



**Universidade Estadual Do Norte Do Paraná Campus
De Jacarezinho Centro De Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídica**

THAÍS AGNOLETTI ALCOVA

**A NECESSIDADE DE ENFRENTAMENTO DO FENÔMENO DE
TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL DAS VIOLÊNCIAS DE
GÊNERO E INTRAFAMILIAR: UM ESTUDO CENTRADO NA
PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO DE PAULO FREIRE**

Jacarezinho-PR

2022



**Universidade Estadual Do Norte Do Paraná Campus De
Jacarezinho Centro De Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídica**

THAÍS AGNOLETTI ALCOVA

**A NECESSIDADE DE ENFRENTAMENTO DO FENÔMENO DE
TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL DAS VIOLÊNCIAS DE
GÊNERO E INTRAFAMILIAR: UM ESTUDO CENTRADO NA
PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO DE PAULO FREIRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídica, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência Jurídica, sob a orientação do Professor Doutor Edinilson Donisete Machado, na área de concentração Teorias da Justiça: Justiça e Exclusão; linha de pesquisa: Função Política do Direito.

Jacarezinho – PR

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

AA332a Alcova, Thais Agnoletti
A necessidade de enfrentamento do fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar: Um estudo centrado na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire / Thais Agnoletti Alcova; orientador Edinilson Donisete Machado - Jacarezinho, 2022.
293 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Direito) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídica, 2022.

1. Fenômeno de transmissão intergeracional. 2. Violências de gênero e intrafamiliar. 3. Políticas públicas educacionais. 4. Pedagogia da libertação de Paulo Freire. 5. Educação feminista e interseccional. I. Machado, Edinilson Donisete, orient. II. Título.

THAÍS AGNOLETTI ALCOVA

**A NECESSIDADE DE ENFRENTAMENTO DO FENÔMENO DE
TRANSMISSÃO INTERGERACIONAL DAS VIOLÊNCIAS DE
GÊNERO E INTRAFAMILIAR: UM ESTUDO CENTRADO NA
PEDAGOGIA DA LIBERTAÇÃO DE PAULO FREIRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Jurídica, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência Jurídica, sob a orientação do Professor Doutor Edinilson Donisete Machado, na área de concentração Teorias da Justiça: Justiça e Exclusão; linha de pesquisa: Função Política do Direito.

BANCA AVALIADORA

Orientador: Professor Dr. Edinilson Donisete Machado

Professor Dr. Fernando de Brito Alves

Professora Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Professora Dra. Bruna Azevedo Castro

Jacarezinho/PR, 28 de junho de 2022.

Dedico esse trabalho aos educadores mais importantes de minha vida. Professores dentro e fora da sala de aula. Aqueles que a espiritualidade teve a bondade de designar como os meus amados pais, na presente vida terrena.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Jesus Cristo, espírito perfeito, ser de luz, meu guia, possuidor de infinito amor e misericórdia, que sempre tem me sustentado, nessa e em tantas outras vidas terrenas.

Agradeço aos meus pais, por todo o amor, apoio, cuidado, carinho, suporte, direcionados a mim durante toda a minha vida, especialmente nesse período de pandemia e mestrado. Vocês são a minha vida, a razão por eu agradecer todos os dias à espiritualidade por ter reencarnado em um lar tão especial. Vocês dão sentido à minha existência, e fazem dos meus dias mais felizes e completos. Amo vocês de todo o coração.

Agradeço ao meu irmão por todo amor, carinho, cuidado, e por sempre me apoiar. Você é um dos melhores presentes que a espiritualidade me concedeu. E, agradeço aos meus avós, por todo amor, carinho, cuidado, suporte, pelo colo acolhedor que sempre esteve à minha espera. Sou eternamente grata à espiritualidade por tê-los em minha vida. Amo todos vocês, de todo o coração.

Agradeço à minha família por todo carinho, cuidado e suporte de sempre. Sou grata por tê-los em minha vida. Também agradeço aos amigos por todo o apoio e companheirismo. Em especial, à minha querida amiga, Natália Araújo, que se fez presente nesse momento tão especial que foi a defesa pública de meu trabalho.

Agradeço ao meu orientador, professor Doutor Edinilson Donisete Machado, pelo auxílio, paciência, e coautoria em de diversos trabalhos.

Agradeço à UENP, na figura do professor Doutor Fernando de Brito Alves e da Natalina Costa, pela oportunidade, compreensão e empenho em nos permitir a evolução nos estudos e na pesquisa.

Agradeço aos membros da banca de qualificação: professor Doutor Luiz Geraldo do Carmo Gomes e Professor Doutor Ricardo Pinha Alonso, pelos apontamentos e contribuições direcionadas ao desenvolvimento de minha pesquisa. Agradeço aos membros da banca de defesa pública: professora Doutora Bruna Azevedo de Castro, professor Fernando de Brito Alves, e professora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, pelos apontamentos imprescindíveis ao aprimoramento de meu estudo. Agradeço novamente à professora Vanessa, por sua grande generosidade e pelos brilhantes apontamentos que certamente enriqueceram a minha pesquisa. E, ao professor Fernando, pela sensibilidade e auxílio na composição da banca de defesa pública, composta em sua maioria por profissionais mulheres. O que certamente trouxe um olhar atento e proveitoso ao aprimoramento da presente dissertação.

“Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

ALCOVA, Thaís Agnoletti. **A necessidade de enfrentamento do fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar: Um estudo centrado na Pedagogia da Libertação de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2022. 293 p.

RESUMO

O estudo centrou-se em homens e mulheres cisgênero. Por meio dele, faz-se uma correlação entre Direito, estudos de gênero, e estudos relacionados às vítimas invisíveis da violência de gênero, através de uma abordagem multidisciplinar. Analisa-se a relação de dependência entre a desigualdade de gênero e a violência intrafamiliar, e busca-se compreender qual o papel desempenhado pela população infantojuvenil dentro do ciclo de agressividades que prejudica mulheres, crianças e adolescentes. A partir da constatação de que a população infantojuvenil contribui ativamente para a manutenção desse ciclo de agressividades, que culmina na perpetuação do multifacetado fenômeno de disseminação intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar; e, diante da percepção de que esse complexo problema estrutural demanda a implementação inúmeras ações conjuntas, orientadas ao enfrentamento de todas as suas facetas, faz-se o seguinte questionamento: de que maneira as políticas públicas, enquanto um instrumento estatal, podem atuar no enfrentamento do problema estrutural consubstanciado no fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar? Argumenta-se que para o tratamento de grandes problemas sociais, é necessário o uso de instrumentos estatais aptos a lidar com tamanha complexidade, como as políticas públicas. Utiliza-se o método dedutivo de pesquisa, partindo-se da premissa de que a constituição de futuras vítimas e agressores, atua enquanto mola propulsora para a perpetuação do processo de transmissão intergeracional. Chega-se à conclusão de que as políticas públicas educacionais, pautadas em uma educação crítica, feminista, libertadora e interseccional, representariam um adequado tratamento para essa problemática. Face a isso, apresenta-se a hipótese de pesquisa, no formato de sugestão de inclusão da problemática desse estudo, na agenda sistêmica de políticas públicas do Paraná; e, faz-se o convite à publicização do tema, e subversão das atuais estruturas de poder. Realizou-se pesquisa exploratória e bibliográfica. No capítulo quatro, a fim de se complementar o estudo, realizou-se pesquisa sobre teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2022, cujo objeto de estudo fossem políticas públicas educacionais com enfoque de gênero, implementadas no seio da Educação Básica paranaense. Foram encontradas quinze. Apenas seis se enquadraram nos parâmetros traçados. Após a análise desses estudos, e, de posse das informações coletadas, depreendeu-se que, aparentemente, há no Estado Paraná um movimento mínimo, esporádico, no que concerne à promoção de políticas públicas educacionais voltadas à prevenção de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros. Concluiu-se que isso se deve à posição privilegiada ocupada pelas elites de poder ultraliberais e ultrarreacionárias que, ao se confundirem com a figura do Estado, se infiltrarem no processo de elaboração de políticas públicas, e ao fazerem o uso da ética invertida para que haja a aceitação de seu discurso opressor, tentam moldar a educação à sua imagem e semelhança; o que prejudica a produção de resultados significativos por parte das políticas públicas com perspectiva de gênero. Assim, reafirmou-se a hipótese de pesquisa, o convite à subversão, e, salientou-se que a implementação de políticas públicas, combinadas a ações coletivas, advindas das classes oprimidas, apesar de não ser o cenário ideal, representa uma etapa fundamental à subversão das atuais estruturas de poder.

Palavras-chave: fenômeno de transmissão intergeracional; violências de gênero e intrafamiliar; políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero; pedagogia da libertação de Paulo Freire; educação feminista e interseccional.

ALCOVA, Thaís Agnoletti. **La necesidad de enfrentar el fenómeno de la transmisión intergeneracional de la violencia de género e intrafamiliar: Un estudio centrado en la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire.** Disertación (Máster Universitario em Ciências Jurídicas) – Universidad Estatal del Norte de Paraná, Jacarezinho, 2022. 293 p.

RESUMEN

El estudio se centró en hombres y mujeres cisgénero. A través de él, se realiza una correlación entre el Derecho, los estudios de género y los estudios relacionados con las víctimas invisibles de la violencia de género, a través de un enfoque multidisciplinar. Se analiza la relación de dependencia entre la desigualdad de género y la violencia intrafamiliar, y se intenta comprender el papel que juega la población infantil y adolescente dentro del ciclo de agresiones que perjudica a las mujeres, niños y adolescentes. A partir de la observación de que la población infantil y juvenil contribuye activamente al mantenimiento de este ciclo de agresiones, que culmina en la perpetuación del polifacético fenómeno de la diseminación intergeneracional de la violencia de género e intrafamiliar; y, ante la percepción de que este complejo problema estructural demanda la implementación de numerosas acciones conjuntas, orientadas a enfrentar todas sus facetas, se plantea la siguiente pregunta: ¿cómo pueden actuar las políticas públicas, como instrumento estatal, para enfrentar el problema estructural encarnado en el fenómeno de la transmisión intergeneracional de la violencia de género e intrafamiliar? Se argumenta que para el tratamiento de grandes problemas sociales es necesario el uso de instrumentos estatales capaces de atender tal complejidad, como son las políticas públicas. Se utiliza el método de investigación deductivo, partiendo de la premisa de que la constitución de las futuras víctimas y agresores actúa como motor para la perpetuación del proceso de transmisión intergeneracional. Se concluye que las políticas educativas públicas, basadas en una educación crítica, feminista, liberadora e interseccional, representarían un tratamiento adecuado para esta problemática. Frente a esto, se presenta la hipótesis de investigación, en forma de sugerencia para incluir el problema de esta investigación en la agenda sistémica de las políticas públicas en Paraná; y, se hace una invitación a dar a conocer el tema, y la subversión de las estructuras de poder vigentes. Se realizó una investigación exploratoria y bibliográfica. En el capítulo cuatro, para complementar el estudio, se realizó una investigación sobre tesis y disertaciones publicadas entre 2015 y 2022, cuyo objeto de estudio fueron las políticas públicas educativas con enfoque de género, implementadas dentro de la Educación Básica de Paraná. Quince fueron encontradas. Sólo seis se ajustaron a los parámetros señalados. Después del análisis de estos estudios, y en posesión de las informaciones recogidas, se constató que, al parecer, existe un movimiento mínimo y esporádico en el Estado de Paraná, en lo que se refiere a la promoción de políticas públicas educativas dirigidas a prevenir prácticas basadas en la desigualdad entre géneros. Se concluyó que esto se debe a la posición privilegiada que ocupan las élites de poder ultraliberales y ultrarreaccionarias que, al confundirse con la figura del Estado, se infiltran en el proceso de elaboración de las políticas públicas, y haciendo uso de la ética invertida para que exista la aceptación de su discurso opresor, tratan de moldear la educación a su imagen y semejanza; lo que pone en peligro la producción de resultados significativos por parte de las políticas públicas con perspectiva de género. Así, se reafirmó la hipótesis de investigación, la invitación a la subversión, y se enfatizó que la implementación de políticas públicas, combinadas con acciones colectivas, surgidas de las clases oprimidas, a pesar de no ser el escenario ideal, representa un paso fundamental hacia la subversión de las actuales estructuras de poder.

Palabras-clave: fenómeno de transmisión intergeneracional; violencia de género e intrafamiliar; políticas públicas educativas; la pedagogía de la liberación de Paulo Freire; educación feminista e interseccional.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação das alterações legislativas referentes aos direitos de crianças e adolescentes.....	145
---	------------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 A DISSEMINAÇÃO INTERGERACIONAL DAS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO E INTRAFAMILIAR.....	19
2.1 As vítimas invisíveis da violência de gênero.....	23
2.2 Diálogos luso-brasileiros relacionados à condição da infância e adolescência no Brasil.....	26
2.3 A prática de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.....	37
2.4 Uma forma de comunicação disfuncional.....	46
2.5 Abuso sexual de crianças e adolescentes no meio familiar.....	49
2.6 As consequências da prática das violências de gênero e intrafamiliar sob a ótica da teoria winnicottiana.....	58
2.7 Os modelos de feminilidade e masculinidade hegemônica.....	64
2.8 A transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar.....	74
3 POLÍTICAS PÚBLICAS.....	95
3.1 Contexto e fases do ciclo de políticas públicas.....	104
3.2 O processo de formação da agenda de políticas públicas.....	113
3.3 Desenvolvimento e coordenação de políticas públicas no federalismo brasileiro.....	125
3.4 A insuficiência das leis de proteção de crianças e adolescentes analisada a partir do breve estudo de dados estatísticos.....	144
3.5 A educação crítica, feminista, libertadora, de caráter interseccional, como base para a sensibilização de crianças e adolescentes.....	152
3.6 A abordagem interseccional no combate da desigualdade entre os gêneros.....	173
3.7 A “ideologia de gênero” e o Movimento Escola Sem Partido.....	177
3.8 Sugestão de inclusão do problema da transmissão intergeracional na agenda sistêmica de políticas públicas.....	186
4 O ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE ENTRE OS GÊNEROS NO SEIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARANAENSE.....	195
4.1 Metodologia.....	196

4.2 O curso <i>Gênero e Diversidade na Escola (GDE): Uma análise sobre o olhar de cursistas da UFPR Litoral</i>.....	208
4.3 <i>Questões de gênero nas políticas públicas da Educação Básica brasileira: a sua incorporação nos Planos Estaduais de Educação</i>.....	218
4.4 <i>Gênero e formação docente: aproximações possíveis, complexas e necessárias nos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR</i>.....	228
4.5 <i>Gênero e sexualidade como dimensões da formação humana da Escola Estadual do Campo José Martí, Assentamento Oito de Abril Jardim Alegre-PR</i>.....	237
4.6 <i>Sexualidade e gênero nos currículos dos cursos de pedagogia de Universidades Estaduais do Paraná</i>.....	246
4.7 <i>Gênero, diversidade sexual e in/exclusão: uma análise discursiva de textos de professoras em processo de formação no GDE</i>.....	255
4.8 Breves comentários relacionados à promoção de políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero no seio da Educação Básica paranaense.....	262
4.9 Estabelecimento de diálogo entre a presente pesquisa e a teoria de Marilena Chaui..	269
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	276
REFERÊNCIAS.....	286

1 INTRODUÇÃO

Há milhares de anos (por volta de quatro/cinco mil anos^{1 2}), são propagados através do tempo e das gerações, preceitos historicamente moldados, baseados na supremacia masculina, ou seja, na prevalência dos homens sobre as mulheres. Como resultado, a falsa e antiquada perspectiva de inferioridade feminina, incorporou-se à cultura da maioria das sociedades do mundo. Assim, constituiu-se um modelo de vida patriarcal, baseado na disparidade de tratamento entre os gêneros que, consubstancia-se em um problema social e estrutural de alta complexidade, que apresenta inúmeros reflexos, nos mais variados aspectos da vida humana. Tem como um dos desdobramentos mais conhecido, o processo de opressão e subjugação de mulheres, comumente materializado a partir da prática da violência de gênero. A imposição de tal modelo de vida desvela os seus reflexos, inclusive, no Brasil.

O movimento feminista brasileiro, atuante desde o final do século XIX (ainda que não se identificasse dessa forma em seu princípio), durante as suas quatro ondas, lutou de forma incansável pela libertação das mulheres, com conquistas que partem desde o direito à educação, ao voto, e caminham em direção a importantes avanços relacionados à equidade entre os gêneros. Graças a isso, na atualidade, as mulheres têm condições de se fazerem presentes (ainda que com muito custo) nos mais diversos âmbitos de poder. Como consequência, o tema da disparidade de tratamento entre homens e mulheres, tem ganhado mais espaço e publicidade, e, cada vez mais pessoas têm conhecimento da situação de risco e vulnerabilidade social em que se encontram as mulheres brasileiras. Entretanto, o papel exercido por crianças e adolescentes dentro desse ciclo de violências, e, as consequências negativas que ele pode ter na vida dessas pessoas, são temas, aparentemente, ainda muito pouco estudados e debatidos, no Brasil³. Constatação que se dá em virtude da grande dificuldade relacionada à identificação de estudos que de fato avaliem o real papel que essa parcela da população desempenha dentro do processo

¹ CINTAS-PEÑA, Marta. SANJUÁN, Leonardo García. **Gender Inequalities in Neolithic Iberia: A Multi-Proxy Approach**. European Journal of Archaeology, Reino Unido, v. 22, n. 4, p. 499-522, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cambridge_University_Press>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

² Período identificado pelos Antropólogos Marta Cintas-Peña e Leonardo García Sanjuán, em seu estudo. Por meio deste, os pesquisadores encontraram provas robustas relacionadas à submissão das mulheres aos homens, durante a Era do Cobre; período entre 3.200 e 2.300 anos a. C..

³ Este parágrafo foi compilado a partir do texto: ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. **Breve análise sobre a disseminação intergeracional da cultura da violência de gênero**. In: TOMAZONI, Larissa Ribeiro. PRATA, Marcela. ABIKO, Paula Yurie. (Org). **Mulheres e o Direito: Um chamado à real visibilidade – Volume 2**. Curitiba: Editora Sala de Aula Criminal, 2021, p. 1117. O material encontra-se publicado na íntegra e sua utilização foi autorizada pelos autores.

de manutenção da cultura da supremacia masculina branca. Sendo esse um assunto muito pouco explorado, e, por vezes, relegado ao esquecimento.⁴

A complexidade das relações sociais que estão por trás do processo de disseminação da cultura das violências de gênero e intrafamiliar, que caminha através do tempo e das gerações, precisa ser analisada levando-se em consideração o protagonismo que crianças e adolescentes têm dentro deste ciclo. Isto se faz necessário para que a real dimensão desse problema estrutural possa ser apreendida, e todas as suas facetas possam ser trazidas à luz⁵. Para que, assim, ele possa receber um tratamento adequado e efetivo.

Para tanto, por meio da presente dissertação, desenvolve-se um estudo, a partir da constituição de um diálogo entre Direito, estudos de gênero, e estudos relacionados às vítimas invisíveis da violência de gênero (crianças e adolescentes). A partir de uma pesquisa de caráter multidisciplinar, cujo desenvolvimento pauta-se em trabalhos provenientes de variadas áreas do conhecimento, como Sociologia, Filosofia, História, Psicanálise, Antropologia, Ciência Política, Pedagogia, Educação, dentre outras.

O objetivo geral dessa pesquisa é demonstrar o quanto o problema estrutural consubstanciado no fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar é complexo, delicado, e, precisa de urgente tratamento. E, como as políticas públicas educacionais, pautadas em uma educação, crítica, feminista, libertadora, interseccional, baseada na pedagogia da libertação de Paulo Freire, e, voltadas à sensibilização de crianças e adolescentes a partir da construção de um diálogo horizontal; podem, a longo prazo, funcionar enquanto instrumento de prevenção dos casos de violência de gênero e intrafamiliar, e, promoção de justiça e transformação social.

No princípio do estudo, busca-se compreender o que seria a violência de intrafamiliar, em qual contexto ela se encontra inserida, quais as suas implicações, os seus desdobramentos. De que forma ela pode ocorrer, e, quais as razões que levam essa modalidade de agressividade a ser vista enquanto um reflexo da desigualdade existente entre os gêneros, materializada na violência de gênero perpetrada contra as mulheres. E, qual a relação entre a prática dessas modalidades de violência e a perpetuação do fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar.

⁴ Contexto apreendido graças ao contato com os estudos de gênero e os estudos relacionados às vítimas invisíveis da violência de gênero (a população infantojuvenil), decorrente da elaboração do presente estudo.

⁵ Ibidem, p. 1117-1118.

A partir da correlação que se faz entre o não enfrentamento adequado desse ciclo de violências e a constituição de futuras vítimas e agressores, com a continuidade, a perpetuação, das violências de gênero e intrafamiliar que afetam mulheres, crianças e adolescentes; busca-se compreender se existe relação de dependência entre uma coisa e outra. Reflete-se sobre as formas como essa problemática poderia ser solucionada, e, depreende-se que, esse é um problema estrutural para além de complexo, cuja solução demanda inúmeras iniciativas conjuntas, ações afirmativas⁶, políticas públicas, voltadas ao enfrentamento de cada uma de suas nuances, para que ele seja efetivamente tratado. Feita essa reflexão, chega-se ao seguinte problema de pesquisa: de que forma as políticas públicas, enquanto um instrumento estatal, podem atuar no enfrentamento do problema estrutural consubstanciado no fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar? Parte-se da hipótese de que para o tratamento de grandes problemas sociais, faz-se necessário o uso de soluções, compatíveis, aptas a trabalhar com tamanha complexidade, como as políticas públicas. E, justifica-se a necessidade de se estudar mais a fundo tais ações afirmativas.

Em seguida, intenta-se proporcionar aos destinatários desse estudo uma melhor compreensão do que seria de fato o instrumento estatal políticas públicas, a partir da análise de seu conceito, fases, do contexto, e influências, presentes no processo de elaboração das mesmas. Feito isso, a partir do estudo do processo de formação da agenda, implementação e coordenação de políticas públicas no federalismo brasileiro, de modo que seja possibilitada aos destinatários do estudo uma perspectiva crítica acerca de como se dá o processo de criação de políticas públicas no cenário brasileiro.

Posteriormente, parte-se para a conexão entre o instrumento estatal políticas públicas e a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire (associada aos trabalhos de Bell Hooks e Guacira Lopes Louro) de modo que seja constituída toda a base teórica e argumentativa, como também, o raciocínio lógico, que servirão de base para a hipótese de pesquisa. Apresenta-se assim, um modelo de política pública educacional, crítico feminista e interseccional, cuja base principal é o diálogo crítico horizontal, como defendido e ensinado por Paulo Freire. E, ao final do capítulo, chega-se à versão definitiva da hipótese de pesquisa, no formato de sugestão de inclusão da problemática da pesquisa na agenda sistêmica de políticas públicas do Estado do Paraná.

⁶ Salienta-se que a autora da presente pesquisa tem a ciência de que os termos políticas públicas e ações afirmativas não tem necessariamente o mesmo significado. Porém, como forma de tornar a leitura do texto mais fluida e menos repetitiva, quando utilizado, o termo ações afirmativas deve ser interpretado como uma substituição do termo políticas públicas.

No quarto e último capítulo desse estudo, busca-se identificar teses e dissertações que tenham enquanto objeto de análise políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, implementadas no seio da Educação Básica paranaense; para que possa ser constituída uma perspectiva relacionada a forma como são, e, se de fato são promovidas, ações preventivas de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica paranaense; levantar os possíveis motivos que levariam a não promoção ou promoção insuficiente de políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero; e, colocar a hipótese de pesquisa à prova, para que ela seja ou não corroborada.

O método de abordagem utilizado é o dedutivo. Parte-se da premissa geral de que a constituição de novas vítimas e agressores, a cada nova geração, funciona enquanto mola propulsora para a perpetuação do fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar. E, chega-se à premissa específica de que as políticas públicas educacionais, pautadas em uma educação crítica, feminista, libertadora e interseccional, representariam um possível e adequado instrumento voltado ao tratamento dessa problemática, pois têm o potencial de contribuir para a prevenção da prática das violências de gênero e intrafamiliar, e, a longo prazo, podem resultar na promoção da equidade de gênero; no respeito entre os adultos e a população infantojuvenil; na realização de justiça social; e, na promoção de uma profunda transformação social.

Realiza-se uma pesquisa do tipo exploratória, em virtude do fato de o tema da disseminação intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar, a partir da socialização de crianças e adolescentes, ser um tópico demasiadamente complexo e pouco explorado, como também, devido à escassez materiais relacionados a ele. A pesquisa se desenvolve por meio de um levantamento bibliográfico de informações, através da consulta de livros, periódicos, teses, dissertações, leis, dentre outros.

Para elaboração do subcapítulo 4.9 utiliza-se a mesma metodologia especificada no parágrafo anterior. Já no que se refere à metodologia utilizada para a elaboração dos tópicos 4.2 a 4.8, do capítulo quatro, toma-se como inspiração, o capítulo 4 da pesquisa de Tayana Roberta Muniz Caldonazzo⁷. Dissertação de mestrado cujo objetivo corresponde à identificação trabalhos que contivessem os diálogos e dinâmicas presentes nos grupos reflexivos de autores de violência de gênero, e que tivessem se utilizado da pesquisa empírica. Como metodologia, a

⁷ CALDONAZZO, Tayana Roberta Muniz. **Potencialidades dos grupos reflexivos brasileiros para homens autores de violência doméstica contra a mulher na desconstrução da masculinidade hegemônica**. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) Programa de Pós-graduação em Ciência Jurídica, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Jacarezinho, p. 150-163, 2020.

autora utilizou a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), e por meio delas foram pesquisadas as expressões: “autor de violência”; “masculinidade e violência”; “violência doméstica e familiar”. A autora selecionou somente os trabalhos pertencentes a Programas de Pós-graduação situados no Brasil. O recorte temporal por ela realizado compreendeu o período de tempo de 2017-2020.

Na presente dissertação, porém, o objeto de investigação são as políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, aplicadas no seio da Educação Básica paranaense. Aqui, buscam-se pesquisas cujo objeto de análise sejam políticas públicas educacionais (Educação Básica) aplicadas no Estado do Paraná, e que estejam direta ou indiretamente, voltadas ao enfrentamento a desigualdade entre os gêneros. Para tanto, busca-se identificar teses e dissertações pertencentes a Programas de Pós-graduação situados no Brasil, que tratem do tema em questão. O recorte temporal realizado compreende o período de 2015 (corresponde ao ano seguinte em que foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação de 2014-2024) a 2022 (ano em que se faz o presente estudo). Foram pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), e no banco de teses e dissertações da CAPES, as expressões: “Educação Básica”; “gênero”; “políticas públicas”; “Paraná”; “educação com perspectiva de gênero no Paraná”. Dessa forma, serão analisadas apenas as teses e dissertações que mostrem, já em seu resumo, se tratar de pesquisas que abordam o tema em questão.

Como referencial teórico destacam-se as obras de Marilena Chaui e Michael Kaufman, que tratam do fenômeno da violência. As obras de Philippe Àries e Mary Del Priore, a partir das quais se construiu um diálogo luso-brasileiro sobre a condição da infância e adolescência. A obra de Heleieth Saffioti, no que concerne ao tema da violência intrafamiliar enquanto reflexo da desigualdade entre os gêneros. A obra de Karen Maciel Esber, associada ao tema da violência sexual perpetrada contra crianças e adolescentes. A obras de Donald Woods Winnicott e Paula Orchiucci Miura, no que se refere à temática das consequências psicológicas, individuais e coletivas, da prática das violências de gênero e intrafamiliar. As pesquisas de Simone de Beauvoir; Judith Butler; Monique Wittig; e Michael Kaufman, relacionadas à temática da socialização de crianças e adolescentes a partir da constituição da masculinidade hegemônica e feminilidade padrão. Os trabalhos de Natalia Pinheiro Scantamburlo, Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré, e Maria Aparecida Crepaldi; Lisa Schelbe e Jennifer Geiger; e, Maria Pilar Matud, Rosario J. Marrero, Mónica Carballeira, Marlene Pérez, Maria Luisa Correa, Beatriz

Aguilera e Teresa Sánchez, associadas ao tema da transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar.

As obras de Francisco G. Heidemann, José Francisco Salm; Alberto Guerreiro Ramos; Celina Souza; Michael Howlett, M. Ramesh, e Anthony Perl; Ana Cláudia Capella; e Marta Arretche, associadas ao capítulo no qual foi desenvolvido o tema políticas públicas.

As obras de Paulo Freire, relacionadas ao tema das políticas públicas educacionais pautadas em uma educação crítica, feminista, interseccional e libertadora.

As obras de Bel Hooks e Guacira Lopes Louro que, associadas ao trabalho de Paulo Freire, embasam essas mesmas políticas, cujo caráter verdadeiramente feminista deve estar ancorado a uma abordagem que não seja machista, racista e classista. As obras de Angela Davis e Lélia González, associadas à abordagem interseccional das políticas públicas pautadas na pedagogia da libertação de Paulo Freire. Os trabalhos de Rogério Dinis Junqueira e Luis Felipe Miguel, relacionados aos temas da “ideologia de gênero” e MESP. A pesquisa de Tayana Roberta Muniz Caldonazzo, que pautou parte da elaboração do capítulo quatro. E, a pesquisa de Marilena Chauí, que correlacionou os conceitos de ética e violência, utilizados por essa pesquisa para que pudesse ser complementada a análise relacionada à forma como a desigualdade entre os gêneros é combatida na seara da Educação Básica paranaense, e os motivos e interesses que poderiam estar por trás da inércia estatal.

Dialoga-se com a Área de Concentração Teorias da Justiça: Justiça e Exclusão, e com a linha de pesquisa Função Política do Direito, por envolver debates relacionados à necessidade de proteção e libertação de minorias socialmente excluídas (mulheres, crianças e adolescentes), a partir da defesa da necessidade de aplicação à realidade material, de políticas públicas educacionais baseadas na promoção do pensamento crítico enquanto instrumento de profunda transformação social. Voltado à constituição de uma vida em sociedade, digna, harmoniosa, equânime e justa.

2 A DISSEMINAÇÃO INTERGERACIONAL DAS VIOLÊNCIAS DE GÊNERO E INTRAFAMILIAR

O presente capítulo tem como intuito analisar a prática da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes, enquanto reflexo da perpetração da violência de gênero contra a mulher, ocasionada pela desigualdade existente entre os sexos. Desse modo, busca-se analisar o papel da população infantojuvenil na perpetuação do ciclo de agressões que vitimiza mulheres, crianças e adolescentes. Para um melhor desenvolvimento do tema, em virtude de sua complexidade, inicia-se esse tópico com uma breve reflexão acerca do fenômeno da violência. Conforme ensina Marcia Teresinha Moreschi⁸, um fenômeno corresponde a qualquer evento, independentemente do seu tipo, que se manifesta em determinada época ou período e, que pode ser observado e estudado. Apesar de não ter uma definição exata e limitada, enquanto um fato humano e social, a violência faz parte da trajetória da humanidade desde os seus primórdios. Portanto, não existe lugar imune à sua ocorrência. Dessa maneira:

A violência não é uma, é múltipla. De origem latina, o vocábulo vem da palavra vis que quer dizer força e se refere às noções de constrangimento e de uso da superioridade física sobre o outro. No seu sentido material o termo parece neutro, mas quem analisa os eventos violentos descobre que eles se referem a conflitos de autoridade, a lutas pelo poder e a vontade de domínio, de posse e de aniquilamento do outro ou de seus bens. Suas manifestações são aprovadas ou desaprovadas, lícitas ou ilícitas segundo normas sociais mantidas por usos e costumes naturalizados ou por aparatos legais da sociedade. Mutante, a violência designa, pois – de acordo com épocas, locais e circunstâncias – realidades muito diferentes. Há violências toleradas e há violências condenadas.⁹

Ao analisar a violência, a filósofa política, Hannah Arendt¹⁰, faz uma profunda análise do tema, buscando compreender a natureza do fenômeno e as suas possíveis causas. No decorrer de sua obra, ela confronta as posições de vários teóricos políticos, como por exemplo, Thomas Hobbes, Max Weber, Voltaire, Juvenal, dentre outros; que compreendem a violência enquanto manifestação do exercício de poder. Ao refletir sobre as posições de teóricos de esquerda e de

⁸ MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas**. Elaboração de Marcia Teresinha Moreschi. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente, Brasília, 2018, 494 p. Disponível em: < [tps://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-analise-de-cenarios-e-propostas-de-politicas-publicas-2.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-analise-de-cenarios-e-propostas-de-politicas-publicas-2.pdf)>. Acesso em: 13 de abril de 2021, p. 11-12.

⁹ MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência: um problema para a saúde do brasileiro**. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Secretaria de Vigilância em Saúde, Brasília, 2005, 340 p. Disponível em: <livro_imp_violência.indb (saude.gov.br)>. Acesso em: 13 de abril de 2021, p. 14.

¹⁰ ARENDT, Hannah. **Sobre a violência**. Trad. A. Duarte. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994, 114 p.

estudantes universitários, ela mostra como eles têm em comum a crença de que a revolução, a derrubada do sistema de classes, também deveria ser precedida pelo uso da violência (que seria uma forma legítima de colocar fim a um governo, à uma forma de organização social que vai de encontro aos interesses das minorias socialmente excluídas). Depois de se utilizar desses e outros exemplos, Hannah Arendt diferencia os conceitos de poder e violência. Para ela, só há poder quando a pessoa que representa determinada população, tem de fato inúmeros seguidores que a apoiam e dão legitimidade ao exercício de sua gestão, à sua posição de poder perante aquela sociedade. E, a violência, consubstancia-se no uso da força para se atingir a finalidade almejada; como por exemplo, comandar determinado lugar ou sociedade. No entanto, diferentemente do poder, o comando pela violência não é legítimo. Assim, violência e poder não se confundem, pois, este, depende de números (apoiadores), e, aquela, depende de instrumentos, de subterfúgios (força bruta; armas; dentre outros), para se fazer valer. Entretanto, ela (a violência) pode servir de instrumento para ele (o poder), para que se alcance determinado fim (comando totalitário/ilegítimo, por exemplo). Dessa forma, apesar de poder e violência não serem sinônimos, é bastante comum que os seus conceitos sejam confundidos, pois, muitas formas de poder se prolongam através do tempo graças ao uso da violência. Como por exemplo, no caso das violências doméstica e intrafamiliar, quando o agressor vitimiza mulheres, crianças e adolescentes, para fazer valer a sua vontade, o seu poder, perante essas pessoas. Ao se correlacionar o trabalho de Hannah Arendt com o tema da presente pesquisa, pode-se inferir que a preponderância dos homens sobre as mulheres e a população infantojuvenil, além de uma modalidade de violência, representa o exercício de um poder ilegítimo.

A fim de se aprofundar um pouco mais a análise do fenômeno da violência, parte-se para a contribuição proporcionada pelo educador Michael Kaufman. Segundo o autor, a violência pode ser observada nas sociedades civilizadas, que se construíram e se formaram através da repressão, destruição, e exploração de outros povos. Por meio da escravidão, colonização e extermínio de populações nativas. De acordo com o autor, a relação existente entre os seres humanos e a natureza também se constituiu por meio da violação. Situação na qual a exploração e o domínio do meio ambiente para a obtenção de proveito econômico tem graves consequências, pois o homem se utiliza de tecnologias capazes de acabar com o equilíbrio ecológico, constituído há milhões de anos. O pensador ainda salienta como o sexismo, machismo, e o heterossexismo, institucionalizados nas sociedades atuais são tipos de agressão socialmente reguladas (toleradas). Ademais, as cidades, as estruturas sociais, o trabalho, a relação da humanidade com a natureza, a história; enfim, todos esses exemplos, são

mais do que o plano de fundo da predominância da violência. São formas de agressão, institucionalizadas, codificadas em estruturas socioeconômicas, e também físicas. Toda essa agressividade é aprendida, quando se presencia e se experimenta a violência social, que se dissemina através das gerações.¹¹

Para a filósofa e professora, Marilena Chaui, o fenômeno da violência compreende:

1) todo aquele que age se utilizando da força para ir contra a natureza de algum ser (desnaturalizar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorada positivamente por uma sociedade (violentar); 4) todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade definem como justas e como um direito; 5) conseqüentemente, a violência é um ato de brutalidade, crueldade e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão, intimidação, medo e terror. A violência se opõe à ética, porque esta trata seres racionais e sensíveis, dotados da linguagem e liberdade, como se fossem coisas, ou seja, irracionais, insensíveis, mudos, inertes e passivos¹².

Conforme prescreve Marcia Teresinha Moreschi:

No campo dos direitos humanos, a violência é compreendida como toda violação de direitos civis (vida, propriedade, liberdade de ir e vir, de consciência e de culto); políticos (direito a votar e a ser votado, ter participação política); sociais (habitação, saúde, educação, segurança); econômicos (emprego e salário) e culturais (direito de manter e manifestar sua própria cultura) [...] Dentre as diversas dimensões, destaca-se a violência estrutural que está ligada às características socioeconômicas e políticas de uma sociedade, em um determinado período histórico. Traz no seu interior a exclusão social e seus efeitos, notadamente a partir do sistema capitalista, da globalização e da imposição de leis de mercado¹³.

Marilena Chaui¹⁴, ao analisar as realidades social, política, e econômica do Brasil, a partir do diálogo entre os conceitos de ética e violência; mostra como o país nega de forma latente a existência das violências estruturais, que fazem parte de sua realidade. Segundo a autora, a conduta ética deve compreender o agir de forma virtuosa, em conformidade com o que é bom e justo, de maneira livre e autônoma. E, a ética brasileira não corresponde em nada com a definição apresentada. De acordo com a pensadora, existe no Brasil uma inversão do real

¹¹ KAUFMAN, Michael. **Hombres: placer, poder y cambio**. Santo Domingo: Centro de Investigación Para la Acción Femenina, 1989, p. 26-27.

¹² CHAUI, Marilena. (1998). **Ensaio: ética e violência. Área: nº 39 – outubro, novembro e dezembro de 1998**. Revista Teoria e Debate, 2. Disponível em: <[http://www.fpa.org.br/conteudo /e_nsaio-etica-e-violencia](http://www.fpa.org.br/conteudo/e_nsaio-etica-e-violencia)>. Acesso em: 10 de abril de 2021, p. 32-33.

¹³ MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Marcia Teresinha Moreschi. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. Op. cit., p. 12.

¹⁴ CHAUI, Marilena. (1998). Op. cit.

significado do que se entende por ser ético; pois, nega-se a existência de todo e qualquer problema estrutural, independentemente de sua natureza, sob a alegação de que a violência ocorre de forma esporádica, em momentos raros. A elite dominante se vale desse argumento, porque não tem interesse em solucionar esses problemas, nem em atender as minorias excluídas, que sofrem devido a sua ocorrência. Assim, quando alguém ou algum grupo de pessoas tenta denunciar a violência cotidiana que assola o Brasil, os detentores do poder se apropriam da falsa afirmação de que não há violência aqui, invertendo os papéis de vítima e opressor; colocando as minorias excluídas na posição de marginais, de criminosos (como se elas fossem as verdadeiras pessoas violentas). Em seguida, fala-se do retorno a ética, não em seu conceito original, mas sim, deturpado. Como consequência, tem-se o enfrentamento de todas as classes desprivilegiadas (colocadas na falsa posição de marginais), no momento em que elas clamam, lutam, pela concretização de seus direitos básicos, seria o que o Brasil entende como conduta ética. Desse modo, a verdadeira violência (praticada pelo Estado, pelas instituições, por meio do não atendimento das necessidades básicas da população vulnerabilizada), passa despercebida pela sociedade, enganada por esse falso diálogo. A mesma, se volta contra as minorias excluídas, e se posiciona ao lado do Estado, e crê piamente na não existência da violência diária que prejudica a população. Com isso, prevalece o discurso das classes dominantes; segundo este, esses grupos seletos não têm a obrigação de cumprir com os seus deveres frente ao povo. Assim, mantém-se o seu poder quase irrestrito; e, relega-se a população fragilizada à margem da sociedade.

