender das intervenções que sejam feitas.

Santos (2002, p. 22) menciona os processos de violências no contexto da globalização. O autor explica que a globalização possui a marca de englobar desigualdades e situações sociais distintas, como as diferenças nos níveis de educação, informação, sociabilidade. Assim sendo, os indivíduos são moldados em um cenário de diferenças de classe, de gênero, entre outras. Por isso, a globalização produz, além dos diversos tipos de violência em termos mundiais, também as violências da vida de cada um.

Com o Globalismo, as multidões e comunicações aumentam, assim como o individualismo e a solidão. Nessa sociedade individualista, a integração social, os valores coletivos e a consciência coletiva entram em colapso. Como efeito dos processos de exclusão social de diversos tipos, as diversas formas de violência ganham espaço (SANTOS, 2002, p. 22).

O autor explica que a violência se manifesta em diversos setores: Estado, família, escolas, entre outros. Também, há diversas formas de violência, a depender do conjunto relacional ou social.

Além disso, há a definição de violência como um ato de excesso. As diferentes formas de violência ocorrerão a depender dos ex-

cessos nas diferentes relações de poder presentes nas relações sociais. A violência estará presente nas redes de dominação de vários tipos: classe, etnia, etária, de gênero. Tais redes de dominação podem, ainda, se sobreporem, formando teias de exclusões mais complexas (SANTOS, 2002, p. 22-33).

Por fim, Santos (2002, p. 23-24) defende que medidas como a ética da solidariedade e a cidadania podem representar ondas contrárias às redes de violência. Para tanto, políticas sociais, práticas, ideias jurídicas e até movimentos simbólicos são bem-vindos. Tais atitudes podem vir através de diversas fontes, como a administração pública, associações e escolas, em uma comunhão de esforços em busca da pacificação da sociedade.

Nota-se, assim, o respaldo na bibliografia quanto a nosso objeto de estudo: o direito social à educação, por meio de ações educativas em escolas, como forma de combate à violência estrutural contra a mulher.

No mesmo sentido, Zaluar (1999, p. 14) acredita nos processos educacionais sobre novas formas de viver como aliados na construção da paz e desmantelamento da violência.

De suma importância na definição de violência é o pensamento de Galtung (1969). O autor explica não ter a pretensão de fazer definições definitivas, mas “indicar teoricamente dimensões significativas de violência que possam levar a pensar, pesquisar e, potencialmente, agir a respeito dos mais importantes problemas” (GALTUNG, 1969, p. 168, tradução nossa).

Galtung (1969) faz diversas diferenciações teóricas de violência, como a violência manifesta e latente; física e psicológica; pretendida ou não pretendida, entre outras. Para o presente estudo, destaca-se a diferença entre violência pessoal e estrutural e, além disso, as dimensões da violência estrutural.

Quando há um sujeito atuando, chama-se violência pessoal ou direta. Já na violência estrutural, não há, necessariamente, uma pessoa atingindo outra. A característica crucial da violência estrutural não é a ausência ou presença de sujeitos definidos, mas sim uma violência que está construída na estrutura social (GALTUNG, 1969, p. 171).

Boulding (1981) explica que a violência estrutural se refere tanto às estruturas institucionais como às estruturas familiares, às estruturas econômicas, culturais e políticas. Tais estruturas formam uma teia de opressão a determinados grupos, aos quais são negadas ou restringidas certas vantagens, tornando-os mais vulneráveis ao sofrimento e à morte. Essas estruturas, igualmente, formatam as práticas sociais e distribuem os papéis sociais entre os sujeitos, de acordo com sua posição e valor social. É por isso que há o entendimento do senso comum de que certas atitudes são “coisas de mulher” e outras são “coisas de homem”.

Roque (2012) aponta que a violência estrutural é construída a partir da violência decorrente do sistema econômico, político e social. Tal espécie de violência expressa-se em desigualdades de poder e de oportunidades e em injustiças de distribuição.

Galtung (1969, p. 171) explica que a violência contra a mulher é um caso de violência estrutural e não pessoal, porque não se trata apenas de um caso isolado, mas de milhões de mulheres sofrendo violências especificamente por sua condição de ser mulher.

A violência estrutural é algo mais estável, não tende a mudar rapidamente, justamente porque está enraizada na sociedade. A violência pessoal, por sua vez, tende a ser flutuante no tempo. Por exemplo, se dois amigos possuem uma desavença e um desfere um soco contra o outro, trata-se de uma violência pessoal. É diferente do caso das diversas violências que as mulheres sofrem por estarem inseridas em uma sociedade patriarcal machista, um qua-

dro mais estável, que perdura no tempo e não se modifica tão facilmente.

Outra diferenciação importante é que a violência pessoal é explícita. A violência estrutural nem sempre é evidente, tanto que os agentes sociais a mantêm. Segundo Galtung (1969, p. 173, tradução nossa), “violência pessoal aparece. O objeto da violência pessoal a percebe e talvez reclame – o objeto da violência estrutural talvez seja persuadido a não perceber a violência de forma alguma”.

Diante disso, a violência estrutural se mantém enraizada na sociedade: os agentes e até mesmo as vítimas muitas vezes não a notam, porque já está incorporada no modo social de viver. Assim sendo, acabam a perpetuando. É o exemplo das mulheres que repetem atitudes machistas. “A desigualdade parece ter uma alta capacidade de sobrevivência apesar de grandes mudanças externas” (GALTUNG, 1969, p. 175, tradução nossa).

Além disso, em casos de violência estrutural, há uma distribuição desigual de valor no sistema social (GALTUNG, 1969, p. 176). Por exemplo, a distribuição de valor pode ser desigual por concentração de renda, por cor, etnia, por sexo, etc. No sistema de interação entre os sexos, o valor é distribuído desigualmente devido a isso. Porém, em um outro sistema pode ser distribuído por cor da pele. Esses sistemas interagem entre si, atravessam-se.

Em suma, alguém pode estar, concomitantemente, em maior ranking em um sistema que dá mais valor a determinado sexo e também mais valor à cor da pele ou pode estar em maior ranking em um e menor ranking em outro.

No caso do sistema da violência estrutural contra a mulher, às mulheres é dado menor valor social, o que se prova em alguns casos. Um deles é o fato de que as mulheres, historicamente, sempre possuíram menos direitos que os homens e tiveram que, ao longo

do tempo, lutar por direitos que há muito tempo os homens possuíam, como direito ao voto, apenas para citar um. Outro caso é o fato de que, em casos de violência baseada em gênero, as mulheres são a esmagadora maioria das atingidas. Vásquez (2014, p. 28), abordando dados da Organização das Nações Unidas, afirma que:

se estima que aproximadamente 80% das vítimas e autores de homicídio no mundo são homens, porém a maior parte das vítimas de homicídio cometidos dentro de um casal ou da família são mulheres: na Europa, por exemplo, as mulheres representam quase 80% de todas as pessoas assassinadas por seu parceiro atual ou anterior.

Por fim, Galtung (1969, p. 177-178) explica que uma grande característica da violência estrutural, além do fato de estar enraizada na estrutura social, é que ela se formata através de estruturas repressivas. O *status quo* da violência estrutural é mantido porque há uma série de estruturas repressivas atuando e atingindo determinados grupos, mesmo que de forma indireta.

No caso das mulheres, as principais estruturas repressivas são a disparidade de direitos e oportunidades em relação aos homens e a configuração machista patriarcal da sociedade, o que leva a uma realidade de violência doméstica e familiar.

Diante disso, no presente capítulo, se faz mister tratar, exatamente, sobre as disparidades de direitos entre homens e mulheres e a violência doméstica. As desigualdades e lutas por igualdade podem ser consideradas sob diversas esferas e vieses, o que renderia um estudo demasiadamente extenso. Então, pelo fato de haver um alinhamento entre as lutas do movimento feminista contra a desigualdade e as pautas de direitos humanos, abordar-se-á, no item subsequente, a questão da desigualdade de direitos e a busca por igualdade sob a ótica dos direitos humanos e fundamentais.

Desde a segunda metade do século passado, existe uma coincidência histórica entre o direito internacional dos direitos humanos e teorias feministas [...]. Esta coincidência permanece até a atualidade [...]. Tais processos conseguiram conferir à violência contra as mulheres um status jurídico de violação de direitos humanos, a partir do qual geram-se obrigações – entre outras, legislativas – para os Estados (VÁSQUEZ, 2014, p. 36).

Uma dessas obrigações legislativas é a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 2006). Ela traduz uma resposta a outra estrutura repressiva trabalhada: a configuração social machista que desencadeia uma realidade de violência doméstica e familiar. É o que se abordará no último item deste capítulo, dando destaque à Lei Maria da Penha, por se tratar de um grande marco na questão da violência contra a mulher. Ademais, serão mencionadas outras atualizações normativas relevantes ao presente estudo.

### **3.2 A Des(igualdade) entre homens e mulheres sob o viés dos Direitos Humanos e Fundamentais**

A persecução da igualdade entre homens e mulheres pode ser analisada sob diversos aspectos: trabalho, política, renda, exposição do corpo, oportunidades, papéis sociais, direitos, entre outros. Nesse estudo dar-se-á prioridade à esfera dos direitos, com especificidade aos direitos humanos e fundamentais. Tal alternativa se justifica porque o movimento feminista há muito tempo encontrou nas lutas de direitos humanos e fundamentais fortes aliados na busca por suas pautas (VÁSQUEZ, 2014). Então, a luta das mulheres pela igualdade passa, inevitavelmente, pelas lutas dos direitos humanos e fundamentais.

Assim sendo, buscar-se-á abordar os direitos das mulheres como uma espécie de direitos humanos e sua construção tanto no cenário internacional quanto nacional.

Os direitos humanos são aqueles, muitas vezes relacionados a diretrizes e derivações dos ideais de igualdade e liberdade, efetivados no plano internacional.

Por sua vez, os Direitos Fundamentais possuem o mesmo teor dos direitos humanos. Entretanto, são chamados de Direitos Fundamentais quando sua previsão encontra respaldo no ordenamento interno de um país.

Nota-se, então, que o conteúdo dos direitos humanos e dos direitos fundamentais é o mesmo. A denominação varia apenas de acordo com o plano no qual se encontrar (nacional ou internacional).

Aliás, há que se mencionar que, em verdade, diversos autores já utilizam ambas as expressões como sinônimas. Muitos, como Moraes (2017) e Ferreira Filho (2016), inclusive, adotam a expressão “Direitos Humanos Fundamentais”, englobando os dois termos apresentados.

Feita tal distinção conceitual, aponta-se que, ao falar-se em direitos humanos relativos às mulheres, estar-se-á tratando tanto daqueles relativos ao plano internacional (direitos humanos, propriamente ditos) quanto àqueles de construção nacional (Direitos Fundamentais).

Ademais, adverte-se que seria falacioso argumentar que bastaria tratar de direitos humanos para que se contemplassem as mulheres, sendo desnecessária a especificação de direitos humanos das mulheres. Ora, evidenciando-se no fato das violências e desigualdades de todas as ordens sofridas pelas mulheres ao longo dos anos, é inegável que a tratativa destacada dos direitos femininos é uma necessária compensação na luta por igualdade.

Os direitos humanos, em linhas gerais, são construções a partir de lutas e movimentos de grupos e manifestações políticas. É bastante comum que, na conquista de certos direitos, alguns grupos fiquem à margem. É o caso das mulheres. Em muitos momentos, os direitos humanos não contemplaram as mulheres. Assim, ao mencionar os direitos humanos das mulheres, não há referência a tratamento especial, mas a uma ampliação de direitos a um grupo, não raras vezes, marginalizado.

Dessa forma, ao abordar os direitos humanos das mulheres, em uma retomada histórica, é possível observar a presença feminina no cenário dos direitos humanos, buscando sua ampliação, desde muito cedo.

Inicialmente, é de grande destaque a atuação da francesa Olympe de Gouges (1748- 1793) e sua denúncia à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, originária da Revolução Francesa. Para realizar tal denúncia, em 1791, Olympe de Gouges redigiu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Nessa carta, segundo Gerhard (1995, p. 52), são repudiadas, dentre outras coisas, as desigualdades entre homens e mulheres não rompidas pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, tanto em sociedade quanto na vida privada.

O que se questionou, sobretudo era o “falso” universalismo dos direitos contidos nesta, pois não previa a co-presença política e social de homens e mulheres na sociedade, com oportunidade e dignidade iguais.

[...]

No cenário da Revolução Francesa foi necessário marginalizar o elemento feminino para enaltecer os revolucionários que, por um lado, queriam mudar a ordem das coisas, mas, por outro, não admitiam inverter aquela ordem dicotômica da natureza, da qual dependiam para sobreviver (LISBOA; MANFRINI, 2005, p. 68).

Tal questionamento de Olympe de Gouges fez com que, naquele contexto histórico contrário às suas demandas, fosse guilhotinada.

Ademais, é notável no contexto norte-americano o trabalho de Abigail Adams (1744-1818). Seu incessante ativismo político “questionou o motivo pelo qual a carta de direitos estadunidense (Declaração de Independência, 1766) não contemplou as mulheres” (BRASIL, 2008, p. 1).

São diversas as colaborações do plano internacional na construção dos direitos humanos das mulheres. Convém destacar algumas.

Pitanguy (2011, p. 1) atenta ao fato de que os direitos humanos costumam ser fruto de lutas e confrontos políticos e, assim sendo, é comum que ora avancem e ora retrocedam. Muitas vezes, na aquisição de certos direitos, certos grupos socialmente marginalizados são deixados em segundo plano, como as mulheres, negros, LGBT, etc. Dessa forma, é algo positivo que seja feito um trabalho de ampliação de direitos. A autora destaca, então, que a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 essa ampliação começou a ser mais frequente, havendo a assinatura de diversas convenções e tratados internacionais, dos quais muitos o Brasil é signatário.

Pinheiro (2019, p. 3-4) destaca, ainda, que a igualdade de gênero foi consagrada como direito fundamental já na Carta das Nações Unidas de 1945. Apesar disso, salienta que ainda são necessárias diversas lutas e participação política das mulheres em prol de seus direitos. Em 1946, foi criada a Comissão sobre o Status da Mulher (Commission on the Status of Women), a qual atuou na confecção da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

É de extremo destaque, também, a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher, ado-

tada pela Assembleia Geral da ONU em 1979. Trouxe o importante marco de conceituar o que seria a discriminação contra a mulher, em seu artigo 1º (ONU, 1979). Em território nacional, o texto da Convenção foi incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002.

Para os fins da presente Convenção, a expressão “discriminação contra a mulher” significará toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo (BRASIL, 2002).

Na década de 80, também houve movimentos e fóruns em prol dos direitos humanos das mulheres. Houve conferências mundiais de mulheres em 1980, em Copenhague e, em Nairóbi, em 1985. Mesmo não tendo sido um grande marco ou avanço quando comparadas a outros momentos, ocasionaram a importância de trazer maior diversidade de mulheres a cada conferência, com maior pluralidade (PINHEIRO, 2019, p. 5-6).

Na década de 90, por sua vez, no plano internacional se tornou bastante intensa a abordagem sobre o tema.

Outro marco a considerar foi a definição dos direitos humanos das mulheres como sendo universais, independentes, inalienáveis e indivisíveis a partir da Conferência Mundial de Direitos Humanos realizada em Viena, em 1993, apontando para outro passo de extrema relevância do reconhecimento da necessidade de focar os direitos humanos das mulheres. Os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, por sua vez, ganham destaque em meio aos intensos debates por elas

travados no interior da Conferência Internacional de População e Desenvolvimento, realizada no Cairo, em 1994. A incidência das mulheres sobre questões relacionadas a pobreza e desemprego, por sua vez, se deu de forma mais expressiva no âmbito da Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, realizada na Dinamarca, em 1995.

Para a Conferência Mundial da Mulher, realizada em Pequim, em setembro de 1995, havia não só um acúmulo de debates sobre diferentes dimensões da vida social como também uma mobilização social muito mais aderente entre os diversos segmentos sociais nos quais as mulheres estavam implicadas, de modo que a participação feminina foi indubitavelmente mais efetiva e plural.

A declaração e o plano de ação de Pequim resultam, desse modo, de diversificados, intensos e tensos debates entre as mulheres, junto aos governos e países, antes e durante a conferência. O tripé que sustentou a agenda das mulheres na declaração e no plano de ação de Pequim – igualdade, desenvolvimento e paz – foi sendo constituído ao longo do ciclo de conferências temáticas dos direitos humanos, das mulheres, de meio ambiente, de população e desenvolvimento e também sobre o racismo. O modo por meio do qual um conjunto de elementos foi sendo visibilizado, em detrimento de outros, indexa o empoderamento feminino, e em especial das mulheres negras, ao longo dessas décadas, da mesma maneira que a atenção (de apoio ou restrição) dos países à agenda que se fortalecia a favor dos direitos humanos das mulheres (PINHEIRO, 2019, p. 8).

No século XXI, há inúmeros exemplos de convenções, movimentações, acordos, etc. tratando dos direitos humanos das mulheres. Um deles é a criação, em 2010, da ONU Mulheres. Sua importância se dá, além das ações práticas, pela simbologia que carrega. O acréscimo do termo “mulheres” ao termo “ONU”, um dos maiores (se não o maior) órgão de referência em questão de proteção dos direitos humanos, carrega um significado importante: o reconheci-

mento da necessidade de ampliação dos direitos humanos às mulheres, há muito tempo reconhecidos aos homens.

A ONU Mulheres foi criada, em 2010, para unir, fortalecer e ampliar os esforços mundiais em defesa dos direitos humanos das mulheres. Segue o legado de duas décadas do Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) em defesa dos direitos humanos das mulheres, especialmente pelo apoio a articulações e movimento de mulheres e feministas, entre elas mulheres negras, indígenas, jovens, trabalhadoras domésticas e trabalhadoras rurais. São seis áreas prioritárias de atuação: liderança e participação política das mulheres; empoderamento econômico; fim da violência contra mulheres e meninas; paz e segurança e emergências humanitárias; governança e planejamento; normas globais e regionais. A ONU Mulheres tem sede em Nova Iorque, nos Estados Unidos. Possui escritórios regionais e em países da África, Américas, Ásia e Europa. Nas Américas e Caribe, o escritório regional está situado no Panamá. No Brasil, o escritório opera em Brasília (ONU MULHERES, 2017).

Ainda, é fundamental mencionar que eliminar todas as formas de violência contra mulheres é um dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da agenda da ONU para 2030. A ONU Mulheres, em apoio à agenda 2030, lançou a iniciativa chamada “Por um planeta 50-50 em 2030: um passo decisivo pela igualdade de gênero” (“50-50” faz referência à igualdade.) Tal iniciativa tem compromissos concretos assumidos por mais de 90 países, entre eles, o Brasil. Seus objetivos giram em torno de uma agenda múltipla de atores no enfrentamento da violência contra as mulheres e promoção dos direitos humanos das mulheres. O entendimento é que haja união entre governo, sociedade civil e empresas, focando na elaboração de políticas públicas diversas, principal-

mente, contemplando a educação como grande aliada no combate à violência contra a mulher (ONU MULHERES, 2016).

Em suma, foram abordadas as construções dos direitos humanos das mulheres em nível internacional. Ou seja, o ingresso das lutas das mulheres no cenário dos direitos humanos na busca pela sua ampliação.

Entretanto, em um mundo tão plural, é necessário que se reflita sobre as diferenças culturais existentes nos diversos pontos do planeta. Tais diferenças acabam desencadeando também no pensamento sobre direitos humanos, que pode possuir diversas concepções a depender do local e contexto. Dessa forma, é preciso questionar o universalismo dos direitos humanos e aceitar uma discussão multicultural deles.

Apesar do enfoque na abordagem da busca pela igualdade entre homens e mulheres ser sob o viés dos direitos humanos, não se pode desconsiderar a realidade do multiculturalismo no que tange a eles. O movimento feminista sempre se aliou aos direitos humanos em suas lutas, porém, é importante que se reflita sobre a realidade multicultural que os permeia.

Ao abordar-se a possibilidade de um diálogo intercultural dos direitos humanos das mulheres parece necessário que, em um primeiro momento, se faça um esclarecimento conceitual sobre a diferença entre interculturalidade e multiculturalismo.

No Dicionário Houaiss (2009), o termo “multiculturalismo” expressa a existência de diferentes culturas em uma mesma localidade, realidade, etc. Ou seja, contempla apenas a observância da existência de diferentes culturas, sem mencionar o diálogo entre elas.

A interculturalidade, por sua vez, apresenta em seu significado o viés de diálogo entre diferentes culturas, indo além do simples reconhecimento da existência delas.

Fornet-Betancourt (2019, p. 6-7) considera criticamente tais conceitos, afirmando que a expressão “multiculturalismo”, por não compreender o viés de diálogo entre culturas (mas meramente de existência de diferentes culturas), acaba perpetuando uma lógica colonial. Há diversas culturas, mas sem uma proposta de diálogo; meramente perpetua a condição cultural hegemônica ocidental de lógica colonialista. Dessa forma, acaba por conferir à cultura ocidental uma posição de poder sobre as demais. O autor prefere, então, o termo “interculturalidade”, por entender que este representa não apenas a existência de diversas culturas, mas a possibilidade de diálogos entre elas.

Não se pretende aqui ingressar em uma polêmica terminológica. Portanto, entende-se razoável admitir que o reconhecimento da existência de diversas culturas (multiculturalismo) é o ponto de partida para que se pense um diálogo entre culturas (interculturalidade).

Assim, é feita tal distinção conceitual apenas para que se compreenda do que se está falando em cada momento. Portanto, não se busca, no presente estudo, uma crítica a nenhum dos termos. Ambos são existentes e válidos, apenas possuem diferentes significados.

Compreendida tal distinção conceitual, parte-se agora a debater o multiculturalismo (existência de diferentes culturas) e a possibilidade de uma interculturalidade (diálogo entre as culturas) no que tange às noções de direitos humanos das mulheres.

Santos (1997), admitindo que vivemos em uma era de tensões, tenta buscar uma construção de direitos humanos que seja emancipatória. O autor aborda, em um primeiro momento, que há uma tensão entre regulação social e emancipação social. Porque, até a década de 60, a relação entre regulação e emancipação funcionava de forma linear: as crises da regulação fortaleciam as políticas

emancipatórias. Porém, a partir dos anos 60, ambas se encontram em crise: a crise da regulação é caracterizada pela crise do Estado e a crise da emancipação social é caracterizada pela crise dos movimentos revolucionários. Nesse processo, os direitos humanos encontram-se comprimidos nessa crise dupla, porque são, ao mesmo tempo, reguladores e emancipadores.

Ademais, segundo Santos (1997), os direitos humanos encontram-se também em uma tensão entre Estado e sociedade civil. Isso porque a primeira geração de direitos humanos, quais sejam, os civis e políticos, advieram de uma luta da sociedade contra o Estado, considerado o principal violador dos direitos humanos. Já a segunda e a terceira geração (direitos econômicos, sociais, culturais, qualidade de vida, etc.) pressupõem o Estado como principal garantidor dos direitos humanos.

Por fim, o autor entende haver uma tensão entre Estado-nação e globalização. Dá-se ao fato de que as violações e lutas de direitos humanos ainda dependem bastante da dimensão nacional, sendo a política mundial de direitos humanos ainda considerada de legalidade frágil. E, mesmo que se estabeleça uma política mundial de direitos humanos, há o fator complicador de que eles dependem de pressupostos culturais.

Quanto a essa última tensão, há que se questionar e possibilitar o diálogo de como seria um entendimento global de direitos humanos das mulheres, pois, em cada parte do globo, cada sociedade enxerga, culturalmente, a mulher de uma forma.

Nesse sentido, Santos (1997) tenta buscar o potencial emancipatório da política dos direitos humanos, mesmo em um quadro de globalização de um lado e fragmentação cultural e identitária de outro. Assim, propõe um diálogo intercultural de direitos humanos que tenha alcance global e respaldo local.

Para tanto, ao conceituar “Globalizações”, o autor entende que diferentes relações sociais dão origem a diferentes globalizações, portanto, não existe “a” globalização, mas sim “globalizações”. Também, globalizações envolvem conflitos e, portanto, vencedores e vencidos. Normalmente, o discurso sobre globalização é a história do vencedor, havendo invisibilidade da história do vencido. Dada a dominância ocidental, não há uma globalização genuína. Em verdade, o que chamamos de globalização é a globalização bem-sucedida de determinado localismo. No caso, do modo de viver ocidental.

Portanto, quando se fala em direitos humanos e, mesmo em direitos humanos das mulheres, está, muitas vezes, referindo-se apenas à concepção ocidental de direitos humanos.

Entretanto, ainda segundo o autor, apesar dessa concepção hegemônica de direitos humanos pela perspectiva ocidental, grupos sociais subordinados se unem na defesa de interesses comuns, usando a seu favor o formato de interação transnacional. Surgem pessoas, ONGs e grupos que lutam pelos direitos humanos de grupos oprimidos e com bases que fogem da hegemonia ocidental. Assim, emergem diálogos interculturais.

É o caso dos fóruns que têm tratado os direitos humanos das mulheres adotando as perspectivas interculturais, abandonando a concepção falaciosa de universalidade dos direitos humanos. Santos (1997) entende que, enquanto forem concebidos como universais, os direitos humanos operarão como uma globalização de cima para baixo, hegemônica, sendo uma arma do ocidente contra o resto do mundo. O universalismo é falso, porque só abarca uma concepção ocidental-liberal. Por exemplo, a Declaração Universal de 1948 foi elaborada sem a presença da maioria dos povos do mundo.

É bem verdade, por exemplo, que no caso das mulheres, a partir da Declaração de 1948, a despeito de ser um importante

marco histórico, diversas lutas tiveram de ser enfrentadas no sentido de ampliação, concessão e respeito aos direitos humanos das mulheres.

Assim sendo, o autor pontua que o desafio de nossa época é abandonar a falsa ideia de universalização dos direitos humanos e buscar diálogos de direitos humanos que fujam da hegemonia ocidental. Porque, só assim, poder-se-á conferir caráter verdadeiramente emancipatório às políticas de direitos humanos.

Para auxiliar em tal desafio, Santos (1997) propõe a Hermenêutica Diatópica. Em primeiro lugar, há que se compreender o conceito de “Topoi”. Topoi são os lugares comuns retóricos mais abrangentes de determinada cultura, ou seja, verdades aceitas que formam a base do pensamento de uma sociedade. Topoi fortes em uma cultura “x” ficam fracos se vistos sob a ótica de uma cultura “y”. Por isso, compreender a cultura “x” tendo-se em mente os topoi da cultura “y” é muito difícil ou impossível. Supondo que não seja impossível, propõe-se a hermenêutica diatópica.

A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia de que mesmo os topoi fortes de uma cultura são incompletos, assim como a cultura em si. Entretanto, muitas vezes, a incompletude não é enxergada, porque cada pessoa percebe o mundo sob a sua ótica cultural. Por exemplo, é inconcebível para nós pensar que uma mulher pode ser apedrejada e é inconcebível para um radical islâmico pensar que uma mulher pode trair o marido sem que isso configure crime.

O objetivo da hermenêutica diatópica não é buscar completude de determinada cultura, mas sim expandir a consciência de incompletude. Como? “Espionando” a cultura alheia e dialogando. Importante frisar que o autor recomenda que, no exercício da hermenêutica diatópica, seja utilizado o círculo mais amplo de reciprocidade. Ou seja, as culturas têm, dentro de si, versões diferentes de dignidade humana, logo, deve-se escolher a que melhor se intersec-

cione com outra. Por exemplo, há interpretações do Corão que não excluem as mulheres e, portanto, se interligam mais à noção de direitos humanos ocidental.

Diante do exposto, a hermenêutica diatópica nada mais é que um exercício de reflexão e diálogo intercultural. É importante que se faça tal exercício a fim de que se combata uma ideia falsa de universalismo e hegemonia dos direitos humanos, com a inclusão dos direitos humanos das mulheres. Assim sendo, não se pode permanecer em uma cegueira ou ilusão quanto à universalidade hegemônica dos direitos humanos. Deve-se, em vez disso, admitir as diferenças culturais e abrir espaço a reflexões críticas interculturais.

Quanto às ideias sobre interculturalidade dos direitos humanos, são também extremamente relevantes as contribuições de Flores (2002) e sua proposta de visão complexa dos direitos humanos.

O autor entende que as visões tradicionais do multiculturalismo não acrescentam muito aos problemas que enfrentamos hoje, porque há, basicamente, duas correntes multiculturalistas: conservadoras e localistas. As conservadoras buscam ações afirmativas que aproximem os diferentes do padrão que se considera normal. As localistas são muito radicais na esfera das raízes identitárias. Idealizam que o que prevalece é a identidade de cada um, mas na prática o que se vê é uma necessidade de adaptação e convivência.

Propõe, então, a “visão complexa”, que contempla a universalidade das garantias e o respeito pelo diferente. Tem uma racionalidade de resistência e uma prática intercultural. A visão abstrata é nula em contexto, e a visão localista é apegada demais em contexto. Para a visão complexa, o contexto não é um problema, pois sua premissa é justamente que se incorporem os diferentes contextos físicos e simbólicos na experiência do mundo.

Para o autor, o localismo surgiu como uma resposta ao colonialismo conceitual do universalismo abstrato, o que ele considera

compreensível. Entretanto, o localismo se perde por causa da pluralidade de interpretações. Aí, acaba criando vários universalismos, que são como retas paralelas que não se encontrarão nunca.

Flores (2002) entende que é perigoso adorar identidades (negritude; feminino; masculino; latino-americano) sem inter-relacioná-las, porque pode conduzir ao enfrentamento dos seres humanos entre si. Propõe, então, que se dê um passo a mais, através da visão complexa e sua racionalidade de resistência. Tal racionalidade não nega que é possível chegar a uma síntese universal de direitos, tampouco descarta a legitimidade das lutas pelo reconhecimento das diferenças étnicas, de gênero, etc.