Apresentados esses breves apontamentos acerca do que a violência pode significar no meio social, é possível construir uma linha de raciocínio lógico que correlaciona esses conceitos com o tema do presente capítulo. Ao se analisar a realidade social do Brasil, é possível identificar inúmeros problemas estruturais (racismo; sexismo; adultocentrismo; violência contra idosos; capacitismo¹⁵ e etc), dentre eles, destaca-se a violência intrafamiliar contra a população infantojuvenil, enquanto desdobramento da violência de gênero. Ela é uma forma de agressão, que se efetiva devido à prevalência da força, interesse, vontade, do agente agressor, sobre as crianças e/ou adolescentes. Estes, sofrem com tal prática, que os subjuga, violenta, e desumaniza. A disseminação intergeracional das violência de gênero e intrafamiliar, ocasiona direta e indiretamente a mitigação, a violação, dos Direitos Fundamentais de mulheres, crianças e adolescentes. É um dos maiores problemas estruturais do país. A sua tolerância por grande

¹⁵ É a discriminação e o preconceito social direcionados a pessoas com deficiência.

parte da sociedade e pelo Estado, pode ser entendida como uma forma que a elite encontrou de se prolongar em posição privilegiada. Perpetuando assim, o seu poder, através do não atendimento das necessidades fundamentais de mulheres, crianças e adolescentes, contribuindo com a sua situação de vulnerabilidade (e aqui reside a verdadeira violência, praticada por Estado e instituições, omissos). Assim, o poder público e as elites dominantes, negam a verdadeira dimensão da violência que tanto prejudica essas parcelas da população, e colocam na posição de criminosos, todos aqueles que tentam fazer valer os direitos dessas pessoas. Dessa forma, a coexistência de uma disseminação intergeracional dessas agressões, com a não implementação de políticas públicas (ou implementação de medidas ineficazes); contribui para a perpetuação desse problema estrutural.

Feita essa rápida conexão entre os conceitos supramencionados e o tema dessa pesquisa, percebe-se que o problema presente na desigualdade existente entre os gêneros, e, entre os adultos e a população infantojuvenil, representa tipos de violência, que além de serem formas de controle e dominação de parcelas significativas da sociedade, resultam em prejuízos, violações, e sofrimentos inimagináveis. O fenômeno da violência tem diversas facetas, e, dentre elas está a vulnerabilidade e risco social impostos a mulheres, crianças e adolescentes. Antes de chegar a uma conclusão sobre quais são as influências e razões que podem estar por trás da implementação dessa ética invertida (por sociedade e Estado), que nega a realidade e criminaliza aqueles que tentam trazê-la à tona; e, de se tentar encontrar uma possível solução para situação tão difícil, faz-se necessária uma análise mais apurada do tema. Portanto, a seguir, serão estudados alguns dos mais importantes reflexos da disparidade de tratamento entre os sexos. Com foco nas vítimas invisíveis de fenômeno social tão importante, frequentemente esquecido e até ignorado.

2.1 As vítimas invisíveis da violência de gênero

Antes de se iniciar uma reflexão sobre um grande problema social, presente nas mais diversas estruturas que servem de base a uma mesma sociedade, é preciso levar em conta a alta complexidade que esse tema pode envolver. A trama de relações sociais, políticas, econômicas, dentre outras, que podem se apresentar enquanto desdobramento direto ou indireto, de fenômenos como esse; pode ir muito além do imaginado. Esses reflexos negativos podem envolver desde as condições de nascimento de determinada parcela da população; sua moradia; classe social; escolaridade; acesso à saúde; emprego formal; direito de ir e vir; dentre outros

exemplos; e até ser um fator de risco para a sua morte em meio a uma pandemia (mortes de pessoas negras, indígenas, por exemplo). Pois, mesmo o simples direito de existir de algumas pessoas, é negado em virtude de aspectos estruturantes da sociedade brasileira.

A disparidade de tratamento entre homens e mulheres é um exemplo de um problema social de alta complexidade, que apresenta inúmeros reflexos, nos mais variados aspectos da vida humana. É um acontecimento social que caminha ao lado da humanidade há milhares de anos, (cerca de quatro/cinco mil anos, como mencionado na introdução desse estudo) Tem como um dos desdobramentos mais conhecido, a violência de gênero, que afeta mais diretamente as mulheres; em quase todas as sociedades do mundo, inclusive, no Brasil. E, por isso, sobre esse mesmo assunto já foram feitas diferentes análises, com os mais diversos pontos de vista.

Simone de Beauvoir, ativista política, filósofa existencialista, e feminista, realizou por meio de sua obra¹⁶, uma importante e complexa análise sobre a opressão social e histórica sofrida pelas mulheres. Ao analisar diversos campos do conhecimento, a autora mostrou que a cultura da supremacia dos homens teria se dado em razão de construções sociais acerca do que se entende por “ser homem” e “ser mulher”. O que resultou na prevalência do homem sobre a mulher, que foi destinada à condição incompreendida do “Outro”. Dessa forma, a desigualdade existente entre os gêneros teria se iniciado juntamente com o surgimento do patriarcado, quando a humanidade estava aprendendo a dominar a agricultura. Período em que o homem teria destinado à mulher o cuidado com os filhos e afazeres domésticos, por não enxergar nela um ser semelhante a ele.¹⁷

De acordo com o sociólogo, Pierre Bourdieu, a disparidade de tratamento entre homens e mulheres seria resultado de uma construção social, baseada nas diferenças biológicas existentes entre os sexos; que teriam sido utilizadas pelos homens, como justificativa para o tratamento diferenciado entre os gêneros¹⁸. O autor enfatiza o papel da família, da igreja e do direito, na subjugação das mulheres. O que resultou na divisão sexual do trabalho, que destinou aos homens o direito à vida pública, e a elas o dever de se restringirem ao ambiente privado,

¹⁶ BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo I. Fatos e mitos**. Trad. S. Milliet. 4ª ed. São Paulo: Difel, 1970.

¹⁷ Este, e os três parágrafos seguintes, foram compilados a partir do texto: ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. **Breve análise sobre a disseminação intergeracional da cultura da violência de gênero**. In: TOMAZONI, Larissa Ribeiro. PRATA, Marcela. ABIKO, Paula Yurie. (Org). **Mulheres e o Direito: Um chamado à real visibilidade – Volume 2**. Curitiba: Editora Sala de Aula Criminal, 2021, p. 1118-1119. O material encontra-se publicado na íntegra e sua utilização foi autorizada pelos autores.

¹⁸ BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. M. H. Kuhner. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

voltado a atividades degradantes e sem prestígio social. Tal divisão, foi uma das ferramentas utilizadas pelo patriarcado, e graças a ela, ele passou a ganhar cada vez mais força¹⁹.

Conforme ensina, Friedrich Engels²⁰, a prevalência dos homens sobre as mulheres, teria se iniciado através do surgimento do Estado, da família e da propriedade privada. Ao analisar as formas de organização social mais rudimentares, que teriam dado origem às sociedades da atualidade, o autor relatou diversas situações em que as mulheres não recebiam o mesmo tratamento que os homens. Elas tinham o dever de cuidar de sua prole sem o auxílio paterno; eram caçadas por seus futuros maridos e estupradas por ele e todos os demais homens que tiveram participação em sua captura; dentre muitos outros fatos semelhantes a esses, em que a figura feminina estava claramente relacionada à submissão e passividade. No entanto, ainda assim, o autor atribuiu ao surgimento da família, da propriedade privada, e do casamento monogâmico, o início da subjugação feminina.²¹

Segundo a filósofa, Judith Butler²², a desigualdade existente entre os gêneros é resultado de uma construção social do que vem a ser os gêneros feminino e masculino. E, isso se deu em razão da repetição histórica de padrões de comportamento artificialmente moldados. Desse modo, a correspondência entre o gênero feminino e o “ser mulher”, e, entre o gênero masculino e o “ser homem”, também seriam resultado dessa construção. Para a autora, o gênero é uma performance, e ela não deve obediência aos padrões binários, socialmente impostos para as pessoas. Dessa forma, assim como existe o exemplo das pessoas intersexuais, que são prova de que o binarismo biológico não é uma regra; também podem existir mais identidades de gênero do que as atualmente conhecidas. Assim, Butler mostra que a diferença de tratamento entre os sexos tem as suas raízes advindas da injusta divisão e classificação dos gêneros. E, a reprodução de padrões sociais pré-moldados, influenciada pela qualificação do gênero feminino como algo inferior e ruim, e do masculino como algo superior e bom, é que resultou nas sociedades violentas e desiguais da atualidade.²³

As teorias desses renomados autores, apresentadas a título de exemplo, mesmo com as suas diferentes perspectivas, foram muito importantes para que a opressão e subjugação impostas à mulher, recebessem uma maior visibilidade. O movimento feminista brasileiro,

¹⁹ ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. Op. cit., p. 1119.

²⁰ ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1984.

²¹ ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. Op. cit., p. 1119.

²² BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

²³ ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. Op. cit., p. 1119-1120.

atuante desde o final do século XIX (ainda que não se identificasse dessa forma em seu princípio); durante as suas quatro ondas, lutou de forma incansável pela libertação das mulheres, com conquistas que partem desde o direito à educação, ao voto, e caminham em direção à importantes avanços relacionados a equidade entre os sexos²⁴. Tanto as teorias mencionadas, como a atuação das feministas, possibilitaram que fosse de conhecimento notório o fato de que a desigualdade entre os gêneros afeta de forma substancial as mulheres. Entretanto, como ressaltado anteriormente, a desigualdade entre homens e mulheres representa um problema social com desdobramentos para além de complexos. E, apesar de todos os aspectos positivos mencionados, nenhum desses exemplos analisou profundamente a importante função que crianças e adolescentes têm dentro do ciclo de violências, que ao mesmo tempo, afeta as mulheres e a população infantojuvenil. Independentemente dos fatores que levaram a isso, fato é, que dificilmente se encontram estudos que avaliam o real papel que essa parcela da população tem dentro da manutenção da cultura da supremacia masculina branca²⁵. Sendo esse um assunto muito pouco explorado, e, por vezes, relegado ao esquecimento.

Dentre as implicações que a diferença de tratamento entre homens e mulheres pode ter (e aqui não se pode, nem se ousa, mencioná-las de forma exaustiva), destaca-se a vitimização de crianças e adolescentes; enquanto efeito colateral da propagação da cultura da violência de gênero. Eles são as vítimas invisíveis desse processo violento. E, tem um papel central na sua manutenção.

O estudo da história da infância, no Brasil e no continente europeu (com ênfase a Portugal), se faz necessário para uma melhor compreensão dos fatores que contribuem para a vitimização da população infantojuvenil brasileira na atualidade. Adiante, será desenvolvido esse tópico.

2.2 Diálogos luso-brasileiros relacionados à condição da infância e adolescência no Brasil

Muitos dos desdobramentos relacionados à condição da infância e adolescência no Brasil, desde a invasão portuguesa até os tempos atuais, se deram em razão da influência que o modelo de vida introduzido no país pelos colonizadores, exerceu, e, ainda exerce, sobre a

²⁴ SILVA, Jacilene Maria. **Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda**. Recife: Independently published, 2019.

²⁵ Fala-se em cultura da supremacia masculina branca, pois, a invasão portuguesa introduziu no país uma cultura patriarcal, cuja figura de maior poder e privilégio social, é a do homem branco. Fator social que prevalece ainda na atualidade.

realidade vivida pela população brasileira. Nesse tópico, será feita uma breve reflexão acerca da condição da infância e adolescência, partindo do continente europeu, com ênfase ao país de Portugal, e chegando até alguns de seus principais desdobramentos dentro da sociedade brasileira, oriundos do processo de invasão e colonização portuguesa. Para o cumprimento de tal objetivo, optou-se por selecionar obras de renomados autores, por meio delas pode ser observada a condição da infância e adolescência, partindo da Europa Ocidental, passando pelo Brasil colônia, e resultando na sociedade da contemporaneidade.

Salienta-se de antemão que esse tópico não tem como intenção a deslegitimação dos modelos saudáveis de infância que possam ter existido ou que ainda se façam presentes no Brasil, e ao redor do mundo. Sabe-se que a condição da infância e adolescência, tanto na sociedade brasileira quanto em outras inúmeras civilizações do mundo, vai muito além do que pode ser observado através de relatos eurocentrados.

Os diálogos que serão construídos por meio do presente subcapítulo, tem como foco a influência europeia exercida sobre a sociedade brasileira, não com o objetivo de se colocar tal continente enquanto centro do mundo, como se apenas a sua história possuísse relevância. Pelo contrário. Tal foco é utilizado, única e simplesmente, com a intenção de se mostrar como as heranças sócio-históricas, advindas da Europa ocidental, na figura de Portugal, a partir da introdução de um modelo de vida patriarcal e adultocêntrico no país, representam um enorme prejuízo e malefício, para a população infantojuvenil, e para a sociedade em sua totalidade. Tem-se, portanto, o objetivo de se mostrar, como ocorreu, e, como ainda pode ser testemunhado, o processo de desumanização de crianças e adolescentes brasileiros, vítimas de inúmeras e cotidianas formas de violência, devido a influência exercida pela imposição desse modelo de vida opressivo e excludente, introduzido por meio da invasão portuguesa. Influência que, infelizmente, ainda parece prevalecer sobre significativa parcela da sociedade. Feita essa rápida introdução, passa-se ao desenvolvimento do presente tópico.

O historiador medievalista, Philippe Ariès²⁶, elaborou importante pesquisa sobre a família e infância, no continente europeu. O seu vasto estudo analisa a cultura, as vestimentas, brinquedos e brincadeiras, a demografia da época, escolas. E, uma das principais referências de sua obra é o material artístico do período. Por meio do estudo de pinturas, retratos, obras feitas em túmulos, dentre outras; ele reuniu minuciosamente as informações necessárias ao desenvolvimento de sua pesquisa. Segundo o pensador, no período medieval, a definição de

²⁶ ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. D. Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, p. 279.

infância e adolescência sofreu muitas variações. Diferentemente da atualidade, não havia uma definição exata para essa fase da vida humana. E, por muito tempo não houve relatos específicos sobre ela. Em determinado momento do período medieval, a crença era de que a infância durava até os primeiros sete anos de idade. Algumas pessoas acreditavam que ela duraria até os quatorze anos. A adolescência, por muito tempo, sequer foi considerada. Para algumas pessoas, com o fim da infância, por volta dos quatorze anos, a adolescência teria o seu princípio; e a sua duração não era exata, podendo se estender até os 28 ou 35 anos. Ao analisar a condição da criança, entre os séculos XI e XIII, o autor pôde constatar que neste período ela era tratada como se fosse um pequeno adulto. Dessa forma, a única coisa que a diferenciava era o seu tamanho diminuto.

Essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje. A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las [...] Contudo, um sentimento superficial da criança - a que chamei "paparicação" - era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.²⁷

Essa imagem da infância reflete o valor que as crianças tinham para a sociedade nesse período, além de ser um reflexo da demografia da época. Philippe Ariès, salienta que essa característica também estava presente em outras sociedades, como por exemplo, a romana e a chinesa que, em seu passado, apresentavam enquanto comportamento tolerado, o abandono de recém-nascidos. Segundo o autor, a partir do século XVI, iniciou-se o costume de retratar crianças falecidas. Por muito tempo, elas não tiveram túmulos próprios, porém, foi nessa época que isso começou a mudar. Entre esse período e o século XVIII, passou a ser comum a utilização de métodos contraceptivos, juntamente com a mudança de visão acerca do desperdício necessário (indiferença diante da morte de crianças pequenas). Esses foram alguns dos acontecimentos que evidenciam a mudança da situação da criança na sociedade; o que se

²⁷ Ibidem, p. 10.

deve à nova sensibilidade acerca do valor da infância, e ao cristianismo. O autor ressalta, que essa valorização da infância se deu somente face aos meninos, pois, as meninas ainda foram vistas como pequenas adultas, por muito tempo. Ademais, tal diferenciação privilegiava apenas meninos de classe burguesa, enquanto as crianças pobres, independentemente do gênero, não eram diferenciadas dos adultos. Com relação aos jogos e brincadeiras, a sua passagem de atividades destinadas a todas as idades, para atividades quase que exclusivamente infantis, também é um dos reflexos da valorização da infância. A primeira comunhão foi uma das representações do sentimento e valorização da infância, entre o século XVII até o final do século XIX. Fato observado como mais uma contribuição do cristianismo.²⁸

A inserção de crianças e adolescentes em escolas e colégios, representou mais um passo em direção à sua proteção e individualização. O ensino tradicional foi substituído por uma nova forma de educação, protegida pela política e justiça. Esse local se destinava à educação moral e intelectual dessas pessoas. Apesar de a escola, a princípio, abrigar pessoas de todas as faixas etárias, esse foi o princípio do processo que fez desse local uma instituição exclusiva para a população infantojuvenil. O que influenciou os modelos escolares da contemporaneidade. Ao mesmo tempo em que era vista como um local seguro e apropriado, por muito tempo, a escola destinou às crianças e adolescentes, penas e castigos físicos (conduta normalizada e tolerada à época, por isso, não era considerada cruel). E, por mais contraditório que possa parecer (para aqueles que analisam o passado a partir dos valores da atualidade), isso era resultado da obsessão, cuidado, zelo exagerado para com esses indivíduos. Sentimento que substituiu a indiferença, anteriormente mencionada.²⁹ Frente a isso, percebe-se que apesar de a retratação da época evidenciar a intenção de se cuidar e tratar de forma especial as crianças e os adolescentes, não havia uma política protetiva, como pode-se observar na atualidade. Por isso, ao mesmo tempo em que eram valorizados, eles poderiam sofrer castigos físicos muito duros.

Feita essa breve explanação sobre alguns aspectos relevantes da condição da infância e adolescência, do período medieval até parte do século XIX; parte-se para o estudo da condição das crianças no período da invasão portuguesa, quando a colonização foi imposta aos povos indígenas que aqui habitavam. Conforme explica Fábio Pestana Ramos³⁰, por volta de 1530, quando as terras brasileiras começavam a ser povoadas pelos portugueses, as embarcações que

²⁸ ARIÈS, Philippe. Op. cit.

²⁹ ARIÈS, Philippe. Op. cit.

³⁰ RAMOS, Fábio Pestana. **A História trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

aqui chegavam, traziam além dos adultos, crianças que vinham na condição de grumetes, pajens, meninas órfãs, e crianças que acompanhavam suas famílias. Como a expectativa de vida na infância era muito baixa (com média de 14 anos), as crianças eram muito pouco consideradas, sendo pouco mais bem quistas que os animais. Sua força de trabalho era explorada tanto quanto fosse possível; até que se extinguissem as suas breves vidas. Como as crianças pobres já tinham sido destinadas a trabalhar no campo em Portugal, as crianças mandadas para as embarcações eram aquelas pertencentes às classes sociais mais abastadas.

Segundo o autor, os grumetes eram crianças mandadas pelos pais para trabalharem nos navios. Em troca disso, os genitores desses meninos recebiam um valor em dinheiro. Como as chances de que eles morressem tanto em Portugal como nas embarcações eram muito altas, as famílias dessas pessoas as mandavam para o mar, por acreditarem ser mais vantajoso. Também eram colocadas para trabalhar nessa condição, crianças judias raptadas de suas famílias; técnica utilizada para reduzir a população judia de Portugal. As condições de trabalho, estadia e alimentação desses meninos, eram péssimas. E, os pequenos (grumetes que tinham 12 anos ou menos) eram acometidos pela fome, escorbuto, soldo miserável, castigos físicos, e as mais diversas formas de abuso sexual (cometidos por marujos). Muitos deles eram destinados à prostituição. Com relação aos pajens (crianças tão novas quanto os grumetes), subiam a bordo com o intuito de servir a algum oficial da Marinha, para no futuro terem a mesma profissão destes. Seu soldo era pouco melhor que o dos grumetes, e devido ao seu trabalho, tinham mais proteção física, e algumas gratificações. Entretanto, também sofriam toda sorte de abusos, porém, os perpetradores eram os próprios oficiais da Marinha. As meninas que subiam a bordo na condição de órfãs do rei, podiam ser de fato crianças sem pais, no entanto, muitas delas eram sequestradas de suas famílias pobres, para servirem à coroa. Diferentemente dos meninos, elas não tinham proteção nos navios, por isso estavam entregues a abusos sexuais provenientes de toda parte. Já que o seu destino era servirem de esposas de membros da coroa, estes fatos eram ocultados; por isso relatos similares são raros. Por fim, as crianças que embarcavam para acompanhar seus pais, também estavam entregues à sorte, sofrendo muitos males, abusos, e sendo deixadas para trás quando ocorriam os naufrágios. A invasão de piratas tinha consequências terríveis. As crianças, sobretudo as mais pobres, eram escravizadas. Os meninos colocados para trabalhar, e as meninas eram exploradas em bordéis. Além de todas essas atrocidades, a mortalidade infantil ocorrida nos navios era muito comum. Caminhava rumo ao

Brasil uma cultura de exploração, sexista e adultocêntrica³¹. Isso revela o quanto as crianças eram subvalorizadas nessa época; como as suas vidas valiam tão pouco; e, como a condição em que viviam não se assemelhava em nada com uma vida digna.

Segundo Rafael Chambouleyron³², quando os padres da Companhia de Jesus (Jesuítas) chegaram ao Brasil, por volta de 1549, eles tiveram como uma de suas principais preocupações, converter os povos indígenas (denominados por eles de “gentio”). Embora, houvesse padres de outras denominações com o mesmo intuito, os jesuítas tiveram ação de destaque. De início, tentaram converter os adultos, mas como não tiveram muito sucesso, seu foco se voltou para as crianças indígenas, pois eram mais facilmente influenciadas. Como resultado, a elas era imposta vigilância constante, como também castigos físicos cruéis. A catequização e conversão não se restringia às crianças indígenas, também era imposta às crianças mestiças e filhas de portugueses. Por serem consideradas “páginas em branco”, os padres pensavam que a sua manipulação seria mais fácil.

A expressão “entre a cruz e a espada” é uma boa representação dessa época, pois os povos originários (incluindo suas crianças) tinham dois destinos: ou se convertiam à fé cristã dos padres jesuítas (cruz), ou eram mortas por recusá-la (espada). Não à toa, esse período é conhecido pelo extermínio de povos indígenas. Um verdadeiro genocídio. Além disso, assim como a morte de inúmeras pessoas, a conversão das crianças representa a morte de milhares de culturas, costumes, línguas, dentre outros bens de valor imensurável. A chegada dos portugueses no país, veio repleta de imposição, opressão, exploração, estupro, violação, dentre muitas coisas terríveis e desumanas, que aqui não se pode citar de forma exaustiva.³³

Segundo Mary Del Priore, no período de transição entre Brasil Colônia e Império, o cuidado com as crianças era bastante precário, de modo que a sua socialização é marcada mais “pela violência explícita ou implícita do que pelo livro, pelo aprendizado e pela educação. Triste realidade num Brasil, onde a formação moral e intelectual, bem como os códigos de sociabilidade, raramente aproximam as crianças de conceitos como civilidade e cidadania”.³⁴

De acordo com os ensinamentos de Julita Scarano:

As crianças negras foram praticamente ignoradas na correspondência que de Lisboa ou mesmo da Bahia e Rio de Janeiro, partiu para a região das minas no decorrer do

³¹ Prática social que designa o poder aos adultos, restringindo os direitos de crianças e adolescentes.

³² CHAMBOULEYRON, Rafael. **Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

³³ Comentário realizado pela autora do presente estudo.

³⁴ PRIORE, Mary Del. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 57.

século XVIII. Pouco se fala da vida diária e dos aspectos mais corriqueiros do cotidiano e não há interesse em comentar como viviam os escravos e os pobres, as mulheres e, menos ainda, as crianças, mesmo em se tratando dos filhos de pessoas de importância. A preocupação, conforme vemos pela correspondência conservada nos arquivos portugueses e brasileiros, trata quase que somente de assuntos políticos e econômicos. As autoridades locais, quando escreviam para os centros do poder do momento, não estavam interessadas em modos de viver, só se preocupavam com a situação dos “povos” quando havia perigo de revoltas e outros problemas, sem se interessarem pela população infantil [...] A falta de maiores referências não significa, entretanto, que a criança tenha sido desvalorizada em si. Há nas entrelinhas, uma ou outra maneira de mostrar que lhe davam valor, era a continuação da família, gozava do afeto dos seus, participava dos acontecimentos e das festas, enfim, tinha presença na vida do momento. Entretanto, sua morte não era encarada como uma tragédia, outras crianças poderiam nascer substituindo as que se foram. Era aceita como uma fatalidade, tantas nasciam e morriam, sendo substituídas por outras. Não era vista como um ser que faria falta. Essa maneira de encarar a vida na infância e mesmo a morte, torna a criança figura pouco mencionada na correspondência entre metrópole e colônia, e é fácil compreender que a criança negra é ainda mais esquecida [...] As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos [...] Nas Minas Gerais do século XVIII reinava o individualismo, tanto entre os brancos como entre os negros escravos, que, não por vontade própria, evidentemente, mas por conta do tipo de trabalho, aventureiro, precário e sujeito a mudanças, tinham que, em grande parte, viver por si mesmos, precisando, muitas vezes, abandonar relacionamentos familiares. Os homens foram frequentemente obrigados a mudar de local e isso os impedia de dar maior atenção aos filhos, ou conviver mais assiduamente com eles. Assim, grande parte das crianças, sobretudo na primeira infância, tinha apenas contato com suas mães e com outras mulheres.³⁵

Conforme asseverado pela autora, os “senhores de escravos” viam no nascimento dos filhos das mulheres escravizadas, a oportunidade de torná-las amas de leite de seus filhos. Enquanto a vida dos filhos dessas mulheres era considerada insignificante. Pouco tempo após o parto, elas voltavam a ser exploradas, e seus bebês eram deixados sob os cuidados de idosos e outras crianças. Por isso, a mortalidade infantil de crianças escravizadas era muito grande. Era muito comum que seus enterros ocorressem sem que nenhuma autoridade tomasse conhecimento. As crianças que conseguiam sobreviver, quando chegavam aos sete anos, eram vendidas. Muitas delas mandadas para trabalhar com pequenos serviços, para servirem de “distração” às mulheres e crianças ricas (tratadas como seres inferiores, brinquedos). Muito pouco se falava sobre as crianças escravizadas, mas o intuito de convertê-las e catequizá-las também era grande. Os filhos ilegítimos (de mulheres escravizadas e homens ricos) eram relegados às margens da sociedade, e muitos deles eram escravizados pelos próprios pais. A

³⁵ SCARANO, Julita. **Criança esquecida das minas gerais**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 59-61.

vida das crianças nos quilombos também era bastante difícil, sendo acometidas por muitas doenças, fome e miséria³⁶.

No Brasil império, durante o século XIX, diferentemente das crianças desprivilegiadas, as crianças de elite eram tratadas com maior zelo e cuidado. Esse foi o período em que a infância e adolescência passaram a receber destaque, e foram diferenciadas das outras fases da vida. Por isso a maior valorização dos jovens (pertencentes a famílias brancas e abastadas). Muito disso se deve à visão de que a criança tem como destino a perenização da linhagem de uma família. Assim a sua vida passou a ser mais bem considerada. Em meados de 1888, acompanhavam o crescimento das crianças da nobreza, os rituais de passagem. A instrução delas também era motivo de preocupação. Entretanto, as crianças da família imperial recebiam muito mais recursos e atenção³⁷.

Renato Venancio, destaca o papel que as crianças brasileiras tiveram durante a Guerra do Paraguai (mais especificamente, entre os anos 1863 e 1867). Conforme prescreve:

No Brasil, as atitudes frente ao recrutamento de crianças foram, no mínimo, ambíguas. Em uma primeira fase, após a independência, recrutou-se crianças para a Marinha, valorizando, no entanto, a formação prévia daqueles que tinham estudado nas Companhias de Aprendizes Marinheiros; em um segundo momento, marcado pela Guerra do Paraguai, os burocratas imperiais assumiram uma postura arcaica, enviando inúmeras crianças sem treinamento algum aos campos de batalha [...] o envio de crianças para a guerra é um dado que revela uma importante dimensão do Estado imperial: o da criação e recriação de padrões arcaicos. Por meio da documentação relativa ao recrutamento, é possível mesmo perceber um conflito entre as famílias dos aprendizes e os burocratas militares: enquanto as primeiras procuram proteger os próprios filhos, revelando assim a adoção de valores mais modernos relativos à infância, os últimos encaminham, sem aparente peso de consciência, vários meninos para batalhões navais.³⁸

Ainda segundo o autor, dentre as crianças enviadas à guerra, estavam aquelas que haviam crescido nas “casas dos expostos”; criadas entre os períodos colonial e imperial (1726-1855).

Era grande o número de filhos ilegítimos, muitos deles filhos de senhores com escravas. Segundo a moral dominante, a família normal era somente a família legítima. Os filhos nascidos fora do casamento, com raras exceções, eram fadados ao abandono. A pobreza também era causa de abandono. As crianças eram deixadas nas portas das casas e, muitas vezes, comidas por ratos e porcos. Esta situação chegou a

³⁶ SCARANO, Julita. **Criança esquecida das minas gerais**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

³⁷ MAUAD, Ana Maria. **A vida das crianças de elite durante o império**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 89-90.

³⁸ VENANCIO, Renato Pinto. **Os aprendizes da guerra**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 106.

preocupar as autoridades, levando o vice-rei a propor, em 1726, duas medidas: coleta de esmolas na comunidade e internação de crianças. Para atender à internação de crianças ilegítimas foi implantada a Roda, um cilindro giratório na parede da Santa Casa que permitia que a criança fosse colocada de fora sem que fosse vista de dentro, e, assim, recolhida pela Instituição que criou um local denominado “Casa de Expostos”. O objetivo desse instrumento era esconder a origem ilegítima da criança e salvar a honra das famílias. A grande maioria dessas crianças enjeitadas ou expostas era branca ou parda, filhos de brancos ou de brancos e negros. A primeira roda, na Bahia, foi criada em 1726, e a última só foi extinta nos anos cinquenta do século XX.³⁹

Crianças, de classes privilegiadas ou não; mandadas por seus pais; sequestradas; crianças que deveriam ser protegidas pelas casas de expostos, foram enviadas para a guerra. Muitas delas sem treinamento (grande parte morreu no fronte). Esse fato evidencia que, apesar de a visão sobre a criança ter começado a mudar lentamente (no sentido de ela ser melhor valorizada), a sua fragilidade social ainda era muito grande.

De acordo com Marco Antonio Cabral dos Santos⁴⁰, no período entre o final de século XIX e início do século XX, com a industrialização na cidade de São Paulo, o crescimento populacional teve um aumento extremamente significativo. Com isso, muitas pessoas passaram a viver à margem da sociedade, pois não havia empregos para todos. A população pobre estava relegada à fome, miséria e falta de assistencialismo. Como resultado disso, houve um aumento muito grande da criminalidade, inclusive por parte de crianças e adolescentes. Muitos deles foram encarcerados junto de adultos (até de criminosos perigosos). Uma parcela significativa não tinha moradia, e por isso eram conhecidos como “meninos de rua”. Toda a política estava voltada à industrialização, ao trabalho, e quem não se encaixasse nesses quesitos era relegado às margens da sociedade (miséria, prisões e rua).

Apresentadas essas informações, passa-se à sua breve análise, por meio da elaboração de alguns comentários. A partir de juízos de valor atuais, serão traçadas considerações que evidenciem a precariedade da infância no passado, que resulta em sua desumanização no presente.

Do século XX até a atualidade, muita coisa se passou. Crianças exploradas em trabalhos análogos à escravidão; meninas exploradas no mundo da prostituição; castigos físicos desumanos. E, toda uma gama de situações que aqui não poderiam ser mencionadas a contento. Apesar de todas as dificuldades e oscilações entre a vontade de proteger, e a imposição de

³⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes** / Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 100 p. Disponível em: <EscQProt_Eletrônico.indd (mec.gov.br)>. Acesso em: 30 de março de 2021.

⁴⁰ SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. **Criança e criminalidade no início do século XX**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

sofrimento às crianças e adolescentes, no final do século XX, algumas conquistas foram alcançadas. Após a entrada em vigor da Constituição de 1988, e da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, uma política voltada para a valorização da população infantojuvenil foi tomando cada vez mais força. Seu intuito é colocar a família, instituições, e toda a sociedade, como responsáveis por criar meios de proporcionar às crianças e adolescentes, ambientes tranquilos, seguros, saudáveis, e capazes de suprir as suas necessidades enquanto pessoas frágeis e em desenvolvimento. Entretanto, mesmo com essas importantíssimas conquistas legais, ainda há muito o que se melhorar, pois, muitas crianças e adolescentes ainda vivem em situação de vulnerabilidade e risco social.

Isso se deve ao fato de que, assim como a cultura, a história de um povo pode dizer muito sobre as condições em que ele vive na atualidade. Por meio desse tópico, buscou-se estudar alguns dos aspectos mais importantes da história da infância (e também adolescência – período não claramente reconhecido e identificado por muito tempo), com o intuito de se mostrar, como ela pode ainda refletir negativamente na vida de crianças e adolescentes. A repetição de padrões de comportamento ao longo dos séculos, pode resultar em uma cultura de violência (ainda que não tão explícita como séculos atrás), como por exemplo, a cultura da violência de gênero; cujos efeitos colaterais incluem a agressão intrafamiliar da população infantojuvenil.

A cultura patriarcal e adultocêntrica portuguesa, antes mesmo de chegar ao Brasil, já fazia vítimas nas embarcações, explorando, abusando, e violando crianças e adolescentes. A invasão perpetrada pelos colonizadores, e opressão de crianças indígenas, em meio ao extermínio dos povos originários do Brasil, são claro exemplo de racismo, crueldade e desumanização, promovidos contra a diversidade. A exploração, tentativa de conversão, e imposição de sofrimento às crianças indígenas, tornam-se ainda mais inescrupulosas quando utilizadas enquanto instrumento de aniquilação de culturas milenares. A situação da criança pobre, abandonada durante o império, revela uma cultura pautada na opressão de classe, que impunha aos mais pobres todo tipo de males. Consideradas uma subclasse, estavam jogadas à própria sorte. A condição das crianças escravizadas, sequestradas de suas nações de origem, retiradas dos braços de suas famílias, relegadas à própria sorte e toda forma de violência e abuso, representa o ápice da desumanização do outro. Tratadas como subumanas, pessoas inferiores, que serviam de brinquedo para as famílias dos “senhores de escravos” que as exploravam. Foram destinadas a viver por muito tempo à margem da sociedade, sem nenhuma reparação histórica que pudesse reequilibrar a balança da desigualdade, do preconceito, do

racismo, da falta de assistência e justiça social. Isso evidencia, como a diversidade, ao invés de receber o respeito que merecia, foi colocada em condição desumana. A crença em uma única forma de família e a imposição da miserabilidade aos menos favorecidos, resultou na casa dos expostos. Resultado de uma cultura antiquada, sexista, racista, classista, que excluiu do bom convívio social todos aqueles que não se encaixam em seus padrões antiquados, intolerantes e preconceituosos. A desumanização da infância, fez com que muitas crianças fossem mandadas para a morte na guerra. A industrialização, fruto do avanço descontrolado do capitalismo, resultou na miséria de muitos, inclusive de crianças; que sem outra alternativa entraram para o mundo do crime. E, em troca, foram tratados com tanta crueldade quanto os adultos, no sistema prisional. Relegados à fome, doenças, prisão e à vida na rua. Foram punidos e culpabilizados pela própria miséria (problema resultante da inércia por parte do Estado, que estimulou a ida das pessoas aos grandes centros urbanos, sem analisar os desdobramentos sociais que isso poderia ter, o que resultou na culpabilização do povo, inclusive a população infantojuvenil, por um erro cometido pelo poder público) ao invés de receberem assistência social, por meio de ações afirmativas.

Da colonização até a atualidade (assim como a população adulta), crianças e adolescentes conviveram, em maior e menor grau, a depender de suas particularidades, com os reflexos de um país construído sob preceitos imperialistas. Desse modo, mesmo na atualidade, a cultura do país ainda é influenciada por preceitos violentos, patriarcais, racistas, classistas, capacitistas, adultocêntricos; e isso reflete muito sobre a forma como os brasileiros ainda tratam a população infantojuvenil. Os fatores que podem resultar na violência contra crianças e adolescentes são inúmeros. A presente pesquisa, tem como foco a violência intrafamiliar, perpetrada contra crianças e adolescentes, enquanto resultado da desigualdade existente entre homens e mulheres. Acontecimento social cujo formato brasileiro atual, inspira-se no modelo patriarcal europeu, difundido em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, através do processo da colonização⁴¹, que favorece a figura do homem branco, eurocêntrico, cisgênero⁴², heterossexual, de classe social abastada. Imagem que representa as pessoas que detém maior parcela de poder e privilégios dentro da sociedade brasileira. E, todas aquelas pessoas que não se encaixam nesse padrão (como por exemplo, mulheres, crianças e adolescentes), podem sofrer

⁴¹ ALMENDRA, Javiera Cubillos. **Reflexiones sobre el concepto de inclusión social. Una propuesta desde la teoría feminista para el estudio de las políticas públicas.** Política y Sociedad, Madrid, v. 54, n. 2, p. 353-375, 2017. Disponível em: < <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/52735>>. Acesso em: 13 de jul. de 2020.

⁴² Pessoa cuja identidade e gênero corresponde ao gênero que lhe foi atribuído no momento de seu nascimento.

as mais variadas formas de opressão e preconceito, a depender do quanto as suas singularidades se aproximam ou se distanciam desse modelo.

Por meio do presente subcapítulo, resta evidente a influência sócio-histórica (herança deixada pelos invasores portugueses no período da colonização), exercida sobre o atual modelo de vida brasileiro, ancorado em preceitos patriarcais e adultocêntricos. Nos próximos tópicos desse capítulo, será melhor explicada a relação existente entre a propagação da violência de gênero entre gerações; a prática da violência intrafamiliar contra a população infantojuvenil; e, o papel desses indivíduos dentro do ciclo de violências que vitimiza mulheres, crianças e adolescentes. Para que haja uma compreensão adequada dessa relação, antes, se faz necessário o estudo mais aprofundado do tema da violência intrafamiliar perpetrada contra a população infantojuvenil, suas possíveis causas, e consequências. Passo que será desenvolvido adiante.

2.3 A prática de violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes

A violência, compreendida enquanto simples atitude humana, pode ter as mais diversas razões de existir. Um desequilíbrio emocional; um reflexo de uma desordem psíquica; a influência do uso de substâncias psicoativas; dentre outros exemplos. Todavia, a violência enquanto acontecimento social, é resultado de uma junção de fatores, e pode variar conforme a época, o lugar, a sociedade, como mencionado anteriormente.

É evidente que os atuais padrões associados à prática das violências de gênero e intrafamiliar no Brasil sofreram algumas transformações, quando comparados aos padrões vigentes no período do Brasil Colônia e Brasil Império. Afinal, muitas foram as mudanças ocorridas nos mais diversos aspectos da sociedade brasileira (como por exemplo, as leis). No entanto, os resquícios sociais, históricos, e culturais da tradição imperialista, ainda influenciam de forma significativa a sociedade brasileira. Por isso, ainda ocorrem agressões motivadas pelo machismo, racismo, opressão de classe, capacitismo, adultocentrismo, lgbtfobia⁴³, entre outras formas de intolerância e preconceito. A violência perpetrada contra crianças e adolescentes, enquanto uma herança colonial/imperialista, pode se apresentar de diversas formas, como por exemplo, através da exploração de crianças por meio do trabalho análogo à escravidão; exploração de meninas para a prostituição; violência doméstica; e etc. Por meio deste, busca-se analisar a violência intrafamiliar perpetrada face a população infantojuvenil.

⁴³ Discriminação, preconceito, aversão, ódio, direcionados a população LGBT.