Por fim, há que se mencionar, também, as ideias de Ferrajoli (2007). Com uma visão mais positivista e garantista, o autor entende que as diferenças culturais devem ser respeitadas, mas que somente o constitucionalismo e o universalismo são capazes de garantir o multiculturalismo.

Justamente por ter um viés positivista e garantista, o autor não se desprende do constitucionalismo e do universalismo. Nesse sentido, reconhece diferenças culturais e o respeito a elas, mas entende que até mesmo o multiculturalismo, para estar garantido, precisa do aporte do universalismo e do constitucionalismo.

Suas ideias são um pouco mais afastadas de Flores (2002) e Santos (1997). Os dois citados autores convergem entre si no desprendimento ao universalismo dos direitos humanos e na busca de propostas de diálogos e soluções interculturais. Já Ferrajoli (2007) admite o multiculturalismo, mas entende que até mesmo ele precisa estar garantido por um viés universalista e constitucionalista.

Em suma, tendo em vista o exposto, parece clara a necessidade de um diálogo intercultural dos direitos humanos, seja de forma geral ou no caso dos direitos humanos das mulheres. Independentemente da corrente intercultural adotada, o importante é que se

abram os olhos a uma crítica sobre o universalismo e se acolha a possibilidade de debates interculturais.

No caso dos direitos humanos das mulheres, ignorar a interculturalidade e insistir em um falacioso universalismo pode ocasionar o silenciamento de diversas mulheres de diferentes culturas.

Superada a tratativa dos direitos humanos das mulheres no cenário internacional, passa-se agora a uma abordagem do cenário nacional.

No cenário brasileiro, foram patentes na luta pelos direitos humanos e fundamentais das mulheres os trabalhos das sufragistas e das mulheres que se insurgiam contra a escravidão. Mais tarde, em um contexto ditatorial no Brasil e na América Latina, a presença feminina nas lutas por redemocratização fez surgir pautas do movimento feminista na luta por direitos humanos e fundamentais.

No Brasil, na virada do século XIX para o século XX destacou-se Bertha Lutz, liderança do movimento sufragista. Também lembramos as milhares de mulheres negras anônimas que lutaram, ao longo do século XIX, nos movimentos de resistência contra a abominável escravidão humana.

Desde então e fortalecida a partir da década dos 70 do século XX, as lutas pelo direito a ter direitos se multiplicaram nas Américas. Sob a liderança de mulheres, a emenda constitucional para garantir a igualdade de direitos entre homens e mulheres chegou ao Congresso dos EUA enquanto no Brasil, na Argentina e, posteriormente, no Chile milhares batalhavam, em plena ditadura, pela retomada da democracia e o reconhecimento de direitos. No bojo dessas lutas os movimentos feministas consolidaram-se nas Américas.

Os direitos humanos das mulheres não foram concedidos, mas conquistados em espaços de negociação demarcados pela tensão entre o nosso direito a ter direitos e a ideia de que o direito deve ser neutro perante as diferenças de gênero (BRASIL, 2008, p. 1-2).

Já em um contexto situado temporalmente na década de 1970 e início dos anos 80, não é possível afirmar se tratar de um Estado de Direito Democrático no Brasil. É bem verdade que o período militar ainda era vigente, entretanto, já fervilhavam os movimentos pró-democratização. Na onda da exigência por democracia, surgiram também as lutas por diversos novos direitos fundamentais e humanos. Com isso corrobora Gohn (2011, p. 342), ao afirmar que “o fato inegável é que os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988”.

Assim, nos anos 70 e 80 do século XX, pode-se relatar que os movimentos sociais e as lutas por direitos estavam em plena eferescência. Dessa forma, além dos grupos pró-democratização, abriram-se as portas para as mais diversas reivindicações, como as causas do meio ambiente, da infância, dos indígenas e, também, das mulheres. Em conjunto com diversos outros movimentos sociais, o movimento feminista apresenta-se bastante fortalecido no referido período.

Na esteira deste movimento pela redemocratização do país, surgiram novos movimentos sociais, como o Movimento Feminista, iniciado em 1975, que refletiam dinâmicas desencadeadas numa perspectiva internacional. O questionamento do modo universalista de organização da classe trabalhadora levou à realização do I Congresso da Mulher Metalúrgica, no ano de 1978, em São Bernardo do Campo, abrindo o caminho para uma revisão das estratégias de luta da classe trabalhadora em vários campos e forçando a incorporação de particularidades de gênero, “raça”, cultura etc. na formatação do ideário das lutas. [...]

A década de 1980 foi das mais significativas não apenas por ter marcado o início do fim do regime ditatorial; foi também

uma das mais frutíferas do ponto de vista da pluralização dos movimentos sociais, que passaram a abranger várias novas temáticas, como a questão das mulheres, dos negros, de crianças, dos índios, do meio ambiente etc. (BEM, 2006, p. 1151).

O que ocorreu, em verdade, é que boa parcela da sociedade civil estava, naquele momento, envolvida em movimentos que buscavam novos direitos. Assim, as mulheres ingressaram na luta em movimentos sociais urbanos, mas logo em seguida as pautas de gênero e da condição de mulher começaram a surgir. Houve, então, convergência com o movimento feminista, criando e fortificando a agenda de gênero e a luta pelos direitos humanos das mulheres. É o que se depreende da leitura do texto de Farah (2004, p. 50-51), que relata o processo de inserção das mulheres nas pautas de gênero entre as décadas de 70 e 80. A autora explica que, movidos pelos ânimos em torno da redemocratização, surgiram diversas reivindicações, como o acesso a serviços públicos e melhorias na qualidade de vida. Desde logo, a presença feminina foi notada nesses movimentos sociais urbanos, os quais tratavam, precipuamente, das problemáticas de saneamento básico, saúde, educação, etc.

Então, ainda segundo Farah (2004, p. 50-51), ao mesmo tempo que debatiam as questões típicas dos movimentos sociais urbanos, as pautas de gênero começaram a surgir e as mulheres passaram a discutir também sua condição de mulher como ser social. Logo, aconteceu uma ligação ao movimento feminista. Ou seja, foi, dessa forma, segundo a autora, que o feminismo ganhou força nas décadas de 70 e 80: partindo de mulheres que participavam de movimentos sociais e desencadeando em movimento social de pautas femininas. Tal articulação mostrou-se extremamente importante na construção de uma agenda de gênero que tivesse impactos pú-

blicos, colocando essa desigualdade como algo a ser combatido no regime democrático que estava por vir. A mobilização em torno das pautas femininas viria a mostrar diversos resultados logo em seguida, como, apenas para citar um, a criação da primeira Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher, em 1985.

Ademais, a própria Constituição Federal de 1988 definiu a igualdade entre homens e mulheres como um direito fundamental.

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; (BRASIL, 1988).

Piovesan (2008, p. 3) demonstra a preocupação do ordenamento jurídico brasileiro em tratar da igualdade entre homens e mulheres ao elucidar diversos dispositivos constitucionais em que isso é notado, como o art. 5º, I, que postula a igualdade entre homens e mulheres. Também, a proibição da discriminação no mercado de trabalho por estado civil ou sexo (art. 7º, XXX), o dever do Estado de coibir a violência no âmbito das relações familiares (art. 226, § 8º), entre outros.

Já nos anos 1990, no Brasil, segundo Gohn (2014, p. 79), os movimentos sociais sofreram uma crise. Após anos de reivindicações em prol da democratização e conquistas de direitos em diversos setores, as agendas dos movimentos sociais entraram em queda nos anos 90, com a conseqüente diminuição e esfriamento das lutas e mobilizações.

Entretanto, no século XXI, ainda segundo a referida autora, os movimentos sociais ressurgiram, porém, sob novo aspecto. Apesar

de as antigas lutas por moradia, terra, melhorias das condições de vida, saneamento básico e progresso urbano, etc. não terem desaparecido, o que é realmente marcante e de destaque no novo século são as pautas identitárias.

Como pautas identitárias podemos destacar, por exemplo, as reivindicações de negros, pessoas com deficiência, LGBTs, idosos, jovens e, como destaca o presente trabalho, a luta das mulheres. Ou seja, observa-se que o movimento feminista se reconstrói no século XXI sob novo panorama: uma das diversas pautas identitárias.

Outro aspecto importante do novo século é a institucionalização que trouxe das pautas dos movimentos sociais. Gohn (2014, p. 80) destaca que houve uma reconfiguração no cenário do associativismo brasileiro. Assim, o Estado passou a conferir legitimidade às causas em forma de políticas públicas, leis, formas institucionalizadas de participação, como os conselhos, fóruns, etc. E é nesse contexto que se encaixa a Lei Maria da Penha.

Assim, em 2006, foi criada a Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha), fortalecendo a ideia de que a violência contra a mulher é uma forma de violação dos direitos humanos. É o que o referido diploma traz em diversos de seus dispositivos.

Nas disposições preliminares, aborda o tema no parágrafo primeiro do artigo terceiro.

§ 1º. O poder público desenvolverá políticas que visem garantir os **direitos humanos das mulheres** no âmbito das relações domésticas e familiares no sentido de resguardá-las de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Ademais, faz reforço quanto a isso no art. 6º. “Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos” (BRASIL, 2006).

E, também, ao tratar das medidas integradas de prevenção:

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

[...]

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 (BRASIL, 2006, grifo nosso).

No item a seguir, serão vistos, com maiores detalhes, a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340 de 2006) e outros aspectos jurídicos da violência estrutural contra a mulher.

### 3.3 A violência contra a mulher: aspectos jurídicos

As esferas repressivas constituídas na desigualdade de direitos (contra a qual os movimentos de mulheres lutam através das pautas dos direitos humanos e fundamentais, conforme visto no capítulo anterior) e na sociedade patriarcal machista desencadeia uma realidade de violência, inclusive doméstica.

Assim sendo, passa-se agora a uma análise da tratativa jurídica dessa segunda estrutura repressiva. Por ser o diploma legal que traz o maior marco nacional e mundial sobre a violência contra a mulher, dar-se-á destaque à Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 2006). Porém, serão apresentadas também outras tratativas legais.

A Lei Maria da Penha originou-se de reivindicações de movimentos insatisfeitos com as tratativas que a Lei nº 9.099/95 proporcionava aos casos de violência doméstica (VASCONCELLOS, 2015, p. 65).

Não se pretende aqui fazer uma extensa análise sobre os procedimentos dos Juizados Especiais Criminais (Lei nº 9.099/95) quando eram competentes para casos de violência doméstica, eis que se trata de matéria já superada. Entretanto, a fim de entender as motivações presentes na época para que se instituisse nova lei para atender as mulheres em situação de violência, faz-se necessário elucidar alguns dos descontentamentos do feminismo com as operações do Judiciário respaldado pela Lei nº 9.099/95.

Uma crítica persistente consistia no fato de que a Lei nº 9.099/95 desconsiderava a questão do gênero; ignorava que a esmagadora maioria dos casos de violência doméstica tratava-se de homens agressores e mulheres que se encontravam submissas à agressão. Assim, como o objetivo da lei é propiciar celeridade e composição dos danos, a prática judiciária não via óbice em colocar vítima e agressor “cara a cara” para que “se resolvessem”. Ocorre que um acordo pressupõe igualdade de condições entre as partes, e tal condição não existia, pois não se pode afirmar haver igualdade de condições entre um homem agressor e uma mulher agredida, considerando-se a sociedade patriarcal em que vivemos (CAMPOS; CARVALHO, 2006, p. 413-415). Ademais, em busca de celeridade e composição dos danos, a prática judiciária ignorava haver uma relação entre as partes.

Também era persistente a crítica de que houve uma banalização da violência contra a mulher. Segundo Dias (2007, p. 8), o Judiciário, em nome da celeridade e da necessidade de diminuir acúmulo de processos, não dava a devida atenção que casos de violência doméstica exigem por sua complexidade. Disseminou-se o mero arbitramento do pagamento de cestas básicas como se fosse suficiente para o ressarcimento do dano. Com isso, não protegia as mulheres em situação de violência e muito menos contribuía para o fim da cultura do patriarcado. Meramente dava a mensagem de que se poderia agredir as mulheres, desde que pagasse um valor módico por isso.

Diante disso, emergiu a necessidade de um tratamento diferenciado, de acordo com as peculiaridades inerentes às mulheres em situação de violência doméstica. Nesse sentido, em virtude de movimentos, por iniciativa popular, surgiu o projeto de lei que originou um importante texto legal para proteção das mulheres: a Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340/2006.

A Lei Maria da Penha é fruto de uma articulação bem sucedida entre consórcio de pesquisadoras e organizações feministas, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - SPM e Poder Legislativo Federal e institui uma política nacional de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres. Responde às históricas demandas dos movimentos de mulheres, às necessidades das mulheres brasileiras ouvidas nas inúmeras audiências públicas que se realizaram em vários estados brasileiros durante suas tramitação no Congresso Nacional, aos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro frente ao Comitê CEDAW que monitora o cumprimento da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher (CEDAW), bem como às recomendações desse Comitê e, também, ao compromisso junto à Organização dos Estados Americanos

- OEA, no que concerne ao cumprimento da Convenção de Belém do Pará (Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher). (OBSERVE, acesso *online*).

Finalmente, era criada uma lei que atendia especificamente à problemática da violência sofrida por mulheres. Possivelmente, uma de suas maiores contribuições foi definir um marco no combate à violência contra a mulher no Brasil. A Lei nº 11.340/06 é extremamente consistente e interdisciplinar em seu texto e, talvez por seu caráter progressista e bastante inovador, encontra bastante dificuldades em sua aplicação e efetivação.

Desde a criação da Lei Maria da Penha, foram feitas diversas pesquisas explicitando as falhas em sua aplicação em diversas localidades do Brasil, seja em delegacias ou já no Judiciário. Passa-se agora a visualizar algumas das dificuldades e/ou distorções na sua aplicação.

Rifiotis (2015, p. 280-282), em uma pesquisa de campo realizada entre 2008 e 2009 na 3ª Vara Criminal e Juizado de Violência Doméstica e Familiar de Florianópolis, aponta para a utilização do perdão judicial nos casos relativos à Lei Maria da Penha. Assim, o autor entende que, pelo menos em seus anos iniciais de aplicação (ou seja, 2008 e 2009, os anos do estudo), a Lei Maria da Penha não apresentou uma ruptura em relação à tratativa dada pela Lei 9.099/95. Admite haver sim aspectos de mudança, entretanto, há também uma continuidade. E é nesse sentido que o autor critica a aplicação do perdão judicial, eis que, segundo ele, parece ser uma prática contrária aos interesses do movimento feminista quando reivindicava a criação e efetivação da referida lei. Ademais, o autor levanta a questão de a cultura jurídica ser tão significativa no processo de produção de justiça. Ou seja, há variadas “interpretações”

e “estilos de julgar” a depender de quem seja o magistrado por detrás do caso.

Um outro obstáculo levantado pelos estudiosos seria a dificuldade em se quebrar paradigmas ao se combater a violência. Nesse sentido, tanto instituições como profissionais acabam sendo resistentes em certos aspectos, o que obsta a montagem de serviços especializados.

[...] Os principais obstáculos referem-se a quantidade de serviços especializados, as deficiências estruturais que muitos deles apresentam, e problemas relativos à composição, tamanho e especialização das equipes de profissionais. Nesse último item, as pesquisas têm constatado que apesar de essa ser uma área onde se investem expressivos volumes de recursos públicos – tanto nos cursos de formação e especialização, como na produção de material didático – a valorização do “aprendizado na prática”, que se refere muito mais ao conhecimento técnico e específico de cada setor, ainda supera a importância atribuída ao aprendizado teórico, conceitual e metodológico sobre a violência de gênero e suas especificidades. Essa persistência é reveladora da resistência aos novos paradigmas de enfrentamento à violência que afeta tanto as instituições quanto os profissionais [...] (PASINATO, 2015, p. 537).

Jungbuth (2016, p. 17), juíza titular da Vara de Violência Doméstica de Sobradinho (DF), alerta que a ausência de protocolo de rotina dos operadores do direito tem, também, prejudicado a eficácia na aplicação da Lei Maria da Penha. Nesse ponto, critica o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) que, utilizando o leviano argumento da independência funcional do magistrado, não apresentou um protocolo de rotina para a aplicação da lei. Assim, acabou deixando meramente a critério de cada juiz a aplicação ou não de institutos como o *sursis* processual e a transação penal.

Também é apontado como dificuldade encontrada na implementação da Lei nº 11.340, de 2006, o fato de que as equipes multidisciplinares não têm sido, na maioria dos casos, algo levado a efeito, mesmo estando previsto no artigo 29 da lei. Assim, os Juizados Especializados foram sim criados, entretanto, muitas vezes não contam com atendimento especializado das equipes multidisciplinares. Por faltar tal apoio, os Juizados acabam se tornando meios meramente repressores, ao passo que deveriam ser capazes de fornecer atendimento amplo e respaldo satisfatório a ambas as partes do processo (JUNGBUTH, 2016, p. 16).

Em suma, é notável que a implementação da Lei Maria da Penha tem encontrado dificuldades. Os obstáculos são visíveis tanto para os pesquisadores da área quanto para os próprios aplicadores do direito. Entretanto, parece que a legitimidade estatal conferida pelo Direito ainda é extremamente importante para a população geral. Dessa forma, passa-se agora a uma reflexão sobre quais são os desafios do Poder Judiciário para o futuro no que tange à aplicação da Lei Maria da Penha.

A necessidade de mudança estrutural da sociedade para que se combata a violência de gênero é indiscutível. O que se tem visto é que a Lei Maria da Penha, seja apresentada como política pública do início da primeira década do século XXI ou como medida a ser trabalhada pelo Poder Judiciário, ainda não foi capaz de modificar totalmente a estrutura social, que no caso da violência de gênero é o patriarcado. Por mais que reconheçamos a importância de uma mudança estrutural (possivelmente a longo prazo), é inegável que os cidadãos brasileiros buscam legitimidade estatal para os seus conflitos. E, em um Estado de Direito, nada mais óbvio que o conferidor da legitimidade estatal passe pelo campo jurídico.

É extremamente pertinente a crítica que se faz ao punitivismo judicial e à simplista ideia de que endurecimento de penas é ca-

paz de dissolver conflitos. Entretanto, ao invés de buscar um afastamento do Judiciário em relação aos conflitos de gênero, talvez seja mais pertinente a busca de um Judiciário mais capaz de enfrentar tais situações.

Ora, se considerarmos que a maior porta de entrada dos conflitos de violência doméstica contra a mulher são as delegacias e o Judiciário, nota-se que as mulheres buscam a legitimidade estatal. O que ocorre é que o Judiciário não tem respondido de forma plena ao que verdadeiramente almejam as mulheres que enfrentam violência: mais que uma repressão ao agressor, são buscados o fim da violência e uma mudança na realidade social da violência contra a mulher.

Deve-se ter cuidado em falar da judicialização da vida privada como uma absoluta mazela. São extremamente relevantes e corretas as ponderações feitas sobre a moralidade da população brasileira em buscar em demasia o Judiciário. Entretanto, não parece ser possível que o Direito seja deixado de lado no combate à violência contra a mulher, porque legitimidade estatal importa ainda e muito.

Assim, se as mulheres buscam legitimidade perante seus conflitos através do Judiciário, o qual não pode responder, sozinho, de maneira ampla, a todas as estruturas repressivas da violência estrutural contra a mulher, parece que, mais interessante que combater a judicialização, seria lutar por um Judiciário mais capaz de conferir a legitimidade buscada.

Mais ainda, é urgente que o combate à violência contra a mulher seja visto como um estudo e uma luta interdisciplinar e não um assunto meramente jurídico. Os diversos campos do conhecimento (psicologia, sociologia, direito, educação, antropologia, etc.), em articulação, possibilitam oferecer respostas com maior potencial para proteger as mulheres em situação de violência.

Barbosa (2016), juíza de Direito do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT) que atuou por vários anos como titular do 2º Juizado Especial de Violência Doméstica do Paranoá, em entrevista ao programa Iluminuras, relata o seguinte: “Nos quatro anos em que ficamos na Vara de Violência Doméstica do Paranoá e Itapoã, não houve nenhum feminicídio, o que é um índice bastante raro. E isso é graças a esse cuidado multidisciplinar que temos tentado colocar no trabalho”. No momento em que há Varas de Violência Doméstica capazes de trazer resultados positivos, parece um indicador de que o Direito é capaz de contribuir na luta contra a violência de gênero.

Entretanto, precisa-se admitir que o Direito e o movimento feminista encontram desafios para o futuro, a fim de que a problemática da violência de gênero seja mais satisfatoriamente combatida. Vejamos.

Um desafio relevante é justamente que, apesar de haver varas que trazem bons resultados, não se pode depender meramente da forma de atuação de cada juiz. Por isso, é importante que o Judiciário elabore um protocolo de rotina na aplicação da Lei Maria da Penha. Uma busca por mais conquistas não pode depender do funcionamento de cada vara ou do “estilo de julgar” de cada um. É necessária uma uniformidade do Judiciário. Entretanto, elaborar tal protocolo deve ser algo feito com muito estudo e cautela, ouvindo profissionais de diversos ramos do conhecimento, para que não sejam tomadas medidas desinformadas que mais prejudicam que colaboram.

Uma medida também reivindicada seria a efetivação das equipes multidisciplinares constantes no artigo 29 da lei. Entende-se que sua implementação global seria capaz de abraçar a problemática com mais eficiência. A complexidade do tema não permite que um mero punitivismo e endurecimento de penas seja capaz de trazer soluções satisfatórias.

Andrade (1997, p. 45-46) alerta para a deficiência de base teórica existente no que tange à política criminal feminista no Brasil. A autora pontua que há pouquíssima produção de criminologia feminina em nosso país e, também, dificuldade de diálogo entre a militância feminista, a academia e as teorias críticas do Direito nela produzidas. Assim, a política criminal feminista, segundo a autora, se torna confusa, porque em algumas pautas clama por descriminalização (aborto, por exemplo) e, em outras, busca a criminalização (assédio sexual, por exemplo). Então, pode-se apontar como outro desafio para o futuro, no campo do estudo de gênero que tange ao direito, que se dê maior atenção à criminologia crítica e suas conclusões, para que sejam capazes de contribuir sobre o modo de se operar quando o assunto é combate à violência de gênero.

Outra questão importante é que, além do fator gênero, deveriam se levar em conta outros aspectos da violência contra as mulheres, como raça, etnia, religião, sexualidade, condição econômica, posição social, etc. Nesse sentido, Potter (2006 *apud* CAMPOS, 2010), ao analisar os contextos em que mulheres afro-americanas permanecem em relações abusivas, detecta outros fatores além do fator de gênero. Podem-se citar alguns como: condições financeiras, o estigma de ser mulher solteira e até mesmo as respostas dadas pelos serviços de assistência (saúde, casas terapêuticas, abrigos, etc.). Assim, nota-se que a violência contra a mulher, apesar de possuir forte influência do fator de gênero, também carece de observância para todos esses outros aspectos.

Tem se observado, também, diversas fragmentações do movimento feminista. Além disso, não se tem visto uma agenda de gênero solidificada como havia na época do “boom” dos movimentos sociais no Brasil. Tais fragmentações dentro do movimento e a dificuldade em se formar pautas e uma agenda são outros desafios para o feminismo na atualidade e no futuro.

Quanto ao Judiciário, é crescente na literatura o clamor para que se supere esse binômio vítima e agressor. Pasinato (2015, p. 540) destaca que, ao se falar “mulheres em situação de violência” em vez de “vítimas”, está se indicando que as situações de violência são construções sociais fruto da desigualdade de gênero e não um destino imutável. A autora entende que a expressão, que inclusive foi adotada pelo texto da Lei Maria da Penha, permite que se entenda que uma mudança social é possível se as mulheres tiverem acesso às ferramentas necessárias para acionar seus direitos. Relevante considerar que não se faz menção apenas à expressão em si, mas da incorporação de sua lógica nos operadores do Direito e demais agentes para que persigam a mudança estrutural. Soares (2012) corrobora com esse pensamento ao criticar o Judiciário por fixar a mulher na condição de vítima. Ou seja, a mulher deixa de ser uma pessoa, com nome, história, vontades, voz e passa a ser meramente uma vítima em um processo.

Soares (2012) também afirma que o Estado acaba por repetir a lógica machista ao criar um mecanismo de proteção no qual a mulher não tem voz. Ocorre um silenciamento da mulher, pois é o Estado quem determina o que é violência e impede a mulher de querer ou não o processo ou até mesmo a prisão do agressor.

Foi visto, então, que o feminismo e o Poder Judiciário terão diversos desafios e questões a serem enfrentadas no futuro. Entretanto, entende-se que o Judiciário dispõe de formas para contribuir, mas precisa reavaliar certos pontos de seu modo de ação. Ademais, Farah (1999, 2004) destaca que os programas locais de assistência às mulheres acabam sendo mais efetivos que os nacionais. Isso porque, muitas vezes, os programas nacionais são feitos de forma vertical (de cima para baixo) e dependem de acordos e “politicagem”. Enquanto isso, os locais são feitos com observância de perto aos

seus sujeitos. Assim, apesar de a ação do Judiciário não ser propriamente uma política pública, é possível que se faça essa analogia. As Varas de Violência Doméstica são divididas por município, ou seja, estão perto da população-alvo. Logo, é possível que o Judiciário local tenha maior sensibilidade aos problemas de sua comunidade na tratativa da violência doméstica. O Judiciário se aproximar da sociedade em uma espécie de “extensão de fora para dentro” parece ser mais um desafio para o futuro.

Por fim há que se mencionar algumas atualizações legislativas significativas na temática da violência estrutural contra a mulher em âmbito brasileiro.

A Lei nº 13.827, de 2019, altera a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 2006) no sentido de permitir aplicação de medida protetiva de urgência pela autoridade policial, não necessariamente tendo de aguardar a autoridade judicial (BRASIL, 2019).

Já a Lei nº 13.871, de 2019:

Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para dispor sobre a responsabilidade do agressor pelo ressarcimento dos custos relacionados aos serviços de saúde prestados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) às vítimas de violência doméstica e familiar e aos dispositivos de segurança por elas utilizados (BRASIL, 2019).

Traz, assim, uma contrapartida financeira ao agressor perante o SUS. Além do caráter financeiro, possui um condão de reforçar a punição, de forma monetária, ao autor de violência doméstica.

Também, há a Lei 13.984, de 2020, que trouxe importantes avanços na questão de modalidades educativas como forma de combater a violência contra a mulher. Adicionando dois incisos ao artigo 22 da Lei Maria da Penha, aborda a reeducação e os grupos de apoio.

Art. 22. Constatada a prática de violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos desta Lei, o juiz poderá aplicar, de imediato, ao agressor, em conjunto ou separadamente, as seguintes medidas protetivas de urgência, entre outras: VI - comparecimento do agressor a programas de recuperação e reeducação; e VII - acompanhamento psicossocial do agressor, por meio de atendimento individual e/ou em grupo de apoio (BRASIL, 2020).

Ademais, em 2015, a Lei nº 13.104 alterou o código penal para incluir uma nova qualificadora ao crime de homicídio: o feminicídio, com pena de reclusão de doze a trinta anos. Assim, a redação do código penal ficou da seguinte forma:

Art. 121. Matar alguém:  
Pena - reclusão, de seis a vinte anos.  
[...]  
Homicídio qualificado  
§ 2º. Se o homicídio é cometido:  
[...]  
Feminicídio  
VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino:  
[...]  
Pena - reclusão, de doze a trinta anos.  
§ 2º. A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:  
I - violência doméstica e familiar;  
II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher  
(BRASIL, 2015).

Deixou-se a menção ao feminicídio por último, mesmo sendo menos recente que as atualizações citadas anteriormente por um motivo: o feminicídio é o ponto máximo da violência estrutural con-

tra a mulher. A violência estrutural contra a mulher combina uma série de estruturas repressivas, como o machismo, as desvantagens de fato e direito, a sociedade patriarcal. Com isso, a mulher sofre diversas limitações ao longo de sua vida, sendo o ápice a sua morte por razões de gênero.

Assim sendo, é preciso que a violência estrutural contra a mulher seja enfrentada antes da culminação em morte, momento em que nada mais poderá ser feito.

# 4.

## **SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO, ESCOLAS E VIOLÊNCIA ESTRUTURAL CONTRA A MULHER**



O presente capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados obtidos da pesquisa realizada com diretores e responsáveis de escolas estaduais de Pelotas/RS a respeito do seu entendimento sobre o direito social à educação em escolas sob o enfoque da violência estrutural contra a mulher. Para tanto, foram enviadas questões aos sujeitos (diretores ou responsáveis das escolas) sobre a temática.

Após convite realizado às escolas, em três disparos de e-mail (três tentativas, em três datas diferentes e espaçadas entre si), 11 escolas manifestaram aceite, por meio de seus diretores ou responsáveis, de um total de 52 escolas estaduais constantes na lista disponibilizada pela 5ª CRE à coordenadora do projeto de extensão: O Direito de olho no social.

Entre as 11 escolas que aceitaram participar da pesquisa que originou este livro, há duas visitadas e nove ainda não visitadas pelo referido projeto.

Nesse momento, o projeto foi submetido pela Plataforma Brasil, ao Comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, e obteve aprovação por meio do Parecer nº 4.403.856 e CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 38746620.7.0000.5317. Sob a premissa de que qualquer pesquisa com humanos envolve riscos, uma exigência da Plataforma e do Comitê é a apresentação dos riscos aos sujeitos e a pretensão dos pesquisadores. Como a pesquisa é realizada com adultos, o único risco possível seria a exposição da identidade. Para dirimi-lo, o questionário foi realizado com respeito ao anonimato, através da plataforma Google Forms.