De acordo com a socióloga, e estudiosa da violência de gênero, Heleieth Iara Bongiovani Saffioti⁴⁴, existem no seio social duas formas de poder: o grande poder, cujos detentores (pessoas de significativo poder aquisitivo, político, econômico) podem submeter qualquer indivíduo que se encontre em situação hierárquica inferior; e o pequeno poder, cujo detentor é o indivíduo que se utiliza de forma desproporcional de sua diminuta influência, como por exemplo, o agressor de crianças e adolescentes. Por não se contentar com as pequenas parcelas de poder que possui, ele as utiliza contra essas pessoas, como uma espécie de treinamento para a conquista do tão almejado grande poder. Dessa forma, tomado pela síndrome do pequeno poder, ele se aproveita de toda e qualquer oportunidade de se sentir superior, e assim, vitimiza aqueles que se encontram em condição de fragilidade social (mulheres, crianças e adolescentes). Essa síndrome também pode acometer as mulheres, porém, as pessoas contra quem elas conseguem utilizá-la costumam ser as crianças (e isso ocorre, pois elas tendem a reproduzir a violência a que são submetidas pelos homens). Desse modo, a síndrome do pequeno poder masculina tem consequências muito mais graves, que compreendem agressões físicas, sexuais, e até a morte. A autora ainda ressalta que, a violência sexual de crianças e adolescentes faz parte da socialização da população infanto juvenil, e tem como intuito fazer com que as mulheres sejam submetidas ao “poder do macho”. O abuso de meninos não é inexistente, porém a violação de meninas é muito mais substancial. Além disso, as mulheres também podem cometer abusos de cunho sexual, no entanto, a parcela de agressoras femininas é muito pequena⁴⁵.

O que se pode observar através dos argumentos apresentados pela pensadora, é que a violência enquanto acontecimento social, pode ser observada em todas as áreas da vida humana, e, a sua frequência e intensidade variam conforme as particularidades de seu detentor. Ela pode ser praticada pelo Estado, instituições, classes privilegiadas, como forma de expressão do grande poder. E, por pessoas comuns, no uso de sua parcela de pequeno poder. Como no caso da violência intrafamiliar.

A partir dos argumentos apresentados pela pesquisa de Heleieth Saffioti, é possível chegar a uma outra conclusão lógica: quando o homem agressor, para fazer valer a qualquer

⁴⁴ SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A síndrome do pequeno poder**. In: AZEVEDO, Maria Amélia. GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. (Org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu Editora Ltda, 1989, p. 17-19.

⁴⁵ Este parágrafo foi compilado a partir do texto: ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. **Breve análise sobre a disseminação intergeracional da cultura da violência de gênero**. In: TOMAZONI, Larissa Ribeiro. PRATA, Marcela. ABIKO, Paula Yurie. (Org.). **Mulheres e o Direito: Um chamado à real visibilidade – Volume 2**. Curitiba: Editora Sala de Aula Criminal, 2021, p. 1125-1126. O material encontra-se publicado na íntegra e sua utilização foi autorizada pelos autores.

custo a sua falsa superioridade, se utiliza de violência face aos seus filhos; esse é um exemplo claro do uso da violência intrafamiliar como exercício do pequeno poder. Já, a não implementação de políticas públicas destinadas à prevenção da ocorrência das violências de gênero e intrafamiliar⁴⁶, como resultado de pura e simples inércia do Estado, que resulta na perpetuação da opressão de mulheres, crianças e adolescentes; pode ser observada como exemplo de exercício do grande poder, cujo detentor é o poder público. Isso ocorre, pois o não atendimento das necessidades fundamentais da população também pode ser observado como uma forma de agressão. E, assim, o fenômeno da violência transita entre as mais diferentes camadas da sociedade brasileira, modificando-se conforme as especificidades e parcela de poder que detém o seu titular. Ora, aparecendo em sua forma simples (pequeno poder), e, em outros momentos podendo ser observado em sua forma sistêmica (grande poder). Presente, portanto, em todas as estruturas da sociedade. De forma que, o agressor individual, tem sim, responsabilidade por seus atos. Porém, quando o Estado não demonstra interesse em combater a situação instaurada, devido a política de desumanização e morte por ela adotada, ele acaba por se tornar corresponsável pela prática dessas e outras modalidades de violência. Tal situação representa um claro reflexo da forte influência que os preconceitos estruturantes da sociedade exercem sobre ele.

Diante desses apontamentos, observa-se que não é possível abordar o tema da violência intrafamiliar, sem levar em conta a sua relação com a violência de gênero, e o seu caráter também sistêmico. Elemento que pode ser observado por meio de considerações pontuais ao longo desse capítulo, mas, que será melhor desenvolvido no decorrer da pesquisa. Por ora, será dada continuidade a análise da agressão intrafamiliar, seu conceito e consequências, enquanto resultado da desigualdade entre os sexos, e uso do pequeno poder dos homens agressores, face a crianças e adolescentes vitimizados. Passo imprescindível à compreensão e desenvolvimento adequado do tema.

Segundo ensinam Maria Ignez Moreira e Sônia Souza, a violência intrafamiliar:

Praticada contra crianças e adolescentes é uma prática histórica na sociedade brasileira, presente em todos os segmentos sociais [...] é a expressão do abuso de poder dos pais ou responsáveis, que coisificam as crianças e os adolescentes, fazendo deles objetos e desrespeitando os seus direitos fundamentais [...] A violência intrafamiliar expressa dinâmicas de poder/afeto nas quais estão presentes relações de subordinação e dominação. Nessas relações, pais e filhos, de diferentes gerações, estão em posições opostas e assimétricas [...] é um fenômeno de alta complexidade, o que significa que

⁴⁶ Violências que guardam uma relação íntima, em que uma pode ser observada enquanto reflexo da outra. Temática que será melhor desenvolvida no decorrer desse capítulo.

não se lhe pode atribuir uma causa única. É preciso considerar que os adultos no contexto familiar são pessoas significativas do ponto de vista afetivo para as crianças e os adolescentes e que, ao agirem de forma violenta, provocam nas crianças e nos adolescentes graves sequelas emocionais [...] Na definição de violência intrafamiliar destacam-se dois aspectos: o primeiro é de que se trata de uma violência interpessoal perpetrada, no caso das crianças e adolescentes, por pessoas investidas de função parental. O segundo aspecto ressalta que é uma violência cuja prática não se restringe ao espaço doméstico, ou seja, a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes é por vezes cometida pelos pais e responsáveis também em espaços públicos [...] Os contextos de vulnerabilidade social, econômica e simbólica influem no estabelecimento de relações violentas, mas não podem ser tomados a partir de uma lógica causal, uma vez que nenhum desses aspectos pode ser considerado como causa única.⁴⁷

Conforme prescrevem Maria Amélia Azevedo e Viviane Nogueira Guerra:

São relações hierárquicas adultocêntricas, porque assentadas no pressuposto do poder do adulto (maior de idade) sobre a criança (menor de idade). A vitimização – enquanto violência interpessoal – constitui uma exacerbação desse padrão. Pressupõe necessariamente o abuso, enquanto ação (ou omissão) de um adulto, capaz de criar dano físico ou psicológico à criança [...] a vitimização é uma forma de aprisionar a vontade e o desejo da criança, de submetê-la, portanto, ao poder do adulto, a fim de coagi-la a satisfazer os interesses, as expectativas ou as paixões deste.⁴⁸

A violência intrafamiliar direcionada a crianças e adolescentes, é, portanto, resultado da relação desigual existente entre homens e mulheres. Fruto de construções sociais e históricas, obtidas através da repetição de padrões de comportamento androcêntricos, que criaram a falsa crença de superioridade masculina e inferioridade feminina. Assim, o homem, exercendo o “poder do macho” (como mostrado por Heleieth Saffioti), se torna o símbolo de maior poder dentro das relações sociais familiares, independentemente de ter laços sanguíneos com a criança e/ou adolescente vitimizados. De modo que, mulheres, crianças e adolescentes se tornam as vítimas do exercício desproporcional dessa hierarquia socialmente construída.

O Brasil, apresenta outros inúmeros problemas estruturais além desse, como por exemplo, a fome, miséria, corrupção, racismo e etc. Todos esses problemas podem se interconectar, de forma que uma mesma pessoa pode ser atingida por mais de um deles. A associação de mais de um problema social, atingindo um mesmo indivíduo, vai depender das particularidades de cada pessoa, relacionadas à sua cor de pele, classe social, sexo, gênero,

⁴⁷ MOREIRA, Maria Ignez Costa. SOUSA, Sônia Margarida Gomes. **Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: do espaço privado à cena pública.** O social em questão- Revista do Departamento de Serviço Social, Rio de Janeiro, n. 28, p. 13-26, 2012. Disponível em: <osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=75&sid=18>. Acesso em: 01/02/2021, p. 15-17.

⁴⁸ AZEVEDO, Maria Amélia. GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Vitimização e vitimização: questões conceituais.** In: AZEVEDO, Maria. Amélia., GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. (Org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder.** São Paulo: Iglu Editora Ltda, 1989, p. 35.

idade, dentre outros fatores. A adolescente negra, lésbica e periférica, é um exemplo de como as estruturas de uma sociedade podem afetar uma mesma pessoa, seja ao mesmo tempo, ou em contextos diferentes. Esse é o aspecto interseccional das violências de gênero e intrafamiliar. O que se deve ter em mente, de posse dessas informações (como mencionado por Maria Ignez Moreira e Sônia Souza), é o fato de que a violência intrafamiliar praticada face aos meninos e meninas brasileiros, é um processo que acontece independentemente de essas pessoas serem ou não vitimizadas por outros problemas estruturantes do país. Entretanto, a conjugação desse e outros problemas, poder ser uma das causas de seu agravamento. Assim, uma família na qual predomina o sexismo e adultocentrismo, pode também se encontrar fragilizada devido à insegurança alimentar, falta de emprego, moradia adequada e etc. E, esses fatores podem atuar enquanto intensificadores das relações desiguais preexistentes. Por isso, não podem ser definidos como a causa dessa violência, mas sim, elementos que a acentuam.

Assim como a violência doméstica, a agressão intrafamiliar pode ser subdividida em várias espécies.

Os termos abuso ou maus-tratos contra crianças e adolescentes são utilizados para definir negligência, violência psicológica, física e sexual, de maneira repetitiva e intencional, perpetrado por um adulto ou alguém em estágio de desenvolvimento superior (idade, força física, posição social, condição econômica, inteligência, autoridade). O perpetrador utiliza-se do poder, da relação de confiança e/ou força física para colocar a criança e/ou adolescente em situações para as quais não possui condições maturacionais biológicas e psicológicas de enfrentamento. O abuso viola aquilo que caracteriza a infância: dependência, vulnerabilidade e inocência. O adulto explora o poder que tem sobre a criança e, ao fazê-lo, usa-a como mero meio para obtenção de seus próprios fins, infligindo o seu direito à autonomia [...] A literatura aponta quatro categorias básicas de maus-tratos contra crianças e adolescentes: abuso físico, abuso emocional, negligência e abuso sexual.⁴⁹

O abuso físico compreende toda e qualquer ação, ocorrida uma ou mais vezes, na qual o adulto usa sua força física contra a criança e/ou adolescente, com o intuito de lhe causar algum desconforto ou sofrimento. Pode se iniciar com agressões leves, e com o tempo se agravar, podendo até causar a sua morte.⁵⁰

Pode traduzir-se em comportamentos como: esmurrar, pontapear, queimar, empurrar; dar socos; morder; cortar; estrangular; provocar lesões por armas ou objetos; obrigar a tomar medicamentos desnecessários ou inadequados, álcool, drogas ou outras substâncias, inclusive alimentos; tirar de casa à força; amarrar; arrastar; arrancar a roupa; abandonar em lugares desconhecidos; danos à integridade corporal decorrentes

⁴⁹ HABIGZANG, Luísa F. CAMINHA, Renato M. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceituação e intervenção clínica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 21-24.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 24-25.

de negligência (omissão de cuidados e proteção contra agravos evitáveis como situações de perigo, doenças, gravidez, alimentação, higiene, entre outros).⁵¹

O abuso psicológico ou emocional pode influenciar a autoestima e a visão que crianças e adolescentes tem de si mesmos, impedindo-os de evoluir de forma intelectual e emocional.⁵²

Consiste na ação ou omissão destinada a degradar ou controlar as ações, comportamentos, crenças e decisões de outra pessoa por meio de intimidação, manipulação, ameaça direta ou indireta, humilhação, isolamento ou qualquer outra conduta que implique prejuízo à saúde psicológica, à autodeterminação ou ao desenvolvimento pessoal. Usualmente inclui comportamentos como: ameaçar os filhos; magoar os animais de estimação; humilhar na presença de amigos, familiares ou em público; desvalorização; chantagem; isolamento de amigos e familiares; ridicularizar; manipular afetivamente; explorar; negligenciar (atos de omissão a cuidados e proteção contra agravos evitáveis como situações de perigo, doenças, gravidez, alimentação, higiene, entre outros); ameaçar; privar de forma arbitrária da liberdade (impedimento de trabalhar, estudar, cuidar da aparência pessoal, gerenciar o próprio dinheiro, brincar, etc.); confinamento doméstico; omissão de carinho; negar atenção e supervisão; perseguição.⁵³

A negligência ocorre quando o responsável pela criança ou adolescente não preza pelos seus cuidados básicos⁵⁴. Esta, pode ser compreendida enquanto a “ausência de um investimento no cuidado, na preocupação com o outro que necessita de acolhimento emocional e cuidados físicos”.⁵⁵

É a ação e omissão de responsáveis quanto aos cuidados básicos na atenção, como a falta de alimentação, escola, cuidados médicos, roupas, recursos materiais e/ou estímulos emocionais, necessários à integridade física e psicossocial da criança e do adolescente, ocasionando prejuízos ao desenvolvimento. Isto caracteriza o abandono, que pode ser parcial ou total. No parcial coloca a criança e adolescente em situação de risco; no total elas ficam desamparadas e ocorre o afastamento total da família.⁵⁶

De acordo com Luísa Habigzang e Renato Caminha, o abuso sexual:

⁵¹ MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas**. Elaboração de Marcia Teresinha Moreschi. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente, Brasília, 2018, 494 p. Disponível em: <<http://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/violencia-contra-criancas-e-adolescent-analise-de-cenarios-e-propostas-de-politicas-publicas-2.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2021, p. 16.

⁵² HABIGZANG, Luísa F. CAMINHA, Renato M.. Op. cit., p. 24-25.

⁵³ MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Marcia Teresinha Moreschi. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. Op. cit., p. 16.

⁵⁴ HABIGZANG, Luísa F. CAMINHA, Renato M.. Op. cit., p. 24-25.

⁵⁵ MIURA, Paula Orchiucci. **A violência intrafamiliar em Brasil e Portugal: uma avaliação das ações terapêuticas a partir de duas cidades, Arujá e Coimbra**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 11.

⁵⁶ MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Marcia Teresinha Moreschi. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. Op. cit., p. 16.

É definido como todo ato ou jogo sexual, relação hetero ou homossexual, cujo agressor esteja em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado que a criança ou o adolescente. Tem por finalidade estimulá-la sexualmente ou utilizá-la para obter estimulação sexual. Essas práticas eróticas e sexuais são impostas às crianças ou aos adolescentes por violência física, ameaça ou indução de sua vontade. Pode variar desde atos em que não existam contatos físicos, mas que envolvem o corpo (assédio, voyeurismo, exibicionismo), a diferentes tipos de atos com contato físico, sem penetração (sexo oral, intercurso interfemural) ou com penetração (digital, com objetos, intercurso genital ou anal). Engloba, ainda, a situação de exploração sexual visando ao lucro, como a prostituição e a pornografia. Os abusos sexuais podem ser classificados como intrafamiliares ou incestuosos e extrafamiliares.⁵⁷

O abuso sexual intrafamiliar, também reconhecido como uma forma de incesto, é perpetrado na imensa maioria das vezes pelo homem agressor. Ele se vale de sua condição de autoridade familiar para perpetrar abusos sexuais contra os seus filhos (as), enteados (as), netos (as), sobrinhos (as), irmãos (ãs) mais novos etc. Salienta-se que, apesar de o abuso de meninos ocorrer, o número de meninas vitimizadas é muito mais expressivo. Devido ao poder que acredita ser detentor, em virtude da prevalência de uma cultura sexista, o homem agride a sua companheira e os seus filhos, para satisfazer as suas vontades. Além disso, ele também pode se utilizar destes atos (abuso sexual de crianças e adolescentes) para as finalidades de pornografia e prostituição.⁵⁸

Um aspecto importante do ciclo de abusos, que permite que o agressor prolongue a agressão pelo maior tempo possível, é o segredo⁵⁹:

A violência interpessoal constitui uma transgressão (mais ou menos consciente) do poder disciplinador do adulto, ela exige que a vítima seja “cúmplice”, num “pacto de silêncio”. Portanto, a vítima tem restringida não apenas sua atividade de ação e reação, como também sua palavra é cassada e passa a viver sob o signo do medo: medo da coação, medo da revelação... Como a vitimização não é um fenômeno isolado mas sim um processo que se prolonga às vezes por anos, a vítima passa a viver uma situação típica de um estado de sítio, em que sua liberdade – enquanto autonomia pessoal – é inteiramente cerceada, e da qual só se resgatará, via de regra, recuperando o poder da própria palavra, isto é, tornando pública a violência privada de que foi vítima.⁶⁰

Apesar de não estar entre as espécies de violência intrafamiliar perpetradas contra a população infantojuvenil, a violência institucional tem um papel importantíssimo na manutenção do ciclo de violências que comporta essa modalidade de agressão. Gabriele Schek, Mara Regina Santos da Silva, Carl Lacharité, Marta Regina César-Vaz, Maria Emília Nunes

⁵⁷ HABIGZANG, Luísa F. CAMINHA, Renato M. Op. cit., p. 25-26.

⁵⁸ SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Exploração sexual de crianças**. In: AZEVEDO, Maria Amélia. GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. (Org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu Editora Ltda, 1989, p. 60-61.

⁵⁹ ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. Op. cit., p. 1127.

⁶⁰ AZEVEDO, Maria Amélia. GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Op. cit., p. 35.

Bueno e Jeferson Ventura⁶¹, realizaram uma pesquisa quantitativa com quinze profissionais (dois médicos, dois psicólogos, seis enfermeiros, dois agentes comunitários de saúde, um assistente social, e dois conselheiros tutelares). Eles foram recrutados em serviços que fazem parte da rede de proteção da população infantojuvenil, que compreende, uma Unidade Básica de Saúde; um Conselho Tutelar; Unidades de Pronto Atendimento e Pediatria de um Hospital Universitário; e um Centro de Referência Especializado em Assistência Social. Todos localizados em um município de porte mediano, do extremo Sul do Brasil. Os dados encontrados pelos pesquisadores correspondem ao período de 2013 a 2015. Eles foram coletados através de entrevistas semiestruturadas. A partir das informações reunidas, os autores puderam concluir, que apesar do esforço dos profissionais para sanar as lesões físicas e psicológicas das crianças e adolescentes vitimizados, tais atitudes não se mostram efetivas na prevenção dessas agressões. Além disso, muitos casos não são registrados, casos suspeitos não são notificados, e, por vezes, a violência não é confirmada. O encaminhamento de denúncias nem sempre é feito de forma adequada e, como consequência, crianças e adolescentes tem seu sofrimento esquecido e relegado ao anonimato. A ausência de registros impede que as famílias sejam acompanhadas. A exclusão da figura do agressor no processo de intervenção também foi observada. Essas condutas inadequadas, são exemplos de violência institucional. Ela ocorre quando a rede pública de apoio, que deveria proteger esses jovens, presta um serviço ineficaz. Como consequência, existe uma grande chance de que elas sejam revitimizadas pelos seus agressores. Ademais, a não contabilização adequada dos casos, impede a implementação de políticas públicas capazes de lidar com a real dimensão do problema presente na violência intrafamiliar. Tudo isso contribui para que ela continue a ser praticada e possa se perpetuar (por isso a temática foi incluída nesse tópico).

As consequências negativas das formas de abuso mencionadas acima, podem variar muito de um indivíduo para o outro, pois elas dependem de todo um universo presente na subjetividade de cada ser. Porém, é muito importante enumerar as consequências mais comuns da vitimização de crianças e adolescentes, para que seja compreendida a real dimensão desse problema.

⁶¹ SCHEK, Gabriele. SILVA, Mara Regina Santos da. LACHARITÉ, Carl. CÉZAR-VAZ, Marta Regina. BUENO, Maria Emília Nunes. VENTURA, Jeferson. **Práticas profissionais que silenciam a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes.** Texto Contexto Enfermagem - Revista do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 27, v. 1, p. 13-26, 2012. Disponível em: <h ttps://www.scielo.br/j/tce/a/t6T pgBK4R3yVhp4VTnndN6S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15/06/2021.

O abuso físico pode resultar em danos físicos e também de fundo emocional e psicológico. A violência psicológica pode prejudicar crianças e adolescentes no que diz respeito ao seu bem-estar, seu amor-próprio, como também, pode afetar a sua capacidade de amar as pessoas de seu convívio próximo. A negligência pode ocasionar danos a integridade social, moral, intelectual e física dessas pessoas. O abuso sexual, por ser uma forma de violência mais severa e complexa, pode apresentar consequências demasiado prejudiciais, que podem variar de acordo com a subjetividade do indivíduo, e, a existência ou não de uma rede de apoio. Dentre os prejuízos encontrados, podem estar: a dificuldade em manter relações interpessoais (com a família, amigos, conhecidos); a dificuldade de adaptação sexual, externalizada por meio de comportamento sexual inadequado (para a idade e para o ambiente em que se encontra); a dificuldade de adaptação afetiva (em razão da depressão, do sentimento de culpa, e da autodepreciação, decorrentes do abuso).^{62 63 64} A violência institucional, como visto anteriormente, pode ter como consequência a revitimização da criança e/ou adolescente, que se desdobrará em outras consequências. Estas, irão depender da modalidade de agressão intrafamiliar utilizada para revitimizar a (o) jovem agredida (o).

Como observado ao longo desse subcapítulo, a violência intrafamiliar pode ser externalizada pelo indivíduo agressor de diferentes formas. Para cada uma delas, foram apresentadas as consequências mais comuns. Todavia, como salientado anteriormente, não é possível estabelecer um padrão, uma regra, com a previsão das consequências do abuso para as suas diferentes vítimas. Faz-se necessário, portanto, se ter em mente, que existe uma infinidade de fatores (individualidade; subjetividade de cada ser; acesso ou não a uma rede de apoio; dentre outros elementos), que dialogam entre si, e podem produzir os mais diversos resultados, no que concerne às consequências de um tipo específico de abuso. Os exemplos mencionados acima, foram apresentados com o intuito de possibilitar uma visão (o mais próxima possível) da real dimensão desse problema social. Para que esse objetivo possa estar completo, faz-se necessária, ainda, a análise um pouco mais detalhada das consequências psicológicas que a vitimização de crianças e adolescentes tem para toda a unidade familiar. E, o estudo mais minucioso da modalidade de violência intrafamiliar do tipo sexual.

A seguir, será desenvolvida a temática da disfuncionalidade familiar.

⁶²AZEVEDO, Maria Amélia. GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Consequências psicológicas da vitimização de crianças e adolescentes**. In: AZEVEDO, Maria. Amélia, GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. (Org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu Editora Ltda, 1989, p. 153-156.

⁶³ HABIGZANG, Luísa F. CAMINHA, Renato M. Op. cit.

⁶⁴ ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. Op. cit., p. 1128.

2.4 Uma forma de comunicação disfuncional

Como bem explanado anteriormente, a disparidade de tratamento existente entre homens e mulheres, fruto da construção sócio-histórica da cultura da supremacia masculina branca, pode ter entre os seus reflexos negativos a prática da violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes. Esta, pode resultar em inúmeras consequências para a população infantojuvenil, com prejuízos de caráter físico, emocional, e psíquico. A construção de relações familiares pautadas nos mais diversos níveis de desigualdade, pode resultar em desvantagens que não ficam restritas à figura da população infantojuvenil, e podem afetar as relações existentes entre todos os membros de uma mesma unidade familiar.

Vale ressaltar, que se optou pela abordagem desse tema, antes de se partir para o tópico da violência sexual, pois, ele traz uma informação imprescindível ao desenvolvimento do subcapítulo seguinte; qual seja, o conceito da comunicação disfuncional no seio familiar.

Saidy Karolin Maciel⁶⁵, através de sua tese de doutorado, pesquisou as possíveis repercussões psicológicas que a prática da violência intrafamiliar pode ter no meio social. Contribuíram com o trabalho da autora, 59 crianças e adolescentes, entre 5 e 15 anos de idade. Eles foram selecionados em razão do fato de terem sido atendidos pelo Setor de Atendimento Psicológico de Lesão Corporal do Instituto Médico Legal de Florianópolis. Local que serviu como objeto de sua pesquisa, e como fonte de informações para a autora. Ao longo de seu estudo, ela mostra como a qualidade do diálogo familiar é importante. Também ressalta que para se avaliar as relações interpessoais existentes dentro de uma família, como saudáveis ou não, deve-se levar em conta, dentre outros fatores, a forma como se dá o processo de comunicação entre os seus membros.

Com base na importância dos processos de comunicação nas interações familiares como indicador de saúde, é necessário identificar se o modo como a comunicação está ocorrendo se configura como tipos funcionais ou disfuncionais de interações. Nas famílias funcionais o processo de comunicação se dá de forma clara, objetiva e congruente entre os diferentes níveis da mensagem (metacomunicação), bem como entre os diferentes meios pelos quais se expressam os conteúdos desejados (forma verbal e não-verbal). As mensagens devem ser clarificadas para que o receptor possa saber o que ela significa e solicitar realimentação sobre a mensagem. A forma como se recebe a mensagem e se reage a ela também é um indicio de funcionalidade ou disfuncionalidade. Para que o processo de comunicação cumpra sua função – de dar e obter informações - é necessário que haja espaço para que elas sejam compartilhadas, entendidas, verificadas e até desconsideradas. Quando as informações estão desconexas do contexto, o comunicador deixa o receptor em dúvidas e conjecturas quanto ao que deve ser feito, resultando numa dificuldade por

⁶⁵ MACIEL, Saidy Karolin **Repercussões psicológicas em crianças vítimas de violência familiar**. 2011. 167 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

parte do receptor, de discriminar o que está sentindo ou pensando. Nas relações familiares em que há presença de violência contra as crianças, elas geralmente apresentam dificuldade em discriminar o que está sendo solicitado e de como devem reagir. Invariavelmente, crianças que vivem num contexto violento são submetidas a maus-tratos como resposta do meio familiar, independentemente de terem feito algo que justificasse punição.⁶⁶

Portanto, uma família saudável é aquela na qual há a preocupação em “zelar pelos cuidados para com seus filhos, organizar modos de proteção e desenvolvimento de afetos positivos, bem como ensinar a lidar com as frustrações e desafetos, estabelecer trocas relacionais por meio do desenvolvimento de habilidades sociais”.⁶⁷ Esses são os aspectos positivos que refletem a existência de um processo comunicativo saudável dentro do seio familiar. No qual predomina o carinho, cuidado e afeto entre os seus membros, e, a preparação dos integrantes mais jovens para a vida em sociedade. Já, as relações familiares marcadas pelo uso de violência, refletem a existência de um processo de comunicação prejudicado, agressivo, e não saudável.

Ainda segundo a autora, os pesquisadores que estudam o processo de comunicação na área da saúde, veem a prática da violência como o método comunicativo mais disfuncional já observado. Ela pode causar mazelas relacionadas à saúde do indivíduo acometido pela agressão, como também, reflexos extremamente negativos para ele, sua unidade familiar, e até para a comunidade da qual ela faz parte. Dessa forma, a depender de como a violência afeta uma mesma criança e/ou adolescente, as consequências negativas podem variar entre prejuízos mais leves, até sérios danos à sua saúde.⁶⁸ Dentre os comprometimentos psicológicos identificados pela autora, como resultantes da perpetração da violência doméstica contra crianças e adolescentes, estão:

a) alterações cognitivas; b) baixa regulação e controle emocional; c) tendências à frustração e agressividade; d) baixa auto-estima; e) baixa autoeficácia; f) baixo grau de pertencimento familiar; g) baixo grau de autonomia; h) transtornos de ansiedade, da linguagem, do sono e alimentares; j) depressão; k) presença predominante de sentimentos de raiva, vingança e conduta violenta.⁶⁹

Entre os fatores de risco que contribuem para a constituição de um ambiente familiar disfuncional, estão: o estabelecimento de relações assimétricas, nas quais um familiar exerce mais poder do que o outro, através do uso de ameaça; a qualidade dos vínculos estabelecidos;

⁶⁶ Ibidem, p. 45-46.

⁶⁷ Ibidem, p. 46.

⁶⁸ Ibidem.

⁶⁹ Ibidem, p. 137.

o não estabelecimento de fronteiras familiares (momento em que cada membro deveria ter clara a sua função, como por exemplo, o dever de cuidado dos adultos responsáveis, e, em contrapartida, o respeito dos filhos perante a sua autoridade familiar); e, a distorção e confusão de papéis (quando há dificuldade em se estabelecer a hierarquia familiar; momento em que os filhos podem assumir funções muito aquém de suas capacidades; e, os pais podem se portar de forma imatura).⁷⁰ É por isso, que os lares onde predomina essa forma de agressão, podem ser definidos como disfuncionais.

Um dos resultados mais relevantes mencionados por Saily Karolin Maciel, é a condição psicossocial de vulnerabilidade, na qual crianças e adolescentes vítimas de violência são inseridos.

A condição de vulnerável configura fator de risco e essa combinação resulta em grave violação dos direitos humanos. O aumento da frequência da violência, e a sua estabilização em função da exposição freqüente, resultam, com o passar do tempo, na naturalização da violência na vida das crianças, o que agrava severamente sua saúde psicológica e física. A vulnerabilidade é um preditor importante de violência contra as crianças [...] com base nos relatos das crianças, chama a atenção a naturalização com que são descritas as situações de violência por elas sofridas, o que pode representar a incorporação da violência à cultura familiar (ou vice-versa). Essa naturalização, por vezes, pode fazer parecer um não-sofrimento frente às violências sofridas, já que relatam as experiências da mesma forma que relatam outros fatos rotineiros da vida. Nessa direção, eis provavelmente a primeira evidência de comprometimento psicológico: o primeiro rompimento com a realidade. Não há mais uma distinção clara entre violência, não-violência e cuidados familiares, entre o que pertence às funções familiares e o que extrapola essas relações. Muito embora as crianças não tenham perdido a noção de que sofreram algum tipo de violação, que inclusive referem ser errado ou feio o que determinadas pessoas fizeram com elas, não conseguem, efetivamente, se livrar das situações de violências, confirmando a condição de vulneráveis.⁷¹

Diante dos argumentos apresentados pela autora, depreende-se que o diálogo funcional é requisito necessário para a constituição de relacionamentos saudáveis. O disfuncional, pode ocasionar o adoecimento de toda uma unidade parental, e até da sociedade em que ela está inserida. Isso é o que ocorre devido a prática das violências de gênero e intrafamiliar. A crença da falsa superioridade masculina, faz com que os homens enxerguem nas mulheres, crianças e adolescentes, pessoas inferiores a eles. Essa visão deturpada, os impede de manter com esses outros indivíduos relacionamentos pautados na equidade, democracia, e respeito (elementos que servem de alicerce para relações saudáveis e funcionais). Por isso, é muito comum que a violência seja utilizada por eles como um método de comunicação, e afirmação de

⁷⁰ Ibidem, p. 58.

⁷¹ Ibidem, p. 95-96.

superioridade. Assim, quando eles praticam a violência de gênero contra suas parceiras, e, a violência intrafamiliar contra as crianças e adolescentes que compõem a sua unidade familiar, esse é um claro exemplo de uma comunicação disfuncional.

Essa, é uma outra perspectiva, pela qual as repercussões psicológicas podem ser observadas, que vai além dos argumentos apresentados no tópico anterior. Ela evidencia como a presença de agressividade no entorno familiar traz consequências negativas não somente às pessoas vitimizadas, mas, a toda a família.

Outra característica importante, associada a essa disfuncionalidade, permite que se vá mais além nesse raciocínio lógico. Ela pode ser, ao mesmo tempo, um sintoma de um ambiente familiar adoecido (no qual mulheres, crianças e adolescentes são vitimizados), e, um estímulo à perpetuação das violências de gênero e intrafamiliar. Pois, o sofrimento decorrente da constituição de relações disfuncionais, ocasionadas pela prática dessas modalidades de agressão, também pode servir como motivação para a sua continuidade, rumo à sua perpetuação. De forma que as crianças e adolescentes vitimizados, impulsionados pelo sofrimento que lhes foi causado, podem repetir em sua vida adulta, os padrões de violência a que foram submetidos no princípio de suas vidas. Assim, consolida-se um ciclo de agressões, cujo começo e fim se confundem. Isso ocorre, pois dificilmente são pensadas medidas direcionadas ao rompimento dele. Proposta que será devidamente apresentada nos capítulos seguintes.

Por ora, voltam-se as atenções para a temática do abuso sexual de crianças e adolescentes. Ele está entre as mais gravosas formas de violência que um jovem indivíduo pode sofrer no seio de sua família. Apesar de não ser possível mensurar qual a mais prejudicial dentre todas as espécies de agressão, pois, cada indivíduo pode vivenciá-las de forma singular; acredita-se que essa forma de abuso pode resultar em reflexos extremamente negativos na vida de crianças e adolescentes por ele acometidos. Portanto, faz-se necessário analisar com maior profundidade as suas consequências e peculiaridades. Tal objetivo será desenvolvido adiante.

2.5 Abuso sexual de crianças e adolescentes no meio familiar

O tema da violência sexual de crianças e adolescentes é um assunto demasiadamente delicado, pois, uma porcentagem considerável dela corresponde a abusos perpetrados por membros masculinos do núcleo familiar desses indivíduos. Essa é uma das mais cruéis formas de abuso que um ser humano pode sofrer. E, “tem sido considerado uma das piores formas de

violência sexual contra crianças e adolescentes”.⁷² Ainda mais vindo de quem deveria zelar pela saúde, bem-estar, e, integridade física e emocional desses jovens. É um assunto paradoxal, porque, ao mesmo tempo em que causa grande comoção social, por outro lado, dificilmente são observadas ações eficazes para a prevenção de sua ocorrência. O enfrentamento efetivo dessa forma de agressão, deve ser precedido pelo estudo mais aprofundado da contrariedade do tema, pois essa é uma etapa essencial para que se atinja tal objetivo.

Ao analisar essa espécie de agressão, Vicente de Paula Faleiros, salienta que ela atinge de forma preponderante muito mais meninas do que meninos. Além disso:

O abuso sexual é predominantemente intrafamiliar, se produz nas relações mais próximas da criança. Na maioria das situações é feito pelo pai ou pelo padrasto, ou ainda, pelo tio, pelo avô ou irmão mais velho [...] Os abusadores combinam, nessa relação autoritária de poder, sedução com a ameaça. Ambas impõem o segredo aos vitimizados e às testemunhas com o envolvimento dos atores na relação consanguínea e na relação de proteção da “honra” e da subsistência da família. A família, nesse caso, funciona como clã, isto é fechada e articulada.⁷³

As consequência dessa modalidade de abuso podem ser muito prejudiciais, afetando tanto a saúde física, mental e sexual dos jovens vitimizados. Pode ocasionar sofrimento de ordem psíquica, como também “medo, trauma, vergonha, raiva, ódio, consumo de álcool e outras drogas, transtornos mentais diversos e dificuldades na vivência futura da sexualidade, vingança, revolta, sentimento de impotência, isolamento social, comportamentos violentos, mágoa, depressão e culpa”.⁷⁴ Dentre outras consequências:

As pessoas vitimizadas, por sua vez, são traumatizadas pelo medo, pela vergonha, pelo terror. Elas reprimem falar do assunto, mas sofrem de depressão, descontrole, anorexia, dificuldades nos estudos, problemas de concentração, digestivos, fobias, sensação de estar sujo. Há tentativas de suicídio ligadas ao trauma. Acontece até a proibição, pelo abusador, para que o vitimizado não use o sobrenome da família, pelo estigma de homossexual após ter sido abusado pelo pai e pelo tio. A pessoa vitimizada é que é punida e revitimizada [...] Nessa rede de relações prevalece a impunidade do abusador, que é, muitas vezes, “perdoado” pela família e pela sociedade, por razões culturais e autoritárias.⁷⁵

⁷² ESBER, Karen Michel **As representações sociais sobre as vítimas para os autores de violência sexual contra crianças e adolescentes**. Tese. (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016, p. 62.

⁷³ FALEIROS, Vicente de Paula. **Redes de exploração e abuso sexual e Redes de Proteção**. In: Anais do Congresso Nacional de Assistentes Sociais, Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes, 9., 1998, Brasília, 1998, p. 2.

⁷⁴ ESBER, Karen Michel. Op. cit., p. 63-64.

⁷⁵ FALEIROS, Vicente de Paula. Op. cit., p. 2.

O silêncio decorrente desse tipo de violação (e também das outras formas de abuso), a proteção da “boa fama” do abusador perante família e sociedade, e a negação direcionada aos meninos abusados, com relação ao uso do sobrenome de sua família; são reflexos da cultura patriarcal e adultocêntrica presente no Brasil. Desse modo, como o homem adulto é visto enquanto ser superior e detentor do poder familiar, crianças e adolescentes são vistos enquanto sua propriedade, devendo a ele obediência. E, podendo ser por ele oprimidos e subjugados conforme a sua vontade (como no caso do estupro desses indivíduos). Ademais, a negação do uso do sobrenome da família, é reflexo da construção da masculinidade hegemônica (fruto da construção da cultura da dominação masculina branca), na qual toda e qualquer forma de feminilidade é negada. Isso ocorre, porque quando os meninos são abusados, eles são colocados em posição passiva, e, devido às construções sociais dos gêneros, esse seria um lugar que somente deveria ser ocupado por mulheres e meninas. De modo que, quando eles são vitimizados, sua sexualidade também passa a ser contestada. Situação que reflete a imposição da heterossexualidade compulsória (uma das consequências da cultura androcêntrica; como tão bem explanado por Judith Butler em sua obra⁷⁶), que rechaça toda e qualquer possibilidade, seja relacionada ao gênero ou a sexualidade, que difira dos padrões impostos. Mesmo quando a situação em foco (abuso sexual de meninos), não tenha nada a ver com isso. O que talvez ocorra pela visão ambígua que os abusadores têm de suas vítimas, ou da tentativa de justificar seus atos, colocando criança e/ou adolescente, enquanto sedutores (e, se o menino “seduziu” o homem adulto, deduz-se que ele seria homossexual).

Um dos aspectos que torna essa espécie de abuso tão particular e extremamente prejudicial, é a sua forma de abordagem. Não há uma regra que ligue o *modus operandi* do violador às suas peculiaridades, como por exemplo, o local onde vive e sua classe social. Entretanto, segundo Heleieth Saffioti⁷⁷, é comum que crianças e adolescentes de classe social desprivilegiada sejam violados através do uso de violência física. Devido à maior quantidade de problemas estruturais que podem atingi-las simultaneamente. Esse é um dos fatores que pode agravar a violência intrafamiliar sofrida. Por isso o uso direto de força física, como instrumento de obtenção do resultado esperado. Já os agressores de classe social mais abastada, têm mais chances (e isso não é uma regra) de se utilizarem de artimanhas psicológicas, “carinhos” exacerbados, e, todo um aliciamento psicológico e afetuoso desses jovens. Enganados por quem

⁷⁶ BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

⁷⁷ SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, 151p.

deveria protegê-los. Dessa forma, eles são levados a acreditar que o abuso seria uma forma legítima de carinho entre o adulto em posição parental e a criança e/ou adolescente vitimizados. Esta é uma modalidade de abuso muito perversa, pois, para que o agressor consiga conquistar a gratificação que almeja, ele se vale da estimulação sexual do corpo da criança e/ou adolescente; e assim, por vezes, há a inevitável sensação fisiológica de “prazer sexual”⁷⁸, consequência do estupro perpetrado sem a prévia utilização de violência física. Como resultado, a vítima se sente confusa, culpada, com dificuldades para identificar a situação ocorrida enquanto uma forma de abuso.⁷⁹ E, isso se deve a imaturidade e total desconhecimento por parte dos indivíduos vitimizados, sobre o tema do abuso sexual. Comumente relaciona-se a violência com dor, sangue, algo que machuca e deixa marcas visíveis. E, no caso em questão a agressão ocorre de forma diferente. Por isso, muitos casos similares não são denunciados. E, a situação sofrida pode perdurar por anos. Além disso, como mostra Heleieth Saffioti⁸⁰, a agressão sexual precedida do uso de violência tem mais chances de ser denunciada do que aquela em que isso não ocorre. Pois, a primeira é mais facilmente identificada pela vítima como uma forma de agressão.

No que diz respeito à figura do homem abusador, Karen Michel Esber salienta que:

Dentre todos os protagonistas da violência sexual, o pai incestuoso é o ofensor mais incompreendido. Ele reúne, em si, diversos tipos de contradições que confundem as vítimas, as famílias e a sociedade, pois: 1- borra as fronteiras entre duas facetas da paternidade entendidas como incompatíveis e antagônicas: a da proteção e a da violência; 2- apesar de praticar a violência sexual – atos usualmente entendidos como inumanos e monstruosos – são usualmente pessoas agradáveis, educadas e de um bom relacionamento interpessoal, sustentando identidades de bons sujeitos, trabalhadores, pais de família, respeitadores das leis e cumpridores de uma aparente moral e ética nas relações; 3- a posição do adulto e de sua sexualidade na violência sexual intrafamiliar é paradoxalmente infantil e imatura. Todas essas três contradições acabam por confundir as vítimas, inverter as barreiras intergeracionais e os papéis familiares, bem como estabelecer relações pseudo-igualitárias.⁸¹

Isso acontece, porque a violência intrafamiliar (em suas mais diversas modalidades) pode resultar na constituição de relações familiares disfuncionais⁸². Pois, “a violência é a forma

⁷⁸ Coloca-se a expressão entre aspas, porque não é uma relação consensual. É um resultado inesperado de uma violação, de um estupro.

⁷⁹ ESBER, Karen Michel. Op. cit., p. 65-66.

⁸⁰ SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, 151p.

⁸¹ ESBER, Karen Michel. Op, cit, p. 67.

⁸² HABIGZANG, Luísa F. CAMINHA, Renato M. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceituação e intervenção clínica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

de comunicação mais disfuncional que existe”⁸³, como já mencionado. Assim, por meio do uso da agressividade exacerbada, quebra-se o vínculo de carinho, afeto, respeito, cuidado e proteção integral, que deveria estar presente na família. Destruído no momento da prática do estupro da criança ou adolescente. Como essa é uma forma muito peculiar de agressão, tem mais chances de resultar nesse desequilíbrio. Quando ele ocorre, há o rompimento da barreira hierárquica que separa o adulto agressor da criança e/ou adolescente, pelos quais ele deveria ser responsável. Há, portanto, uma falsa sensação de que, por um momento, o adulto e a criança e/ou adolescente, estiveram em posição de igualdade, no que se refere ao lugar que ocupam na família. Assim, por vezes, o adulto retorna à posição imatura, e o jovem vitimizado pode se ver na posição de adulto, com responsabilidades incompatíveis e muito aquém da sua idade. Isso pode ser visto quando meninas abusadas tentam performar o papel de mães de seus irmãos, pois, foram obrigadas a ocupar o papel de parceiras de seus agressores, no momento em que foram estupradas/abusadas. Esse é o resultado da relação confusa e inadequada que se dá entre vítima e abusador, que confunde e obscurece a hierarquia familiar até então constituída. Podendo resultar em uma unidade familiar totalmente disfuncional.

Existem muitas razões que fazem da temática da violência sexual perpetrada contra crianças e adolescentes, algo muito delicado. Dentre elas, está o fato de que esse assunto se relaciona com achismos, tabus, e crenças baseadas no senso comum. Esse tema é tão complexo, que se faz necessário analisar a visão que sociedade e abusador sexual têm de crianças e adolescentes. Pois, é um olhar bastante ambíguo e contraditório. E, muitas vezes utilizado como desculpa para a perpetração dessa forma de agressão.

Karen M. Esber⁸⁴, elaborou importante estudo através de sua tese de doutorado. Por meio dela, a pesquisadora analisou a visão que os autores de violência sexual têm de suas vítimas (a grande maioria delas composta por meninas, crianças e adolescentes). O trabalho foi realizado através de entrevistas feitas com esses apenados, que ocorreram na Penitenciária Coronel Odenir Guimarães (POG), situada na cidade de Aparecida de Goiânia-GO. Antes de relatar detalhadamente as perguntas feitas aos homens entrevistados, Esber mostrou como a cultura em que o país está inserido tem uma visão ambígua das crianças e adolescentes. Relacionada, em especial, à figura da menina. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que a população infantojuvenil é vista como inocente, ingênua, frágil, carente de cuidado e proteção

⁸³ MACIEL, Saily Karolin **Repercussões psicológicas em crianças vítimas de violência familiar**. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011, p. 46.

⁸⁴ ESBER, Karen Michel. Op. cit.

integral; por vezes, ela também é vista como sedutora, coautora (do próprio abuso), capaz de “saber o que está fazendo”. E, isso pode ser observado na própria mídia (reflexo da sociedade), instrumento através do qual, ora a criança/adolescente está em posição angelical, inocente, e, em outros momentos, é sexualizada e vestida de forma incompatível com a sua idade (com roupas de pessoa adulta). Constrói-se, portanto, uma imagem confusa e problemática da população infantojuvenil.

Depois de realizar as entrevistas, a autora constatou uma enorme similaridade entre a visão que os apenados tem de suas vítimas, e a visão que sociedade e mídia passam sobre elas. A princípio, alguns deles assumiram a responsabilidade de seus atos, e outros não. Ao serem perguntados sobre a reprovabilidade de se agredir sexualmente uma criança e/ou adolescente, todos compreenderam a atitude como errada. Quando questionados sobre a inocência delas, a grande maioria concordou que elas são seres inocentes, ingênuos. Entretanto, quando foram feitas perguntas relacionadas à suposta sedução, culpa e coautoria por parte das vítimas; as respostas se tornaram ambíguas. E, ora elas se apresentaram enquanto seres angelicais, e em outros momentos, foram descritas como sedutoras, conscientes, coautoras, e também culpadas pelo abuso que sofreram. Contudo, quando foram questionados sobre o fato de as vítimas terem ou não gostado do abuso, a maioria das respostas foi negativa.⁸⁵

Ainda segundo a autora, a figura do agressor sexual de crianças e adolescentes, também está relacionada à tabus, senso comum e achismos. Ele é visto pela população como monstro, pedófilo, pessoa com doença psicológica e etc. O papel da mídia nessa construção e padronização do perfil do abusador, também é muito importante. Porque, assim como as instituições estatais, ela exerce demasiada influência sobre a população. Todos esses fatores são prejudiciais, pois, estimulam a visão de que esses incidentes aconteceriam somente em situações que fogem à “normalidade”⁸⁶, ou seja, em casos excepcionais. Apesar de uma parcela dos casos de agressão ser realmente ocasionada por indivíduos com alguma doença psicológica (entre 10 e 33% dos casos), a grande maioria deles (cerca de 70%; porcentagem a quem a presente pesquisa se direciona) é composta por pessoas sem deficiência. Pessoas sem nenhum transtorno de ordem psicológica.⁸⁷ Classificar todos os agressores sexuais dessa forma, faz com que se pense que os seus atos são motivados apenas em decorrência de sua deficiência ou

⁸⁵ ESBER, Karen Michel. Op. cit.

⁸⁶ E, aqui, coloca-se esse termo entre parêntesis, pois não existem pessoas normais ou anormais, apenas pessoas com ou sem deficiência. A “normalidade” mencionada é o que a sociedade e cultura preconceituosas definiram como tal.

⁸⁷ ESBER, Karen Michel Op. cit.

singularidade. De modo que o abuso de crianças e adolescentes seria cometido apenas por essas pessoas. Assim, os aspectos sociais e culturais que se encontram entre as raízes do problema da violência intrafamiliar, que foram de fato as influências diretas para a conduta de grande parte desses indivíduos, são ignorados. E, sociedade e Estado, ficam isentos de responsabilidade sobre a disseminação e perpetuação dessa cultura violenta.

Analisar a violência sexual contra crianças e adolescentes considerando apenas uma de suas modalidades, e, olvidar o papel que a cultura patriarcal e adultocêntrica tem nesse ciclo, não é uma atitude adequada. Ademais, quando a mídia e senso comum apresentam o homem agressor enquanto pessoa com doença psicológica (homem rico, e por isso não merece punição grave), ou monstro (homem pobre, e por isso deve ser punido com o maior rigor da lei, ou até com penas que excedam os limites legais); isso reforça preconceitos estruturais de classe, etnia, dentre outros, existentes na sociedade brasileira. Além do mais, a construção da imagem (ambígua) de crianças e adolescentes, como seres inocentes e também sexualizados, ao invés de contribuir com a formação de uma sociedade melhor, confunde a população. Estimulando a mesma a ser violenta (já que encontra na figura da vítima “sedutora”, uma justificção para os seus atos). Esse conjunto de fatores impede que a população veja a verdadeira face desse problema. E, se não for possível identificá-lo tal como ele é, torna-se mais difícil ainda combatê-lo. Isso beneficia o Estado, que se exime da responsabilidade de solucioná-lo; pois, se vale da falsa premissa de que todos os homens agressores são pessoas doentes, monstruosas, cujo mal não tem tratamento nem solução. Assim, investe-se no discurso de pena de morte, castração química, dentre outros exemplos, como se fossem a única saída. E, se olvida o caráter cultural do problema. O que resulta no não investimento de ações direcionadas à sua solução, como por exemplo, a implementação de ações afirmativas. Por fim, isso contribui para a perpetuação dos problemas sociais existentes (como a agressão sexual intrafamiliar da população infantojuvenil).

Outro fator importante citado por Karen M. Esber, foi a cristalização da figura da vítima (criança e/ou adolescente), identificada pela imensa maioria dos agressores enquanto menina⁸⁸. Esse também é um dos reflexos da cultura patriarcal predominante no Brasil. Onde a desigualdade entre os gêneros coloca a figura feminina como alguém que merece ser oprimida e subjugada. E, a violência sexual, é uma das formas de expressão da agressividade do indivíduo

⁸⁸ ESBER, Karen Michel. Op. cit.

agressor, direcionada a pessoa vitimizada. Como ocorre no caso da agressão sexual intrafamiliar de meninas (que representam a grande maioria dos casos desse tipo de abuso).

Outro aspecto importante para o enfrentamento dessa modalidade de agressão, são as vivências das mães de crianças vitimizadas. A agressão de crianças e adolescentes se deve não somente ao sentimento de posse e superioridade do agressor, mas também, à atitude dos demais membros da família diante disso. O papel da mãe diante desse acontecimento, pode ter função determinante. Seja no sentido de permitir que ele se prolongue no tempo, ou na adoção das medidas necessárias para que ele tenha um fim. Joana Azevêdo Lima e Maria de Fátima Pereira Alberto⁸⁹, realizaram uma pesquisa cuja metodologia envolveu a entrevista de mães de crianças e adolescentes vitimizados sexualmente. Essas mulheres fazem parte do Programa Sentinela (Programa de Enfrentamento ao Abuso Sexual Infanto-Juvenil), implementado pelo Brasil, no qual Joana Azevêdo Lima havia trabalhado anteriormente. Por meio das entrevistas, as autoras concluíram que a reação dessas mulheres diante do abuso de seus filhos, reflete a violência que elas também sofreram em sua fase de desenvolvimento. Além disso, elas consideram que as vivências pessoais das mulheres:

São os principais pilares para o seu comportamento diante do abuso sexual intrafamiliar praticado contra sua filha. É a partir de sua constituição como sujeito que essa mãe vai reagir diante da situação. Em outras palavras, o seu comportamento será apoiado em sua construção sócio-histórica, ou seja, nas concepções estabelecidas, durante sua vida, acerca do fazer materno, no seu modo geral, bem como diante de uma situação adversa, como é o caso do abuso sexual intrafamiliar com que se depara. As vivências subjetivas das mães entrevistadas diante do abuso sexual intrafamiliar de suas filhas são determinantes para a forma de condução de toda a família frente à situação vivida. Assim, o sofrimento gerado com a experiência é capaz de dificultar toda a efetivação das ações diante do problema familiar. Essa elaboração articula-se diretamente com o tipo de acolhimento, atendimento e acompanhamento que a mãe recebeu – o que auxilia em sua elaboração acerca da situação vivida, assim como ajuda os outros membros da família a fazê-lo.⁹⁰

A breve análise das consequências da agressão sexual, acompanhada da visão que se tem da população infantojuvenil e do homem agressor, e, a reação que mães (que foram vitimizadas) de meninas vitimizadas têm diante do abuso; são exemplos importantes. Eles evidenciam como a cultura da supremacia masculina branca (que resulta da desigualdade entre os sexos) afeta diferentes pessoas, de diferentes formas. Mas com um resultado em comum: a

⁸⁹ LIMA, Joana Azevêdo. ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. **As vivências maternas diante do abuso sexual intrafamiliar**. Estudos de Psicologia, Natal, v. 15, n. 2, p. 129-136, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n2/01.pdf>>. Acesso em: 31 de mar. de 2021.

⁹⁰ LIMA, Joana Azevêdo. ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. Op. cit., p. 135.

perpetuação das violências de gênero e intrafamiliar, e conseqüentemente, a opressão de mulheres, crianças e adolescentes.

O estudo das espécies de violência intrafamiliar, praticada contra a população infantojuvenil, tem como objetivo dar maior visibilidade à agressão que acomete crianças e adolescentes; e, proporcionar uma visão mais global do problema, de modo que fique clara a sua real dimensão e gravidade. Dedicou-se um espaço privilegiado a agressão do tipo sexual, pois, essa é uma das formas de agressão que melhor representa o quanto a violência intrafamiliar pode ser prejudicial, e até letal, para crianças e adolescentes. E, evidencia, como esse ciclo violento (que se inicia na desigualdade entre os sexos, e acaba resultando na subjugação da população infantojuvenil) afeta parcelas tão significativas da população.

O exemplo citado acima, sobre a interação entre mídia e Estado na construção da imagem do homem abusador, e dos jovens agredidos, também pode ser relacionado com a teoria da professora Marilena Chauí⁹¹, apresentada no princípio dessa pesquisa. A crença de que a violência no Brasil é algo pontual, também se encaixa na construção da imagem que se tem do homem agressor sexual. Pois, o seu intuito é afastar qualquer responsabilidade do Estado na ocorrência dessa forma de violência, e reduzi-la a casos excepcionais, acontecimentos pontuais, em que somente homens com doenças psicológicas, ou de índole abominável, vitimizariam crianças e adolescentes. Há nessa lógica, uma inversão da ética, assim como evidenciado por Chauí. Ao colocar-se o abusador enquanto criminoso irremediável, pessoa monstruosa, que deve receber as mais rígidas penalidades; deixa-se de lado a obrigação do Estado de interromper o ciclo da cultura de violência que, ao mesmo tempo, resulta na violação de Direitos Fundamentais, e na produção de vítimas e agressores (inclusive o abusador citado anteriormente). Assim, quando as classes dominantes e o poder público não assumem o caráter cultural que cerca de 70% dos casos de abuso de meninos e meninas têm; eles obstruem a busca por medidas capazes de combater esse problema de forma efetiva. Assim, o não atendimento por parte do Estado, das necessidades fundamentais da população, através da não implementação de ações afirmativas, resulta na perpetuação dos mais variados tipos de violência estrutural, como as violências de gênero e intrafamiliar. Aqui reside a verdadeira violência (sistêmica), cujo exemplo concreto, observado nesse tópico, é só um reflexo, um pequeno fragmento.

⁹¹ CHAUI, Marilena. (1998). **Ensaio: ética e violência. Área: nº 39 – outubro, novembro e dezembro de 1998.** Revista Teoria e Debate, 2. Disponível em: <<http://www.fpa.org.br/conteudo/ensaio-etica-e-violencia>>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

Pode-se depreender então, que o poder público tem parte de culpa na formação de vítimas e agressores, e, na vitimização feita por estes últimos. A imagem de um monstro incurável (perpetrador da agressão intrafamiliar do tipo sexual), somada à construção de uma figura ambígua (inocente e sedutora) de crianças e adolescentes; é somente uma estratégia (uso deturpado do que se entende pela ética) de inversão das posições de vítimas (público infantojuvenil; e população marginalizada que se converte em adultos abusadores pela falta de assistência estatal) e criminosos (poder público e classes dominantes). Joga-se toda a culpa na população, e influencia-se o povo (com o auxílio da grande mídia), para que ele fique ao lado do Estado e das classes dominantes. Com isso, prevalece o discurso dissimulado e autoritário, em que não há a obrigação de cumprir com os seus deveres frente ao povo; mantém-se o seu poder quase irrestrito; e relega-se a população fragilizada à margem da sociedade. Assim, vítimas e agressores se perdem num ciclo de violência, em que não mais se consegue discernir seu princípio e fim. Circuito que tende a se perpetuar devido a inércia daqueles que tem o poder e os recursos necessários para o seu rompimento.

Antes de partir para o subtópico que trata da transmissão intergeracional da violência de gênero, faz-se necessário analisar a visão da psicanálise acerca do crescimento e desenvolvimento de meninos e meninas em ambientes envoltos pela violência, e as possíveis consequências disso. Essa temática será abordada adiante.

2.6 As consequências da prática das violências de gênero e intrafamiliar sob a ótica da teoria winnicottiana

A violência intrafamiliar praticada contra crianças e adolescentes, enquanto reflexo da desigualdade existente entre homens e mulheres, é um problema estrutural bastante complicado, que tem dentre as suas causas diversos fatores: sociais, históricos, culturais, psicológicos, dentre outros. Ao longo desse capítulo, foram analisadas teorias que explicam como se deu a construção social dos gêneros, que resultou na disparidade de tratamento entre eles. Foi apresentada a herança histórica do modelo patriarcal e adultocêntrico eurocêntrico (português), cuja influência ainda pode ser observada na atual sociedade. Mostrou-se a relação entre a cultura sexista hegemônica (que se concretiza por meio da violência de gênero) e a perpetração da violência intrafamiliar contra a população infantojuvenil. E, agora, intenta-se estudar uma das mais importantes perspectivas da psicanálise sobre esse problema.

Por meio desse tópico, serão analisadas algumas das mais relevantes implicações, que a experiência direta e indireta das agressões de gênero e intrafamiliar, podem ter sobre o crescimento e desenvolvimento de crianças e adolescentes que vivem em lares envoltos por essas violências. Para tanto, utiliza-se como referência a teoria do pediatra e psicanalista, Donald Woods Winnicott, um dos mais renomados estudiosos do tema. Antes de se iniciar o estudo de sua obra, é preciso se ter em mente, o fato de que a expressão “boa mãe” utilizada por ele, deve ser observada com cautela, levando-se em consideração a época em que o psicanalista escreveu a sua obra. É um trabalho que data da década de 1960, quando ainda não havia uma maior igualdade de tratamento entre os sexos. E, somente a mulher era considerada responsável pelo cuidado com os filhos. Isso se deve ao fato de que todo o conhecimento científico já produzido, não pode ser totalmente neutro. Por isso, pode ser observada a influência da cultura da época sobre a escrita do pensador. Dessa forma, nas citações⁹² que serão realizadas nos parágrafos seguintes, a expressão “boa mãe”, não mais adequada ao contexto atual⁹³, deve ser interpretada como boa família, na qual os cuidados da criança e/ou adolescente, ficam a cargo do (s) familiar (es) responsável (eis) por eles.

Antes de se iniciar de fato a breve análise sobre a teoria winnicottiana, apresenta-se o trabalho de Paula Orchiucci Miura, cujo estudo possibilita a introdução do tema; o adequado entendimento da obra do psicanalista; como também, a correlação que pode ser feita entre a existência de uma criação não saudável, e, a prática de violência no seio familiar.

Miura, por meio de sua tese de doutorado, analisou o trabalho realizado pelo Programa Acolher e Centro de Convivência da Criança e do Adolescente; articulando esse serviço com outros serviços de proteção de crianças e adolescentes na cidade de Arujá. Além disso, ela também observou o trabalho do Serviço de Violência Intrafamiliar e na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens; articulando esse serviço com outros serviços da Rede de Proteção de Coimbra. Tudo isso, com o intuito de analisar o atendimento oferecido por esses locais a pessoas vitimizadas pela violência intrafamiliar. Em seu trabalho, a autora relaciona a teoria de winnicottiana com a prática das violências de gênero e intrafamiliar. Ela observa como as crianças que vivenciam direta ou indiretamente situações de agressão, têm mais predisposições para se “tornarem agressoras ou vítimas de agressão; a terem dificuldade em estabelecer

⁹² A análise realizada nesse subcapítulo, utiliza a teoria do autor como inspiração. A interpretação resultante desse estudo, adapta o termo utilizado ao contexto social da atualidade. Optou-se pela manutenção do termo originalmente utilizado pelo autor nas citações, em respeito ao seu trabalho.

⁹³ A expressão não é mais adequada, pois o modelo tradicional da família tornou-se obsoleto. Dessa forma, não há mais por que se padronizar essa instituição, que une os seus membros através do sentimento de afeto e a necessidade de partilhar uma vida em conjunto.

vínculos; a desenvolver distúrbios psicopatológicos, como personalidade borderline, personalidade antissocial, entre outras”⁹⁴. Por isso, poderia ser associada a carência de cuidado e afeto na juventude do agressor, com as suas condutas violentas direcionadas à sua parceira. Segundo a autora, a teoria winnicottiana, relaciona o vínculo existente entre a criança e os seus pais, com a qualidade de seu desenvolvimento. De forma que a violência experienciada durante a infância poderia estar relacionada com as consequência psicológicas negativas mencionadas acima.⁹⁵ Dentre elas, destaca-se a agressão de mulheres, e da população infantojuvenil.

Segundo Donald Woods Winnicott, para se estudar o conceito de saúde de um indivíduo, é preciso ter em mente, o fato de que a saúde social é consequência da saúde individual dos integrantes de uma sociedade. Desse modo, para uma sociedade ser considerada saudável, antes, ela deve zelar pelo bom desenvolvimento dos indivíduos que a constituem. Para tanto, faz-se necessário um suprimento ambiental satisfatório. Isso ocorre quando a mãe, devido à sua próxima e íntima ligação com a criança, consegue compreender e atender as suas necessidades básicas. Esse cuidado, é denominado pelo autor como abrigo psicossomático, e compreende o suprimento físico e emocional dedicado à formação desse novo indivíduo. Assim, ela poderá desenvolver a sua personalidade de forma saudável.⁹⁶ A teoria do autor, divide as pessoas em duas classes:

Há aquelas que jamais se desapontaram enquanto bebês, e, na mesma medida, são candidatas a viver alegremente e a aproveitar a vida. E há as que sofreram experiências traumáticas, provenientes de decepções com o ambiente, e que necessitam carregar consigo perpetuamente as lembranças (ou o material para as lembranças) do estado em que se encontravam no momento do desastre. Estas são candidatas a levar vidas tempestuosas e tensas e talvez candidatas à doença.⁹⁷

No que diz respeito à formação de novos indivíduos sadios, como consequência de bons cuidados em casa, o autor prescreve que:

O bebê nasce com tendências herdadas que o impulsionam impetuosamente para um processo de crescimento. Isso inclui a tendência em direção à integração da personalidade, em direção à totalidade da personalidade em corpo e mente, e em direção ao relacionamento objetal, que gradualmente se torna uma questão de relação

⁹⁴ MIURA, Paula Orchiucci. **A violência intrafamiliar em Brasil e Portugal: uma avaliação das ações terapêuticas a partir de duas cidades, Arujá e Coimbra**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012, p. 49-50.

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ WINNICOTT, Donald Woods. **Palestra proferida na Royal Medico-Psychological Association, Psychotherapy and Social Psychiatry Section, 8 de março de 1967**. (In) WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. Trad. P. Sandler. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 3-12.

⁹⁷ Ibidem, p. 14-15.

interpessoal, à medida que a criança começa a crescer e a notar a existência de outras pessoas. Tudo isso vem de dentro do menino ou da menina. Esses processos de crescimento, no entanto, não podem ocorrer sem um ambiente facilitador, especialmente no início, quando há uma condição de dependência quase absoluta. O ambiente facilitador requer uma qualidade humana, e não uma perfeição mecânica, de tal modo que a expressão “mãe satisfatória” me parece atender às necessidades de uma descrição daquilo que a criança precisa, se os processos de crescimento herdados se tornarem uma realidade no desenvolvimento dessa criança específica. No início, a totalidade do processo de desenvolvimento ocorre devido a tendências herdadas tremendamente vitais em direção ao desenvolvimento — à integração, ao crescimento: a coisa que um dia faz a criança querer andar e assim por diante. Se houver uma provisão ambiental satisfatória, essas coisas ocorrem com a criança. Porém, se o ambiente facilitador não for satisfatório, rompe-se a linha da vida, e as tendências herdadas, muito poderosas, não podem levar a criança à plenitude pessoal. Uma mãe satisfatória começa com um alto grau de adaptação às necessidades do bebê. É isto o que significa ser “satisfatória”: a tremenda capacidade que as mães normalmente têm de se devotarem à identificação com o bebê. Quando a gravidez está chegando ao fim, e no início da vida do bebê, as mães estão de tal forma identificadas com o bebê que elas praticamente sabem como ele está se sentindo, de tal forma que podem se adaptar às necessidades dele, e assim tais necessidades serão satisfeitas. O bebê passa então a ser capaz de dar continuidade a seu desenvolvimento, que é o início da saúde. A mãe está estabelecendo a base para a saúde mental do bebê, e, mais do que a saúde, para a plenitude e a riqueza, com todos os perigos e conflitos que eles acarretam e com todo o incômodo e a falta de jeito característicos do crescimento e do desenvolvimento.⁹⁸

O pensador salienta, que não existe um padrão de comportamento para que uma mulher possa ser definida enquanto boa mãe. Até porque ela é um ser humano e não uma máquina. Esse conceito por ele apresentado, se refere à atitude de carinho, afeto e zelo que as mães tem pelos seus filhos, momentos em que elas fazem o melhor possível (de acordo com as suas limitações) para criá-los. E, esse cuidado pode variar de acordo com as especificidades e particularidades de cada mulher.⁹⁹ A integração a que o autor se refere, pode ser compreendida como a formação completa da personalidade do indivíduo. O que somente ocorrerá se ele tiver o respaldo familiar, momento em que os seus responsáveis se comprometem a fazer o possível para que ele cresça de forma saudável. Segundo Paula Orchiucci Miura, a prática de violência intrafamiliar contra a criança, representa um fator de desintegração para ela, ou seja, uma barreira à constituição de sua personalidade completa e sadia. Então, se essa agressão ocorrida no princípio da vida do bebê, for muito grave, a possibilidade de isso resultar em danos psicológicos (como por exemplo, depressão psicótica, psicopatia, dentre outros), é significativa.

⁹⁸ WINNICOTT, Donald Woods. **Estudo apresentado numa conferência sobre Evangelismo Familiar sob os auspícios do Christian Teamwork Institute of Education, no Kingswood Colege for Further Education, 5 de junho de 1968.** (In) WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa.** Trad. P. Sandler. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 139-140.

⁹⁹ WINNICOTT, Donald Woods. **Fusão de dois rascunhos de uma palestra preparada para a Progressive League, 1970.** (In) WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa.** Trad. P. Sandler. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 23-25.

A teoria winnicottiana, contribui para a compreensão do processo de surgimento e formação desses tipos de personalidade, que podem ser resultado da prática de agressão intrafamiliar.¹⁰⁰

O psicanalista também ressalta, a importância do desenvolvimento saudável do indivíduo, como requisito para que ele possa absorver e produzir material cultural, durante a sua vida. Assim, a criança somente conseguirá se desenvolver de forma lúdica, se antes, tiver o respaldo familiar necessário para o seu bom crescimento.

Nesse sentido pode-se mostrar que a saúde tem relação com o viver, com a saúde interior e, de modo diverso, com a capacidade de se ter experiência cultural. Em outras palavras, havendo saúde, não há separação, pois, na área de espaço-tempo entre a criança e a mãe, a criança (e portanto o adulto) vive criativamente, fazendo uso do material disponível. Pode ser um pedaço de madeira, ou um dos últimos quartetos de Beethoven! Isso representa um desenvolvimento do conceito de fenômenos transicionais. Pode-se dizer muito mais a respeito da saúde, mas espero ter conseguido transmitir a idéia de que considero o ser humano único. A etologia não é tudo. Os seres humanos têm instintos e funções animais, e muitas vezes se parecem com estes. Talvez os leões sejam mais nobres; os macacos, mais ágeis; as gazelas, mais graciosas; as cobras, mais sinuosas; os peixes, mais prolíficos, e os pássaros, mais felizes, por poderem voar. Os seres humanos, no entanto, têm uma coisa só sua, e, quando são suficientemente saudáveis, têm experiências culturais superiores às de qualquer animal (exceto talvez as baleias e seus parentes). Provavelmente será o ser humano que destruirá o mundo. Se assim for, talvez possamos morrer na próxima explosão atômica sabendo que isso não é saúde, mas medo; é uma decorrência do fracasso das pessoas e da sociedade saudáveis em dar suporte a seus membros doentes.¹⁰¹

Neste exemplo o pensador relaciona o bom desenvolvimento da criança com o seu futuro positivo e criativo. De forma que uma criança bem assistida, poderá produzir bons frutos em sua vida adulta. Já a criança que não foi bem cuidada, e talvez até acometida por alguma forma de violência, tem chances de ter o seu crescimento saudável comprometido, e, de reproduzir a agressividade sofrida em sua juventude, durante a vida adulta. No que diz respeito ao adolescente, o autor salienta a necessidade de deixá-lo vivenciar de forma completa a sua imaturidade. Se ela for interrompida, isso pode fazer com que ele pule fases essenciais de sua formação. Como consequência, ele pode assumir responsabilidades incompatíveis e muito além de sua capacidade, devido a sua pouca idade. Ele enfatiza, que essa é uma etapa essencial a concretização da personalidade saudável do ser humano. Por isso deve ser vivida intensamente, sem restrições desnecessárias.¹⁰²

¹⁰⁰ MIURA, Paula Orchiucci. Op. cit., p. 51.

WINNICOTT, Donald Woods. **Palestra proferida na Royal Medico-Psychological Association, Psychotherapy and Social Psychiatry Section, 8 de março de 1967.** (In) WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa.** Trad. P. Sandler. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 20-21.

¹⁰² WINNICOTT, Donald Woods. **Trabalho apresentado no 21 Encontro Anual da British Student Leath Association, em Newcastle-upon- Tyne, 18 de julho de 1968.** (In) WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa.** Trad. P. Sandler. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 156-158.

Os transtornos mentais mencionados pelos dois autores, são consequências negativas, causadas pela ausência de um ambiente familiar suficientemente bom, que afetam a constituição da personalidade do indivíduo vitimizado, e, contribuem para a formação de futuros adultos psicologicamente doentes; que tem grande tendência para reproduzir o ciclo de violência com seus filhos, e as gerações subsequentes. Esse é o aspecto psicológico, da transmissão entre gerações, dessas formas de violência.¹⁰³

Elaborada essa breve análise, depreende-se que a constituição de adultos saudáveis, depende do suprimento minimamente adequado de suas necessidades básicas, no princípio de suas vidas, quando ainda são crianças. E, da possibilidade de viverem plenamente a sua fase imatura, na adolescência. O que deve ser garantido pelos adultos responsáveis por sua criação. A experienciação de situação de violência de gênero e/ou intrafamiliar, pode impedir a conclusão desse objetivo. Como consequência, essas pessoas podem ser tornar futuras vítimas e/ou agressores em potencial; devido as maiores chances de desenvolverem doenças psicológicas, resultantes da não consolidação de uma personalidade completa e saudável. Situação em que a interrupção abrupta do desenvolvimento sadio, resulta em adultos que não conseguem lidar com seus sentimentos e emoções de forma adequada, e, que encontram como forma de se expressar, a agressividade exacerbada. Por meio da prática das mais diversas formas de violência, dentre elas, a agressão de mulheres, crianças e adolescentes. Esse é o olhar da psicanálise sobre a transmissão e perpetuação das violências de gênero e intrafamiliar; que podem se prolongar através do tempo e das gerações, não somente como resultado da composição sócio-histórica da sociedade brasileira, mas também, como um sintoma, do comprometimento da saúde mental de uma parcela da população.

Tanto o presente subcapítulo, quanto o tópico destinado ao tema das relações familiares disfuncionais, identificam os traumas psicológicos decorrentes da prática das violências de gênero e intrafamiliar (seja numa perspectiva relacionada à constituição de relações familiares disfuncionais, seja em uma abordagem relacionada a família não suficientemente boa) enquanto fator impulsionador de práticas orientadas a repetição dessas mesmas modalidades de violência, na fase adulta de crianças e adolescentes que a experienciaram no princípio de suas vidas. Assim, ao mesmo tempo em que toda essa agressividade pode ter consequências de ordem psicológica, esses mesmo transtornos (essas mesmas consequências) poderão contribuir para a continuidade das mesmas violências que os

¹⁰³ MIURA, Paula Orchiucci. Op. cit., p. 222.

causaram. Compreende-se, portanto, que esse é o fator psicológico, identificado pela presente pesquisa, que pode contribuir para a manutenção do modelo de vida patriarcal e adultocêntrico vigente.

Adiante, parte-se para o estudo da socialização de meninos e meninas, cuja finalidade é apresentar a esses indivíduos os modelos de masculinidade e feminilidade padrão.

2.7 Os modelos de feminilidade e masculinidade hegemônica

A socialização de crianças e adolescentes pode se subdividir em diversas partes, que compreendem, o ensino de religiões, a educação formal ofertada pela escola, dentre outros exemplos, destacando-se a constituição dos modelos de feminilidade e masculinidade hegemônica. Esse processo se inicia desde o nascimento de meninos e meninas (ou até antes disso), para que eles sejam ensinados sobre os padrões de gênero dominantes; que (possivelmente) serão internalizados e reproduzidos por eles ao longo de suas vidas. Esse subcapítulo se dedicará ao seu estudo.

Simone de Beauvoir, em sua obra “O segundo sexo”¹⁰⁴, também mostra como os gêneros são fruto de construções sociais. Assim, o homem, por não compreender a mulher enquanto um ser igual a ele, destinou a ela a posição do “Outro”. E, para manter a sua posição social privilegiada, e o seu grande poder social, se aproveitou da submissão feminina, e da ausência de voz das mulheres. Ocupou os espaços públicos, e moldou todo o mundo, todas as mais diversas áreas da vida humana, para que refletissem os seus interesses. Construiu-as à sua imagem e semelhança. De forma que até mesmo a concepção da feminilidade, o gênero “oposto”, o “ser mulher”, também foi por ele definida. Ainda segundo a pensadora:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais que apreendem o universo. O drama do nascimento, o da desmama desenvolvem-se da mesma maneira para as crianças dos dois sexos; têm elas os mesmos interesses, os mesmos prazeres; a sucção é, inicialmente, a fonte de suas sensações mais agradáveis; passam depois por uma fase anal em que tiram, das funções excretórias que lhe são comuns, as maiores satisfações; seu desenvolvimento genital é análogo; exploram o corpo com a mesma curiosidade e a mesma indiferença; do clitóris e do pênis tiram o

¹⁰⁴ BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo I. Fatos e mitos**. Trad. S. Milliet. 4ª ed. São Paulo: Difel, 1970.

mesmo prazer incerto; na medida em que já se objetiva sua sensibilidade, voltam- -se para a mãe: é a carne feminina, suave, lisa, elástica que suscita desejos sexuais e esses desejos são preensivos; é de uma maneira agressiva que a menina, como o menino, beija a mãe, acaricia-a, apalpa-a; têm o mesmo ciúme se nasce outra criança; manifestam-no da mesma maneira: cólera, emburramento, distúrbios urinários; recorrem aos mesmos ardis para captar o amor dos adultos. Até os doze anos a menina é tão robusta quanto os irmãos e manifesta as mesmas capacidades intelectuais; não há terreno em que lhe seja proibido rivalizar com eles. Se, bem antes da puberdade e, às vezes, mesmo desde a primeira infância, ela já se apresenta como sexualmente especificada, não é porque misteriosos instintos a destinem imediatamente à passividade, ao coquetismo, à maternidade: é porque a intervenção de outrem na vida da criança é quase original e desde seus primeiros anos sua vocação lhe é imperiosamente insuflada.¹⁰⁵

Simone de Beauvoir, evidencia como a socialização feminina, e a construção de um padrão de feminilidade “aceitável”, tem como propósito a desumanização das mulheres. Esse processo tem como intuito a limitação de suas conquistas, nos campos político, social, e humano. Forma-se assim uma hierarquia sexual e social sobre os gêneros. Com a predominância dos homens sobre as mulheres.¹⁰⁶

De acordo com Monique Wittig, os padrões de feminilidade e masculinidade dominantes, seriam resultado da prevalência de um sistema heterossexual. E, a crença de que a heterossexualidade faz parte da natureza humana, deve-se a construções sociais, inscritas sobre os espaços, corpos, e discursos. As práticas sexuais e os papéis sociais, compreendidos como características naturais dos gêneros feminino e masculino, também são fruto dessas construções. Todos os padrões de comportamento, normas e regras, inscritos sobre os corpos de homens e mulheres, têm como objetivo, garantir a prevalência de um sexo sobre o outro. No caso, a dominância do sexo masculino sobre o feminino. Ainda segundo a autora, por ser artificialmente construído, o gênero é algo que não existe na natureza. O “ser”, correspondente ao ser feminino, ou ser masculino, não existe. É uma piada ontológica, um ser impossível, uma manobra conceitual, que tem por finalidade retirar das mulheres aquilo que seria delas por direito: conceber a si mesmas, através do uso da linguagem, como sujeitos inteiros, completos. A construção artificial dos gêneros, tem como finalidade, retirar das mulheres o seu direito à voz. Obrigando-as a ficarem no plano de fundo da vida social, desculpando-se por tudo que fazem. De modo que elas sejam impossibilitadas de ocupar os espaços político, filosófico e abstrato, que são as principais formas de diálogo que formam o corpo social.¹⁰⁷

¹⁰⁵ BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo II. A experiência vivida**. Trad. S. Milliet. 2ª ed. São Paulo: Difel, 1967.

¹⁰⁶ Ibidem.

¹⁰⁷ WITTIG, Monique. **El pensamiento heterossexual y otros ensayos**. Trad. J. SÁEZ. P. VIDARTE. Barcelona: EGALES, 2006, 117 P.

Judith Butler, toma esse estudo como referência, e vai além, mostrando como os modelos de feminilidade e masculinidade, amparados no conceito de heterossexualidade de Monique Wittig, são perpetuados através do tempo e das gerações. Segundo a autora, isso se deve a reprodução de padrões de comportamento socialmente moldados, amparados em uma cultura androcêntrica, que relacionou o gênero feminino ao “ser mulher”, e, o gênero masculino ao “ser homem”; e resultou na constituição de relações desiguais entre os sexos. Dessa forma, toda e qualquer performance de gênero, deveria estar diretamente relacionada à heteronormatividade e heterossexualidade compulsória.¹⁰⁸

Os exemplos citados anteriormente, apesar de apresentarem algumas diferenças significativas, apresentam um ponto de vista em comum: o fato de que os gêneros não existem. Tanto a masculinidade como a feminilidade, são fruto de construções sociais, amparadas em uma cultura androcêntrica, que separou os seres humanos por sexos, e por gêneros. E, diferenciou e qualificou esses gêneros de forma totalmente injusta. Com o intuito de institucionalizar, de legitimar, a predominância do homem sobre a mulher. Negando a ela toda e qualquer forma de participação digna no espaço público. Vista como um ser de segunda categoria, subumana, socializada para que se adeque a um modelo de feminilidade artificialmente produzido. Modelo este arquitetado pelos homens, com a finalidade de manter seu privilégio e poder social.