Assim sendo, das 11 escolas que manifestaram aceite, seis responderam ao questionário enviado. Porém, em atendimento às exigências do Comitê de ética, não é possível definir quais são essas seis escolas e, muito menos, o nome dos respondentes. Dessa

forma, ao longo da apresentação e análise dos resultados, eles serão denominados: sujeito 1, sujeito 2, sujeito 3, sujeito 4, sujeito 5 e sujeito 6.

Ainda, em observância aos padrões de ética em pesquisa, os sujeitos receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para manifestarem concordância em participar da pesquisa.

Contudo, previamente à análise, convém apresentar as perguntas que fazem parte do instrumento de busca das informações:

1. Antes deste contato, sua escola foi convidada para receber alguma iniciativa/ação educativa (seja de iniciativa pública ou privada) que versasse sobre temáticas relativas às mulheres? Quais?

2. Você considera importante que sejam aplicadas ações educativas aos alunos sobre as temáticas de violência contra a mulher? Por quê?

3. Você acredita que os conflitos na escola que envolvam tais questões possam diminuir com ações educativas a serem implementadas por projetos de faculdades como da faculdade de Direito/UFPel? Por quê?

4. Fale e comente sobre casos de violência contra meninas e mulheres que você tenha conhecimento por meio do contexto escolar.

5. Fale sobre ações/atitudes que você entende como violência estrutural contra meninas e mulheres, como *bullying*, ofensas, discriminações, entre outras.

6. Você tem conhecimento sobre algum caso de violência contra mulheres ou meninas em família de aluno(a) da escola, durante a pandemia da Covid-19? Em caso afirmativo, comente. Não há necessidade de identificar os envolvidos ao responder.

7. Você considera que o afastamento do contexto escolar, em virtude da pandemia de Covid-19, influencia no aumento de casos de violência contra a mulher? Comente.

A partir de blocos de perguntas com afinidade entre si e as respectivas respostas, foram criadas duas categorias: direito social à educação (questões 1, 2 e 3) e violência estrutural (questões 4, 5, 6 e 7). Ainda, em cada categoria foram criadas subcategorias, a partir da relação entre os retornos às questões em cada uma das duas categorias. Dessa forma, os resultados restam assim classificados:

Categoria 1: Direito social à educação (Subcategoria 1: ações educativas na escola; Subcategoria 2: ações educativas aos alunos; Subcategoria 3: efeitos das ações educativas).

Categoria 2: Violência estrutural (Subcategoria 1: violência contra meninas e mulheres; Subcategoria 2: ações/violência estrutural; Subcategoria 3: violência/pandemia).

Nessa perspectiva, convém apresentar os resultados e a discussão em cada categoria e suas respectivas subcategorias. Vejamos.

#### **4.1 Categoria 1: Direito social à educação**

Essa categoria é referente ao Bloco A de perguntas (Direito Social à Educação), contemplando as perguntas 1, 2 e 3. Nessa categoria estão contempladas, a partir das respostas, as seguintes subcategorias: ações educativas na escola; ações educativas aos alunos; efeitos das ações educativas.

A partir dessa categoria, busca-se compreender a contemplação do Direito Social à Educação em escolas sobre temáticas relativas à violência estrutural contra mulheres e meninas. Trata-se de um direito social que, também, considera ações educativas. De acordo com Saviani (2007), por meio delas, é possível tornar o ser humano consciente de seu meio, para que seja capaz de intervir nele. Além disso, abrange um direito social à educação que contempla a cidadania do humano enquanto ser social (SEVERINO, 1994).

A efetivação da cidadania e do direito social à educação tem estreita relação com a efetivação de ações educativas (BRADBURY, 2016). Isso ocorre pelo fato de que a noção de cidadania amplia-se a partir da Constituição Federal de 1988, incluindo não apenas os direitos políticos, como também os direitos fundamentais (DEL'OLMO; LUNARDI, 2013). Em específico, segundo Nagel Hullen (2018), a contemplação da cidadania plena apenas é possível com a efetivação dos direitos sociais (espécie de direitos fundamentais) como na pesquisa em pauta, o direito social à educação.

#### **4.1.1 Subcategoria 1: Ações educativas na escola**

Essa subcategoria advém das respostas à pergunta de número 1, sendo conveniente resgatá-la: “Antes deste contato, sua escola foi convidada para receber alguma iniciativa/ação educativa (seja de iniciativa pública ou privada) que versasse sobre temáticas relativas às mulheres? Quais?”.

Assim sendo, o propósito dessa subcategoria é mapear a incidência (ou não incidência) de ações educativas em escolas que versem sobre temáticas concernentes à violência estrutural contra a mulher.

Os sujeitos responderam o seguinte:

*Sujeitos 2, 3, 4, 6: Não.*

*Sujeito 1: Não é do meu conhecimento.*

*Sujeito 5: Apenas aqueles oferecidos pela própria CRE aos orientadores educacionais.*

Convém citar que a menção do sujeito 5 à “CRE” refere-se à 5ª Coordenadoria Regional de Educação, da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - 5ª CRE/RS, a qual abrange o município de Pelotas, recorte espacial do presente estudo.

Quanto ao sujeito 5, observa-se uma convergência de sua resposta com o que postula o Referencial Curricular Gaúcho (2018), o qual dispõe, como princípio, a formação e educação dos sujeitos, no ambiente escolar, para as diferenças, inclusive, relacionadas ao gênero.

Os sujeitos que responderam: “*não*” ou; “*não é do meu conhecimento*”, demonstram que, na escola, temáticas relativas à violência estrutural são desconhecidas ou têm pouca incidência. Assim, a educação assume um papel conteudista, em que há pouco espaço para discussões de conscientização sobre opressões, em contrariedade às ideias de Freire (1993, 1997). O autor menciona que a educação deve ser libertadora e não meramente bancária, em que o professor deposita o conteúdo nos alunos e faz o saque dele na hora da prova.

Essas respostas negativas também demonstram que os professores e professoras têm pouco tempo para participação ou conhecimento dessas ações, pois são absorvidos pela execução de diversas tarefas: administração de conteúdos, aplicação de avaliações, atendimento aos(as) alunos(as), entre outras. Ainda, emerge que questões de interesse social, como a violência estrutural contra a mulher, não são prioridade das autoridades competentes.

A resposta negativa presente em mais de 80% dos relatos vai ao encontro do que foi pontuado por Franco (2003). As ações educativas afastam-se, cada vez mais, do exercício pedagógico. As teorias educacionais não são contempladas na prática do exercício pedagógico, colaborando para uma educação pouco crítica e participativa sobre questões sociais no cotidiano da escola, por meio de ações educativas.

Em suma, ações educativas com temática de violência estrutural contra mulheres e meninas, na maioria das vezes, possuem

pouco/nenhuma ocorrência no contexto escolar. Contudo, convém salientar que não se refere a descaso de educadores(as), os quais são constantemente desvalorizados. Trata-se de um projeto político e uma construção cultural que não confere a importância social dessas questões.

#### **4.1.2 Subcategoria 2: Ações educativas aos alunos**

Essa subcategoria teve sua origem a partir das respostas à pergunta de número 2: “Você considera importante que sejam aplicadas ações educativas aos alunos sobre as temáticas de violência contra a mulher? Por quê?”

Dessa forma, a finalidade dessa subcategoria e da pergunta 2 relaciona-se à compreensão dos sujeitos – independentemente de contemplarem, ou não, em suas escolas, ações educativas que versem sobre temas de violência contra a mulher – sobre a importância de ações educativas aos estudantes.

Sobre as respostas:

*Sujeito 1 respondeu: Sim, devido ao aumento da violência contra a mulher.*

*Sujeito 2 respondeu: Sim, precisamos inserir a temática na educação base. Coibir ações de violência é necessário.*

*Sujeito 3 respondeu: Sim, há muita violência contra a Mulher acontecendo e ficando na impunidade.*

*Sujeito 4 e Sujeito 6 responderam: sim.*

*Sujeito 5 respondeu: Sim, principalmente no contexto atual no qual a violência tem sido incentivada pelo governo em exercício. Precisamos de iniciativas que reforcem a importância do respeito e igualdade para a construção de relações de qualidade na sociedade.*

Observa-se que a resposta afirmativa sobre a importância de ações educativas que versam sobre temáticas de violência estrutural contra a mulher é unânime.

As respostas variam quanto à motivação da resposta. O sujeito 3 aponta um viés mais punitivista sobre casos de violência. O sujeito 2 destaca a abordagem da temática da violência contra a mulher em âmbito educacional (educação de base) como forma de coibir a violência. Educar crianças e jovens pode transformá-los em adultos esclarecidos, em atores sociais capazes de repudiar tal forma de violência estrutural.

O sujeito 1, por sua vez, destaca o aumento dos casos de violência contra a mulher, ao passo que o sujeito 5 aponta as responsabilidades do projeto político atual.

Quanto à resposta do sujeito 1, é importante esclarecer que, muitas vezes, é difícil mensurar se o aumento advém dos casos efetivos ou das denúncias de casos que antes ficavam ocultos. Entretanto, há dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020) que apontam para a alta de feminicídios desde o início da pandemia de Covid-19, com abordagem específica na categoria 2, posteriormente.

Em suma, apesar de diferentes justificativas e motivações nas respostas, 100% dos sujeitos (diretores ou responsáveis de escolas) consideram importante haver ações educativas sobre a temática da violência estrutural contra a mulher. Esse retorno afirmativo está em consonância com o referencial teórico apresentado nesta pesquisa, tanto em referenciais documentais quanto em referenciais bibliográficos.

Um dos casos mencionados anteriormente é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elaborado entre 2003 e 2006, constituindo-se em uma ação conjunta entre os Três Poderes do Estado brasileiro (Poder Executivo, Poder Legislativo

e Poder Judiciário), organismos internacionais e sociedade civil (BRASIL, 2007). O PNEDH corrobora com as respostas dos sujeitos nesta subcategoria: compreender como importantes ações educativas aos alunos das escolas sobre temáticas de violência estrutural contra mulheres e meninas.

Esse Plano traça diretrizes para a construção de uma educação em direitos humanos e considera a escola como espaço privilegiado para a edificação de uma sociedade mais justa. Em concordância com as respostas dos sujeitos desta pesquisa, o PNEDH, também, compreende que a educação básica deve abordar a violência contra a mulher para garantir uma educação em direitos humanos.

Para promover a educação em direitos humanos e a igualdade entre homens e mulheres, o PNEDH postula que deve ocorrer a inserção, no currículo escolar, de temas sobre gênero. Mais especificamente, abordar, na escola (educação básica), a problemática das discriminações entre homens e mulheres, violações de direitos das mulheres, assim como garantir que a escola contemple tal temática.

Ademais, a resposta positiva dos sujeitos à questão número 2, analisada nesta subcategoria, também encontra respaldo no referencial bibliográfico tratado neste estudo, em Delors (1996) e Beltrão e Alves (2009).

O acesso à educação, tanto para homens quanto para mulheres, não é suficiente para combater a desigualdade de gênero. Além disso, é necessário que a educação inclua a pauta de gênero nos currículos escolares para que, assim, seja efetivada a justiça social e o enfrentamento dos modos de violência às mulheres (BELTRÃO; ALVES, 2009).

A resposta dos sujeitos ocorreu na mesma direção, em específico, a resposta do sujeito 2.

*Sujeito 2: Sim, precisamos inserir a temática na educação base. Coibir ações de violência é necessário.*

Delors (1996) reforça o teor das respostas dos sujeitos. A educação crítica sobre violência contra mulheres promove a justiça social. Dessa forma, a educação é forte ferramenta de emancipação feminina, eliminando a proibição de acesso aos espaços de poder impostos às mulheres, de forma direta ou indireta, em micro ou macrocosmos. A melhoria da condição da mulher em sociedade, além de tudo, é benéfica para a construção de sociedades mais desenvolvidas para todos (DELORS, 1996). Tal referência vai ao encontro do seguinte excerto:

*Sujeito 5: [...] Precisamos de iniciativas que reforcem a importância do respeito e igualdade para a construção de relações de qualidade na sociedade.*

Em suma, observou-se, quanto aos resultados dessa subcategoria, que a afirmação unânime dos sujeitos que responderam a essa pergunta encontra pleno respaldo tanto no referencial teórico quanto em documentos oficiais sobre a temática, como o PNEDH.

### **4.1.3 Subcategoria 3: Efeitos das ações educativas**

A presente subcategoria relaciona-se com as respostas à pergunta número 3, sendo: “Você acredita que os conflitos na escola que envolvam tais questões possam diminuir com ações educativas a serem implementadas por projetos de faculdades como da faculdade de Direito/UFPel? Por quê?”.

O propósito dessa subcategoria consiste em compreender se os sujeitos consideram que ações educativas sobre temáticas de

violência estrutural contra a mulher – como o projeto “O Direito de olho no social”, quando aborda tais temáticas – constituem ferramenta que gera efeitos de diminuição de conflitos dessa natureza na escola. Nesse sentido, convém apresentar as respostas dos sujeitos:

*Sujeito 1: Certamente, o conhecimento leva à denúncia.*

*Sujeito 2: Sim. Precisamos falar sobre violência dentro da escola.*

*Sujeito 3: Sim, esclarecimentos à população são importantes e louváveis.*

*Sujeito 4: Sim, porque com conhecimento e encaminhamento, podemos ajudar quem está enfrentando o problema.*

*Sujeito 5: Sim, porque precisamos de ações que reforcem o quanto a violência é inadmissível. Essas ações podem ajudar no processo de conscientização das crianças e adolescentes.*

*Sujeito 6: Sim é necessário a implementação de projetos com parcerias de vários setores. Cada vez mais os alunos e comunidade precisam de vários serviços externos que auxiliem a qualidade de vida e o desenvolvimento integral dos mesmos, bem como a formação da cidadania.*

A partir dos retornos dos sujeitos, observou-se que 100% consideram que ações educativas sobre temas de violência estrutural contra a mulher são relevantes para dirimir conflitos dessa natureza na escola.

A explicação sobre o porquê em responder “sim” foi bastante variada e interessante. O sujeito 1 entendeu a conscientização como uma maneira de levar os casos de violência às autoridades competentes. O sujeito 4, por sua vez, enfoca no papel da escola no enfrentamento de casos de violência ocorridas com meninas e mulheres do corpo escolar.

Tanto a unanimidade de respostas afirmativas a essa questão quanto as diversas justificativas encontram respaldo no referencial teórico e documental adotados nesta pesquisa.

O sujeito 5, ao contemplar a educação como agente para conscientização, está em consonância com Freire (1997), quando menciona a importância de um processo educacional que permita aos sujeitos observarem, refletirem e participarem, a fim de adotar um olhar consciente e crítico.

Nesse contexto, Caetano (2013) compreende que a violência contra a mulher tem, na escola, um dos seus mais eficientes instrumentos socioeducativos. Ainda, entende que o currículo escolar e as ações educativas não são neutros, sendo o trabalho da escola fruto de escolhas dela e/ou do sistema; trabalhar temáticas, como a proposta neste estudo, na escola, pode contribuir para uma sociedade menos discriminatória.