Ainda na atualidade, desde o princípio de suas vidas, as meninas (em sua maioria) são condicionadas a serem delicadas, obedientes, pacíficas, fracas, despidas de quaisquer ambições que não estejam relacionadas ao casamento monogâmico e heterossexual, e à maternidade compulsória. E, ensinadas a tolerar toda e qualquer forma de violência que possa ser perpetrada contra elas. Esses são os reflexos da criação destinada a crianças e adolescentes que nasceram com o sexo feminino,¹⁰⁹ baseada modelo de feminilidade padrão. Como consequência, essas pessoas tem como destino quase inevitável, a subjugação, opressão e violência.

Feitas essas considerações, parte-se para o estudo da construção do modelo de masculinidade hegemônica. Etapa crucial para a manutenção das estruturas de poder androcêntricas, e dos prejuízos delas decorrentes.

¹⁰⁸ BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

¹⁰⁹ Aqui, não se nega o fato de que outras pessoas também possam sofrer com as estruturas patriarcais e sexistas das atuais sociedades (como por exemplo os homens e mulheres trans), e, que é preciso também lutar contra essas formas de preconceito e opressão. Somente se enfatiza a figura da mulher cisgênero, pois é ela que a sociedade identifica como mulher, e é ela quem é socializada desde o nascimento para que internalize a feminilidade padrão.

De acordo com Michele Adams e Scott Coltrane, grande parte das sociedades do mundo, ainda insistem em propagar a crença de que homens e mulheres possuem tendências psicológicas e comportamentais distintas, talvez até opostas. Apesar das variações culturais que podem haver de um lugar para o outro, e os papéis específicos que cada gênero pode ter em determinadas sociedades, a imensa maioria delas ainda propaga a ideologia de que homens e mulheres devem ocupar posições distintas, dentro da ordem social. Baseando-se na “ideologia das esferas separadas”, as famílias continuam criando suas crianças e adolescentes, para serem femininos ou masculinos, a depender de seu sexo biológico. Essa ideologia, ultrapassa as fronteiras do ambiente familiar, ao ponto de as suas prescrições de gênero dominarem também o ambiente escolar, os locais de trabalho, as religiões, o direito, dentre outras instituições. De forma que se torna quase impossível fugir desses padrões socialmente impostos. Ademais, os autores salientam que quando os homens institucionalizam a desigualdade entre os gêneros, a hierarquia de poder existente entre eles também é institucionalizada. Isso se deve ao fato de que as instituições foram criadas pelos homens, e direcionadas a satisfazer somente os interesses e desejos deles.¹¹⁰

Com relação à socialização de meninos e meninas, os autores salientam que esse processo tem por finalidade fazer com que os novos membros do corpo social internalizem as regras e normas compartilhadas pela sociedade da qual eles fazem parte. Se tornem participantes autorregulados dela, e, possam se adaptar ao meio de vida adotado por ela. Essas regras também se referem aos padrões de gênero considerados aceitáveis por aquele agrupamento social. A família é a principal instituição responsável pela produção e reprodução dos padrões mencionados. Ela atua como um microcosmo da sociedade da qual ela faz parte. É o local que proporciona a primeira interação da criança com outras pessoas (que não fazem parte do seio familiar). É nesse lugar que crianças e adolescentes adquirem os traços duradouros de sua personalidade, valores sociais e habilidades interpessoais. Esse também é o local onde elas terão a sua primeira referência do que se entende por gênero. Ademais, é no seio familiar que os meninos começam a compreender a sua posição social privilegiada, e a íntima relação desse privilégio com o poder que dele decorre. Grande parte do modelo de masculinidade, que será absorvido pelos meninos, é repassado a eles pelo exemplo, que se dá através da convivência desse indivíduo com os homens de sua família. Esse processo se inicia antes mesmo de eles

¹¹⁰ADAMS, Michele. COLTRANE, Scott. **Boys and Men in Families. The Domestic Production of Gender, Power, and Privilege.** In: KIMMEL, Michael. HEARN, Jeff. CONNELL, R. W. (Org.) **Handbook of studies on men and masculinities.** Londres: SAGE Publications, 2005, p. 232-236.

terem nascido, quando os seus responsáveis planejam como será o seu quarto, quais serão as suas roupas e etc. A diferenciação de meninos e meninas, mesmo antes de seu nascimento, representa o privilégio de poder que eles, enquanto futuros homens, experimentarão no futuro. Os brinquedos também são utilizados enquanto instrumentos de introdução desses indivíduos ao gênero masculino. As brincadeiras violentas e competitivas, ensinam eles a serem mais ágeis, e também, violentos com as outras pessoas. Além disso, são feitos elogios quando eles se comportam de acordo com o gênero que lhes foi socialmente designado, e, quando isso não ocorre, é comum que eles sejam punidos pelo comportamento “inadequado”. No que diz respeito às emoções, diferente das meninas, que são encorajadas a expressá-las e prestar atenção nos sentimentos das outras pessoas; os meninos são pressionados para que não as demonstrem. São proibidos de chorar ou externalizar por meio de quaisquer outros meios, os seus sentimentos. Outro método utilizado para que a performance de gênero desses futuros homens esteja de acordo com os padrões aceitáveis, é o convívio predominante (no seio familiar) com parentes (seja qual for o laço sanguíneo ou ligação que a criança tenha com esses indivíduos) do sexo masculino, que representam modelos, exemplos, de como “ser masculino”, de como performar a masculinidade.¹¹¹

O educador e teórico canadense, Michael Kaufman, desenvolveu importante estudo voltado para a promoção da igualdade entre os gêneros, e o enfrentamento dos ideais destrutivos presentes na constituição da masculinidade padrão. Segundo o pensador, a masculinidade hegemônica é constituída sob três eixos principais: a violência contra as mulheres; a violência contra outros homens; e a violência contra si próprio. Essa tríade de valores, também influencia a maioria dos aspectos relacionados a vida política, econômica e social. O enfrentamento do patriarcado, para resultar vitorioso, deve levar em consideração a necessidade de se combater igualmente todos esses três eixos. Ainda segundo o autor, diferentemente da constituição da feminilidade, a estruturação da masculinidade implica na estruturação de uma agressividade excedente. As diferenças biológicas existentes entre os sexos, são somente a base da constituição de uma relação desarmoniosa entre eles.¹¹²

A aceitação da masculinidade não tão somente uma "socialização" em um determinado papel de gênero, como se houvesse um ser humano preexistente, que aprendesse o papel que ele desempenhará para o resto de sua vida. Em vez disso, durante seu desenvolvimento psicológico, ele adota e internaliza um conjunto de relações sociais baseadas em gênero; a pessoa formada através desse processo de

¹¹¹ ADAMS, Michele. COLTRANE, Scott. Op. cit.

¹¹² KAUFMAN, Michael. **Hombres: placer, poder y cambio**. Santo Domingo: Centro de Investigación Para la Acción Femenina, 1989, p.13-17.

maturação torna-se a personificação dessas relações. Aos cinco ou seis anos de idade, já foram estabelecidas as bases da masculinidade que o menino precisa para viver toda a sua vida (tradução nossa).^{113 114}

Dentre os fatores que se encontram intrínsecos às bases desse modelo hegemônico de masculinidade, está a maleabilidade dos desejos humanos, que corresponde à adaptação da sexualidade dos homens aos padrões aceitáveis. Desse modo, todo e qualquer comportamento considerado incompatível ou passivo, é negado. Disso resulta um personalidade bastante conflitiva e tensa. O outro fator que serve de base para a formação dessa personalidade masculina, é o forte apego da criança às figuras masculinas presentes em sua família. Um outro ponto importante, é o fato de que toda e qualquer característica feminina deve ser rejeitada e suprimida. A partir dos cinco ou seis anos, os meninos já conseguem se proteger sem a o auxílio se seus pais, e também, definir a si mesmos enquanto pessoas do gênero masculino; isso reflete o fato de que essa masculinidade já foi interiorizada por eles. Ademais, muito tempo antes de que meninos ou meninas tenham condições de expressar tal situação de forma verbal, eles já compreendem os diferente papéis que homens e mulheres ocupam no seio social. No qual, a mãe é identificada como inferior ao pai e, conseqüentemente, a figura da mulher é vista como inferior ao homem. Porém, o fato de que isso é resultado de uma construção social, passa incompreendido por esses pequenos indivíduos. Independentemente disso, com o passar do tempo, reforça-se a necessidade de o menino negar tudo aquilo que esteja relacionado a feminilidade e passividade, e, em contrapartida, ele é incentivado a agir de forma extremamente ativa. Isso culmina na constituição de uma agressividade excedente, que é a norma padrão das sociedades patriarcais. Nas quais crianças e adolescente não apenas aprendem um modelo de gênero, mas, invariavelmente, são forçados a fazer parte desse gênero. Toda a sua personalidade, em menor ou maior grau, ao custo de um maior ou menor conflito interno, deverá ser masculina. A adolescência corresponde ao período em que esses padrões são reforçados. Novamente se nega toda e qualquer característica feminina, relacionada à passividade. E, se estimulam os relacionamentos afetivos heterossexuais. Essa interação reforça a aquisição do gênero socialmente padronizado e imposto, perante meninas e meninos.¹¹⁵

¹¹³ Ibidem, p. 31-32.

¹¹⁴ “La aceptación de la masculinidad no es tan sólo una “socialización” en cierto rol de género, como si preexistiera un ser humano que aprende un rol que luego desempeñará por el resto de su vida. Más bien, durante su desarrollo psicológico, adopta e interioriza un conjunto de relaciones sociales basadas en el género; la persona formada mediante este proceso de maduración se convierte en la personificación de estas relaciones. Ya a los cinco o seis años se han establecido en el niño las bases de la masculinidad para toda la vida” (KAUFMAN, 1989, p. 31-32, texto original).

¹¹⁵ KAUFMAN, M. Op. cit., p. 32-40.

A violência contra as mulheres pode ser observada como a forma mais clara de expressão direta do poder masculino, e, opressão feminina. Assim, nutre-se uma ira para com o sexo oposto. Essa raiva é fruto do menor poder social que as mulheres detém, e também, uma forma que os homens encontram para se aproveitar da menor força física delas. É o crime por excelência contra o gênero feminino. Através dele se expressa plenamente a desigualdade humana baseada no sexo. Essa é uma afirmação enérgica da masculinidade frente a feminilidade, forças diversas, que somente podem coexistir em lados opostos. Outro aspecto importante, é o fato de que a masculinidade precisa ser reafirmada a todo momento, já que é muito frágil, pois, apesar de ser uma exigência social, os seus termos, moldes, nem sempre estão muito claros para o indivíduo que a deve performar. Sempre que surge uma dúvida, ou medo de não estar externalizando uma masculinidade “adequada” e compatível com as exigências sociais, os homens recorrem à agressividade, comumente direcionada às mulheres. Esse comportamento não é unânime entre os homens, havendo uma parcela deles que não irá agredir nenhuma mulher ao longo de suas vidas. No entanto, é comum que os homens apresentem mais dúvidas relacionadas à sua performance de gênero, e usem da violência para tentar reafirmá-la a qualquer custo. Partindo para a temática da violência contra outros homens, Kaufman, salienta como a constituição da masculinidade é ambígua. Pois, ao mesmo tempo em que ela deve negar todo e qualquer resquício de feminilidade, ela não pode se afastar tanto assim dela, ao ponto de os relacionamentos entre homens serem relacionados à homossexualidade. Por isso, normalmente as atividades masculinas, apesar de serem homoafetivas (isso se deve ao fato de eles excluírem as mulheres de suas atividades, e somente partilhá-las com pessoas do mesmo sexo), costumam envolver a violência entre essas pessoas, como por exemplo, nos esportes de luta, de práticas desportivas agressivas e etc. Isso ocorre para que seja reafirmado o modelo masculinidade hegemônica, que não pode ser confundido com traços femininos, e muito menos com a homoafetividade. É aí que reside a fragilidade, presente na construção social do gênero masculino. Ele nunca está cem por cento definido, não há uma certeza sobre os seus pré-requisitos, como geralmente ocorre mais facilmente com o gênero feminino (socialmente imposto)¹¹⁶.

No que diz respeito ao segundo eixo, correspondente à violência contra si mesmo:

Quando falo do homem contra si mesmo, estou me referindo à própria estrutura do ego masculino. A formação do ego em uma estrutura de repressão e agressão excedentes é o desenvolvimento de uma estrutura precária de violência internalizada.

¹¹⁶ Ibidem, p. 44-54.

O bloqueio contínuo e a negação consciente e inconsciente da passividade e de todas as emoções e sentimentos que os homens associam a ela, como o medo, a dor, a tristeza, a vergonha, é a negação de uma parte de si mesmo. A constante vigilância psicológica e comportamental da passividade e seus derivados constitui um ato de violência contra si mesmo. A negação e o bloqueio de toda uma gama de emoções e habilidades humanas se agrava com o bloqueio das vias de descarga. É necessária a descarga do medo, da dor e tristeza, por exemplo (seja através do choro ou por meio do tremor) porque essas emoções dolorosas persistem mesmo quando não são sentidas conscientemente. Os homens se transformam em panelas de pressão. A falta de vias seguras de expressão e descarga emocional significa que toda uma gama de emoções se transforma em raiva e hostilidade. Parte dessa raiva é dirigida contra si mesmo na forma de culpa, ódio de si mesmo e vários sintomas fisiológicos; parte é dirigida a outros homens e parte às mulheres (tradução nossa).^{117 118}

Por meio dos exemplos apresentados, é possível compreender que a socialização dos meninos é tão prejudicial quanto a das meninas. Toda a sua existência é moldada para que esteja de acordo com a cultura vigente. A tríade formada pelos seus três eixos centrais, se inicia com uma socialização extremamente rígida, que nega aos homens todo e qualquer direito a terem sentimentos, e de viver a vida de forma despretensiosa e livre. Isso representa a violência que eles são obrigados a praticar contra si mesmos. Tal feito também torna possível a prática de agressividade contra as mulheres e contra outros homens. Ela é, portanto, causa de existência dos outros dois eixos centrais, responsáveis pela constituição do modelo de masculinidade padrão.

Apresentadas essas considerações, pode-se inferir que a criação de meninos e meninas, voltada para a constituição dos modelos de feminilidade e masculinidade padrão; nada mais é do que o resultado de um processo, socialmente moldado pelo homem, e, direcionado à conservação de seus interesses, privilégios e poder social. A desigualdade entre os gêneros se deve, em grande parte, à manutenção e propagação dessa modalidade de socialização.

Segundo Kaufman, essa disparidade de tratamento entre homens e mulheres (patriarcado) precede o surgimento das sociedades de classes. Essa teoria também pode ser

¹¹⁷ Ibidem, p. 55-56.

¹¹⁸ “Al hablar del hombre contra si mismo me refiero a la estructura misma del ego masculino. La formación del ego en un marco de represión y agresión excedentes, es el desarrollo de una estructura precaria de violencia interiorizada. El continuo bloqueo y negación consciente e inconsciente de la pasividad y de todas las emociones y sentimientos que los hombres asocian con ésta, como el temor, el dolor, la tristeza, la vergüenza, es la negación de parte de uno mismo. La constante vigilancia psicológica y conductual de la pasividad y sus derivados constituye un acto de violencia contra uno mismo. La negación y el bloqueo de toda una gama de emociones y aptitudes humanas se agrava con el bloqueo de las vías de descarga. Es necesaria la descarga de temor, dolor y tristeza por ejemplo (ya sea por el llanto o por el temblor) pues estas emociones dolorosas subsisten aun cuando no sean sentidas conscientemente. Los hombres se convierten en ollas de presión. La falta de vías seguras de expresión y descarga emocional significa que toda una gama de emociones se transforma en ira y hostilidad. Parte de esta ira se dirige contra uno mismo en forma de sentimiento de culpabilidad, odio a sí mismo y diversos síntomas fisiológicos; parte se dirige a otros hombres y parte a las mujeres”. (KAUFMAN, 1989, p. 55-56, texto original).

respaldada pela obra de Friedrich Engels¹¹⁹, que apesar de defender o real estabelecimento da desigualdade entre os sexos, somente com o surgimento da propriedade privada, apresentou exemplos claros da submissão da mulher ao homem, nas sociedades primitivas que evoluíram para os agrupamentos sociais da modernidade. Outra relevante pesquisa sobre o tema, foi realizada por Marta Cintas-Peña e Leonardo García Sanjuán^{120 121}, no Departamento de Pré-história e Arqueologia da Universidade de Sevilha, na Espanha. Os pesquisadores mostram como a mobilidade da mulher para o entorno do homem, no Período Neolítico (denominada “patrilocalidade”), quando elas se mudavam para o local onde residia o seu futuro companheiro; representa um forte indício da existência do patriarcado já nessa época. Esse dado, segundo os autores, teria começado a ficar evidente na Península Ibérica, a partir da Era do Cobre, período entre 3.200 e 2.300 anos a. C. Para obter tão significativa informação, foram reunidos pelos pesquisadores, dados relacionados aos restos mortais de 476 pessoas, pertencentes a 26 sítios arqueológicos diferentes. Eles analisaram a totalidade de isótopos de estrôncio, disponíveis atualmente, e que correspondem a esse período na Península Ibérica. E, fizeram uma comparação entre a marca isotópica do solo da região, e a marca isotópica dos restos mortais dessas pessoas. Essa amostra permitiu a Cintas-Peña e Sanjuán, identificar se aquelas pessoas haviam falecido no mesmo lugar de sua origem. Os dados correspondentes aos restos mortais das mulheres, apresentam fortes indícios de que, diferentemente dos homens, o local de origem delas não corresponderia ao local de seu sepultamento. Corroborando a teoria da patrilocalidade, processo que teria como justificativa a acumulação de bens do ser humano (homem), que sentiu a necessidade de ter comprovada a paternidade de seus filhos, para que o seu patrimônio fosse repassado aos seus descendentes “legítimos”. Para tanto, eles constituíam relacionamentos exclusivos (por parte delas) com mulheres advindas de outros lugares. E, longe de sua comunidade e seu lar, elas tinham os laços com a sua rede de apoio rompidos. Esse processo tornaria mais fácil a sua submissão. Possivelmente, esse pode ter sido o princípio do patriarcado, que mais tarde se fortaleceria, e resultaria na cultura sexista que ainda hoje faz parte da realidade da maior parte das sociedades de todo o mundo.

¹¹⁹ ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1984.

¹²⁰ CINTAS-PEÑA, Marta. SANJUÁN, Leonardo García. **Gender Inequalities in Neolithic Iberia: A Multi-Proxy Approach**. *European Journal of Archaeology*, Reino Unido, v. 22, n. 4, p. 499-522, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cambridge_University_Press>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

¹²¹ EL PAÍS. **Pesquisa mergulha até o Neolítico para encontrar origens da desigualdade entre homens e mulheres**. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-04-13/pesquisa-mergulha-ate-o-neolitico-para-encontrar-origens-da-desigualdade-entre-homens-e-mulheres.html>>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

Os exemplos apresentados evidenciam como o patriarcado, os padrões de masculinidade hegemônica e feminilidade padrão (que deram origem aos modelos atuais), precedem o capitalismo e o sistema de classes. Como esses fatores caminham ao lado da humanidade há milhares de anos, foram absorvidos pela cultura e modo de vida de praticamente todo o mundo. Estão tão emaranhados ao modelo atual de vida humana, que são tidos como características naturais do ser humano. Por isso são tão facilmente perpetuados, e demasiadamente prejudiciais.

Conforme prescreve Kaufman:

A luta para minar as estruturas patriarcais não é secundária a outras mudanças econômicas e políticas que farão deste um mundo melhor. Na verdade, a possibilidade de criar novas ordens sociais baseia-se, pelo menos em parte, no desafio à opressão das mulheres. Isso, porque o patriarcado constitui parte da fundação das sociedades baseadas no domínio de alguns seres humanos sobre outros, e, dos seres humanos sobre a natureza; formas de organização social que têm levado à coexistência da abundância e pobreza, a possibilidade de destruição nuclear do planeta ou da catástrofe ecológica e inúmeras formas de opressão baseadas em diferenças físicas, nacionais, religiosas e sexuais. O patriarcado é uma das bases da atual organização das sociedades mundiais, capitalistas e socialistas, desenvolvidas e subdesenvolvidas. Seu desaparecimento é um pré-requisito para que seja produzida uma transformação social, econômica e política fundamental (tradução nossa).^{122 123}

A partir da afirmação de Kaufman, a reflexão sobre como a socialização desigual de homens e mulheres pode se relacionar com as demais formas de intolerância e preconceitos existentes, torna-se bastante atrativa. Pois, como ensinado pelo pensador, a disseminação do modelo de masculinidade hegemônica vigente, além de resultar na violência dos homens contra eles mesmos, estimula a agressão contra mulheres, e contra outros homens. Dessa maneira, toda essa agressividade excedente poderia não se restringir ao campo da violência de gênero, e culminar na prática de outras formas de preconceito e intolerância, inclusive com consequências concretas, como no caso da violência intrafamiliar.

¹²² KAUFMAN, M. **Hombres: placer, poder y cambio**. Santo Domingo: Centro de Investigación Para la Acción Femenina, 1989, p. 14.

¹²³ “La lucha para socavar las estructuras patriarcales no es secundaria a otros cambios económicos y políticos que harán de este un mundo mejor. De hecho, la posibilidad de crear nuevos órdenes sociales se basa, al menos en parte, en el desafío a la opresión de la mujer. Esto se debe a que el patriarcado constituye parte del cimiento de las sociedades basadas en la dominación de algunos seres humanos sobre otros y de los seres humanos sobre la naturaleza; formas de organización social que han llevado a la coexistencia de la abundancia y la pobreza, a la posibilidad de la destrucción nuclear del planeta o de la catástrofe ecológica y a innumerables formas de opresión basadas en diferencias físicas, nacionales, religiosas y sexuales. El patriarcado es una de las bases de la actual organización de las sociedades del mundo, capitalistas y socialistas, desarrolladas y subdesarrolladas. Su desaparición es requisito para que se produzca un cambio social, económico y político fundamental” (KAUFMAN, 1989, p. 14, texto original).

Por mais que essa pesquisa não possa corroborar de forma devidamente fundamentada o fato de que o patriarcado tenha dado causa aos demais sistemas de opressão (exceto no que se refere à violência intrafamiliar); a partir dos argumentos previamente apresentados, resta evidente o fato de que a socialização desigual de meninos e meninas, além de ser demasiadamente danosa, é um elemento determinante para a manutenção do sistema de opressões que afeta mulheres, crianças e adolescentes. Portanto, essa pesquisa, identifica tal socialização enquanto um fator cultural que exerce direta influência sobre o modelo de vida patriarcal e adultocêntrico, vigente.

Apesar de os argumentos apresentados até o presente momento colocarem em evidência a íntima relação existente entre o processo de propagação dos modelos de masculinidade hegemônica e feminilidade padrão, e, o modelo de vida patriarcal vigente; ainda não há como saber com clareza se há, e, qual seria, a relação existente entre esse fator cultural e o próprio fenômeno de transmissão intergeracional. Pois, o estudo aprofundado desse tema somente será realizado no tópico seguinte. Dado o potencial altamente prejudicial que o fator cultural mencionado anteriormente possui, e, devido a sua importância para a manutenção do modelo de vida patriarcal; acredita-se que, independentemente de qual seja a solução encontrada e defendida enquanto hipótese de pesquisa, a sua desconstrução precisa ser ao menos considerada.

Feitos esses apontamentos, parte-se para o estudo da disseminação das agressões de gênero e intrafamiliar através do tempo e das gerações, tema do próximo subcapítulo.

2.8 A transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar

Ao estudar o tema das violências de gênero e intrafamiliar, muito se fala sobre a reprodução de padrões socialmente impostos, como elemento causador de sua propagação. Porém, o papel de crianças e adolescentes dentro desse ciclo, por vezes, é ignorado. Como se apenas as pessoas adultas fossem capazes de participar ativamente da reprodução do fenômeno da violência. Diante disso, faz-se necessário salientar, que as pessoas (em sua grande maioria) são socializadas e ensinadas a agir de acordo com os padrões socialmente aceitos e esperados, desde o momento de seu nascimento (talvez até antes disso, quando ainda estavam no ventre de suas genitoras, e as expectativas sobre elas e suas vidas já estavam sendo criadas). Ressalta-se, portanto, que assim como ocorre com todas as demais formas de intolerância e preconceitos existentes, a reprodução do machismo e adultocentrismo, não se inicia apenas no momento em

que as pessoas chegam à fase adulta. Tudo isso é passado a elas desde o início de suas vidas, no período da infância e adolescência, por meio da disseminação intergeracional da cultura das violências de gênero e intrafamiliar.¹²⁴

Para analisar o tema em voga, há que se ter em mente que ele é demasiado delicado. Não é algo que ocorre sempre de forma planejada, intencional, e consciente (como por exemplo, quando os pais de uma criança a ensinam a escovar os dentes, ou a comer com os talheres). A trama de interações sociais que está por trás da perpetuação da desigualdade entre os sexos, e conseqüentemente, da desigualdade entre os adultos e a população infantojuvenil, é extremamente complexa. Ao falar sobre a disseminação de padrões de comportamento antiquados e sexistas, e, sobre o papel que crianças e adolescentes têm no aprendizado e reprodução dessa cultura; deve-se levar em conta, o fato de que ela está presente em todos os âmbitos da vida humana. E, que as instituições responsáveis pelo cuidado e socialização do público infanto-juvenil são diversas, e não se restringem ao ambiente familiar.¹²⁵

No que diz respeito à família, ela funciona como o “primeiro agente socializador da criança e do adolescente e cada uma tem suas especificidades, sua maneira de conduzir e resolver situações do dia-a-dia. Por isso, a família é um elemento fundamental no desenvolvimento infanto-juvenil”¹²⁶. Para muitas pessoas, ela representa um ambiente de acolhimento e proteção. Um lugar onde predomina a felicidade, o afeto, e a segurança de seus membros. Porém, nem todos têm esse privilégio.

Segundo Nadielene Gomes, Normélia Diniz, Anne Araújo e Tâmara Coelho¹²⁷, as relações de poder também estão presentes no ambiente familiar, onde não raras vezes, mulheres e crianças fazem parte do elo mais fraco, enquanto os homens se apresentam como os detentores de todo o poder. Resultado disso, é a construção de relações familiares nas quais prevalece o

¹²⁴ Esta página, e as quatro seguintes, foram compiladas, a partir do texto: ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. **Breve análise sobre a disseminação intergeracional da cultura da violência de gênero**. In: TOMAZONI, Larissa Ribeiro. PRATA, Marcela. ABIKO, Paula Yurie. (Org). **Mulheres e o Direito: Um chamado à real visibilidade – Volume 2**. Curitiba: Editora Sala de Aula Criminal, 2021, p. 1120. O material encontra-se publicado na íntegra e sua utilização foi autorizada pelos autores.

¹²⁵ Ibidem.

¹²⁶ MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas**. Elaboração de Marcia Teresinha Moreschi. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente, Brasília, 2018, 494 p. Disponível em: < <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-analise-de-cenarios-e-propostas-de-politicas-publicas-2.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2021, p. 22.

¹²⁷ GOMES, Nadielene Pereira. DINIZ, Normélia Maria Freire. ARAÚJO, Anne Jacob de Souza. COELHO, Tâmara Maria de Freitas. **Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração**. Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 504-508, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000400020>. Acesso em: 16/09/2020.

medo. Em que toda e qualquer forma de comportamento que difere dos padrões patriarcais é rechaçada. As relações hierárquicas impõem-se através da prática de violência contra os membros mais frágeis desse arranjo social (mulheres, crianças e adolescentes). As agressões destinadas aos membros mais jovens da família, representam a violência intergeracional. Como consequência, as crianças e adolescentes que são vitimizados por ela, podem ter aumentadas as chances de se tornarem adultos que a reproduzem no futuro.¹²⁸

A socialização de crianças e adolescentes, realizada no âmbito da família, também pode se valer do uso de brinquedos infantis, cuja finalidade é facilitar a apresentação da cultura patriarcal a esses indivíduos. Segundo ensina Antônia Camila de Oliveira Nascimento:

Desde cedo as crianças são cerceadas e convencidas a seguirem padrões comportamentais que representam as ideias e valores dominantes. É pensando nisso que o sistema patriarcal-capitalista agirá, partindo da indústria de brinquedos que recria significados sexistas e papéis de gênero, marcados pelas relações desiguais. Essa divisão sexual dos brinquedos implica, por sua vez, no fortalecimento da cultura que institui a divisão sexual do trabalho, relação material central para a sustentação do patriarcado [...]Essa relação dicotômica entre os sexos é construída desde a infância por meio da educação sexista, que encontra forte expressão nos brinquedos associados aos papéis hierárquicos e desiguais entre esses sujeitos. Nesse prisma, quando os pais se apropriam da ideologia patriarcal acabam por internalizar na mente das crianças, por meio dos brinquedos, essa suposta “diferença natural” entre homens e mulheres. Com isso, não apenas diferenciam as crianças segundo o sexo, mas estabelecem hierarquias e divisões entre ambos os sexos.¹²⁹

Conforme prescrevem Julia Bandeira e Camila Costa:

A influência de gênero pode ser consciente, informada, justificada, refletida, aberta e/ou inconsciente, naturalizada, reproduzida, fechada, automática e impulsiva. A primeira se dá quando os adultos, por acreditarem que existem diferenças entre meninas e meninos, delimitam intencionalmente os brinquedos e as brincadeiras – de modo explícito ou implícito. A segunda forma acontece quando os adultos através de suas atitudes, sem perceber ou refletir a respeito, propagam estereótipos de gênero (simplesmente) seguindo um padrão preestabelecido. Mesmo muito jovens, as crianças entendem e internalizam os comportamentos dos adultos; aprendendo atitudes e papéis socialmente adequados para mulheres e homens. Os objetos e as atividades também estimulam habilidades cognitivas distintas. Por conseguinte, conforme os objetos e as atividades que vivenciam, as meninas e os meninos irão crescer acreditando serem díspares ou desiguais. Logo, as construções naturalizadas de gênero irão acarretar que as crianças se desenvolvam de modo a possuir habilidades e papéis sociais divergentes, bem como oportunidades desiguais.¹³⁰

¹²⁸ ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. Op. cit., p. 1121.

¹²⁹ NASCIMENTO, Antônia Camila de Oliveira. **A influência da ideologia patriarcal na definição dos brinquedos infantis**. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 296 -318, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/25399>>. Acesso em: 10/09/2020, p. 316.

¹³⁰ BANDEIRA, Júlia T. COSTA, Camila O. da. **De menina de menino: a influência de pais e familiares na segregação de brinquedos e brincadeiras por gênero**. Revista Ártemis, João Pessoa, v. 27, n. 1, p. 285-305,

Além da família, existem outras instituições que contribuem para a socialização desses jovens, e com a reprodução desses preceitos retrógrados. Merecem destaque, a igreja e a escola, sendo a primeira, depois da família, um dos ambientes que mais exerce influência sobre a vida das pessoas. Neste local, é comum ocorrer a “produção e reprodução de princípios, (des)valores e preconceitos que reforçam a dominação e o controle das mulheres. Para tanto, utilizam ensinamentos de cunho conservador, preconceituoso e estigmatizante, que acabam, por vezes, estimulando o ódio e o desamor entre as pessoas”.¹³¹

O ambiente escolar é o local onde elas adquirem “os conhecimentos que a sociedade considera imprescindíveis para a formação das pessoas. Neste processo educativo, a criança assimila os valores da sua cultura e a concepção vigente da moral e a ética”¹³². Exatamente por esses motivos, esse ambiente também é influenciado pela cultura da supremacia masculina branca. Apesar de ser um local onde, em regra, deveria vigorar o respeito, a inclusão, e o acolhimento de todas as diferenças, nem sempre essas expectativas podem ser concretizadas. De acordo com a historiadora, Doutora em Educação, e, estudiosa feminista, Guacira Lopes Louro¹³³, a escola é uma instituição historicamente marcada pela produção de diferenças e separação de sujeitos. É um local onde são ditadas regras de comportamento, que designam desde a forma correta de se sentar, o horário das refeições, até a separação feita entre meninos e meninas. Por mais que as pessoas pertencentes as minorias sociais busquem nela um ambiente inclusivo e acolhedor, por muito tempo ela representou um local de exclusão, no qual as diferenças de gênero, classe, sexualidade e raça, não eram respeitadas. E isso ainda ocorre com certa frequência.¹³⁴

A reprodução dos padrões sociais dominantes também pode ser observada nos livros didáticos.¹³⁵ Maria Lucimar Alencar de Sousa Silveira, através de sua pesquisa no município de Caçu-GO, tomando por referência os livros didáticos do Ensino Fundamental, das disciplinas de Química, Biologia, Física e Matemática (das editoras, AJS, Ática, FTD, Leya, Moderna, Nova Geração, Saraiva, SM), referentes ao período de 2009 a 2020, pôde constatar que:

2019. Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/5526447079f1076f08498ec534a5e7cb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4708196>>. Acesso em: 10 de set. de 2020, p.300.

¹³¹ NASCIMENTO, Antônia Camila de Oliveira. Op. cit., p. 302.

¹³² MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Marcia Teresinha Moreschi. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. Op. cit., p.21.

¹³³ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

¹³⁴ ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. Op. cit., p. 1122-1123.

¹³⁵ Ibidem.

O livro didático deve ser entendido como, mais do que um simples material escolar, deve ser visto como um instrumento político, que sofre a ação do complexo processo das relações e interesses, sob a ação de grupos articulados com o poder instituído [...] Sobre a formação dos(as) autores(as) dos livros didáticos analisados, não há, de acordo com as informações presentes nos livros, autores(as) que tenham formação ou pesquisas na área de gênero. Outra questão, mesmo nos livros didáticos que têm um número maior de autoras, o número de cientistas mulheres citadas não foi maior, o que mostra que o percurso da graduação e também da pós-graduação teve como alicerce práticas androcêntricas, visto que a ciência foi construída considerando valores masculinos.¹³⁶

Feita essa breve reflexão, depreende-se que todas as instituições que acompanham o crescimento e desenvolvimento de crianças e adolescentes, com o intuito de prepará-los para a vida em sociedade, são de uma forma ou de outra, influenciadas pela cultura retrógrada que envolve o Brasil. Isso ocorre, pois a desigualdade entre homens e mulheres é um problema estrutural, que se faz presente em todos os seguimentos sociais existentes. O mesmo ocorre com a cultura adultocêntrica, que em maior ou menor grau, direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, pode ser observada na sociedade brasileira. Mesmo que em alguns lugares possam ser identificados apenas alguns resquícios dela. É assim que ocorre a transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar. Um acontecimento social, no qual os adultos repassam para os membros mais jovens da sociedade, o seu modelo de vida e a sua forma de ver o mundo; mesmo que ela apresente algumas vicissitudes.

Até aqui, apresentou-se de maneira bastante simples, o modo como se dá a introdução da população infantojuvenil na vida em sociedade. Momento em que as instituições responsáveis por essa tarefa, apresentam a cultura predominante para os novos integrantes do corpo social. Assim, perpetua-se a opressão de mulheres, crianças e adolescentes. Esse, é apenas o caminho percorrido pelo fenômeno da transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar. É assim que ele circula entre as gerações mais antigas e as mais novas. Repassado pelos mais velhos para os mais jovens. Esse subcapítulo, tem como intuito identificar as causas desse acontecimento social. Para tanto, por ora, será analisada a existência ou não, de nexo causal entre a prática da agressão de fato (ato de testemunhar a prática da violência de gênero e/ou ser vítima da agressão intrafamiliar), e, a perpetuação desses tipos de agressão. Etapa que se desenvolverá a partir da análise de alguns trabalhos relacionados a esse tema.

¹³⁶ SILVEIRA, Maria Lucimar Alencar de Sousa. **A (in)visibilidade da produção científica feminina nos livros didáticos de Biologia, Física, Química e Matemática no Ensino Médio aprovados no PNLD para o período de 2009 a 2020 na cidade de Caçu-GO.** 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática, [S.l.], 2019, p.46-54.

O primeiro exemplo é o da pesquisa de Matías de Stéfano Barbero.¹³⁷ Por meio de seu estudo acerca da reprodução da violência de gênero entre as gerações, o pesquisador analisou “A experiência dos grupos¹³⁸ psico-socioeducativos para homens que exerceram violência contra suas parceiras, dirigidos pela Associação Pablo Besson e outras instituições na Argentina”(tradução nossa). O autor entrevistou alguns dos homens pertencentes a esses grupos reflexivos. Grande parte deles relatou ter testemunhado a vitimização de suas genitoras, perpetrada por seus genitores; o sofrimento de violência intrafamiliar; e a contínua exigência para que eles reproduzissem em seu cotidiano, o padrão de masculinidade tóxica, semelhante a performada por seus pais. O que fez com que grande parte desses homens desenvolvesse uma agressividade exacerbada. Através desse trabalho, o autor pôde observar a relação existente entre a parentalidade, o gênero e a violência. E, constatar, que os relacionamentos fortemente influenciados pela cultura patriarcal, em que a violência de gênero é uma realidade, também podem apresentar a prática da violência intergeracional. Dessa forma, meninas e meninos que crescem em famílias assim, têm aumentadas as chances de se tornarem mulheres submissas, e homens agressores, que reproduzem tanto a violência de gênero, como a agressão voltada para crianças e adolescentes.¹³⁹

Cássia Furlan e Verônica Müller, realizaram um estudo em uma escola de Sarandi-PR, acerca das representações de sexualidade e gênero, e sua influência sobre a construção das identidades das crianças, durante a infância.¹⁴⁰ Através de atividades lúdicas, as autoras entrevistaram as crianças dessa unidade escolar, e as questionaram sobre as funções que seus responsáveis exercem em suas casas; perguntaram a elas como é feita a divisão das atividades domésticas; se há a prevalência da vontade de algum membro da família; e se meninos e meninas contribuem, ou não, da mesma maneira, no cumprimento dessas obrigações. Feitos esses questionamentos, as autoras mostraram que apesar de algumas evoluções observadas nas falas das crianças entrevistadas (que demonstraram certo discernimento quanto a necessidade de tratamento igual entre os gêneros); na vivência concreta desses indivíduos, ainda existem

¹³⁷ BARBERO, Matías de Stéfano. **De tal palo...? Parentalidad, género y violencia en la infancia de los hombres que han ejercido violencia contra sus parejas**. Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales, Estados Unidos, Espanha, v. 18, p. 1-20, 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7247555>>. Acesso em: 09/09/2020.

¹³⁸ “La experiencia de los grupos psico-socioeducativos para hombres que han ejercido violencia contra sus parejas que llevan adelante la Asociación Pablo Besson y otras instituciones en Argentina” (BARBERO, 2019, p. 17, texto original).

¹³⁹ ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. Op, cit., p. 1121.

¹⁴⁰ FURLAN, Cássia C. MÜLLER, Verônica R. Extratos familiares, gênero e a divisão sexual do trabalho. Revista Ártemis, João Pessoa, v. 36, n. 1, p. 164-177, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/17355>>. Acesso em: 16/09/2020.

fortes marcadores de discriminação de gênero, e a divisão sexual do trabalho está bem clara. Elas puderam concluir que, no seio familiar, as crianças tendem a reproduzir os comportamentos dos adultos, marcados por padrões sexistas e excludentes, que servem de base para a consolidação de suas identidades de gênero.¹⁴¹

Ricardo da Costa Padovani e Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, realizaram uma pesquisa correlacionando a violência de gênero perpetrada contra a parceira íntima, e, o histórico de testemunho e/ou experimentação de violência intrafamiliar durante a infância. A metodologia utilizada por eles envolveu a entrevista de 40 homens adultos, metade deles com histórico de agressão contra suas companheiras, e, a outra metade sem nenhum histórico de violência (em sua vida atual ou durante a sua infância e adolescência). A investigação foi elaborada na Unidade Saúde Escola (Ambulatório de Saúde da Universidade), na Delegacia de Defesa da Mulher, em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, e também, em uma sala de clínica particular de Psicologia, localizada em uma cidade próxima (ambas as cidades possuem tamanho similar - porte médio). No que diz respeito aos entrevistados, as suas condições financeiras, estado civil e nível educacional, eram similares. Feitas as entrevistas, os autores constataram que 90% dos indivíduos agressores, e, 45% dos não agressores, tinham histórico de violência intrafamiliar durante sua infância. Outra informação instigante, é o fato de os homens agressores, em sua maioria, terem sofrido abuso por parte de seus pais. Já, no caso dos não agressores, as responsáveis pela violência intrafamiliar perpetrada contra eles eram, em sua maioria, as suas genitoras. No que diz respeito à violência perpetrada pelos pais desses homens, contra as suas genitoras, nota-se que: 45% dos homens abusadores responderam que haviam presenciado esse tipo de abuso. Já, no outro grupo, somente 15% havia testemunhado a violência contra suas mães. Com relação ao histórico de abuso intrafamiliar durante a infância, apenas 10% dos agressores responderam não o possuir. No outro grupo, a porcentagem é de 55% de homens nunca abusados em sua juventude. As justificativas apresentadas pelos indivíduos sem histórico de agressão, para a prática de violência contra as suas parceiras, compreendiam a cultura sexista e intolerante com a qual eles foram criados; que resultou em crenças relativas ao gênero, além de um elevado grau de ansiedade. Em resumo: os pesquisadores puderam observar que no grupo de agressores, 90% deles tinha histórico de maus tratos durante a infância, sendo que 45% deles havia presenciado a agressão de suas mães. No

¹⁴¹ ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. Op, cit., p. 1121-1122.

outro grupo, 45% sofreram abuso intrafamiliar, e 10% presenciaram a agressão de seus pais contra as suas genitoras.¹⁴² A partir dessas informações, os autores puderam compreender que:

O presente estudo pressupõe que altos índices de ansiedade dos pais de origem, combinados com práticas parentais inapropriadas, como por exemplo, a negligência, a punição inconsistente, cuidado e controle em excesso, podem prejudicar o desenvolvimento da autonomia e independência da criança e adolescente, favorecendo a emissão futura de comportamentos impulsivos e/ou agressivos diante de situações nas quais suas necessidades ou desejos não são satisfeitos. O dobro de ocorrências de histórico de maus-tratos infantis entre os agressores, com predominância do estilo parental de risco, merece destaque. É constatação sólida na literatura nacional e estrangeira que viver em um ambiente no qual a criança constantemente observa o uso de modelos de violência, cria condições para a modelagem do referido comportamento via observação.¹⁴³

A taxa de amostragem utilizada por Ricardo Padovani e Lúcia Williams, foi identificada como um dos obstáculos que os impossibilitou de encontrar resultados que descrevessem a realidade com maior exatidão. O tabu em torno do assunto que, por vezes, é observado como um fato vergonhoso na vida dos agressores, também pode ter sido uma barreira na busca pela verdade. Ademais, por ser uma tema muito pouco explorado no Brasil, desenvolvê-lo com pouco material de referência, também foi uma dificuldade encontrada. Todavia, mesmo com todas essas limitações, eles consideraram o histórico de agressão intrafamiliar, o testemunho da violência de gênero, e, os altos níveis de ansiedade (ocasionados por esse mesmo histórico), como fatores determinantes para a possível disseminação intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar.

Os estudiosos, Paul Fleming, Jennifer McCleary-Sills, Matthew Morton, Ruti Levto, Brian Heilman e Gary Barker, elaboraram uma pesquisa sobre os fatores de risco para a perpetuação da violência de gênero, destinada às parceiras íntimas dos indivíduos abusadores. Para tanto, eles utilizaram os dados disponibilizados pelo “*International Men and Gender Equality Study – IMAGES*”; coletados entre os anos de 2009 e 2012. O trabalho fazia parte do “*Men and Gender Equality Policy Project*”, que foi co-coordenado pelo “Centro Internacional para Pesquisa sobre Mulheres - ICRW” e “Promundo”. Foram coletados dados de oito países, Bósnia e Herzegovina (Bósnia), Brasil, Chile, Croácia, República Democrática do Congo (RDC), Índia, México e Ruanda; cujo grau de desenvolvimento varia entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Apesar de as estratégias de amostragem serem um pouco diferentes de

¹⁴² PADOVANI, Ricardo da Costa. Williams, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Estilo parental de origem e ansiedade em homens com histórico de agressão à parceira**. Estudos de Psicologia, Natal, v. 16, n. 3, p. 263-269, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v16n3/08.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. de 2021.

¹⁴³ Ibidem, p. 267.

um país para o outro, foram selecionados aleatoriamente, domicílios onde residiam homens cujas idades variavam entre 18 e 59 anos.¹⁴⁴

Segundo os autores, os países com maior nível de desigualdade são mais propensos a ensinar aos seus jovens papéis de gênero compatíveis com a ideologia androcêntrica. Ela os influencia de forma considerável, o que faz com que eles construam a sua masculinidade baseando-se em preceitos tradicionalistas. E, isso ocasiona a prática da violência de gênero contra as mulheres. Além disso, eles ressaltam a importância do testemunho da prática da violência de gênero, pelas crianças, como estímulo para a futura agressão de homens contra mulheres. A análise de 39 estudos relacionados à transmissão intergeracional da violência de gênero, possibilitou aos pesquisadores chegar à conclusão de que as crianças que presenciam essa forma de violência têm maior propensão para desenvolverem relações violentas em sua fase adulta. Esses argumentos, baseiam-se na Teoria de Aprendizagem Social e, sua versão atualizada, a Teoria Cognitiva Social. Ambas teorias comportamentais, que mostram como as pessoas tendem a observar, copiar e imitar, o comportamento de membros da sociedade que tenham maior influência e relevância para elas (como por exemplo, os seus familiares). A perpetuação dessa cultura retrógrada, também se deve a influência que ela exerce sobre as meninas que testemunham a violência praticada contra as suas mães. Experiência que ao ser absorvida por elas, pode culminar em sua própria vitimização no futuro. Além disso, o estudo constatou que um maior nível de educação tanto de homens como de mulheres, pode ser um fator decisivo para a redução dos níveis de agressão. Segundo os autores, esse ciclo somente pode ser quebrado com medidas preventivas. Elas devem se basear na mudança de comportamento dos homens, fator essencial para o enfrentamento da violência de gênero.¹⁴⁵

Segundo prescrevem Maria Ignez Moreira e Sônia Souza:

A violência nas relações intrafamiliares revela, muitas vezes, a perpetuação do ciclo da violência, ou seja, os adultos reproduzem a violência vivida em sua própria infância, enquanto as crianças são socializadas para no futuro utilizarem a violência como estratégia de enfrentamento de seus conflitos e dificuldades [...] Os pais, de maneira geral, possuem históricos de abandono e sofrimento na infância, tendo suas

¹⁴⁴ FLEMING, Paul. MCCLEARLY-SILLS, Jennifer. MORTON, Matthew. LEVTOV, Ruti. HEILMAN, Brian. BARKER, Gary. **Risk Factors for Men's Lifetime Perpetration of Physical Violence against Intimate Partners: Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES) in Eight Countries.** PLoS One, São Francisco, Califórnia e Cambridge, v. 10, n. 3, p. 1-18, 2015. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25734544/>>. Acesso em: 07 de abril de 2021.

¹⁴⁵ FLEMING, Paul. MCCLEARLY-SILLS, Jennifer. MORTON, Matthew. LEVTOV, Ruti. HEILMAN, Brian. BARKER, Gary. Op. cit.

famílias de origem marcadas por diversas rupturas. Essas repetições podem ser compreendidas como verdadeiros mitos familiares transmitidos entre as gerações.¹⁴⁶

Voltando-se as atenções para a figura das mães das crianças e/ou adolescentes vitimizados, cita-se novamente o trabalho de Saily Maciel. Segundo a estudiosa:

A literatura especializada refere que famílias em que já ocorreu algum tipo de violência, principalmente sofrida por parte dos cuidadores, respondem de forma menos efetiva à percepção de ocorrência de episódios violentos na sua família [...] o fato das mães terem sofrido violências de natureza sexual, violência física ou psicológica dificultam a distinção entre atos violentos e não-violentos que acontece na família, com relação a seus filhos, aumentando as chances de se tornarem negligentes nos cuidados parentais [...] Cria-se, portanto, uma espécie de cegueira frente aos episódios de violência infringidos às crianças, pois o fato de terem sido vitimizadas também deixou registros negativos na sua história e comprometeu sua capacidade de discernimento, principalmente nos casos de ocorrência de violência familiar, muito em razão da ambigüidade de sentimentos, próprios das relações familiares.¹⁴⁷

Outro importante exemplo, pode ser observado na pesquisa de Maria Pilar Matud, Rosario J. Marrero, Mónica Carballeira, Marlene Pérez, Maria Luisa Correa, Beatriz Aguilera e Teresa Sánchez. Elas estudaram a relação existente entre o testemunho de violência intrafamiliar na infância, e, o tornar-se agressor ou vítima da violência de gênero, na fase adulta. Para tanto, elas analisaram os casos de violência doméstica de 187 mulheres, de idades que variavam entre 17 e 67 anos, que residiam nas Vilas Canárias. Segundo as autoras, o fato de uma pessoa crescer em uma família violenta está relacionado com a conduta agressiva que ela pode desenvolver em sua vida adulta. Uma das hipóteses explicativas relacionada a esse ciclo de agressões, se refere a transmissão intergeracional da violência de gênero. Por meio dela, as crianças aprendem essa cultura agressiva através da imitação das atitudes violentas de seus familiares. Porém, nem todo testemunho de agressão resulta na constituição de futuras vítimas e agressores. Outro fator importante, é a identificação do menino com a figura do familiar agressor do sexo masculino, e, a identificação da menina com a figura da mãe/mulher vitimizada. Assim, os meninos que presenciam a violência de gênero, e também sofrem a violência intrafamiliar, podem se tornar futuros agressores. Já, as meninas, podem se converter em futuras vítimas. Entre os aspectos que aproximariam ou afastariam as chances de meninas e meninos que testemunharam casos de violência em suas famílias, de se tornarem futuras

¹⁴⁶ MOREIRA, Maria Ignez Costa. SOUSA, Sônia Margarida Gomes. **Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: do espaço privado à cena pública**. O social em questão- Revista do Departamento de Serviço Social, Rio de Janeiro, n. 28, p. 13-26, 2012. Disponível em: <osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=75&sid=18>. Acesso em: 01 de fev. de 2021, p. 22.

¹⁴⁷ MACIEL, Saily Karolin. Op. Cit., p. 100-101.

vítimas e agressores, estão: a frequência e a gravidade da violência observada; o gênero do agressor e da vítima; o tipo de relacionamento familiar que a criança tem com ambos; a sua personalidade; e, a capacidade que esses jovens teriam de se distanciar emocionalmente de seu entorno familiar, ao mesmo tempo em que se mantêm vinculados a ele.¹⁴⁸

Entre os resultados encontrados pelas pesquisadoras, constatou-se que cerca de 52,4% dos agressores de mulheres, viveram situações de violência em suas famílias de origem, durante sua infância e adolescência; seja como testemunha (da agressão de suas mães) ou vítima de agressão (intrafamiliar). E, cerca de 37% das mulheres vitimizadas, não tinham histórico de violência em suas famílias de origem. Além disso, as autoras observam, como o fenômeno das violências de gênero e intrafamiliar, pode ser diferente para meninas e meninos. Isso pode ser resultado da diferente identificação que eles tem com as figuras do homem agressor e da mulher vitimizada. Como também, pode ser relacionado à diferente socialização de meninos e meninas. Pois, enquanto elas são educadas para serem submissas e servis, eles são ensinados a utilizar a violência como forma de solução de conflitos. Além disso, a pesquisa mostrou que por mais que os meninos pudessem sofrer a violência familiar, e também, presenciar o abuso de suas genitoras; isso somente refletiria em seu futuro, no sentido de torná-los adultos violentos. Já, no caso das meninas, ainda que com elas ocorra o mesmo, os efeitos futuros são diferentes. A sua tendência, é de que se tornem vítimas em potencial. O que poderia ocorrer mesmo que não tivessem passado pelo processo de testemunho ou agressão concreta (cerca de 37% dos casos analisados).¹⁴⁹

As estudiosas, Patrícia Colossi, Aline Marasca, e Denise Falcke, realizaram uma pesquisa sobre como o fenômeno da violência entre cônjuges pode afetar o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Desse modo, o histórico familiar pode funcionar como preditor da experiência de agressividade nos futuros relacionamentos conjugais desses indivíduos. Foram analisadas as respostas emitidas por 300 pessoas, casadas ou em união estável, que contestaram os questionários sociodemográficos, “Family Background Questionnaire” e “Revised Conflict Tactics Scales”; realizados na região metropolitana de Porto Alegre/RS. As

¹⁴⁸ MATUD, Maria Pilar. MARRERO, Rosario J. CARBALLEIRA, Mónica. PÉREZ, Marlene CORREA, Maria Luisa. AGUILERA, Beatriz. SÁNCHEZ, Teresa. **Transmisión intergeneracional de la violencia doméstica.** *Psicología Conductual*, v. 11, n. 1, p. 25-40, 2003. Disponível em: <h ttps://www.researchgate.net/publication/260785450_Transmission_intergeneracional_de_la_violencia_domestica>. Acesso em: 07 de abril de 2021.

¹⁴⁹ MATUD, Maria Pilar. MARRERO, Rosario J. CARBALLEIRA, Mónica. PÉREZ, Marlene CORREA, Maria Luisa. AGUILERA, Beatriz. SÁNCHEZ, Teresa. Op. cit.

perguntas estavam relacionadas aos dados pessoais dos entrevistados, e informações referentes às possíveis situações de agressões vivenciadas por elas.¹⁵⁰

Segundo as autoras, os resultados obtidos ratificam estudos anteriores, em que há uma conexão entre a atual experiência de violência no seio conjugal, e, a anterior vivência de situação de agressão na família de origem dessas pessoas. Assim, a qualidade do relacionamento conjugal de seus responsáveis, pode influir na experiência de violência conjugal em seus próprios relacionamentos. Desse modo, a qualidade positiva do relacionamento dos responsáveis por educar crianças e adolescentes, é fator preditor para que eles também se envolvam em relacionamentos saudáveis. Portanto, casais que apresentam um relacionamento disfuncional (violento), tem mais chances de destinarem aos seus filhos, uma referência de relação cujos componentes abrangem várias formas de agressão. Um relacionamento saudável transmite aos filhos boas referências, que poderão resultar em uma transmissão intergeracional de relações sadias e funcionais.¹⁵¹ Outra descoberta feita pelas autoras, mostra que:

Em diversos estudos, o abuso sexual na infância foi identificado como fator preditor de perpetração e vitimização por violência no relacionamento conjugal na vida adulta das mulheres. O mesmo acontece com experiências de abuso físico, negligência e testemunho da violência entre os pais, predispondo as mulheres pesquisadas ao estabelecimento de relações conjugais violentas na vida adulta [...] Já para os homens, a literatura aponta o impacto do abuso físico e sexual vivenciado na perpetração da agressão nos relacionamentos íntimos [...] Para os homens, a única experiência da família de origem identificada como preditora da violência conjugal foi o abuso físico paterno cometido diretamente contra eles, ratificando achados anteriores que apontaram o pai como principal agressor na infância e modelo que leva homens a cometerem violência contra sua parceira na vida adulta. Este resultado evidencia a possibilidade de identificação com o agressor, que os leva a perpetuação da violência.¹⁵²

A partir dos exemplos apresentados, depreende-se que, existe sim, nexos causal entre a experiência de situação de violência no seio familiar (seja por meio de testemunho da violência de gênero, seja pelo sofrimento de violência intrafamiliar perpetrada pelo responsável agressor), e, a repetição dessas modalidades de agressão na vida adulta de crianças e adolescentes. Todavia, essa ligação entre uma coisa e outra, precisa ser tratada com bastante cautela. Pois, à primeira vista, pode conduzir a conclusões equivocadas; como por exemplo, a

¹⁵⁰ COLOSSI, Patrícia Manozzo. MARASCA, Aline Riboli. FALCKE, Denise. **De geração em geração: A Violência conjugal e as Experiências na Família de Origem**. Revista Psico, Porto Alegre, v. 46, n. 4, p. 493-502, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/20979> . Acesso em: 15 de fev. de 2021.

¹⁵¹ Ibidem, p. 498.

¹⁵² Ibidem.

definição do fenômeno de transmissão intergeracional, como algo que ocorre apenas por meio da experienciação e reprodução da agressão concreta. Este, é apenas um sintoma, uma das formas através das quais esse processo se materializa. Uma prova de sua existência. E, aqui não há (de forma alguma) a intenção de se reduzir a gravidade do ato de se agredir outra pessoa (seja de forma física, psicológica, sexual, dentre outros exemplos). Esse é um dos piores (senão o pior) efeitos do processo de propagação intergeracional. No entanto, ele não pode ser reduzido a isso, apenas em razão da existência desse nexos causal. Isso seria o mesmo que dizer que a água potável, pronta para o consumo, tem sua origem na caixa d' água de uma residência. Não há dúvida de que o processo de sua distribuição envolva essa etapa. Mas, nem por isso, pode-se afirmar que essa seria a sua origem. O mesmo ocorre com o fenômeno de disseminação dessas modalidades de violência entre as gerações. Ele é muito mais complexo e profundo do que aparenta ser.

Para um melhor desenvolvimento do tema, parte-se para a busca de fontes bibliográficas nacionais, a fim de que seja possível identificar as verdadeiras causas de sua ocorrência. As ferramentas de busca utilizadas foram: o Scielo; Google Acadêmico; Periódicos Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT); e, o próprio Google. Para direcionar a pesquisa, utilizaram-se as palavras-chave: “transmissão intergeracional da violência intrafamiliar”; “disseminação intergeracional”; “propagação da violência de gênero através do tempo e das gerações”; dentre outros exemplos similares. Tudo isso foi feito com o intuito de encontrar respostas o mais próximas possível da realidade brasileira. No entanto, a busca não terminou como esperado. Foram encontrados dois exemplos mais relevantes sobre o assunto, e apenas um deles é uma pesquisa nacional; a outra foi realizada nos Estados Unidos. A escassez de materiais bibliográficos, evidencia como essa temática ainda é pouco trabalhada no Brasil. O mesmo pôde ser observado com relação aos exemplos utilizados para tratar da agressão concreta; grande parte deles corresponde a pesquisas estrangeiras.

Apesar de esse não ser o cenário ideal, para dar seguimento ao desenvolvimento do assunto, voltam-se as atenções para os dois exemplos mencionados. A pesquisa de Natalia Pinheiro Scantamburlo, Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré, e Maria Aparecida Crepaldi, defende que a identificação do fenômeno transmissão intergeracional, no seio de uma família, como causa da agressão presente no relacionamento heterossexual (violência de gênero), precisa levar em conta as particularidades, a qualidade das relações familiares, envoltas pela prática de violência. Pois, segundo as autoras, o fato de crianças e adolescentes terem testemunhado a violência de gênero durante a juventude, no seio de suas famílias, pode não ser motivo

suficiente para a reprodução dessa violência nos futuros relacionamentos desses indivíduos. Ainda segundo as pesquisadoras, o fenômeno da disseminação intergeracional é muito complexo, pois possui várias dimensões (histórica, cultural, religiosa, dentre outras). Por isso, antes de determinar se a transmissão intergeracional é a causa de existência da violência no seio de determinada família, antes, é preciso avaliar as particularidades de cada caso. Determinar que isso é o que está ocasionando a prática de violência naquele contexto, sem avaliar que podem existir recursos, fatores externos, que possibilitem que a família não esteja inserida em um ciclo perpétuo de agressões, faz com que o pesquisador tenha uma visão limitada e determinista, desse processo.¹⁵³

Lisa Schelbe e Jennifer Geiger, realizaram um extenso estudo sobre a transmissão intergeracional dos maus-tratos infantis. Para tanto, elas analisaram diversos trabalhos de grande relevância sobre o tema. Uma parcela considerável deles, constatou a existência uma íntima ligação entre a experiência da violência, e a sua reprodução na fase adulta (esse seria o conceito da transmissão intergeracional). Isso seria ocasionado pelo fato de as crianças e os adolescentes possuírem uma certa tendência a imitar, reproduzir, as atitudes de pessoas de grande significado em suas vidas (como seus, pais, avós, responsáveis, dentre outros). Por mais que as pesquisas analisadas possam ter contribuído para o desenvolvimento do assunto; Schelbe e Geiger, concluíram que os resultados encontrados, as metodologias utilizadas, dentre outros fatores observados, tornaram as respostas encontradas, de certa forma, inconsistentes. Apesar de ser observada uma ligação entre a agressividade do lar de origem de crianças e adolescentes, e a futura contribuição desses jovens para a perpetuação desse ciclo; o nexos causal entre uma coisa e outra, seria muito fraco para apenas a agressão concreta ser considerada a causa de continuidade desse circuito. Para as autoras, a agressividade do lar originário é apenas um fator de risco para a sua perpetuação. Outros aspectos, como a gravidez na adolescência; abuso de substâncias; a saúde mental dos genitores; dentre outros exemplos, também poderiam contribuir com a continuidade desse processo de agressividades, como fatores de risco para a sua ocorrência. De forma que os dos maus-tratos direcionados às crianças não seriam o fator decisivo para a transmissão intergeracional desse mesmo abuso.¹⁵⁴

¹⁵³ SCANTAMBURLO, Natalia Pinheiro. MORÉ, Carmen. Leontina Oieda Ocampo Moré. CREPALDI, Maria Aparecida. **O processo de transmissão intergeracional e a violência no casal**. Nova Perspectiva Sistêmica, Rio de Janeiro, n. 44, p. 35-48, 2012. Disponível em: <<https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/250>>. Acesso em: 12 de fev, de 2021.

¹⁵⁴ SCHELBE, Lisa. GEIGER, Jennifer M.. **Intergenerational Transmission of Child Maltreatment**. Springer Science + Business Media. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/978-3-319-43824-5>>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

Ao se comparar os dois exemplos, observa-se que, Lisa Schelbe e Jennifer Geiger, realizaram apontamentos interessantes, ao ressaltarem que a perpetuação do abuso infantil não poderia se resumir a agressão de fato, e a sua posterior imitação. Todavia, ao assumirem que a definição da disseminação intergeracional estaria relacionada apenas com a experiencição e futura reprodução da agressividade, essa foi uma conclusão precipitada e equivocada. Nota-se que elas analisaram a violência, mais como um processo isolado. E, desconsideraram o fato de que ela também é um fenômeno de origem social, histórica e cultural. Isso se deve ao fato de elas não terem levado em consideração os problemas estruturais, o contexto da sociedade onde as famílias observadas estavam inseridas. Os aspectos classificados por elas, como fatores de risco, presentes nas famílias que propagam os maus-tratos infantis, foram analisados de forma superficial, sem relação com a cultura machista e adultocêntrica predominante. Eles foram identificados enquanto causas isoladas que levam a prática do abuso infantil, quando na verdade, seriam apenas sintomas, reflexos de um problema maior, que acaba por perpetuar a violência contra mulheres, crianças e adolescentes. Já, Natalia Pinheiro Scantamburlo, Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré, e Maria Aparecida Crepaldi, se identificam com a teoria de que esse é um acontecimento causado por múltiplos agentes/ fatores. E que, nem todos seriam afetados por ele, pois, algumas famílias teriam condições de romper com esse ciclo “eterno” de violências. A presente pesquisa, partilha do pensamento de que algumas pessoas possam viver em harmonia, e, sem a prática de violência, em âmbito interno. Mas, também compreende que os esforços singulares de uma unidade familiar, mesmo que amparados no apoio de bons profissionais, não devem ser a única alternativa para que o ciclo da transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar seja interrompido. Pois, existem enormes chances de eles não serem suficientes. Defende-se, portanto, que isso somente será possível após uma profunda transformação social do Brasil, cuja base deve compreender uma grande colaboração entre sociedade e poder público.

A linha de raciocínio que se está construindo nesse subcapítulo, toma como inspiração o segundo exemplo (no que diz respeito às várias facetas desse mesmo processo). Argumenta-se que o fenômeno da transmissão intergeracional da cultura das violências de gênero e intrafamiliar, é algo demasiadamente complexo, e, vai muito além da simples experiencição da agressão e sua reprodução/imitação no futuro. Ignorar esse fato pode levar a conclusões precipitadas e incorretas. Como no exemplo da distribuição de água, feito anteriormente, que toma uma das etapas de um processo maior, como se fosse a sua razão de ser. Além disso, ao se definir que crianças e adolescentes replicam a agressão vivenciada de seu lar de origem,

apenas como uma forma de reproduzir o exemplo passado a elas pelos seus ancestrais, nega-se toda a carga sócio-histórica, política, cultural e psicológica, que está por trás desse processo. O ser humano, enquanto ser social, sofre grande influência do meio no qual ele está inserido; ele é um produto deste. E, as suas atitudes também o são. O processo de propagação entre gerações, enquanto uma construção social, também é um produto do meio, e, por isso, também é por ele influenciado. As suas características podem variar a depender da época, circunstâncias e lugar onde está inserido. Associá-lo apenas à experientiação e imitação de condutas agressivas, é um posicionamento que além de ser precipitado e reducionista, está equivocado.

Defende-se, portanto, que esse fenômeno é um problema social multidimensional. É o resultado da interconexão de múltiplos fatores, que dialogam entre si, e, resultam na perpetuação dessas modalidades de agressão. Dentre as suas dimensões, destaca-se a **herança sócio-histórica brasileira**, fruto da invasão portuguesa, que introduziu no país um modelo de vida patriarcal e adultocêntrico, baseado na constituição de relações desiguais entre homens e mulheres, e, entre adultos e crianças/adolescentes. O modelo de vida português repassado aos brasileiros, ampara-se na crença da dominação masculina branca, que defende a falsa superioridade masculina e inferioridade feminina. Como resultado, constituem-se relações díspares entre homens e mulheres, cujos reflexos compreendem a violência de gênero, e, a violência intrafamiliar, perpetrada contra crianças e adolescentes. Esse modelo de organização social androcêntrico, apesar de ter sofrido algumas mudanças com o passar dos séculos, ainda serve de base para a opressão de mulheres, crianças e adolescentes brasileiros, que continuam a ser vitimizados devido a sua influência. Por isso, a perspectiva sócio-histórica, representa uma das dimensões desse acontecimento social.

Ele, também pode¹⁵⁵ ser o reflexo do **comprometimento da saúde mental de uma parcela da população**. Essa fragilidade, comumente representada por transtornos psiquiátricos (como a depressão, introversão, dentre outros exemplos), seria ocasionada pela ausência dos cuidados imprescindíveis ao desenvolvimento sadio de meninos e meninas, durante a sua infância e adolescência. Posição baseada na teoria winnicottiana¹⁵⁶, combinada com o trabalho de Paula Orchiucci Miura¹⁵⁷. Correlaciona-se a ausência de uma família suficientemente boa

¹⁵⁵ Isso é uma possibilidade, não uma certeza. Pois, as consequências psicológicas não são uma regra, e, também dependem da subjetividade de cada ser, dentre outros fatores relacionados à sua singularidade.

¹⁵⁶ WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. Trad. P. Sandler. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

¹⁵⁷ MIURA, Paula Orchiucci. **A violência intrafamiliar em Brasil e Portugal: uma avaliação das ações terapêuticas a partir de duas cidades, Arujá e Coimbra**. 2012. 247 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

(aquela que presta os cuidados mínimos necessários ao crescimento e desenvolvimento da população infantojuvenil), com a prática das violências de gênero e intrafamiliar. Forma de comunicação disfuncional, que resultam na constituição de relações disfuncionais (como bem ensinado por Saïdy K. Maciel¹⁵⁸). Assim, a interrupção abrupta do desenvolvimento sadio de crianças e adolescentes (devido ao testemunho e/ou sofrimento dessas modalidades de agressão), pode resultar em adultos que não conseguem lidar com seus sentimentos e emoções de forma adequada (trauma), e, que encontram como forma de se expressar, a agressividade exacerbada (reprodução da violência sofrida durante o início da vida). Esses transtornos mentais, seriam, ao mesmo tempo, um reflexo negativo da prática das violências e gênero e intrafamiliar, e, um estímulo a sua perpetuação. Apesar de essa ser uma causa secundária do fenômeno de propagação intergeracional; e, mesmo que as doenças psicológicas não possam ser dimensionadas sem uma análise mais aprofundada; dada a magnitude da prática das agressões de gênero e intrafamiliar no Brasil (onde milhares de mulheres, crianças e adolescentes, são vitimizados diariamente no seio de suas famílias), acredita-se que a constituição de relações disfuncionais, e, a posterior constituição de transtornos mentais que dela resultam, seja algo muito mais comum do que se imagina. Se for considerada a taxa de subnotificação desses casos, a ausência de políticas públicas de prevenção e tratamento adequado deles, além da taxa de revitimização; esse raciocínio faz ainda mais sentido. Tudo isso contribui para a manutenção e perpetuação dessas modalidades de agressão. Por isso, defende-se que o comprometimento da saúde mental de uma parcela da população, também seja uma das dimensões desse fenômeno.

Outro fator que influencia na sua difusão, é o **cultural**. Devido à sua complexidade, ele pode ser dividido em algumas partes. Dentre elas, destacam-se, a socialização desigual de meninos e meninas (concretizada por meio da utilização dos ensinamentos formais e religiosos, dos brinquedos infantis, dentre outros exemplos), e, a propagação e conservação dos padrões de feminilidade padrão e masculinidade hegemônica. Esse processo é voltado à manutenção dos privilégios e poder masculinos, assim, meninos e meninas, desde o seu nascimento, são socializados para que conservem e perpetuem o modelo de organização social baseado na supremacia masculina branca. Essa relação desigual, consubstanciada na disparidade de tratamento entre os sexos, resulta na prática das violências de gênero e intrafamiliar. Pelas razões

¹⁵⁸ MACIEL, Saïdy Karolin **Repercussões psicológicas em crianças vítimas de violência familiar**. 2011. 167 f. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

explicitadas, argumenta-se que essa é uma das dimensões do processo de propagação intergeracional.

Por fim, menciona-se a sua dimensão **política**, por meio dela, os representantes do povo, influenciados pelas classes dominantes (compostas por pessoas de significativo poder aquisitivo, político, econômico¹⁵⁹), se utilizam das estruturas estatais para praticar a violência sistêmica; agressão concretizada através do não atendimento por parte do Estado, das necessidades fundamentais da população. Através da não implementação de ações afirmativas, ou implementação de políticas públicas ineficazes (como no caso da violência institucional). Isso resulta na perpetuação dos mais variados tipos de violências estruturais, como por exemplo, a subjugação de mulheres, crianças e adolescentes. Assim, mesmo que indiretamente, o Estado contribui com a manutenção e perpetuação dessas modalidades de violência. Isso se deve ao fato de que esses são problemas estruturantes da sociedade brasileira, por isso, todas as tramas sociais que dela fazem parte, são influenciadas por eles, inclusive, o poder público. Portanto, a perspectiva política também pode ser identificada como uma dimensões desse acontecimento social.

Antes de partir para o encerramento desse tópico, ressalta-se que as dimensões mencionadas acima, não foram selecionadas de forma deliberada. Pelo contrário. Apesar de a análise da transmissão intergeracional, a princípio, ter sido fortemente influenciada pela linha de pensamento que, reduz a reprodução da violência, como acontecimento que tem como origem apenas a agressividade concreta; a compreensão que a presente dissertação possuía acerca desse fenômeno, se modifica e toma novas proporções. Tudo isso se faz possível, graças as informações coletadas e reunidas nos subcapítulos anteriores, somadas à reflexão obtida através das obras de Natalia Pinheiro Scantamburlo, Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré, e Maria Aparecida Crepaldi, e, do trabalho de Lisa Schelbe e Jennifer Geiger. Portanto, através da análise mais aprofundada do tema da prática da violência intrafamiliar no Brasil (desenvolvida no decorrer de todo esse primeiro capítulo), chega-se a uma visão mais completa, do processo de transmissão da agressividade entre diferentes gerações. Dessa forma, a pesquisa, desvencilha-se da falsa concepção de que a violência teria um fim em si mesma, ou seja, de que a experiencição das agressões de gênero e intrafamiliar, seriam única e exclusivamente, a causa de sua reprodução futura. Assim, retorna-se à concepção desse ciclo de agressões, como algo verdadeiramente complexo, cujas causas também seriam de difícil compreensão. A partir

¹⁵⁹ No caso do Brasil, é, em regra, o homem branco, eurocêntrico, cisgênero heterossexual, de classe social abastada.

de uma análise conjunta de todos os tópicos desse primeiro capítulo, ou seja, de sua síntese, até o presente momento, chega-se à conclusão de que a transmissão intergeracional se consubstancia em um processo multifacetado; influenciado por fatores históricos, sociais, culturais, políticos, e até psicológicos. Esses elementos, são identificados como os fatores que exercem grande influência sobre a manutenção e perpetuação desse circuito de violências que afeta mulheres, crianças e adolescentes.

Vale ressaltar que, em virtude de sua extrema complexidade, o rol apresentado (de fatores que culminam na perpetuação desse processo) não é taxativo. Essa nunca foi a intensão desse trabalho. É possível que outras pesquisas consigam mostrar que existem mais fatores, além desses, que podem contribuir com a perpetuação desse acontecimento social. O desenvolvimento desse e dos subcapítulos anteriores, possibilitou que o presente trabalho chegasse a essa asserção lógica. Por isso, é ela que essa pesquisa utiliza como base argumentativa, que serve de sustentação para a linha de raciocínio lógico aqui apresentada. Ademais, ao abordar o tema da transmissão intergeracional, essa pesquisa tem como implícito o fato de que as relações sociais não seguem um fluxo linear de evolução, de forma que se intercalam entre movimentos de avanço e retrocesso, a depender dos parâmetros analisados. Como, também, não há a intenção de se presumir que a realidade experienciada hoje pode ser definida como a mais positiva de todos os tempos. Somente, busca-se salientar, como esse fenômeno se deve à concatenação de fatores que, são reflexo da influência exercida pela Europa ocidental (representada por Portugal), a partir do movimento que resultou na invasão portuguesa, que ainda hoje, em diferentes medidas, influencia as interações sociais da contemporaneidade, através da prática das violências de gênero e intrafamiliar.

A partir da pesquisa de Maria Pilar Matud, Rosario J. Marrero, Mónica Carballeira, Marlene Pérez, Maria Luisa Correa, Beatriz Aguilera e Teresa Sánchez¹⁶⁰, encontra-se um exemplo, que corrobora a linha de raciocínio defendida acima. Segundo as autoras, existe uma parcela considerável de mulheres, que embora não tenham testemunhado ou sofrido com a prática de nenhuma modalidade de violência concreta em sua juventude, ainda sim, são convertidas em vítimas da violência de gênero. Diante dessa informação, pode-se inferir que em alguns casos a socialização diferenciada de meninos e meninas (dimensão cultural), cujo intuito é estabelecer relações desiguais e opressivas entre eles; pode ser o fator determinante

¹⁶⁰ MATUD, Maria Pilar. MARRERO, Rosario J. CARBALLEIRA, Mónica. PÉREZ, Marlene CORREA, Maria Luisa. AGUILERA, Beatriz. SÁNCHEZ, Teresa. **Transmisión intergeneracional de la violencia doméstica**. *Psicología Conductual*, v. 11, n. 1, p. 25-40, 2003. Disponível em: <h tps://www.researchgate.net/publication/260785450_Transmission_intergeneracional_de_la_violencia_domestica>. Acesso em: 07 de abril de 2021.

para a disseminação e perpetuação das violências que afetam as mulheres e a população infantojuvenil. As pesquisadoras também mostraram que em alguns casos, as mulheres com histórico de testemunho ou vitimização por agressão de fato, em sua juventude, podem desenvolver sintomas depressivos e doenças psicossomáticas (transtornos mentais). E, isso pode contribuir para a sua vitimização em seus futuros relacionamentos afetivos (dimensão psicológica). Esse, é um claro exemplo de como a transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar, é um processo multidimensional.

Apresentados esses argumentos, infere-se que, ao não serem tomadas medidas efetivas para o rompimento desse ciclo de violências, a cada nova geração, formam-se adultos que poderão contribuir com a continuidade da opressão e subjugação de mulheres, crianças e adolescentes. Conclui-se, portanto, que a presença desses elementos, durante a infância e/ou adolescência de meninos e meninas, pode, direta ou indiretamente, em maior ou menor grau, consciente ou inconscientemente, resultar na transmissão intergeracional da cultura das agressões de gênero e intrafamiliar. A interseccionalidade entre essas e outras modalidades de preconceito e intolerância (racismo, preconceito de classe, capacitismo, dentre outros), a depender de cada caso concreto, será uma realidade. Isso poderá variar conforme as singularidades de cada indivíduo. E, pode fazer com que a violência de gênero, e a intrafamiliar, sejam ainda mais prejudiciais para algumas pessoas. Como por exemplo, no caso da adolescente negra, lésbica e periférica, que sofre com preconceito de classe, raça, gênero e a intolerância relacionada a sua sexualidade. Tudo isso deve ser levado em consideração, para que haja um enfrentamento democrático e efetivo dessas desigualdades.

Como afirmado anteriormente, esse é um problema estrutural bastante complexo, cuja solução pode demandar inúmeras ações conjuntas, capazes de lidar com todas as suas nuances, trabalhar todos os seus possíveis desdobramentos. Por isso, podem ser necessárias diversas ações afirmativas, e toda uma variedade de outras medidas, direcionadas ao seu enfrentamento.

Dentre as ações que podem ser adotadas para o combate de tamanho problema social, a presente pesquisa elege as políticas públicas. O próximo capítulo será voltado à análise desse tema. A partir do estudo do conceito, contexto, etapas, e influências presentes no processo de elaboração dessas ações afirmativas, espera-se que seja possibilitada aos destinatários desse trabalho, uma adequada compreensão do que de fato são essas ações afirmativas. Também será analisado o processo de desenvolvimento e coordenação dessas medidas, dentro do federalismo brasileiro, de modo que seja conferida aos leitores desse estudo uma perspectiva crítica de como se dá a elaboração dessas políticas, no contexto brasileiro. A partir da conexão da temática, do

instrumento, políticas públicas, com a pedagogia da libertação de Paulo Freire (associada aos trabalhos de outras relevantes autoras), será apresentado um modelo de ação afirmativa (a título de exemplo), como forma de combate ao problema estrutural consubstanciado no fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar (**problema da presente pesquisa**). A concretização desses e de outros objetivos, no tópico seguinte, tem como finalidade última, o embasamento da hipótese de pesquisa que será apresentada ao final do respectivo capítulo.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS

O presente capítulo, tem no tema Políticas Públicas, o seu objeto de análise. Optou-se por fazer a conexão entre o problema dessa pesquisa e essa temática, em razão do fato de esse ser o instrumento estatal voltado ao adequado e efetivo tratamento de problemas sociais complexos, como o apresentado por essa dissertação.

Tais ações afirmativas, são anunciadas, a priori, como possível resposta para o problema trazido por esse trabalho; consubstanciado no fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar, perpetradas contra mulheres, crianças e adolescentes. Visa-se, desenvolver um estudo mais aprofundado da temática; relacioná-la com a pedagogia da libertação de Paulo Freire (combinada com os trabalhos de Bell Hooks e Guacira Lopes Louro); e, associar a agressividade destinada às mulheres, crianças e adolescentes, à ausência de mecanismos eficazes para o combate de tal mazela social. De posse de todas essas informações, além de proporcionar ao leitor dessa pesquisa uma melhor compreensão do tema Políticas Públicas (a partir de uma visão mais global dele), e uma perspectiva mais crítica desse processo (a partir do estudo do modo como se dá o desenvolvimento e a coordenação dessas medidas afirmativas, dentro do federalismo brasileiro) espera-se que se chegue à versão final da hipótese de pesquisa, que busca solucionar a problemática apresentada por esse estudo.