Nesse sentido, assim como Caetano (2003), compreende o sujeito 2. Ao pontuar que a temática da violência seja trabalhada na escola, o sujeito opta por um modelo de currículo e de ação educativa. Aponta, assim, que a neutralidade do currículo escolar não ocorre.

Ainda, nessa subcategoria, duas respostas vão ao encontro de diretrizes da Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), marco legal nacional e internacional no que concerne ao combate à violência contra a mulher. Vejamos.

As justificativas dos sujeitos 3 e 6 foram as seguintes, respectivamente: “[...] esclarecimentos a população são importantes e louváveis”; “[...] é necessário a implementação de projetos com parcerias de vários setores. Cada vez mais os alunos e comunidade precisam de vários serviços externos que auxiliem a qualidade de vida e o desenvolvimento integral dos mesmos, bem como a formação da cidadania”.

O interessante em tais respostas é a preocupação com o desenvolvimento de ações educativas que não fiquem adstritas (tanto na elaboração quanto na implementação) à escola, pois menciona esclarecimentos à população e ações educativas por meio de parcerias de diversos setores.

A Lei Maria da Penha, ao tratar sobre ações educativas, pontua do mesmo modo: ações educativas ao público escolar mas, também, à sociedade em geral e advindas de diversas fontes.

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

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;

[...]

IX - o destaque, nos **currículos escolares** de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à **eqüidade de gênero** e de raça ou etnia e ao problema da **violência doméstica e familiar contra a mulher** (BRASIL, 2006, grifo nosso).

Ademais, as respostas dos sujeitos sobre as ações educativas, ao servirem tanto para o público escolar quanto para a sociedade em geral, advindas tanto do ambiente da escola quanto de outras fontes, vão ao encontro do proposto pelo projeto “O Direito de olho no social”. O projeto elabora ações para escolas e para a população em geral, mas não de modo vertical, e sim horizontal: o primeiro passo é sempre escutar as necessidades e interesse do público-alvo dessas ações educativas.

Em virtude disso, a presente pesquisa optou por delimitar seu campo de estudo às escolas contatadas pelo referido projeto (escolas estaduais de Pelotas/RS). Assim, destaca-se a inserção social e relevância local dessa iniciativa do próprio Programa de Pós-Graduação em Direito - PPGD/UFPel e da faculdade de Direito - UFPel.

## **4.2 Categoria 2: Violência estrutural**

Essa categoria é referente ao Bloco B de perguntas e respostas (Violência Estrutural), contemplando as perguntas números 4, 5, 6 e 7 e suas respectivas respostas, tendo como subcategorias: violência contra meninas e mulheres; ações/violência estrutural; violência/pandemia.

Com essa categoria, busca-se mapear a ocorrência de estruturas de violência contra mulheres e meninas no ambiente escolar, assim como o entendimento que os sujeitos possuem sobre o significado de violência estrutural e as diversas formas e estruturas através das quais ela pode atuar. Tal categoria aborda, também, a violência estrutural contra mulheres e meninas no contexto da pandemia de Covid-19, o que colabora com a atualidade do presente estudo.

A pergunta 4 originou a subcategoria 1; a questão 5 originou a subcategoria 2 e, as perguntas 6 e 7 originaram a subcategoria 3.

### **4.2.1 Subcategoria 1: Violência contra meninas e mulheres**

Essa subcategoria foi inspirada pela pergunta de número 4 e suas respostas pelos sujeitos: “Fale e comente sobre casos de violência contra meninas e mulheres que você tenha conhecimento por meio do contexto escolar”.

O propósito dessa subcategoria é mapear a ocorrência, nas escolas, de diferentes formas de manifestação da violência estrutural contra mulheres e meninas. As respostas dos sujeitos foram as seguintes:

*Sujeito 1: Abusos, bullying, ofensas.*

*Sujeito 2: Ouvi comentários de alunos de violência em casa.*

*Sujeito 3: Violência doméstica e violência sexual contra menores.*

*Sujeito 4: Espancamento e abuso.*

*Sujeito 5: Inúmeros, violências vividas e repassadas no espaço escolar, motivo de evasão, desmotivação escolar por o aluno não se entender como normal, visto que é vítima de um lar violento.*

*Sujeito 6: Em nosso contexto escolar, os casos de violência contra as meninas têm sido manifestados por algumas falas preconceituosas dos meninos e tentativa de contatos inadequados. Em relação à ocorrência desses casos dentro de suas famílias não temos conhecimento, e como nosso serviço de orientação é muito ativo, acreditamos que felizmente não aconteçam, caso contrário, saberíamos.*

A partir das respostas surge um dado preocupante: todos os sujeitos relataram ter conhecimento de casos de violências sofridas por mulheres e meninas no ambiente escolar/casa dos alunos. Porém, apenas um sujeito respondeu: *sim*, quando perguntado (pergunta nº 1) sobre ações educativas. Esses dados, em conjunto, 100% de respostas *sim*, sobre casos de violência, e 83,3% de respostas *não*, sobre ações educativas sobre o tema – são alarmantes. Isso porque, mesmo que o referencial teórico e os próprios sujeitos considerem importantes ações educativas nas escolas para dirimir casos de violência, os alunos não têm acesso a tais ações. Apesar de os sujeitos identificarem casos de violência estrutural contra mulheres e meninas nas escolas, a maioria não identifica ações educativas sobre o tema.

Os resultados de 100% de respostas *sim* sobre essa questão e a menção de diversas formas de violência no referencial têm respaldo em Souza (2003), o qual entende que os elevados índices de violência, inclusive de gênero, intrigam cientistas e pesquisadoras. Com o advento da Constituição Federal de 1988, muitas garantias foram postuladas. Porém, constata-se que há um “abismo” entre a garantia formal e a garantia material.

Zaluar (1999), ao analisar a violência sob o viés antropológico, compreende que condições como orientação educacional insuficiente ou convívio com a violência podem originar sujeitos mais violentos. Tal análise encontra fundamento nas respostas de sujeitos que relataram conhecer casos de alunos que presenciam violência (sexual, agressões físicas, entre outras) em casa. Presenciar a violência no ambiente doméstico e não ter contato com ações educativas sobre o assunto acabam por fomentar a perpetuação do cenário violento.

Ademais, alguns sujeitos não especificaram o gênero. Os sujeitos 2 e 5 usaram, respectivamente, as palavras “*alunos*” e “*aluno*”, o que pode indicar mais de um gênero.

O sujeito 2, ao mencionar que ouviu comentários de alunos com casos de violência em casa, e o sujeito 5, ao citar sobre inúmeros casos de violências vividas e repassadas no espaço escolar, motivo de evasão, desmotivação escolar por o aluno não se entender como normal, visto que é vítima de um lar violento, possibilitam concluir que os efeitos da violência contra a mulher transcendem os interesses desta e podem gerar efeitos nos meninos, homens e na sociedade em geral. Por exemplo, um menino que presencia a irmã sofrendo abuso sexual em casa ou a mãe sofrendo espancamentos, também, recebe efeitos da violência estrutural contra a mulher. De acordo com tal cenário, Souza (2003) afirma que certos tipos de violência possuem efeitos colaterais diversos.

A sociedade que produz violência estrutural contra a mulher caracteriza-se como uma sociedade violenta. Tais questões não importam apenas às mulheres, mas para a sociedade em geral. A esse respeito, pode-se citar dado do Censo Nacional de 2011, encomendado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) e pelo Instituto de Desenvolvimento Sustentável (Idesp), de que 63% das crianças e adolescentes de todos os gêneros, em situação de rua, estão nessa condição por advirem de um lar em que há violência doméstica.

Assim sendo, a violência estrutural contra mulheres e meninas prejudica as mulheres, as meninas, os meninos, a família e a sociedade como um todo. A violência estrutural contra a mulher produz sociedades adoecidas, desiguais, com grupos vulneráveis e violentas para todos. Isso resta comprovado tanto no referencial teórico quando nos retornos dos sujeitos à questão (número 4) dessa subcategoria.

Santos (2002) compreende que a violência é fruto de relações sociais de excesso. Toda relação social que possui dominação, como no caso de gênero, gera violência. Ademais, redes de violência podem se cruzar e formar sistemas de exclusão de sujeitos mais complexos. Tanto Souza (2002) quanto Zaluar (1999) acreditam nos processos educacionais como formas de contribuir com a melhoria da questão, os quais podem advir da escola ou da comunhão de esforços. Ainda, torna-se evidente, mais uma vez, a importância das ações do projeto de extensão “O Direito de olho no social” nesse contexto.

#### **4.2.2 Subcategoria 2: Ações/violência estrutural**

A presente subcategoria foi elaborada a partir da questão número 5: Fale sobre ações/attitudes que você entende como violência

estrutural contra meninas e mulheres, como *bullying*, ofensas, discriminações, entre outras.

Dessa forma, busca-se averiguar se os sujeitos têm compreensão das diversas formas de manifestação da violência estrutural contra meninas e mulheres, dentro ou fora do ambiente escolar.

Contudo, há uma ressalva: dos seis sujeitos que responderam a essa questão, dois indicaram ações que poderiam coibir a violência estrutural contra mulheres e meninas. Entretanto, a questão versava sobre ações/atitudes que configuravam como violência estrutural e não ações que buscavam combater tal tipo de violência. Tanto é que foi sugerido um rol exemplificativo: *bullying*, ofensas, discriminações, entre outras. Contudo, as respostas serão contempladas na medida do atendimento à pergunta. Diante disso, para fins da análise, serão descartadas as respostas dos sujeitos 1 e 3, já que não há relação da resposta com a pergunta proposta.

Uma vez realizada essa ressalva, convém elencar as respostas contempladas:

*Sujeito 1: Diálogos, leituras, rodas de conversação.*

*Sujeito 2: Piadas, comentários ofensivos quanto à aparência, estes são os mais comuns no ambiente escolar.*

*Sujeito 3: Deve ter entendimento que a violência deve ser combatida através de informações e esclarecimentos e encaminhamentos a órgãos policiais e de justiça.*

*Sujeito 4: Usar palavras de baixo calão para se referir às meninas; tentar contatos inadequados; tirar conclusões precipitadas e incorretas devido ao comportamento e roupa de alguém; etc.*

*Sujeito 5: Acredito que vivemos em uma sociedade machista onde muitas mulheres sofrem violência todos os dias e não se dão conta e acabam reproduzindo sem querer e achando essas atitudes naturais perante a sociedade.*

*Sujeito 6: Os alunos que presenciam atos de violência em geral com suas mães, avós, tias, tendem a reproduzir atos violentos com seus colegas, é tudo um reflexo de sua vivência dolorida e muitas vezes sem socorro.*

Dessa forma, feito o esclarecimento exposto anteriormente, serão descartadas as respostas dos sujeitos 1 e 3 e contempladas apenas as respostas dos sujeitos 2, 4, 5 e 6.

A violência estrutural contra mulheres manifesta-se de diversas maneiras, atitudes, comportamentos. Assim foi demonstrado nas respostas dos sujeitos: violência doméstica familiar, utilizar a aparência para diminuir a mulher, contatos corporais sem consentimento, julgar o caráter da mulher por suas roupas, entre outras.

As respostas dos sujeitos estão em consonância com os referenciais teóricos abordados, sendo exemplo Boulding (1981), que explica a violência estrutural como teias de opressão que tornam certos grupos mais vulneráveis, além de formatarem papéis sociais entre os sujeitos, de acordo com seu valor social. Nesse contexto, socialmente, utilizam-se expressões como: “coisa de homem” e “coisa de mulher”, além de proibir, de forma indireta, certos comportamentos e ocupação de espaços pela mulher, através de vestimentas, piadas sobre aparência, entre outras. Na mesma linha, Bourdieu (2015) refere-se à dominação social masculina sobre as mulheres através de símbolos mascarados de papéis naturalizados, mas que, em verdade, foram construídos, não naturais.

Ademais, Boulding (1981) esclarece que a violência estrutural refere-se tanto a estruturas institucionais como estruturas familiares, econômicas, culturais, políticas.

Tais diretrizes são encontradas nas respostas dos sujeitos à questão de número 5, já que alguns mencionam estruturas institucionais (violência na escola), estruturas familiares (violência do-

méstica), estruturas culturais (vestimentas). A violência doméstica é uma manifestação veemente da violência estrutural contra mulheres, tendo seu marco de abordagem na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006).

Galtung (1969), por sua vez, explica que violência estrutural é uma espécie de violência que atinge alguns grupos sociais, caracteriza-se por estar enraizada na estrutura social e manifesta-se através de estruturas repressivas (como a violência doméstica, a distribuição desigual de direitos em relação aos homens no decorrer da história, piadas sobre aparência, entre outras). Assim sendo, perdura no tempo, tende a ser de difícil modificação por estar enraizada na sociedade e naturalizada nos comportamentos dos sujeitos. A violência contra a mulher é caso de violência estrutural porque não são casos isolados, pois inúmeras mulheres sofrem, diariamente, as mais diversas formas de violência (como apareceram nas respostas dos sujeitos), especialmente, por serem mulheres.

O sujeito 5 manifesta uma resposta que encontra fundamento em uma importante característica trazida por Galtung (1969) sobre a violência estrutural. A violência estrutural, muitas vezes, não é evidente, tanto que os sujeitos a mantêm, sejam os autores da violência ou as pessoas em situação de violência, sendo o caso das mulheres que repetem atitudes machistas, conforme trazido na resposta do sujeito 5. A sociedade naturalizou certas atitudes e papéis que, na verdade, não são naturais, mas foram construídos, estão enraizados e são prejudiciais às mulheres e à sociedade como um todo.

Em suma, verificou-se, nessa subcategoria, que os sujeitos identificam diversas estruturas repressivas da violência estrutural contra as mulheres e meninas. Por serem estruturas aprendidas socialmente, ações educativas que esclarecem desde cedo na formação dos seres sociais são importantes.

### 4.2.3 Subcategoria 3: Violência/pandemia

Essa categoria foi criada com base nas perguntas de números 6 e 7, sendo conveniente transcrevê-las. Pergunta número 6: Você tem conhecimento sobre algum caso de violência contra mulheres ou meninas em família de aluno(a) da escola, durante a pandemia da Covid-19? Em caso afirmativo, comente. Não há necessidade de identificar os envolvidos ao responder. E a pergunta número 7: Você considera que o afastamento do contexto escolar, em virtude da pandemia de Covid-19, influencia no aumento de casos de violência contra a mulher? Comente.

Assim sendo, o intuito dessa subcategoria e de suas correspondentes questões é mapear a incidência de casos de violência contra mulheres e meninas em um contexto muito específico: a pandemia de Covid-19. Em decorrência do afastamento físico do ambiente escolar, as famílias tendem a ficar mais tempo reunidas no espaço físico do ambiente familiar. Ademais, entendeu-se pertinente trazer essa subcategoria devido a sua atualidade e relação com casos de violência.