Como ponto de partida, elabora-se uma breve introdução do tema, combinada com a apresentação do conceito de Políticas Públicas, a partir de diferentes perspectivas que renomados autores têm sobre o assunto.

Conforme prescreve Celina Souza:

A política pública como área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos Estados Unidos, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos.¹⁶¹

De acordo com Enrique Saravia:

O processo de política pública mostra-se como forma moderna de lidar com as incertezas decorrentes das rápidas mudanças do contexto. Começa com os esforços de

¹⁶¹ SOUZA, Celina. **Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas**. In: HOCHMAN, Gilberto. ARRETCHE, Marta. MARQUES, Eduardo. (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007, p. 66-67.

alguns países europeus, do Japão, dos Estados Unidos e do Canadá para responder, de forma mais eficiente, às demandas e necessidades sociais.¹⁶²

Conforme ensina Ana Cláudia Capella:

Historicamente, as ciências sociais no Brasil se desenvolveram com foco no Estado, com forte perspectiva histórica e sociológica, associando a análise de políticas públicas a entidades governamentais. Assim, até a década de 1980, as ciências sociais eram caracterizadas por uma agenda de pesquisa centrada no Estado e em suas conexões com o sistema político e com a sociedade, fortemente influenciada pelo marxismo e pelo estruturalismo [...] A administração pública brasileira já tinha produzido estudos no campo das políticas, no final da década de 1960, mas a questão rapidamente perdeu importância na agenda de pesquisa, que se concentrou no debate sobre eficiência e nas técnicas administrativas. Foi mais recentemente que novas abordagens e temas ligados à literatura internacional no campo das políticas públicas passaram a circular mais intensamente na comunidade brasileira, tanto nas ciências sociais quanto na administração pública. Nas ciências sociais, uma nova agenda de pesquisa foi estabelecida a partir da década de 1980 e tem buscado estudar as características institucionais do Estado brasileiro e áreas específicas de políticas públicas. Além disso, a própria agenda política do Brasil – envolvendo o processo de redemocratização na década de 1980 – aumentou o interesse dos pesquisadores em examinar áreas específicas de políticas públicas, uma característica que foi acentuada na década de 1990. No início dos anos 2000, o campo da administração pública aproximou-se da análise de políticas como resultado de uma expansão sem precedentes do ensino de graduação e pós-graduação em políticas públicas e áreas afins (como gestão pública, gestão social e gestão de políticas públicas).¹⁶³

A fim de contextualizar o tema, para que se possa compreender como foram criadas essas ações afirmativas, parte-se para um breve relato sobre o seu surgimento. Nos primórdios do século XX, a noção de progresso estava associada à economia de mercado, que deveria seguir as diretrizes teóricas estabelecidas pela economia política. Foi durante o século XIX, que teoria e prática liberal, tiveram sua máxima expressão. Nesse período, a economia não estava compreendida entre as funções desempenhadas pelo Estado. Este, tinha dentre os seus encargos primordiais, a diplomacia, a Administração da Justiça, e a manutenção da educação. Não havia uma política de progresso como na atualidade, mesmo que a tradição vinda de Portugal tivesse estabelecido uma certa responsabilidade sobre o Estado, no que concerne à direção da economia. Sem a interferência estatal, não havia políticas públicas que estabelecem diretrizes mínimas de atuação para as ações econômicas. Tais ações dependiam, quase que inteiramente, de um mercado que se auto regulava. Como grande parte do mundo ocidental era regida pela política de Estado Mínimo, havia uma extensa liberdade individual, que era diretamente

¹⁶² SARAVIA, Enrique. **Introdução à Teoria da Política Pública**. In: SARAVIA, Enrique. FERRAREZI Elisabete. **Políticas Públicas: Coletânea – Volume 1**. Brasília: ENAP, 2006, p. 28.

¹⁶³ CAPELLA, Ana Cláudia N. **Estudos sobre formação da agenda de políticas públicas: um panorama das pesquisas no Brasil**. Revista de Administração Pública – RAP, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – FGV, Rio de Janeiro, v. 54, n.6, p. 1498-1512, 2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rap/a/jfNjNmK4Cf7dnybYgTn7HYL/?lang=pt>>. Acesso em: 14 de maio de 2021, p. 1505-1506.

proporcional às dimensões da propriedade privada. Assim, quanto maior uma propriedade privada, menor seria a interferência do Estado sobre o campo de atuação dela. Em um contexto considerado extremamente positivo para as pessoas de muitas posses, as atividades econômicas privadas fluíam de maneira quase que ilimitada. E, apesar de todas as vantagens mencionadas, essa liberdade resultou em muitos problemas, pois, não levou em conta a alta complexidade inerente às relações humanas, compreendidas pela vida em sociedade; cujas mazelas e respectivas soluções, devem partir do âmbito político. Pelos motivos expostos, prevaleceu no século XX, um contrato social, que reduziu a liberdade individual nas mesmas proporções do poder exercido pela arena política. Esta, através da criação de leis, estabeleceu limites ao exercício da liberdade privada individual, principalmente, no que diz respeito à sua atuação no campo da economia. Assim, a vida em sociedade passou a ter como característica, a expansão das funções do Estado, e, em contrapartida, o mercado autorregulado teve a sua relevância mitigada.¹⁶⁴

Quando o mercado como força quase exclusiva de condução da economia entrou em crise, no período entre as duas guerras mundiais, os Estados e os mercados passaram a promover em conjunto o desenvolvimento das sociedades. A ação política dos governos, no campo da economia, chamada pelos liberais de intervenção, veio a se expressar de duas formas: (1) como ação reguladora, pela criação de leis que imprimiam direcionamentos específicos de ordem política às iniciativas econômicas; e (2) pela participação direta do Estado na economia, com função empresarial, como, por exemplo, na criação e administração de empresas estatais. É então que aparecem as assim chamadas políticas governamentais, mais tarde melhor entendidas como políticas públicas.¹⁶⁵

O conceito abrangente e integrador de desenvolvimento (social, político, ambiental, econômico, humano, entre outros), não era utilizado pelo Brasil até praticamente meados do século XX. As ações direcionadas à instauração de projetos e programas de desenvolvimento eram, até então, tratadas de forma limitada. Por exemplo, o projeto de industrialização, não fazia parte de um complexo plano de desenvolvimento. E, por isso, não levou em consideração as implicações sociais, e a influência que tal iniciativa poderia ter sobre as áreas da educação, meio ambiente e saúde. Era como se esse processo tivesse um fim em si mesmo. Com a Grande Depressão enfrentada pelos EUA em 1929, iniciou-se no Brasil, um movimento de regulação de sua economia, a partir da criação das leis trabalhistas, cuja função seria a regulamentação

¹⁶⁴ HEIDEMANN, Francisco. G. **Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento**. In: HEIDEMANN, Francisco G. SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, p. 24-25.

¹⁶⁵ Ibidem.

das relações empregatícias. Tomava corpo um novo processo de desenvolvimento, baseado na indústria de transformação. No período subsequente, através de indicadores de desenvolvimento, os países passaram a ser divididos em três categorias: países desenvolvidos; em desenvolvimento; e subdesenvolvidos. Um Estado desenvolvido seria aquele que pudesse incluir toda, ou pelo menos a maior parte de seus cidadãos, em sua economia de mercado. Como consequência dessa classificação, os países em “pior situação” passaram a seguir os planos de ação adotados pelos países desenvolvidos, e esse movimento teve resultados muito danosos. Por isso, um país que busca seu próprio desenvolvimento, deve ter como parâmetros mínimos de atuação, uma prática de redução sociológica, e a preservação do meio ambiente natural, como defendido por Alberto Guerreiro Ramos. Preservando-se a natureza, e, também, a cultura dos povos originários do lugar em questão. Esses fatores são imprescindíveis à uma política desenvolvimentista, que seja sensível às capacidades e interesses inegociáveis da humanidade, como um todo, e de cada nação ou sociedade em particular. Portanto, o desenvolvimento deve ser guiado pela cooperação conjunta de Estado e Mercado. O grau de participação de cada um deles dependerá da realidade de cada país.¹⁶⁶

Em termos político-administrativos, o desenvolvimento de uma sociedade resulta de decisões formuladas e implementadas pelos governos dos Estados nacionais, subnacionais e supranacionais em conjunto com as demais forças vivas da sociedade, sobretudo as forças de mercado em seu sentido lato. Em seu conjunto, essas decisões e ações de governo e de outros atores sociais constituem o que se conhece com o nome genérico de políticas públicas.¹⁶⁷

Como forma de evidenciar a relação existente entre desenvolvimento e Políticas Públicas, cita-se a contribuição feita por Alberto Guerreiro Ramos. Segundo o autor, por muito tempo (e ainda na atualidade), a noção de desenvolvimento esteve associada à industrialização, e aos contornos da economia mundial. E, as consequências negativas de tais políticas (no âmbito social, cultural, político, dentre outros exemplos) não foram consideradas de grande relevância. Como consequência, os países que ainda se consideram como nações que não atingiram, ou estão longe de atingir a posição de locais desenvolvidos, veem nos países considerados desenvolvidos, um exemplo a ser seguido. Como resultado, eles tentam reproduzir as Políticas Públicas implementadas por essas nações. Em virtude das diferenças latentes entre as suas realidades, os resultados desse movimento são danosos. Face a isso, o autor salienta como é equivocada a noção de desenvolvimento/modernidade, associada à industrialização, tecnologia,

¹⁶⁶ Ibidem, p. 25-28.

¹⁶⁷ Ibidem.

e economia. Ele ressalta que cada local tem as suas particularidades, cultura, capacidade financeira, população, dentre outros fatores, que quando não considerados no momento da tomada de decisão, por parte do governo, resultam em situações desfavoráveis. Assim, o desenvolvimento de um país deveria ser moldado, planejado, e, estar relacionado, à sua realidade. As suas políticas deveriam ser pensadas em respeito à essas características, e não como uma cópia das políticas de outros países. O desenvolvimento, a modernização de uma nação, devem ter como parâmetros a serem seguidos, as suas próprias possibilidades. Os elementos tradicionalmente relacionados a esses conceitos, nem sempre são, de fato, sinônimos de desenvolvimento e modernidade (haja vista, as consequências extremamente danosas para as sociedades nas quais as políticas públicas tem como parâmetro apenas esses fatores, onde parcelas significativas da população são extremamente prejudicadas). Ademais, tudo isso deve estar associado ao bem comum da população, inclusive com a proteção das minorias desprivilegiadas.^{168 169 170}

A partir das informações apresentadas, depreende-se que desenvolvimento e Políticas Públicas estão intrinsecamente ligados. Desse modo, cada nação deve planejar as suas ações afirmativas de acordo com a sua realidade e suas possibilidades; respeitando a função social delas. Assim, relaciona-se a noção de desenvolvimento ao bem comum da sociedade. Na qual as minorias sociais não podem suportar os reflexos de uma determinada política em nome de uma suposta modernidade, que beneficia apenas as classes dominantes. Portanto, as políticas públicas devem ser implementadas pelos Estados, como forma de melhor reger a vida em comunidade, atuando assim, como instrumentos que possibilitam o desenvolvimento social, nos mais diversos âmbitos da vida humana.

Depois desse breve relato sobre o processo de transição entre o mercado autorregulado e o movimento que culminou com a criação de Políticas Públicas, e, a relação existente entre essas medidas afirmativas e a noção de desenvolvimento; parte-se para a conceituação dessas ações afirmativas, a partir das definições apresentadas por relevantes estudiosos da temática.

¹⁶⁸ RAMOS, Aberto Guerreiro. **A modernização em nova perspectiva: em busca do modelo da possibilidade.** In: HEIDEMANN, Francisco. G. SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelos de análise.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

¹⁶⁹ REZENDE, Ubiratan Simões. **Comentário: Antropologia fundamental e teoria das organizações.** In: HEIDEMANN, Francisco G. SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelos de análise.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

¹⁷⁰ SALM, José Francisco. **Comentário: Teoria P e as alternativas para a co-produção do bem público.** HEIDEMANN, Francisco G. SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelos de análise.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

Francisco G. Heidemann, apresenta alguns conceitos de Políticas Públicas. Dentre eles, o autor destaca o conceito apresentado pelo estudioso, Thomas R. Dye, que compreende as Políticas Públicas como tudo que o governo de um país decide fazer ou não fazer. Esse conceito foi considerado pelo autor como o mais satisfatório, pois ele se confirma na prática político-administrativa. Ademais, ele leva em consideração a característica negativa da Política Pública (a inação), também, como um fato objetivo. Tal definição não traz limitações desnecessárias, que reduziriam as medidas afirmativas a situações muito específicas, nas quais ações governamentais que claramente poderiam ser abarcadas pelo conceito de Políticas Públicas, não seriam consideradas como tal, em virtude dessas delimitações exacerbadas. Ainda segundo Heidemann, as Políticas Públicas devem compreender dois elementos cruciais, quais sejam, a ação e a intenção. Desse modo, não há Política Pública sem que se fale em um projeto de ação, ressalvadas as hipóteses de inação, como bem ensinado por Dye. E, o processo de implementação dessas ações afirmativas, além de salientar quais ações serão tomadas, também deve formalizar as intenções que se encontram por trás de tais medidas. Na impossibilidade de se fazer essa formalização, as intenções devem restar evidentes, no momento de concretização da política. Conforme prescreve o autor, as Políticas Públicas não podem ser reduzidas, única e exclusivamente, a políticas governamentais, pois, o governo não é a única instituição capaz de promover tais medidas. Segundo ele, as entidades, como por exemplo, as ONGs; empresas concessionárias; diversas associações societárias; dentre outras instituições, também podem ser entendidas enquanto promotoras de Políticas Públicas.¹⁷¹ Portanto, toda ação ou inação, que parta de um governo, ou de uma outra instituição que represente o poder público, pode ser definida como uma Política Pública.

Conforme conceitua Celina Souza:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.¹⁷²

A autora ainda prescreve que, os conceitos de Políticas Públicas, mesmo os mais concisos, tem como objetivo direcionar o olhar do leitor para o âmbito governamental, no qual

¹⁷¹ Ibidem, p. 28-31.

¹⁷² SOUZA, Celina. **Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas**. In: HOCHMAN, Gilberto. ARRETCHE, Marta. MARQUES, Eduardo. (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007, p. 69.

ocorrem os conflitos em torno das preferências, interesses e ideias, e demais fatores que se fazem presentes no processo de composição de Políticas Públicas. Por mais que as definições apresentadas por diferentes autores tenham as suas peculiaridades, é comum que elas apresentem uma visão panorâmica desse processo. No qual a sua totalidade é vista como mais relevante do que as partes que a integram. Ademais, instituições, interações, indivíduos, interesses, linhas de pensamento, também têm a sua relevância, mesmo que as definições apresentadas por variados autores tenham as suas peculiaridades, no que diz respeito à atribuição de valor a cada um desses fatores. Em virtude de sua complexidade, da influência que exerce sobre a vida em sociedade, e, as inter-relações que propicia; os estudos sobre essas ações afirmativas tem caráter multidisciplinar. Os estudos sobre as Políticas Públicas comportam diferentes perspectivas, diversos pontos de vista. Essa visão globalizante, ao contrário do que possa parecer, de forma alguma é sinônimo de incongruência teórica e metodológica.¹⁷³

Segundo, Michael Howlett, M. Ramesh, e Anthony Perl:

Numerosas definições de ‘política pública’ tentam captar a ideia de que a policy-making é um processo técnico-político que visa definir e compatibilizar objetivos e meios entre atores sociais sujeitos a restrições. Essas definições todas postulam que as políticas são ações intencionais de governos que contém tanto algum ou alguns objetivos articulados, por mais que esses objetivos tenham sido precariamente identificados, justificados e formulados, quanto alguns meios para alcançá-los, de novo, independentemente de quão bem ou mal interligados estejam esses meios ao(s) objetivo(s).¹⁷⁴

Ao sintetizarem a definição trazida por Thomas R. Dye, os autores ressaltam que as Políticas públicas são iniciativas sancionadas por governos, pelo Estado, Poder Público. Decisões conscientes e deliberadas que, em alguns momentos, podem apresentar efeitos secundários, que podem ou não ser intencionais. Se forem intencionais, ou seja, uma consequência (um efeito secundário esperado) claramente prevista pelo governo, então, pode ser considerada parte da ação afirmativa. Do contrário, se forem desdobramentos inesperados, e não intencionais, então, não podem ser considerados como Políticas Públicas; serão apenas uma consequência não calculada, que pode trazer consequências positivas ou negativas. Ainda segundo os autores, embora a execução e implementação dessas ações afirmativas possa se dar através de organizações não governamentais, entidades privadas, dentre outros exemplos; os esforços destes não constituem, por si sós, Políticas Públicas. E, mesmo que as classes

¹⁷³ Ibidem, p. 69-70.

¹⁷⁴ HOWLETT, Michael. RAMESH, M. PERL, Anthony. **Política Pública: Seus ciclos e subsistemas. Uma abordagem integral**. Trad. Francisco G. Heidemann. 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013, p. 6.

dominantes tenham certa influência sobre a forma, ou sobre os problemas que a implementação dessas medidas visa solucionar, somente as ações tomadas, ou endossadas pelo poder público, é que podem ser consideradas Políticas Públicas.¹⁷⁵ Um outro conceito de Políticas Públicas apresentado pelos autores, é a definição de Willian Jenkins, que compreende essas ações afirmativas como:

Um comportamento orientado para o alcance de objetivos, uma vez que, em sua definição, as políticas públicas são decisões tomadas por governos que definem um objetivo e determinam os meios para alcançá-lo. Embora isso nada diga a respeito natureza dos objetivos (ou dos meios envolvidos), a concepção de política pública como busca de objetivos aumenta a importância das ideias e do conhecimento que possuem os atores políticos e especialmente os atores governamentais para a policy-making e sua análise. Eles modelam o entendimento que os atores têm sobre os problemas políticos e a “propriedade” das soluções potenciais.¹⁷⁶

Em síntese, Michael Howlett, M. Ramesh, e Anthony Perl, definem a Política Pública como:

Um fenômeno complexo que consiste em inúmeras decisões tomadas por muitos indivíduos e organizações no interior do próprio governo e que essas decisões são influenciadas por outros atores que operam interna e externamente no Estado. Observa-se que os efeitos das políticas públicas são moldados no cerne das estruturas nas quais esses atores operam e de acordo com as ideias que eles sustentam; essas forças também afetaram as políticas e as decisões relacionadas nas interações anteriores dos processos de policy-making”.¹⁷⁷

A definição de Enrique Saravia, leva em consideração a função social da criação de Políticas Públicas. Conforme prescreve o pesquisador, a Política Pública consubstancia-se em uma série de decisões públicas, direcionadas à manutenção do equilíbrio social, como também, ao estabelecimento de desequilíbrios, que visam transformar a realidade vigente. A tomada de decisões, é influenciada pelo próprio fluxo de decisões, que constitui o processo de criação dessas ações afirmativas. De forma que uma decisão anterior, pode influenciar as decisões que serão tomadas em seguida. A reações e modificações que as Políticas Públicas produzem no seio social; as visões; valores; e ideias dos atores que tem certa influência sobre o processo de fabricação dessas medidas afirmativas; também podem influenciar o processo de tomada de decisões. Toda essa confluência de elementos e fatores, faz parte das estratégias que se voltam para determinadas finalidades, almejadas pelos grupos, atores, e indivíduos, envolvidos nesse

¹⁷⁵ Ibidem, p. 7.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 9.

¹⁷⁷ Ibidem, p. 12.

processo. Toda essa dinâmica, tem como objetivo primordial, a realização de justiça social, o fortalecimento da democracia, concretizar o direito a felicidade da sociedade, e, também, a consolidação do poder político. Todos esses fatores devem orientar o processo de elaboração de Políticas Públicas.¹⁷⁸

Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos.¹⁷⁹

Baseado em definições disponibilizadas por dicionários de ciência política, Saravia reuniu os componentes comuns, que fazem parte do processo de elaboração de Políticas Públicas:

a) institucional: a política é elaborada ou decidida por autoridade formal legalmente constituída no âmbito da sua competência e é coletivamente vinculante; b) decisório: a política é um conjunto-seqüência de decisões, relativo à escolha de fins e/ou meios, de longo ou curto alcance, numa situação específica e como resposta a problemas e necessidades; c) comportamental, implica ação ou inação, fazer ou não fazer nada; mas uma política é, acima de tudo, um curso de ação e não apenas uma decisão singular; d) causal: são os produtos de ações que têm efeitos no sistema político e social [...] Os diferentes autores coincidem no conceito geral e nas características essenciais das políticas públicas. O formato concreto delas dependerá de cada sociedade específica. O estágio de maturidade de cada uma delas contribuirá, ou não, para a estabilidade e eficácia das políticas, para o grau de participação dos grupos interessados, para a limpidez dos procedimentos de decisão.¹⁸⁰

Muitos são os conceitos existentes sobre Políticas Públicas, apresentados pelos mais diversos e renomados autores, cujas pesquisas estão relacionadas a variados campos do conhecimento (como a sociologia; economia; ciência política; administração pública; dentre outros exemplos); pois, como mencionado anteriormente, o estudo desse tema tem caráter multidisciplinar. As definições supramencionadas, representam as perspectivas de relevantes pesquisadores da temática. Esses conceitos foram selecionados em razão de sua objetividade, clareza, acessibilidade, pelo fato de serem definições que se complementam, e, por proporcionarem ao leitor desse trabalho um melhor entendimento do assunto em questão.

¹⁷⁸ SARAVIDA, Enrique. **Introdução à Teoria da Política Pública**. In: SARAVIDA, Enrique. FERRAREZI Elisabete. **Políticas Públicas: Coletânea – Volume 1**. Brasília: ENAP, 2006, p. 28-29.

¹⁷⁹ Ibidem.

¹⁸⁰ SARAVIDA, Enrique. Op. cit., p. 31-32.

Elaborados esses esclarecimentos, parte-se para o estudo sobre o contexto e etapas (fases), que compõem o ciclo de políticas públicas. Objetivos que serão desenvolvidos a seguir.

3.1 Contexto e fases do ciclo de políticas públicas

Segundo Michael Howlett, M. Ramesh, e Anthony Perl, existem fatores determinantes, que influenciam o processo de elaboração de Políticas Públicas: as ideias, os atores e as instituições. Os atores envolvidos na criação dessas ações afirmativas, são influenciados pelas estruturas sociais, políticas e econômicas, da sociedade da qual fazem parte. O conteúdo de uma política é fortemente influenciado pelas ideias, pela noção que esses atores têm sobre o que seria a ação pública e um governo satisfatório. No que diz respeito à essas ideias, os autores citam a definição apresentada por John Campbell, que defende que as ideias são agrupadas em conjuntos, que influenciam o processo da *policy-making*; quais sejam, as estruturas simbólicas, as ideias de programas, sentimentos públicos, e paradigmas políticos. Tais paradigmas corresponderiam aos pontos de vista, linhas de pensamento, de longa duração, relacionados à forma como o mundo, a vida em sociedade, funciona; ou seja, a forma como os problemas públicos são tratados. E, eles atuam de forma significativa sobre o modo como os problemas públicos, e suas correspondentes soluções, são vistos.¹⁸¹

Muita teorização recente reflete esse sentimento de que tanto os atores quanto as instituições e as ideias que eles sustentam exercem um papel significativo no sentido de influenciar a evolução e os resultados dos processos político-administrativos. Os indivíduos, grupos e classes engajados no processo político certamente têm seus próprios interesses, mas o modo como os interpretam e perseguem seus interesses e os resultados de seus esforços são modelados pelos fatores institucionais e pelas ideias.¹⁸²

De acordo com os ensinamentos de Thomas R. Dye:

As instituições governamentais são de fato padrões estruturados de comportamento de indivíduos e de grupos. Com o termo “estruturados”, queremos dizer que esses padrões de comportamento tendem a persistir ao longo do tempo. Esses padrões estáveis de comportamento dos indivíduos e dos grupos podem afetar o teor das políticas públicas. As instituições podem ser configuradas para facilitarem certas consequências políticas e obstruírem outras. Podem favorecer certos interesses na sociedade e desfavorecer outros. Certos indivíduos e grupos podem ter maior acesso ao poder governamental em um conjunto de características estruturais do que em outro. Em resumo, a estrutura das instituições governamentais pode ter importantes

¹⁸¹ HOWLETT, Michael. RAMESH, M. PERL, Anthony. **Política Pública: Seus ciclos e subsistemas. Uma abordagem integral**. Trad. Francisco G. Heidemann. 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013, p. 57-59.

¹⁸² Ibidem.

consequências políticas [...] o impacto dos arranjos institucionais nas políticas públicas é um problema empírico que merece investigação.¹⁸³

Segundo prescreve Enrique Saravia:

Em toda política pública, as instituições desempenham um papel decisivo. Com efeito, delas emanam ou elas condicionam as principais decisões. Sua estrutura, seus quadros e sua cultura organizacional são elementos que configuram a política. As instituições impregnam as ações com seu estilo específico de atuação.¹⁸⁴

Com relação ao contexto político-econômico, Michael Howlett, M. Ramesh, e Anthony Perl, argumentam que em grande parte das sociedades modernas, o capitalismo e a democracia moldam as estruturas dentro das quais os processos de elaboração de ações afirmativas ocorrem. Uma característica crucial para a manutenção desse sistema econômico, é o fato de que as empresas nele inseridas, devem produzir lucros e acumular dinheiro, como forma de sustentar os negócios dos empresários, e permitirem que a economia continue fluindo. Todo esse movimento também atinge os Estados, que se veem na obrigação de assegurar as condições ideais à acumulação de capital, e ao contínuo investimento por parte dos grandes detentores de dinheiro. Esses indivíduos podem influenciar a atuação estatal tanto de forma direta, como indiretamente, através de sua afiliação a associações de empresas. Elas representam um dos muitos grupos de interesses relacionados ao processo de criação de Políticas Públicas, e, exercem enorme influência sobre tais ações afirmativas, haja vista que em sociedades capitalistas o bem estar da população depende significativamente do setor empresarial. O processo de globalização resultou em um aumento exponencial dessa modalidade de influência, exercida sobre as Políticas Públicas. Mesmo nos Estados democráticos, em que os sistemas eleitorais possibilitam que as pessoas não capitalistas possam ter a sua voz ouvida, e políticas destinadas a elas; os setores empresariais ainda exercem mais influência do que deveriam. É comum que eles invistam nas campanhas eleitorais de candidatos políticos que, quando eleitos, retribuem essa contribuição através da elaboração de medidas afirmativas que favoreçam essas pessoas. Outra influência do sistema capitalista, é o pensamento liberal, que defende que o Estado deveria prestar um assistencialismo mínimo para a população, de modo a não interferir de em suas liberdades individuais. Essa visão crê num

¹⁸³ DYE, Thomas. R. **Mapeamento do modelos de análise de políticas públicas**. In: HEIDEMANN, Francisco G. SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, p. 102-103.

¹⁸⁴ SARAVIA, Enrique. Op. cit., p. 37.

modelo de mercado autorregulado, e ignora o fato de que existem funções sociais fundamentais, e, toda uma complexa gama de ações, que somente pode ser realizada de forma satisfatória pelo governo de um país. Apesar de tudo isso, a democracia ainda é o sistema político que melhor possibilita às minorias socialmente excluídas, a chance de elegerem representantes políticos que, de fato, defendam os seus interesses, e, que possam lutar pela elaboração de ações afirmativas que atendam as suas necessidades fundamentais. E, que revertam, ou ao menos minimizem, os males que o capitalismo constantemente causa a essas pessoas.¹⁸⁵

Com relação aos sistemas políticos, eles exercem grande impacto sobre o modo como os Estados produzem e implementam Políticas Públicas, e, também, sobre a capacidade política do governo. Um Estado unitário, no qual há uma hierarquia, uma relação de comando e subordinação, a capacidade para moldar essas políticas se concentra nas mãos do governo. Diferentemente do que ocorre nos sistemas federativos, nos quais uma grande gama de atores atuam para a promoção de tal finalidade; o que pode gerar grandes conflitos de interesses. Em sistemas presidencialistas, a separação de poderes também afeta o processo de elaboração dessas medidas, pois, esse processo passa pelo aval de mais de um poder. Por exemplo, em alguns casos, a aprovação de determinada política dependerá do apoio que o partido do chefe do executivo tiver dentro das casas legislativas. Tudo isso torna esse movimento mais complexo e sensível à futuros conflitos.¹⁸⁶ Enrique Saravia ressalta que, além das instituições, existem outros fatores que refletem no delineamento das políticas públicas.

Os estudos de política pública mostram a importância das instituições estatais tanto como organizações, pelas quais os agentes públicos (eleitos ou administrativos) perseguem finalidades que não são exclusivamente respostas a necessidades sociais, como também configurações e ações que estruturam, modelam e influenciam os processos econômicos com tanto peso, como as classes e os grupos de interesse.¹⁸⁷

Michael Howlett, M. Ramesh, e Anthony Perl, analisam esses elementos com maior profundidade em sua obra, no tópico relativo aos atores políticos domésticos. Conforme ensinam ao autores, no que se diz respeito aos atores políticos domésticos, o processo de elaboração de políticas públicas sofre a influência dos políticos eleitos, que se dividem entre membros do executivo e legislativo; a forma como ela será exercida dependerá do sistema político adotado por cada nação. Via de regra, o executivo é o poder que mais pode influir na adoção e execução de políticas, pois tem certos privilégios, como por exemplo, um enorme

¹⁸⁵ HOWLETT, Michael. RAMESH, M. PERL, Anthony. Op. cit., p. 60-65.

¹⁸⁶ Ibidem, p. 67-69.

¹⁸⁷ SARAVIA, Enrique. Op. cit., p. 37.

acervo de informações; o controle sobre os recursos fiscais; o acesso aos meios de comunicação (como a mídia); e, por vezes, pode direcionar ações ocorridas no âmbito legislativo (como na aprovação de projetos de lei). O público também tem a possibilidade de contribuir com os delineamentos, os caminhos, tomados por certas políticas. Apesar de a sua influência ser consideravelmente fraca, ele pode ser representado por entidades, instituições. E, também pode se fazer ouvir no momento das eleições, a partir de seu voto. Seu papel não é tão relevante quanto o de outros atores, mas também não pode ser ignorado. A burocracia (os funcionários do governo), que lidam diretamente com o planejamento e execução de Políticas Públicas, também tem certa influência sobre elas. Como o processo de criação de políticas foi se tornando cada vez mais complexo, a burocracia ganhou cada vez mais espaço e funções. Ela é integrada por profissionais altamente qualificados, que devido a sua experiência na área, tem enorme importância dentro desse ciclo. E, assim como os empresários e os políticos, quando mal intencionados, também podem delinear as políticas de acordo com interesses próprios, o que representa uma grande barreira à consolidação de algumas ações. Apesar de tudo isso, a sua função é crucial para o bom andamento desse processo, e, para que possam fazer o seu trabalho com maestria, devem ter o apoio necessário para que as suas funções não sofram interferências desnecessárias (como no caso da estabilidade do funcionário público brasileiro¹⁸⁸). Os partidos políticos também fazem parte dos atores políticos internos, e sua influência é indireta, a partir da aprovação de membros para as casas executiva e legislativa.¹⁸⁹

Os grupos de interesse/pressão¹⁹⁰, também fazem parte dos atores políticos internos (eles podem ser organizações, movimentos sociais, políticos, grupos de trabalhadores, dentre outros exemplos). Independentemente de defenderem valores econômicos ou sociais, eles tem grande influência sobre a elaboração de Políticas Públicas. Isso se deve ao fato de muitos desses grupos serem especializados, e possuírem vasto conhecimento sobre o problema político que os afeta. Por essas razões, em alguns momentos, são eles que ajudam os burocratas na colheita de informações sobre determinado assunto. E, o governo, por vezes, pode solicitar as informações que esses grupos detém, para melhorar políticas já existentes, como também, para prejudicar seus opositores.

No que se refere aos meios de comunicação, eles podem ter atuação positiva ou negativa. Podem contribuir com, ou prejudicar o processo de elaboração de uma política.

¹⁸⁸ Comentário elaborado pela autora da presente dissertação.

¹⁸⁹ HOWLETT, Michael. RAMESH, M. PERL, Anthony. Op. cit., p. 69-76.

¹⁹⁰ Ibidem, p. 78.

Não há como negar que as comunicações de massa constituem uma conexão crucial entre o Estado e a sociedade, uma posição que permite influência significativa sobre as preferências públicas e privadas relativas à identificação dos problemas públicos e suas soluções. No entanto, à semelhança dos partidos políticos, o papel direto da mídia nos vários estágios do processo político é, muitas vezes, esporádico, e, com frequência, muito secundário.¹⁹¹

Segundo os autores, a interferência internacional sobre as políticas públicas domésticas pode ter finalidade econômica, e pode estar relacionada à noção tradicional de desenvolvimento. Como também pode ter intenção social, como no exemplo da contribuição de ONGs internacionais (como por exemplo o Greenpeace; Médicos Sem Fronteiras etc). Além disso, a influência internacional na aplicação dessas ações afirmativas, pode ocorrer tanto no sentido positivo, como no negativo. Por isso, um Estado forte é essencial para que as políticas possam ser implementadas, e cumprir com seu papel social. Pois, se o Estado é fraco e suscetível às exigências do sistema capitalista, a pressão externa terá muito mais força sobre a sua soberania, e poder de tomada de decisões, pois, um Estado fraco, depende do investimento de outros países para se manter em pleno funcionamento.¹⁹²

A partir das informações apresentadas, evidencia-se como esses atores podem ser importantes para o processo de desenvolvimento de políticas públicas. A sua influência pode ter justificativas plausíveis, como por exemplo, a contribuição para que determinadas políticas sejam criadas para que de fato contribuam para o bem comum, e cumpram sua função social; como também, podem ter finalidades egoístas, que visam a priorização de interesses de determinados grupos, em detrimento de outros.

As referências supramencionadas foram escolhidas em razão de sua riqueza de detalhes, clareza, grande acessibilidade aos estudiosos de outras áreas do conhecimento; tudo isso com a finalidade de proporcionar ao leitor dessa pesquisa uma melhor apreensão do contexto no qual podem estar inseridas as políticas públicas. Ao se relacionar algumas dessas referências com o trabalho de Alberto Guerreiro Ramos, nota-se uma certa influência da tradicional noção de desenvolvimento/modernidade, sobre elas. E, por mais que, de certa forma, algumas delas diverjam, em alguns aspectos, da visão que essa pesquisa tem sobre tais ações afirmativas (que compreende as políticas públicas enquanto instrumento de função social, principalmente face às minorias excluídas, em que a noção de desenvolvimento caminha junto das políticas públicas, que devem ser utilizadas em prol do bem comum e da realização de

¹⁹¹ Ibidem, p. 83.

¹⁹² Ibidem, 86-88.

justiça social); apesar disso, a forma completa, objetiva e realista, com que as bibliografias citadas retratam a temática, justifica a sua utilização na presente dissertação.

Feitas essas considerações, parte-se para a análise das etapas que compõem as políticas públicas. Objetivo a ser desenvolvido adiante.

Segundo Francisco Heidemann, as políticas públicas tem o seu processo de criação e aplicação aos casos concretos dividido em quatro fases: a primeira se refere a tomada de decisões políticas, que visam solucionar problemas sociais previamente analisados; a segunda, corresponde à fase de implementação dessas ações afirmativas; depois de implementadas as políticas, tem-se a terceira etapa, que se consubstancia na avaliação do grau de satisfação das partes interessadas na respectiva política; e, por fim, a quarta fase corresponde à avaliação das políticas públicas, para que seja tomada uma decisão que pode culminar em diferentes ações como a sua continuidade, reformulação, descontinuidade, e aperfeiçoamento.¹⁹³

Para descrever essa primeira fase, o autor cita Norberto Bobbio, que defende que a existência de políticas públicas está diretamente relacionada à tomada de decisões, políticas e político-administrativas. Processo que envolve toda uma coletividade, e, por isso, não pode ser iniciado a partir de uma decisão individual, sem o respeito às regras que devem direcionar a criação dessas ações afirmativas. Assim, países que aderiram à moderna teoria da democracia, tomam essas modalidades de decisão de forma coletiva. A segunda fase é compreendida pela implementação da política, pois, a ação é característica inerente do processo de elaboração de políticas públicas. Os principais instrumentos que efetivam a implementação são as organizações de serviço. Se esse plano de ação não pudesse ser concretizado, outras formas de colocá-lo em prática deveriam ser consideradas, pois, se isso não ocorresse, os propósitos oficiais do governo não se tornariam políticas públicas. A terceira fase corresponde à prestação de contas feita pelas pessoas responsáveis pela gestão de políticas públicas. Isso é feito, pois, para que se tenha ciência do nível de satisfação do público alvo para quem as políticas foram direcionadas, é preciso que se saiba qual o grau de satisfação dele. Ademais, nem sempre esse público alvo é conhecido, então, através dessa prestação de contas, pode-se se chegar às pessoas para quem essas ações afirmativas são destinadas. Para que exista uma prestação eficaz e de qualidade, de um política, é preciso que os seus gestores tenham uma relação transparente e direta com os beneficiários da política em questão.¹⁹⁴ Finalmente, a quarta fase, corresponde ao

¹⁹³ HEIDEMANN, Francisco G. **Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento**. In: HEIDEMANN, Francisco G. SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009, p. 34.

¹⁹⁴ Ibidem, p. 34-38.

processo de avaliação de políticas públicas. Nesse momento, são coletadas informações a respeito da implementação e execução dessas medidas.

A iniciativa de realizar a pesquisa de avaliação decorre em grande parte das informações demandadas pelos tomadores de decisão. E o sistema de tomada de decisão, por sua vez, depende de informações relevantes e sólidas para que tenha eficácia em seu empreendimento.¹⁹⁵

Agora, parte-se para a definição do ciclo de políticas públicas feita por Enrique Saravia. Conforme subscreeve o autor:

As etapas normalmente consideradas em matéria de política pública – formulação, implementação e avaliação – precisam de certo grau de especificação na América Latina. É necessário, por exemplo, distinguir elaboração de formulação. A primeira é a preparação da decisão política; a segunda, a decisão política, ou a decisão tomada por um político ou pelo Congresso, e sua formalização por meio de uma norma jurídica. A implementação também deve ser mais detalhada na América Latina. É necessário separar a implementação propriamente dita, que é a preparação para a execução (ou, em outras palavras, a elaboração de planos, programas e projetos), da execução, que é pôr em prática a decisão política.¹⁹⁶

A etapa de formação da agenda corresponde à primeira fase da elaboração de políticas públicas, por meio dela há a incorporação de determinada necessidade ou pleito à agenda do poder público. Por meio desse processo um problema social transforma-se em um problema público, que pode tornar-se o foco de controvérsias e debates, inclusive, dentro dos instrumentos de comunicação em massa. Geralmente, esse processo representa a legitimação de uma intervenção pública, consubstanciada numa decisão das autoridades governamentais. A segunda fase corresponde à elaboração, momento em que se identifica e delimita um problema concreto, ou potencial, que afeta a sociedade. Em seguida selecionam-se potenciais alternativas para a solução desse problema; avaliam-se as suas potencialidades e custos, e ao final dessa fase, são estabelecidas as prioridades desse processo. Ele é complexo, conflituoso, e limitado, pois, decorre do diálogo entre uma diversidade de atores e fatores. A terceira fase, se refere à formulação da política pública. Nesse momento seleciona-se a solução (alternativa) que mais convém aos atores envolvidos, e, em seguida, elabora-se uma declaração na qual deve constar qual foi o modelo de resolução de problemas escolhido, com a definição de seu respaldo jurídico, financeiro, e administrativo. A fase seguinte, de implementação, se trata do momento em que a política pública será preparada para ser colocada em prática, e, para tanto, todos os

¹⁹⁵ Ibidem.