Convém apresentar as respostas à questão de número 6.

*Sujeito 1: Não.*

*Sujeito 2: Não, mas deve ter acontecido em muitas famílias.*

*Sujeito 3: Sim. Os envolvidos estão respondendo judicialmente.*

*Sujeito 4: Na nossa escola não temos conhecimento de nenhum caso deste tipo.*

*Sujeito 5: Não, penso que essa situação de aulas remotas agravam, pois é difícil identificar comportamentos alterados.*

*Sujeito 6: Não, nosso contato com as crianças no período é mínimo, o que inviabiliza saber mais sobre o que está ocorrendo.*

As respostas à questão 6 demonstram que um dos sujeitos relata conhecimento de casos de violência estrutural contra a mulher durante a pandemia de Covid-19. Entretanto, muitos dos sujeitos que afirmam não ter conhecimento descrevem a seguinte preocupação: mesmo que haja ocorrência de casos, o afastamento do ambiente escolar, durante a pandemia, dificulta que a equipe da escola tenha conhecimento, em virtude da diminuição do contato com alunos e alunas.

No que concerne às respostas à questão 7, também, convém transcrevê-las:

*Sujeito 1: Sim.*

*Sujeito 2: Sim. As mulheres ficam vulneráveis.*

*Sujeito 3: Sim, porque ficam mais vulneráveis, sem uma rede de apoio.*

*Sujeito 4: Sim, a convivência mais próxima pode aumentar os casos de violência na família.*

*Sujeito 5: Com os inúmeros casos relatados nos últimos meses, seria absurdo negar que houve sim um aumento nos casos de violência.*

*Sujeito 6: Certamente. O sentimento de posse, o controle sobressai no cárcere que foi ocasionado pelo isolamento social. Todas as dores foram reveladas, as violências agravadas e as chances de socorro silenciadas.*

Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2020) demonstram aumento de diversas formas de violência contra a mulher, ao menos durante os primeiros meses da pandemia de Covid-19 no Brasil. Em casos de violência doméstica sem resultado morte, é difícil mensurar se o aumento ocorre nos casos de fato ou nas denúncias/registros de casos. Porém, nos casos de feminicídio, apesar de haver divergências teóricas sobre o enquadramento e configurações deste tipo penal, uma alta expressiva nos números acende um sinal de alerta.

Nesse contexto, os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), publicados em 29 de maio de 2020, apontam um crescimento de 22,2% nos casos de feminicídio em 12 unidades da federação entre março e abril de 2020. Em alguns estados, os aumentos chegam a 150% ou, até mesmo, 300%.

As respostas dos sujeitos e os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública apontam uma realidade: as mulheres morrem em casa. Vásquez (2014), abordando dados da Organização das Nações Unidas, afirma:

Se estima que aproximadamente 80% das vítimas e autores de homicídio no mundo são homens, porém a maior parte das vítimas de homicídio cometidos dentro de um casal ou da família são mulheres: na Europa, por exemplo, as mulheres representam quase 80% de todas as pessoas assassinadas por seu parceiro atual ou anterior ONU (2014).

Por fim, é preocupante a informação dos sujeitos de que na escola, atualmente, em trabalho remoto, os profissionais da educação perdem contato com alunos e alunas que, por sua vez, perdem uma possibilidade de escuta. Remotamente, tornam-se mais difíceis tomar conhecimento e auxiliar em casos de violência estrutural contra meninas e mulheres. Assim sendo, a escola, ainda, é uma rede de apoio para muitas pessoas.

### **4.3 Síntese: Em busca de respostas**

Quanto à categoria 1 (Direito social à educação), restou claro que os sujeitos consideram importante a implementação de ações educativas sobre temáticas de violência estrutural contra a mulher. Ademais, entendem que tais ações teriam efetividade para diminuir conflitos de violência estrutural contra mulheres e meninas no am-

biente escolar. Entretanto, mais de 80% dos sujeitos responderam não ter contato com nenhuma ação educativa sobre assuntos de violência estrutural contra a mulher antes desse contato.

Assim sendo, tanto as respostas dos sujeitos quanto o referencial teórico apontam no sentido de que ações educativas em escolas são importantes no combate à violência estrutural contra a mulher. Porém, tais ações não têm ocorrido na prática.

Na categoria 2 (Violência estrutural) buscou-se mapear a incidência de casos de violência estrutural contra mulheres e meninas do corpo escolar, seja no ambiente escolar ou no ambiente doméstico. A análise realizada referiu-se tanto ao atual momento, de ensino remoto, quanto de trabalho presencial nas escolas. Ademais, buscou-se compreender a percepção dos sujeitos (diretores ou responsáveis de escolas) sobre o conceito de violência estrutural e as diversas maneiras (estruturas repressivas) através das quais se manifesta.

As respostas demonstraram que os sujeitos identificam várias formas de violência estrutural contra meninas e mulheres: violência doméstica, assédio sexual, assédio moral, piadas, redução das mulheres à aparência física, desigualdades, manutenção da moralidade social machista, entre outras. Os sujeitos entendem tais atitudes como sendo casos de violência estrutural e, também, os identificam em conflitos na escola ou demais setores da vida das alunas.

Sobre a pandemia de Covid-19, um dado é alarmante: os sujeitos têm consciência dos aumentos de casos de violência contra a mulher nesse período. Contudo, muitas vezes, pela perda de contato com alunos(as), desconhecem casos com mulheres/meninas de suas escolas. Apesar de desconfiarem que ocorram casos, porque os dados apontam aumento, acaba que, pelo contato diminuído, não tomam conhecimento. Assim, a escola, que para muitos gru-

pos vulneráveis (como meninas e mulheres em situação de violência estrutural) é mais uma rede de apoio, resta enfraquecida em sua função social.

A partir da intersecção das duas categorias Direito social à educação e, Violência estrutural surge uma constatação que preocupa: os sujeitos identificam formas de violência estrutural contra as mulheres em suas escolas; consideram que ações educativas sobre o tema auxiliam, porém, não ocorrem. Ao passo que 100% dos sujeitos consideram importantes e efetivas tais ações, 83,3% deles não tinham nenhuma ação educativa em sua escola. Muitas vezes, as formas de violência são identificadas mas medidas não são adotadas.

Convém retomar, com suporte no desenvolvimento teórico apresentado nesta obra, que a noção de direito social à educação tem viés mais amplo. Não se trata apenas de educação formal, mas de quaisquer ações educativas que possuam o condão de abordar a violência estrutural contra mulheres e meninas, sendo incluídas concepções de educação que objetivam a melhoria da condição humana, social e da cidadania.

Dadas as respostas dos sujeitos, auxiliadas pelos referenciais estudados, é possível afirmar que o direito social à educação, por meio de ações educativas em escolas, apresenta-se como uma boa ferramenta para melhorar o quadro social de violência estrutural contra a mulher.

Tanto os referenciais teóricos quanto documentais destacam a importância da implementação de tais ações. Entretanto, na prática, há um distanciamento entre a garantia formal e material em prol de tais ações. O modelo educacional não crítico (abordado por meio de referenciais teóricos ao longo do texto) que nossa sociedade adotou, associado à sobrecarga e desvalorização dos professores, tem relação direta com essa questão.

De fato, os sujeitos respondentes e os referenciais teóricos deste estudo confirmam que ações educativas sobre o tema contribuem na diminuição da violência estrutural contra a mulher. Entretanto, há respaldo no referencial teórico e nas respostas às perguntas do questionário, que tais ações educativas não têm ocorrido ou têm ocorrido de modo incipiente. Assim, a comunhão de esforços nesse sentido mostra-se como um longo caminho a ser percorrido, com enfoque na elaboração e implementação de ações eficientes.

# 5.

## DIREITO À EDUCAÇÃO E VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: O QUE APRENDEMOS ATÉ AQUI



Nesse momento serão trazidas as principais conclusões e reflexões, sendo destacados aspectos mais relevantes abordados nesta obra. Assim sendo, compreende o referencial teórico, resultados e discussão.

Inicialmente, destaca-se o que fora analisado no capítulo: “Direito social à educação: concepções, objetivos e o contexto das mulheres”. As concepções de educação são variadas, porém, interseccionam-se na busca de uma melhoria do humano como indivíduo e/ou como ser social. Tal busca é fundamental para refletir sobre a educação como ferramenta que melhora/diminua a problemática da violência estrutural contra a mulher.

Ademais, o direito social à educação é compreendido como efetivador da cidadania em sentido amplo. Assim, a noção de cidadania engloba não somente direitos políticos, mas contempla uma cidadania plena, que integra a efetividade dos direitos fundamentais, incluindo-se os direitos sociais, como a educação.

Nesse aspecto, resta evidente que a noção de direito social à educação, que não contempla apenas a educação formal, mas também ações educativas, em sentido amplo, que abordam temáticas da violência estrutural contra as mulheres são consideradas importantes. Tanto o referencial teórico quanto documental (a exemplo do PNEDH) apresenta tal concepção, não limitado ao direito social à educação no ensino formal. A pesquisa, através de teóricos(as) e documentos, demonstrou que a educação é altamente valorada no momento de pensar sobre medidas para combater a violência estrutural contra a mulher.

Posteriormente, adentrou-se no capítulo: “A violência estrutural contra a mulher”, sendo abordados conceitos e dimensões dessa formatação de violência, restando evidente que a violência estrutural contra a mulher manifesta-se através de diversas estruturas repressivas (ações, comportamentos, discursos, crimes, con-

junturas sociais) que prejudicam a condição da mulher como sujeito social.

Historicamente, uma das estruturas repressivas mais potentes utilizadas para diminuir/subjugar a mulher foi a desigualdade de direitos perante os homens. Na história recente, aos homens eram conferidos mais direitos que às mulheres, as quais, em certos momentos, sequer eram consideradas sujeitos de direito. Mesmo que haja um avanço na igualdade mediante a positivação de direitos entre homens e mulheres, tal igualdade não possui relação direta com a efetivação desses direitos. Em decorrência disso, o movimento feminista alia, muitas vezes, suas lutas com a questão dos direitos humanos e fundamentais das mulheres, a fim de buscar previsão e efetivação deles. Com isso, busca-se superar uma das estruturas repressivas mais fortes da violência estrutural contra a mulher.

Além disso, outra estrutura repressiva que busca subjugar a mulher é a violência doméstica, mediante violência física, psicológica, patrimonial, sexual e moral, que compactuam para a perpetuação da violência estrutural. Tanto é que grande parte dos esforços das lutas das mulheres orbitam em torno de dirimir essa forma de violência. Nesse cenário, inclusive, um dos marcos legais de maior relevância nacional e mundial sobre violência contra a mulher refere-se à violência doméstica: Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006).

Essa normativa é tão inovadora que escapa da lógica da mera punitividade da legislação penal, não se tratando, apenas, de descrever tipos penais e penas, sendo o menos presente em seu escopo. Mesmo ao tratar de violência doméstica, a lei acaba por trazer diversas diretrizes para combater a violência estrutural contra a mulher. Inclusive, sugere campanhas educativas voltadas tanto à sociedade em geral quanto ao público escolar.

Assim sendo, observa-se que diversos(as) autores(as), tratados internacionais, políticas públicas e a própria Lei Maria da Penha consideram a educação como ferramenta no combate à violência estrutural contra a mulher. Em observância a isso, esta obra buscou entender como o direito social à educação em escolas públicas repercute para o enfrentamento da problemática abordada nesta pesquisa.

Na parte da pesquisa relativa às entrevistas com os sujeitos, optou-se por contatar escolas estaduais do município de Pelotas/RS, as quais foram elencadas pelo projeto “O Direito de olho no social” para suas atividades. Também, evidenciam-se a relevância social e a inserção local desta pesquisa no PPGD/UFPel, em virtude de conjugar ensino, pesquisa e extensão em temática de extremo interesse social: a violência estrutural contra a mulher.

Após contato com as 52 escolas, apenas 21% manifestaram aceite em participar; destas, 45% deixaram de responder, o que resultou nos seis sujeitos respondentes em colaboração com esta pesquisa. Ainda, as respostas aos questionários foram, em sua maioria, curtas. Contudo, isso não decorre de desinteresse dos sujeitos, mas sim por os profissionais (diretores e/ou responsáveis das escolas) sujeitos desta pesquisa estarem em trabalho remoto, com suas consequências: sobrecarga de trabalho, cansaço do trabalho, predominante, em frente à tela de um computador.

A educação remota foi uma realidade imposta aos alunos e professores na situação emergencial da pandemia da Covid-19, com carência de treinamento especializado e conhecimento prévio sobre essa modalidade de ensino. Com isso, os professores estão sobrecarregados e as respostas acabaram sendo enxutas. Isso não é uma crítica à participação dos professores, mas a constatação do contexto de uma categoria desvalorizada, que trabalha além do previsto e tem sua reputação desmoralizada. Entretanto, mesmo que

as respostas não tenham sido pormenorizadas, trouxeram informações importantes.

Nessa perspectiva, na mesma linha que o referencial teórico, os sujeitos consideram que as ações educativas são relevantes para o combate à violência estrutural contra a mulher. Porém, apenas um dos sujeitos relatou contato com alguma ação nesse sentido.

Ainda, independentemente de conhecer cientificamente o termo, os sujeitos conseguem detectar estruturas repressivas que formatam a violência estrutural contra a mulher. Além disso, percebem, no cotidiano de suas escolas, tais estruturas (ações, discursos, discriminações, violência física, sexual, psicológica, entre outras). Durante a pandemia de Covid-19, alguns relatam, inclusive, conhecer casos de violência estrutural contra mulheres e meninas pertencentes ao contexto escolar. Aqueles que desconhecem, acreditam que isso ocorre em virtude do afastamento escolar. Isso ocasionou a perda de uma rede de apoio, já que o contato entre alunos e professores diminuiu durante a atual pandemia, sendo o trabalho remoto uma formatação de ensino necessária. Ademais, demonstra o quanto o papel da escola é importante socialmente à comunidade local.

Em suma, os sujeitos (amparados pelo referencial teórico apresentado ao longo do texto) relatam a importância de ações educativas sobre temáticas de violência estrutural e entendem que essas ações têm efetividade, mesmo que elas não ocorram nas escolas. Ainda, os sujeitos identificam casos de violência estrutural. Contudo, não há ações educativas suficientes.

Entretanto, tal realidade não é responsabilidade dos professores ou escolas, mas do sistema político-educacional e da precarização da educação. O modelo de educação acrítico é cada vez mais fomentado por nosso projeto de sociedade. Isso restou claro tanto na pesquisa bibliográfica e documental quanto nas informações trazidas pelos sujeitos.

Com respaldo em pesquisas bibliográficas, documentais e, por meio das respostas dos sujeitos participantes, conclui-se que o direito social à educação é considerado forte aliado no combate à violência estrutural contra a mulher. Porém, a precarização da educação – construída em um sistema de sua desvalorização, seus profissionais e desmonte de uma educação crítica – não tem levado tais questões adiante.

Assim sendo, se faz necessário refletir sobre nosso modelo social e educacional, pois, se desejamos ser uma sociedade capaz de enfrentar a violência estrutural contra a mulher, precisamos reformular nosso modelo educativo e, assim, construir um direito social à educação em sentido amplo, para além da educação formal, legalmente estipulada, que seja capaz de possibilitar, criticamente, respostas às nossas mazelas sociais.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund-; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALVES, Rubem. Notas Introdutórias sobre a linguagem. **Reflexão**, Campinas, v. 4, n. 13, p. 21-39, jan.-abr. 1979.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Criminologia e feminismo: da mulher como vítima à mulher como sujeito de construção da cidadania. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, p. 42-49, jan. 1997. ISSN 2177-7055. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15645/14173>. Acesso em: 07 ago. 2019.

ASTELL, Mary. **Some reflections upon marriage**. Illinois: University Of Illinois Press, 2015.

BARBOSA, Theresa Karina de Figueiredo Gaudêncio. **Entrevista ao programa Iluminuras**. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bkVzRdGWI24&t=1282s>. Acesso em: 02 ago. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELTRAO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, abr. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 fev. 2020.

BEM, Arim Soares do. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1137-1157, dez. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000400004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 13 ago. 2019.

BONAVIDES, Paulo. A quinta geração de direitos fundamentais. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 82-93, abr. a jun. 2008. Disponível em: <http://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/534>. Acesso em: 17 fev. 2020.

BOULDING, Elise. Las mujeres y la violencia social. In: **La Violencia y sus Causas**. UNESCO. p. 265-279. Paris: Editorial UNESCO, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BOYD, Jean. **The Caliph's Sister: Nana Asma'u, 1793-1865, Teacher, Poet and Islamic Leader**. Abingdon: Routledge, 1989.

BRADBURRY, Leonardo Cacau Santos La. **Direito à Educação: judicialização, políticas públicas e efetividade do direito fundamental**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2016.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm). Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4377.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm). Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 09 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm). Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.827, de 13 de maio de 2019**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13827.htm). Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.871, de 17 de setembro de 2019**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/lei/l13871.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13871.htm). Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.984, de 3 de abril de 2020**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/l13984.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/l13984.htm#art2). Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/l14164.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/l14164.htm). Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_cad4\\_gen\\_div\\_prec.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **As Mulheres e os Direitos Humanos**. Brasília: 2008. Disponível em: [http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/ou-tros-artigos-e-publicacoes/as-mulheres-e-os-direitos-humanos/at\\_download/file](http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/ou-tros-artigos-e-publicacoes/as-mulheres-e-os-direitos-humanos/at_download/file). Acesso em: 23 jul. 2019.

CAETANO, Ivone Ferreira. **O feminismo brasileiro**: uma análise a partir das três ondas do movimento feminista e a perspectiva da interseccionalidade. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Gênero e Direito) – Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

CAETANO, Márcio. Gênero e sexualidade: diálogos e conflitos. In: RANGEL, Mary (org.). **A escola diante da diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. p. 35-68

CAMPOS, Carmen Hein de. Violência de Gênero e o Novo Sujeito do Feminismo Criminológico. In: Fazendo Gênero 9, 2010, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278297085\\_ARQUIVO\\_Violenciade-generoesujeitono-feminismocriminologico1.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278297085_ARQUIVO_Violenciade-generoesujeitono-feminismocriminologico1.pdf). Acesso em: 06 ago. 2019.

CAMPOS, Carmen Hein de; CARVALHO, Salo de. Violência doméstica e Juizados Especiais Criminais: análise a partir do feminismo e do garantismo. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 409-422, set. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2006000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2006000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 jul. 2019.

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática**: história e filosofia da Educação. São Paulo: Saraiva, 1987.

DEL'OLMO, Florisbal de Souza; LUNARDI, Luthianne Perin Ferreira. Cidadania e Direitos Fundamentais: em busca do horizonte perdido. In: DEL'OLMO, Florisbal de Souza; GIMENEZ, Charlise Paula Colet; CERVI, Taciana Marconato Dami (org.). **Direitos fundamentais e Cidadania**: a busca pela efetividade. Campinas: Millennium, 2013. p. 1-13.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na Justiça**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. 6. ed. São Paulo: Thomson Reuters, 2018.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 477-492, ago. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 fev. 2020.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 151-172, dez. 2003. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 fev. 2020.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas na esfera local de governo. **Organ. Soc.**, Salvador, v. 6, n. 14, p. 65-104, abr. 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-92301999000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92301999000100003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 ago. 2019.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2004000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2004000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 15 mai. 2019.

FERRAJOLI, Luigi. Sobre los derechos fundamentales. In: CARBONELL, M. (org.). **Teoria del Neoconstitucionalismo**. Madrid: Trotta, 2007.

FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves. **Direitos Humanos Fundamentais**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FLORES, Joaquin Herrera. Direitos Humanos, Interculturalidade e Racionalidade de Resistência. **Sequência**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 9-29, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/15330/13921>. Acesso em: 16 abr. 2019.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **La interculturalidad como alternativa a la violencia**. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/601.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência Doméstica durante a Pandemia de Covid-19**. Nota Técnica. 2. ed. 29/05/2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. In: PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda., 1997. p. 61-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GALTUNG, Johan. Violence, peace and peace research. **Journal of Peace Research**, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969. Disponível em: [http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015\\_7/Galtung\\_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf](http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf) Acesso em: 31 ago. 2019.

GARCIA, Pedro Benjamin. Paradigmas em crise e a Educação. In: BRANDÃO, Zaia (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 61-69.

GERHARD, Ute. Sobre a liberdade, igualdade e dignidade das mulheres: o direito “diferente” de Olympe de Gouges. In: BONACCHI, Gabriella; GROPPi, Angela. (org.). **O dilema da cidadania – direitos e deveres das mulheres**. São Paulo: UNESP, 1995. p. 51-75.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>. Acesso em: 22 fev. 2020.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

GOHN, Maria da Glória. Pluralidade da representação na América Latina. **Soc. estado.**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 73-90, abr. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922014000100005&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000100005&lang=pt). Acesso em: 01 ago. 2019.

GRÖSZ, Dirce Margarete. **Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores**. 2008. Dissertação (Mestrado em políticas públicas e gestão da educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

JUNGBUTH, Rejane Zenir. A ineficácia da Lei nº 11.349/06. In: BARBOSA, Theresa Karina de Figueiredo Gaudêncio (org.). **A mulher e a justiça: a violência doméstica sob a ótica dos Direitos Humanos**. Brasília: AMAGIS-DF, 2016. p. 11-20.

LAGARDE, Marcela. **Gênero y feminismo – desarrollo humano y democracia**. Madrid: Horas & Horas, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LISBOA, Teresa Kleba, MANFRINI, Daniela Beatriz. Cidadania e equidade de gênero: políticas públicas para mulheres excluídas dos direitos mínimos. **Katálysis**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 67-77, jan./jun. 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1975.

MARITAIN, Jacques. **Rumos da Educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1959.

MARQUES, Melanie Cavalcante; XAVIER, Kella Rivetria Lucena. A gênese do movimento feminista e sua trajetória no Brasil. In: SEMINÁRIOS CETROS, 6, 2018, Fortaleza. **Anais Eletrônicos** [...]. Fortaleza: UECE, 2018. Disponível em: [http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos\\_completos/425-51237-16072018-192558.pdf](http://www.uece.br/eventos/seminariocetros/anais/trabalhos_completos/425-51237-16072018-192558.pdf). Acesso em: 29 jan. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, Alexandre de. **Direitos Humanos Fundamentais**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Educação: novas perspectivas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1980.

MULTICULTURALISMO. In: **Houaiss Eletrônico 3.0**. São Paulo: Editora Objetiva, 2009.

MURRAY, Judith Sargent. **On the equality of the sexes**. [s.l]: Cita Press, 2018.

NAGEL HULLEN, Angélica Cristina. Cidadania e Direitos Sociais no Brasil: um longo percurso para o acesso aos Direitos Fundamentais. **Rev. secr. Trib. perm. revis.**, Asunción, v. 6, n. 11, p. 213-227, abr. 2018. Disponível em: [http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2304-78872018001100213&lng=en&nrm=iso](http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2304-78872018001100213&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 fev. 2020.

NÓVOA, António. As ciências da Educação e os Processos de Mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2011. p. 85-136.

OBSERVE - Observatório Lei Maria da Penha. **O Observatório**. Disponível em: [http://www.observe.ufba.br/observatorio\\_historico](http://www.observe.ufba.br/observatorio_historico). Acesso em: 07 ago. 2019.

ONU. **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher**. Disponível em: [http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao\\_cedaw1.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/convencao_cedaw1.pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.

ONU MULHERES. **Planeta 50-50 em 2030**. Genebra: 2016. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/planeta5050/>. Acesso em: 04 ago. 2019.

ONU MULHERES. **Sobre a ONU Mulheres**. Genebra: 2017. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/>. Acesso em: 04 ago. 2019.

PASINATO, Wânia. Oito anos de Lei Maria da Penha: Entre avanços, obstáculos e desafios. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 533-545, ago. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2015000200533&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2015000200533&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 02 ago. 2018.

PEREZ, Olivia; RICOLDI, Arlene. A quarta onda do feminismo? Reflexões sobre movimentos feministas contemporâneos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 42, 2018, Caxambu. **Anais Eletrônicos** [...]. Caxambu: Hotel Glória, 2018. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-3/gt-31/gt08-27/11177-a-quarta-onda-do-feminismo-reflexoes-sobre-movimentos-feministas-contemporaneos/file>. Acesso em: 31 jan. 2020.

PINHEIRO, Ana Laura Lobato. **Direitos Humanos das Mulheres**. Brasília: 2019. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190327\\_tema\\_i\\_direitos\\_humanos\\_das\\_mulheres.pdf](http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/190327_tema_i_direitos_humanos_das_mulheres.pdf). Acesso em: 02 ago. 2019.

PINTO, Alexandre Guimarães Gavião. Direitos Fundamentais: Legítimas Prerrogativas de Liberdade, Igualdade e Dignidade. **Revista da EMERJ**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 46, p. 126-140, 2009. Disponível em: [https://emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj\\_online/edicoes/revista46/Revista46\\_126.pdf](https://emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista46/Revista46_126.pdf). Acesso em: 10 fev. 2020.

PIOVESAN, Flávia. Igualdade de gênero na Constituição Federal: os direitos civis e políticos das mulheres No Brasil. **Constituição de 1988: O Brasil 20 anos depois. Os Alicerces da Redemocratização**, Brasília, v.1, p. 1-22, 2008. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-i-constituicao-de-1988/principios-e-direitos-fundamentais-igualdade-de-genero-na-constituicao-federal-os-direitos-civis-e-politicos-das-mulheres-do-brasil>. Acesso em: 14 ago. 2019.

PITANGUY, Jacqueline. **Os Direitos Humanos das Mulheres**. In: Fundo Brasil de Direitos Humanos. Brasília, 2011?. Disponível em: [https://www.fundodireitoshumanos.org.br/downloads/artigo\\_mulheres\\_jacpit.pdf](https://www.fundodireitoshumanos.org.br/downloads/artigo_mulheres_jacpit.pdf). Acesso em: 03 ago. 2019.

RIFIOTIS, Theophilos. Violência, Justiça e Direitos Humanos: reflexões sobre a judicialização das relações sociais no campo da “violência de gênero”. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 45, p. 261-295, dez. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332015000200261&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332015000200261&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 mai. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Humanas**. Porto Ale-

gre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1529.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2020.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 133-134.

ROQUE, Sílvia. Violência (estrutural). **Observatório sobre crises e alternativas (Portal)**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais/Universidade de Coimbra, 2012. Disponível em: [https://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/index.php?id=6522&id\\_lingua=1&pag=7865](https://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/index.php?id=6522&id_lingua=1&pag=7865). Acesso em: 20 fev. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 54, p. 197-215, jun. 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos. **Revista de Ciência Sociais**, Coimbra, n. 48, p. 11-31, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Microfísica da violência, uma questão social mundial. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 22-24, jun. 2002. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252002000100017&lng=pt&nrm=iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252002000100017&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 08 jan. 2020.

SANTOS, Karinne Emanoela Goettems dos. **O direito de olho no social** (resumo de projeto de extensão). UFPel: 2019. Disponível em: <https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/u1728>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SANTOS, Leonardo Fernandes dos. Quarta Geração/Dimensão dos Direitos Fundamentais: Pluralismo, Democracia e o Direito de Ser Diferente. **Revista Direito Público**, Brasília, v. 8, n. 35, p. 66-83, 2011. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/1826/1009>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÄFER, Jairo. **Classificação dos direitos fundamentais: do sistema geracional ao sistema unitário: uma proposta de compreensão**. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Luiz Antonio Machado da. Violência e ordem social. In: LIMA, Renato Sérgio de; RATTON, José Luiz; AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de (org.). **Crime, polícia e justiça no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 26-34.

SOARES, Barbara Musumeci. **Entrevista Promundo**. 2012. Disponível em: <https://promundo.org.br/2012/04/02/entrevista-com-barbara-soares/>. Acesso em: 06 ago. 2018.

SOUZA, Luís Antônio Francisco de. Anotações sobre a violência, o crime e os direitos humanos. **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-19, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Fernanda Bestetti de. **Punir, Proteger, Prevenir? A Lei Maria da Penha e as limitações da administração dos conflitos conjugais violentos através da utilização do Direito Penal**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências sociais) – Programa de pós-graduação em Ciências sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

VÁSQUEZ, Patsilí Todelo. **Femicídio/feminicídio**. Buenos Aires: Didot, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 11-35.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo, 2017.

ZALUAR, Alba. Um debate disperso: violência e crime no Brasil da redemocratização. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 13, n. 3, 1999.

# LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART.	Artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAW	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher
CF	Constituição Federal
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPM	Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DF	Distrito Federal
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IDESP	Instituto de Desenvolvimento Sustentável
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ODS	Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável

OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PIDESC	Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNPM	Plano Nacional de Políticas para as Mulheres
SDH	Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
UNIFEM	Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher

## SOBRE AUTORA E AUTOR



### **Tatiana Afonso Oliveira**

Advogada e mestre em Direitos Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas e graduada em Direito pela mesma instituição. Possui anos de experiência com pesquisas e trabalhos acadêmicos, principalmente, nas áreas de Direitos Sociais, Educação e Violência contra a mulher. E-mail: [tatianaafonsooliveira@gmail.com](mailto:tatianaafonsooliveira@gmail.com)

### **Valmôr Scott Junior**

Doutor em Educação (UFSM), docente da Faculdade de Direito (UFPEL). Docente permanente no Mestrado em Direito (PPGD/UFPEL), sendo pesquisador na Linha de Pesquisa 2 – Direito e Vulnerabilidade Social. Líder do Grupo de Estudo sobre Direito, Educação e Vulnerabilidade (G-DEV).

Interesse em pesquisa que articule direito e educação, com foco em grupos sociais em situação de vulnerabilidade. E-mail: [valmorscottjr@gmail.com](mailto:valmorscottjr@gmail.com)