¹⁹⁶ SARAVIA, Enrique. Op. cit., p. 32.

programas, projetos, e planos, pensados para a sua concretização, deverão ser executados. Dessa maneira, o aparelho administrativo é organizado, a fim de que os instrumentos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos, sejam reunidos, para que a execução possa se iniciar. A etapa de execução, corresponde à fase em que a política é, de fato, colocada em prática. Ela compreende a análise das barreiras que impedem a aplicação dos planos ao mundo concreto, em especial, estuda a burocracia. A fase de acompanhamento da política, tem como objetivo a supervisão de sua execução, a fim de que sejam colhidas as informações necessárias sobre a sua execução, para que possíveis falhas possam ser sanadas, caso seja preciso. Por fim, a última fase definida por Enrique Saravia, corresponde à etapa de avaliação da política, em que é analisada a influência, os efeitos, que a ação afirmativa teve dentro da sociedade. Avaliam-se prioritariamente, os resultados previstos e não previstos.¹⁹⁷

Uma outra interessante perspectiva sobre as etapas que compõem o ciclo das políticas públicas foi desenvolvida na obra de Michael Howlett, M. Ramesh, e Anthony Perl. Para os autores, esse processo se divide em cinco fases: montagem da agenda; formulação de políticas públicas; tomada de decisão política; implementação de políticas; e, avaliação de políticas. Para os autores, a montagem da agenda corresponde ao momento em que uma situação é reconhecida como um problema pelo poder público, e, tem a atenção do governo destinada a ela. Esse movimento não significa que algo será feito diante dessa questão, ela apenas representa o fato de que o governo o considerou, e o aderiu à sua lista de problemas, durante certo tempo. A agenda pode compreender questões preocupantes, e, também, pautas consideradas como oportunidades, pelo governo.¹⁹⁸ Com relação à formulação:

Depois que um governo reconheceu a existência de um problema público e a necessidade de tomar um posicionamento a seu respeito, isto é, depois que o problema entrou na agenda formal do governo, espera-se que os policy-makers decidam-se por um curso de ação. A formulação desse curso de ação constitui o segundo estágio fundamental no ciclo da política pública [...] A formulação da política, portanto, envolve a identificação e a determinação das possíveis soluções para os problemas políticos ou, para dizê-lo de outra maneira, a exploração de várias opções ou cursos alternativos de ação para enfrentá-los [...] a extensão das opções disponíveis e consideradas nesse estágio é sempre reduzida a quantas os policy-makers têm condições acolher, antes que essas alternativas avancem para as deliberações formais dos tomadores de decisão. A definição e a ponderação dos méritos e riscos das várias opções constituem por isso a substância desse segundo estágio no processo político e certo grau de “análise política” é tipicamente um componente crítico da atividade de formulação da política.¹⁹⁹

¹⁹⁷ Ibidem, p. 32-35.

¹⁹⁸ HOWLETT, Michael. RAMESH, M. PERL, Anthony. Op. cit., p. 101 e 104.

¹⁹⁹ Ibidem, p. 123.

A fim de explicar a fase da formulação, os autores utilizam como base a pesquisa de Gary Brewer e Peter DeLeon, a partir dela eles definem essa etapa da seguinte maneira:

A tomada de decisão não é um estágio autocontido e também não é sinônimo de todo o processo da tomada de decisão política. Ela é, antes, um estágio específico, firmemente alicerçado nos estágios anteriores do ciclo da política. Ela implica fazer escolhas de um número relativamente pequeno de opções políticas alternativas, identificadas no processo de formulação da política, com vistas a resolver um problema público [...] a partir um processo decisório podem resultar diferentes tipos de decisões. Isto é, as decisões podem ser “positivas”, no sentido de que elas têm o propósito, depois de implantadas, de alterar o status quo de alguma maneira, ou podem ser “negativas”, no sentido de que o governo declara que nada fará de novo em relação a um problema público, mas manterá o status quo [...] a tomada de decisão política não é um exercício técnico, mas um processo inerentemente político.²⁰⁰

A quarta etapa, de implementação, corresponde ao momento em que os recursos, os conhecimentos e os esforços utilizados, são reunidos com a finalidade de que as decisões políticas sejam colocadas em prática no mundo concreto. Enquanto grande parte das decisões governamentais são direcionadas a identificação de instrumentos, para que objetivos sejam realizados, as escolhas compreendidas pelo processo de implementação precisam se transformar em resultados. Para que uma política possa ser colocada em prática, é necessário que seja reservado dinheiro suficiente, pessoas precisam ser designadas, e regras sobre o procedimento precisam ser elaboradas.²⁰¹ A etapa de avaliação consubstancia-se no momento do processo de elaboração de políticas públicas em que é determinado o funcionamento, o andamento, de determinada política. Isso envolve a avaliação de meios e objetivos. A profundidade e complexidade da avaliação dependerá de quem são as pessoas que decidiram realizá-la, e o que elas pretendem fazer com os resultados obtidos. Esse processo permite que os problemas e soluções antes determinados, possam ser revistos. E, pode ser que se retorne a outro estágio do ciclo, como a formação da agenda, por exemplo. Como também, pode ser mantido o estado das coisas que se verificou no momento da avaliação. Ademais, existe a possibilidade de que ocorram mudanças profundas, que podem até culminar na descontinuidade da política em questão.²⁰²

Antes de se partir para a conclusão do presente subcapítulo, fazem-se necessárias algumas considerações. A divisão do ciclo de políticas públicas em fases “é mais uma esquematização teórica do que, de forma habitualmente improvisada e desordenada, ocorre na

²⁰⁰ Ibidem, p. 157.

²⁰¹ Ibidem, p. 179.

²⁰² Ibidem, p. 199.

prática. O processo nem sempre observa a sequência sugerida, mas as etapas mencionadas e suas fases constitutivas estão geralmente presentes”.²⁰³ Ademais:

Argumenta-se em bases justificáveis, que os atores políticos não saem por aí criando e implementando políticas da maneira sistemática que o modelo do ciclo político sugere. Se, por um lado, não há dúvida de que esta é uma queixa legítima contra a concepção de que a política pública é levada a termo em uma série de estágios, por outro também é verdade que essa limitação pode ser mitigada em grande parte pelo cuidadoso exame e inferência cautelosa a partir do que se descobriu. A vantagem de se usar o modelo do ciclo está em seu papel de uma heurística metodológica: facilitar o entendimento do processo da política pública por seu desdobramento em partes, podendo cada uma delas ser investigada de forma isolada ou em termos de sua relação com outros estágios do ciclo.²⁰⁴

Assim como fizeram os autores citados no parágrafo anterior, a justificativa que esse trabalho apresenta para o estudo do ciclo das políticas públicas é, primordialmente, proporcionar ao seu leitor um melhor e mais facilitado entendimento do tema (como um todo), e de suas partes (em particular). A fim de que ele compreenda a importância desse processo, como também a sua complexidade. Para tanto, foram utilizadas referências que representam os pontos de vista de importantes estudiosos da temática, e, que trazem diferentes perspectivas de um mesmo processo; e, portanto, uma visão mais completa dele.

Depois de analisado o contexto e as etapas que compõem as políticas públicas, parte-se para um estudo mais detalhado a respeito da formação da agenda. Destinou-se um espaço de destaque para o estudo dessa etapa do ciclo de políticas públicas (estrategicamente localizado após os tópicos anteriores, em que foram apresentadas informações e conceitos fundamentais para a elaboração do estudo relacionado à agenda), pois, espera-se que a partir do seu desenvolvimento, seja dado mais um passo, rumo a construção da versão final da hipótese de pesquisa, construída nesse segundo capítulo desse trabalho. Portanto, no subcapítulo seguinte, será analisado o processo de formação da agenda de políticas públicas.

3.2 O processo de formação da agenda de políticas públicas

Segundo prescreve Ana Cláudia Capella, a formação da agenda corresponde a um dos dois principais elementos (agenda + seleção de alternativas) compreendidos pela etapa de formulação de políticas públicas; fase pré-decisória do complexo processo que resulta na

²⁰³ SARAVIA, Enrique. Op. cit., p. 35.

²⁰⁴ HOWLETT, Michael. RAMESH, M. PERL, Anthony. Op. cit., p. 223.

criação dessas ações afirmativas. Dessa forma, para se entender o processo de formulação, antes, é preciso compreender a razão de alguns assuntos passarem a ter certa relevância, ou seja, os motivos que levam determinados temas a chamarem a atenção de diversos atores políticos, e, em contrapartida, as razões que levam outros assuntos a não receberem a mesma atenção.²⁰⁵ A autora cita a pesquisa de John Kingdon, que compreende a etapa de formação da agenda enquanto um dos mais relevantes elementos constituintes do processo de criação de políticas públicas. A agenda seria composta por uma variedade de questões, consideradas extremamente relevantes pelos formuladores de políticas públicas e por atores próximos deles, em um determinado momento.²⁰⁶

Esse é o “primeiro, e talvez o mais crítico, dos estágios do ciclo de uma política pública. Ele se refere à maneira como os problemas surgem ou não, enquanto alvo da atenção por parte do governo”.²⁰⁷ “A agenda de políticas resulta de um processo pouco sistemático, extremamente competitivo, pelo qual se extrai, do conjunto de temas que poderiam ocupar as atenções do governo, aquelas questões que serão efetivamente tratadas”.²⁰⁸ Além disso, “a forma como o problema é compreendido pelos atores políticos e a maneira pela qual ele é definido, na fase de agenda, orientará todo o debate que permeará as escolhas no processo decisório e influenciará as ações nos momentos de implementação e avaliação”.²⁰⁹

O estudo da agenda é hoje compreendido como o estudo de processos de mudança e de estabilidade política. Entender o processo de formulação permite ampliar o entendimento sobre as mudanças em políticas públicas, a participação de atores, suas ideias, crenças e o próprio “fazer” das políticas.²¹⁰

Consoante os ensinamentos de Xun Wu, M. Ramesh, Michael Howlett e Scott Fritzen, a agenda:

É uma lista de questões ou problemas aos quais agentes governamentais e outros membros na comunidade de política pública estão atentando em certo momento. A definição de agenda implica determinado governo reconhecer que um problema é uma questão “pública” digna de sua atenção (e não simplesmente uma questão que afeta

²⁰⁵ CAPELLA, Ana Cláudia N. **Formulação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018, p. 9.

²⁰⁶ CAPELLA, Ana Cláudia N. **Estudos sobre formação da agenda de políticas públicas: um panorama das pesquisas no Brasil**. Revista de Administração Pública – RAP, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – FGV, Rio de Janeiro, v. 54, n.6, p. 1498-1512, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/jfNjNmk4Cf7dnybYgTn7HYL/?lang=pt>>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

²⁰⁷ HOWLETT, Michael. RAMESH, M. PERL, Anthony. Op. cit., p. 103.

²⁰⁸ RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. 3ª ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2014, p. 62.

²⁰⁹ CAPELLA, Ana Cláudia N. **Formulação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018, p. 9-10.

²¹⁰ Ibidem, p. 11.

apenas algumas pessoas, ou uma “condição” de segundo plano sobre a qual ele não pode fazer muita coisa e que, por isso, pode ser deixada de lado). Ela foca nos processos iniciais de identificação de problemas, na iniciação de políticas e no modo como esses processos afetam as atividades de criação de políticas públicas posteriores de responsabilidade dos governos. Os itens da agenda diferem bastante, dependendo da natureza das circunstâncias econômicas e sociais em que as pessoas vivem e os governos atuam.²¹¹

A formação da agenda pode resultar da apresentação de diferentes demandas, trazidas pelos mais diversos grupos da população. Em muitos casos, são os próprios membros do governo que trazem uma questão à luz, que posteriormente pode ser incluída na agenda. Independentemente da forma como uma questão possa chegar até os gestores públicos, é função desses agentes governamentais compreender como surgem as demandas por atenção política, e, como elas se transformam em problemas públicos, abrangidos pela agenda formal do poder público. Outra informação bastante relevante, é que existem três aspectos centrais que devem ser compreendidos pelo processo de formação da agenda, quais sejam: ele não é linear; é um processo técnico e, também, político; e, é abrangido por uma complexa gama de atores sociais e estatais. Dessa forma, para que os gestores públicos possam responder de maneira satisfatória as demandas políticas e sociais da sociedade, eles precisam compreender muito bem os aspectos mencionados. Além disso, eles também precisam saber quais são os interesses materiais, tanto dos atores estatais, como dos sociais (interesses relacionados a quaisquer problemas); devem ter amplo conhecimento sobre os contextos ideológicos e institucionais, dentro dos quais operam; como também, devem se antecipar à configuração de circunstâncias contingentes, que resultem em possíveis debates e discussões sobre questões públicas.²¹²

Em sua pesquisa, Ana Cláudia Capella, tenta compreender como um fato, um conflito, pode se tornar um problema merecedor da atenção dos gestores públicos, e, talvez, até o objeto de uma futura política pública. Para tanto, ela recorre ao trabalho de Elmer Eric Schattschneider, que argumenta que o conflito é inerente a qualquer atividade política. Ele compõe a sua base. São as organizações políticas que, ao explorarem determinado conflito, o elevam ao patamar de questão política. Em contrapartida, essas mesmas organizações podem elidir outros conflitos. Ademais, um conflito sempre se estabelece entre dois grupos: um grupo diretamente interessado pelo conflito em questão; e um grupo de expectadores. Para que os interessados em transformar esse conflito em uma questão política possam atingir tal objetivo, faz-se necessária

²¹¹ WU, Xun. RAMESH, M. HOWLETT, Michael. FRITZEN, Scott. **Guia de Políticas Públicas: Gerenciando processos**. Trad. R. A. de Souza. Brasília: Enap, 2014, p. 30.

²¹² Ibidem, p. 31.

uma “mobilização de viés”, um ato voltado à conquista de apoio popular, para que o tema se torne cada vez mais politizado, através da contribuição do grupo que inicialmente atuava somente na posição de espectador. Através da política socializa-se um conflito, assim, um problema privado eleva-se à posição de questão política, graças ao alinhamento político, que ocorre em razão da participação ativa do público. A socialização de um conflito possibilita que ele se torne rotineiro, e até institucionalizado pelo sistema político. Como muitos outros conflitos podem seguir o mesmo caminho, e assim, conquistar a atenção governamental, os atores políticos diretamente interessados em um determinado conflito, farão o que estiver ao seu alcance para que ele possa se transformar em uma questão política, enquanto tentam obstruir a socialização daqueles conflitos que não são do seu interesse. O processo de expansão de um determinado problema, a fim de que ele receba atenção do maior número possível de pessoas, inclusive, de grupos externos ao governo, pode ser o fator decisivo para que ele se torne objeto de uma ação afirmativa. Elmer E. Schattschneider acredita que a formulação de problemas e soluções tem papel central dentro do movimento político que culmina na elaboração de políticas públicas. A autora também cita a pesquisa de Roger Cobb e Charles D. Elder, que salientam o quanto o processo de criação de políticas públicas pode ser excludente, pois poucos indivíduos conseguem ter acesso aos recursos do meio político, já que a atenção dos órgãos públicos é um recurso escasso, e nem todos possuem as ferramentas necessárias à conquista de tal atenção. O processo de inclusão de um problema à agenda, resulta da interação ocorrida entre grupos vencedores e perdedores. Os primeiros, seriam aqueles capazes de reduzir, mitigar, o conflito de seus opositores, ao mesmo tempo em que buscam politizar, expandir, o seu próprio conflito. Algumas das características que favorecem a expansão de um problema, são: maior ambiguidade; grande alcance social; urgência; pouca tecnicidade; e poucos precedentes claros. Ana Cláudia Capella, também baseia os seus argumentos no trabalho de Deborah Stone, que também compreende a definição de um problema enquanto um ato fundamentalmente político. Há toda uma estratégia relativa à forma como um problema é apresentado, sobre como ele será interpretado, e, também, sobre como serão combatidas as interpretações desfavoráveis sobre ele. A definição do problema apresenta papel central na produção de ações afirmativas, esse processo pode se dar através do uso de linguagens simbólicas e numéricas. A disputa voltada à transformação de um conflito em uma questão política, costuma ter grupos vencedores e perdedores.²¹³

²¹³ CAPELLA, Ana Cláudia N. **Formulação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018, p. 16-19.

Baseada na pesquisa de David Rochefort e Roger Cobb, a pesquisadora destaca alguns dos principais elementos que devem estar presentes no momento da configuração de um problema: 1) causalidade – quando as causas de um problema são definidas, mais fácil se torna a ação governamental na busca por alternativas capazes de modificar, neutralizar, e, até eliminar, o conflito em questão. 2) gravidade – conquistar a atenção de agentes fundamentais ao bom andamento do processo de elaboração de políticas públicas é algo extremamente importante, para tanto, é preciso fazer com que a percepção que se tem a respeito da gravidade de um problema, alcance esses atores. 3) incidência – para que um problema possa ser definido, é preciso que a sua incidência esteja bem delineada. Além disso, faz-se necessário saber qual público este problema afeta, como também, sua gravidade e extensão. Assim, quanto maior o número de pessoas atingidas; maior a frequência com que determinada condição é verificada; e, maior a quantidade de dados estatísticos relacionados ao problema (que o respaldam e comprovam a sua existência e gravidade), maiores são as chances de um conflito se converter em um problema público, objeto de uma política governamental. 4) novidade – quanto mais recente é um problema, quanto mais atenção está direcionada a ele, maiores as chances de ele ser convertido em uma questão política. Pois, à medida que o tempo passa, maiores as chances de outros problemas atraírem a atenção do público e do poder governamental. 5) proximidade – as pessoas tendem a identificar como problemas aquelas situações que lhe são familiares, que também as atingem. Assim, no âmbito das políticas públicas, quanto maior a capacidade de um grupo expressar as suas ideias, as suas preocupações, maiores são as chances de o seu problema se expandir politicamente, por meio do sentimento de identificação de outros grupos. Desse modo, esse conflito terá mais chances de se tornar uma questão política. 6) crise – existem situações extremamente graves e urgentes, que demandam a urgente atuação do poder público, para que se evitem reflexos ainda mais desastrosos (a barragem que rompeu em Brumadinho, por exemplo). 7) público-alvo – a imagem relacionada a um grupo, a percepção que determinado governo e sociedade possuem sobre ele; enfim, os fatores culturais, sociais, históricos, relacionados a esse grupo, irão afetar a forma como ele é visto. A depender desses fatores, problemas relacionados a essas pessoas podem ser vistos como mais ou menos legítimos da atenção governamental; elas podem ser vistas como mais ou menos dignas de receber o auxílio governamental (como ocorre com a população negra, negligenciada há séculos). 8) meios versus fins – a definição de alguns problemas baseia-se em suas alternativas de solução, já elaboradas. Esse é o caso das soluções que surgem antes dos problemas. Por isso, buscam-se problemas compatíveis com as alternativas já estabelecidas. 9) solução – um do

fatores determinantes para a definição de uma situação enquanto um problema, é a possibilidade de ela ser solucionada, ou seja, é preciso saber se existem recursos suficientes; meios adequados a sua solução; aceitabilidade; capacidade técnica para responder certa demanda etc.²¹⁴

Uma noção importante nos estudos sobre problemas em políticas públicas é a diferenciação entre condições e problemas públicos. Uma condição representa uma ocorrência qualquer (como poluição, congestionamento, falta de medicamentos). Esses eventos são convertidos em problemas públicos apenas quando são definidos como tal, considerando os aspectos anteriormente mencionados. Condições que falham em sua caracterização como problemas públicos não serão objeto da atenção governamental. Assim, nem todos os problemas são problemas públicos.²¹⁵

Existe uma categoria adicional de problemas públicos, destacada por Ana Cláudia Capella, e baseada no estudo de Horst Rittel e Melvin Webber, denominada “wicked problems”. São problemas complexos, difíceis de descrever, mal definidos, cujas soluções estão longe de ser objetivas e completas. Essas são algumas das principais características desses problemas:

a) Ausência de uma formulação definitiva: são problemas difíceis de serem definidos porque estão sempre sujeitos à contestação por diferentes grupos sociais. Muitas vezes, as soluções adotadas é que acabam por delimitar o problema. b) Impossibilidade de adoção de uma solução definitiva: problemas desse tipo não são resolvidos, geralmente desaparecem da agenda ao esgotarem-se os recursos disponíveis para enfrentá-lo. c) Inexistência de uma solução correta: ao contrário de problemas clássicos, passíveis de serem enfrentados pela ciência, as soluções para os wicked problems não se encaixam nas categorias “falso ou verdadeiro”, ou “certo ou errado”. Soluções são apenas “melhores” ou “piores”. d) Impossibilidade de testar soluções previamente: cada wicked problem é único e específico para seu contexto, o que torna inviável transpor soluções de um caso para outro. e) Interligação a diversos outros problemas: os wicked problems estão sempre interligados a outros problemas e cada tentativa de solução pode gerar consequências imprevistas ou novos problemas. Assim, as ações adotadas não podem ser rapidamente desfeitas, limitando a oportunidade para aprendizado por meio de tentativa e erro. f) São problemas instáveis, sujeitos a múltiplas definições por parte dos diferentes grupos sociais interessados que disputam sobre as interpretações em torno da natureza do problema.²¹⁶

Esses são problemas altamente complexos, que envolvem uma enorme gama de atores e fatores sociais, como por exemplo, o problema da transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar, que afeta diretamente mulheres, crianças e adolescentes. São problemas difíceis, que exigem constante coordenação, fiscalização, avaliação, reformulação; mas que são essenciais à proteção de direitos fundamentais de parcelas extremamente

²¹⁴ Ibidem, p. 20-25.

²¹⁵ Ibidem.

²¹⁶ Ibidem, p. 27-28.

significativas da população. Problemas cuja solução pode contribuir para a diluição e até solução de outros problemas que dele decorrem. Envolvem direitos inegociáveis, cuja proteção e concretização, além de contribuir com a realização de justiça social, é fundamental para que se fortaleçam os pressupostos fundamentais (proteção de direitos fundamentais, exercício da cidadania dessas minorias socialmente excluídas) que são a condição de existência do próprio Estado Democrático de Direito. Enfim, apesar dos grandes desafios que esses problemas complexos envolvem, a sua solução é essencial para que a vida digna e harmoniosa em sociedade possa existir.

Feitas essas breves considerações, voltam-se as atenções para a definição do que se compreende como agenda. Conforme argumenta Maria das Graças Rua:

Várias “agendas” coexistem, mas nem sempre as questões que incorporam coincidem. Isso acontece porque são diferentes os tipos de agenda. Por exemplo, é bastante comum, no debate das políticas públicas, ouvirmos referências a uma “agenda do Estado” ou “agenda da sociedade”. Esta expressão é utilizada para fazer referência à lista de questões que preocupam permanentemente diversos atores políticos e sociais, ou que dizem respeito à sociedade como um todo, não se restringindo a este ou aquele governo. É também conhecida como “agenda sistêmica”. Por exemplo, no Brasil, questões como a desigualdade social, a violência, a degradação ambiental e o desenvolvimento econômico e social compõem a agenda sistêmica, ou seja, afetam toda a sociedade, independentemente de partidos políticos e governos. Bastante distinta é a “agenda governamental”, pois reúne os problemas que um governo específico escolheu tratar. Sua composição dependerá da ideologia, dos projetos políticos e partidários, da mobilização social, das crises conjunturais e das oportunidades políticas. Também diferente é a chamada “agenda de decisão”, que compreende a lista de problemas a serem objeto de deliberação no curto e médio prazo, pelo sistema político, ou seja: não só o governo, mas os poderes constituídos, inclusive o Judiciário. A “agenda de decisão” não leva necessariamente à formulação de novas políticas públicas, podendo restringir-se a completar processos decisórios já iniciados ou a corrigir rumos de políticas já decididas, ou a dirimir questões em torno de políticas já em fase de implementação.²¹⁷

Ana Cláudia Capella, respalda a sua pesquisa no estudo de Roger Cobb e Charles D. Elder, que também identificam a agenda enquanto um elemento que possui mais de uma forma. Assim como Rua, os autores dividem a agenda em três tipos: sistêmica; governamental; e agenda decisória. A agenda sistêmica representa um conjunto de problemas que, ao receberem a atenção do poder público, são categorizados como questões cujo tratamento caberia às autoridades governamentais. Esse modelo de agenda corresponderia àquelas situações que chamam para si a atenção de um grande número de pessoas, instigam a opinião pública, e assim, uma parcela significativa da população, ao se revelar preocupada com certa questão, reivindica

²¹⁷ RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. 3ª ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2014, p. 62-63.

ao Estado uma ação concreta face ao problema em foco. No entanto, nem todas as situações que chamam a atenção do público tem a capacidade de atrair para si a atenção governamental. Dessa forma, por vezes, algumas questões que fazem parte da agenda sistêmica não serão incorporadas à segunda modalidade de agenda, do tipo governamental. As questões consideradas de grande relevância pelos tomadores de decisão, compõem a agenda governamental, seja no âmbito estadual, federal ou local. Portanto, a agenda governamental, corresponderia àquelas questões políticas sobre as quais os membros do governo, e pessoas ligadas a ele, direcionam sua atenção, temporariamente. Em virtude da alta complexidade, e da enorme demanda de questões direcionadas aos formuladores de políticas públicas, apenas algumas questões da agenda governamental recebem a devida atenção do governo, em um determinado período de tempo. Esses problemas compõem a agenda decisória. Ela corresponde a um subconjunto da agenda governamental. Os problemas por ela abrangidos estão aptos a serem objeto do processo de tomada de decisão, por parte dos formuladores de políticas públicas; ou seja, estão a poucas etapas de se tornarem ações afirmativas. Ainda, existem as agendas especializadas (relativas à educação, saúde, economia, dentre outros exemplos), que evidenciam a natureza setorial que possui o processo de elaboração de políticas públicas.²¹⁸

Ainda segundo os ensinamentos da pesquisadora, Tomas Birkland, tem sua própria forma de dividir e conceituar os diferentes tipos de agenda. A forma denominada, universo da agenda, corresponderia ao nível mais abrangente dela. Essa modalidade de agenda inclui todas as problemáticas possíveis de serem pleiteadas dentro de uma democracia. O subconjunto desse universo de questões é representado pela agenda sistêmica, modalidade que abrange todas as questões consideradas aceitáveis pela sociedade em questão. Em um nível mais seletivo, encontra-se a agenda governamental, a partir dela algumas questões são consideradas pelos atores responsáveis pelo processo de tomada de decisão. São poucas as questões políticas que transitam da agenda governamental para a decisória, e assumem a posição de problemas que estão aptos a serem objeto do procedimento de tomada de decisão. Portanto, os grupos de interesse que tem como objetivo alcançar mudanças através da implementação de políticas públicas, precisam mover as suas questões até a agenda decisória. Já os grupos que possuem interesses contrários a esses, atuam no sentido de bloquear o avanço dessas questões na agenda, para que não sejam criadas políticas públicas que contrariem os seus anseios. Amparada pelos estudos de James Dearing e Everett Rogers, e, Roger Cobb e Charles D. Elder, a autora define

²¹⁸ CAPELLA, Ana Cláudia N. **Formulação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018, p. 28-29.

as questões políticas enquanto problemas sociais, compreendidos por situações de conflito entre grupos opostos, que lutam pela distribuição de recursos, a fim de satisfazerem os seus interesses. Portanto, as questões sempre envolvem grupos proponentes e oponentes, pois, sempre apresentam dois lados. Existem algumas temáticas sobre as quais há mais consenso do que sobre outras, como por exemplo, as ações afirmativas de enfrentamento do abuso sexual infantil. Essas temáticas que provocam grande clamor social, dificilmente encontram opositores na arena de debates públicos. Segundo Ana Cláudia Capella, essas questões são denominadas como “questões de valência” por Frank Baumgartner e Bryan Jones, em razão do fato de a sua legitimidade ser praticamente inquestionável, pois, a defesa do ponto de vista oposto, encontra-se bastante dificultada. Mesmo nessas condições, existem grupos de interesse que se posicionam contrariamente a essas questões, e, por mais que eles não manifestem a sua oposição em público, as suas ações tem como objetivo o angariamento de recursos destinados às causas que eles consideram mais importantes do que as referidas “questões de valência”. Apesar desse infortúnio, essas questões costumam caminhar para a sua resolução, dessa forma, os debates se direcionam na busca por soluções, e não se atém a existência ou não do problema.²¹⁹

Amparada pela pesquisa de James Dearing e Everett Rogers, a autora assevera como o estudo do processo de formação da agenda é de extrema relevância, pois, através dele, é possível compreender as razões que levam à publicização das informações relacionadas apenas a determinadas questões, enquanto outras questões são deixadas de lado; tudo isso dentro de um sistema democrático. Assim, é possível depreender os motivos que levam certas questões a serem tratadas através da criação de políticas públicas, enquanto outros problemas não recebem o mesmo tratamento. Todo esse processo molda a opinião pública da população. E, apesar de ele evidenciar a importância que uma determinada questão teve em um certo momento, isso não significa que a formação da agenda se configure em um processo estático. Longe disso. Esse é um processo de grande fluidez, no qual os problemas encontram-se inseridos em um ciclo de constante hierarquização. A análise desse processo possibilita ao pesquisador apreender a visão que a sociedade possuía sobre uma questão, em um momento específico, como também, auxilia o investigador a identificar quais eram/são as prioridades do poder público, e quais foram as mudanças relacionadas a atenção dos formuladores de políticas públicas. A partir do trabalho de Nikolaos Zahariadis, a pesquisadora salienta que os estudos relacionados ao processo de formação da agenda, são realizados de forma adequada quando

²¹⁹ Ibidem, p. 29-31.

levam o contexto social, político e econômico, em consideração. Como o contexto no qual uma sociedade encontra-se inserida é mutável, a partir do momento que se investiga uma agenda, também se apreende o contexto, os valores sociais que a permeiam, o sistema político vigente, e a dinâmica institucional existente. Ademais, esses estudos possibilitam ao seu desenvolvedor, o conhecimento acerca das prioridades governamentais de um determinado momento, pois, as questões levadas até a agenda representam o que os tomadores de decisão consideravam como relevante naquele momento. Outra informação relevante sobre esse processo, é que o estudo da agenda tem ligação direta com a ação governamental, pois, as questões inseridas na agenda devem ser compatíveis com a capacidade de ação do governo. Ele deve estar apto a solucionar o problema escolhido como objeto de futura política pública. E, apesar de existir mais de um tipo de agenda, os estudos sobre as políticas públicas normalmente concentram a sua atenção sobre a agenda governamental.²²⁰

Ainda ancorada sobre os ensinamentos de Zahariadis, Ana Cláudia Capella, salienta que o processo que promove a transformação de questões públicas em prioridades governamentais é composto por quatro elementos principais; quais sejam, poder, percepção, potência e proximidade. Através do uso de poder, um grupo ou indivíduo pode promover ou impedir o acesso de determinado tema à agenda. A fim de levar uma questão da agenda sistêmica para a governamental, ou da governamental para a decisória, alguns grupos se utilizam de seu poder e influência, com o objetivo de convencer as outras pessoas a respeito da urgência de certa questão; por meio do uso de dados indicadores, da realização de eventos focais, dentre outros exemplos. Em contrapartida, os grupos opostos podem se utilizar de seus privilégios para bloquear o acesso de uma questão à agenda. No que diz respeito à percepção que se tem sobre determinada questão, ela relaciona-se a forma como um problema é construído, representado, e definido. Esse é um elemento central do processo de formação da agenda. A potência de uma questão está relacionada à sua gravidade. Assim, quanto mais grave for um problema, mais chances ele tem de ser integrado a agenda. O fator proximidade, relaciona-se com o fato de que as pessoas tendem a se identificar com situações próximas a sua realidade. De modo que, quanto mais próximo um problema está de um grupo, mais atenção ele chama, e maior é a possibilidade de ele passar a fazer parte da agenda. Enquanto os fatores, potência e proximidade, atingem a agenda de forma indireta, os elementos, poder e percepção, têm a capacidade de facilitar ou obstruir o acesso de um problema a ela.²²¹

²²⁰ Ibidem, p. 31-32.

²²¹ Ibidem, p. 33-34.

O processo de formação da agenda pode sofrer a influência dos mais diversos atores, fatores, elementos. Pode ter momentos de estabilidade, e períodos de rápidas transformações. Ana Cláudia Capella, faz essa constatação a partir do estudo dos modelos de análise de políticas públicas de John Kingdon, e, Frank Baumgartner e Bryan Jones. A partir do breve estudo desses dois modelos, depreende-se que os problemas (questões políticas, que podem vir a ser tratadas através da criação de políticas públicas) são construções, influenciadas pela interpretação e realidade social de uma sociedade. O contexto político poderá interferir tanto na definição de um problema, como na elaboração de sua respectiva solução. O clima nacional; forças políticas organizadas; mudanças de governo; a criação de imagens que sustentam arranjos institucionais; todos esses fatores, podem restringir ou incentivar a realização de mudanças na agenda. Além disso, as ideias; poder; pressão; estratégia; disputas em torno da criação de uma imagem relacionada a um determinado problema (seja positiva ou negativa); são fatores que podem influenciar o jogo político, e, portanto, a inclusão de um tema na agenda. Dentre os atores que podem exercer grande influência sobre a formação da agenda, estão: o presidente; a alta burocracia; o poder legislativo; grupos de interesse (podem facilitar ou obstruir o acesso de uma questão a agenda); a mídia (pode auxiliar na inclusão de novos temas à agenda, como também pode apresentar argumentos favoráveis a questões já incluídas na agenda). Com relação às transformações que podem ocorrer na formação da agenda, elas se devem em razão do surgimento de oportunidades de mudança; e, em razão imagem que se constrói sobre um determinado problema, combinada a um momento crítico, em que a estabilidade do processo de formação da agenda dá lugar a uma instabilidade; em razão do fato de uma questão ter acesso ao macrossistema (formado por representantes políticos) que, conseqüentemente, provoca rápidas mudanças no subsistema (formado pelos profissionais/burocracia que se ocupam da elaboração dessas ações afirmativas). Essas novas ideias, depois de um tempo, tendem a criar um novo estado de equilíbrio, e posteriormente uma nova estabilidade no processo de formação da agenda.²²²

Diferentemente de Ana Cláudia Capella, que analisou separadamente cada um desses modelos, a fim de compreender como o processo de agenda-setting se dá em cada um deles; essa pesquisa, apresentou conjuntamente, os fatores, atores e elementos, que os modelos mencionados consideram como importantes para o processo de formação da agenda. Pois, aqui,

²²² CAPELLA, Ana Cláudia N. **Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas**. In: HOCHMAN, G (Org). ARRETCHE, Marta. MARQUES, E. (Org.). **Políticas Públicas no Brasil**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007, p. 119-120.

busca-se apenas exemplificar as influências que podem ser verificadas no processo de elaboração da agenda de políticas públicas, que em alguns momentos se mostra estável, e, em outros, passa por algumas transformações. Ressalta-se que, tudo isso, na prática, dependerá da realidade social, cultural, histórica, política e econômica, ou seja, dependerá das particularidades, das singularidades, de cada sociedade e população.

Como salientado ao longo desse subcapítulo, a formação da agenda corresponde a uma das principais etapas do processo de elaboração de políticas públicas, pois a definição do problema a ser tratado por meio de uma ação afirmativa, poderá influenciar todas as suas demais etapas. Em alguns casos, poderá influenciar até o processo de elaboração de outras políticas públicas. Para que uma questão possa ser compreendida enquanto um problema social, que afeta a vida em sociedade, e por isso é digno da intervenção estatal, é preciso que ele afete um grande número de pessoas. Ademais, geralmente, uma questão se torna um problema público em razão dos esforços empreendidos para a sua socialização. Um problema pode ser absorvido pela agenda de políticas públicas graças à intervenção de organizações políticas; grupos de interesse; clamor popular; e até pela intervenção do próprio governo. Sabe-se também, que existe mais de um modelo de agenda, no entanto, conforme salientado por Capella, o modelo central para os estudos de políticas públicas é o da agenda governamental. O fato de um problema ser entendido como tal, enquanto outras questões são deixadas de lado, se deve à confluência de vários tipos de interferência, promovidas por diferentes atores, fatores, elementos (cultural, social, histórico, político, econômico, dentre outros) face ao procedimento de formação da agenda. No qual, por vezes, são reunidos esforços para que uma questão seja levada a agenda, e possa transitar entre as suas formas até o modelo de agenda decisória; e em outras situações, são reunidos esforços para que um problema tenha o acesso à agenda barrado. A aprovação ou o impedimento do acesso de uma questão a agenda, pode ter como causa a situação privilegiada de alguns indivíduos, que tem maior influência sobre esse processo (como por exemplo, as classes dominantes). Além disso, os recursos e ferramentas estatais são limitados, de forma que não é possível atender a todas as demandas sociais existentes. Por isso, inevitavelmente, algumas questões são deixadas de lado para que outras mais urgentes (ou interessantes) possam receber a atenção governamental. Enfim, é um processo complexo e delicado, cujo desenvolvimento dependerá das particularidades de cada sociedade.

A partir da análise do processo de formação da agenda (uma subdivisão da fase de formulação de políticas públicas), depreende-se como o poder político é exercido em determinada ordem democrática; qual o seu contexto social, político, econômico; quais os

grupos privilegiados e excluídos; e quais as razões desse tratamento desigual. Enfim, o estudo da formação da agenda, além de permitir ao seu destinatário compreender os motivos que levam algumas questões a receberem a atenção da sociedade e governo, enquanto outras questões são descartadas; faz com que a realidade de determinada sociedade seja trazida à luz. Todos os motivos expostos, evidenciam a extrema importância que tem essa fase do ciclo de formação de políticas públicas. E, o quanto ela pode ser relevante para os estudiosos, profissionais e políticos, que a analisam.

Feitas essas considerações, parte-se para um breve estudo sobre a competência, distribuição de recursos, e coordenação de políticas públicas (com ênfase às políticas educacionais) no sistema federativo brasileiro. Esta será a temática do próximo subcapítulo.

3.3 Desenvolvimento e coordenação de políticas públicas no federalismo brasileiro

Com o objetivo de descobrir se as escolhas feitas através da promulgação da Constituição de 1988 resultariam em um governo enfraquecido, no que se refere à forma de organização do Estado, relacionada aos processos de formulação e implementação de políticas públicas, Marta Arretche, desenvolveu a pesquisa de título: “Democracia, federalismo e centralização no Brasil”. Para tanto, em seu estudo, a autora fez uma análise minuciosa das propostas legislativas, tramitadas entre os períodos de 1989-2009, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal; com o intuito de estudar qual seria o poder de veto das unidades federativas do Brasil, relacionado à dimensão de *shared-rule* (que compreende os poderes de decisão e representação do governo central dentro do sistema federativo brasileiro). Ademais, a pesquisadora também analisou as políticas e os gastos relativos a todos os governos municipais brasileiros, correspondentes ao período de 1996-2006, relacionados às políticas públicas, cujo objetivo é a provisão de serviços sociais para a população; tudo isso, com o intuito de descobrir qual seria a autonomia dos governos subnacionais na dimensão *self-rule* (corresponde à possibilidade de as unidades federativas disporem de autonomia para administrar as suas atividades políticas).²²³ No decorrer de sua pesquisa, Marta Arretche também desenvolve tópicos relacionados à distribuição e regulação de recursos; de competência para criação e desenvolvimento de políticas públicas; e também analisa parte de sua coordenação. Essas são as temáticas essenciais para a evolução da presente pesquisa e, por isso, serão estudadas na

²²³ ARRETCHÉ, Marta. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.

primeira metade desse subcapítulo. Na segunda metade, será analisado o processo de coordenação, de forma mais aprofundada.

A partir do estudo minucioso de Propostas de Emenda à Constituição, relacionadas às políticas públicas que tem como objetivo a distribuição de serviços sociais para a sociedade brasileira, e, voltadas à distribuição e regulação de recursos, ligados a essas ações afirmativas; Marta Arretche, analisa o poder de veto que as demais entidades federativas teriam no momento da tramitação de tais propostas. Isso, com o intuito de verificar se o poder de administração, coordenação, normatização, relacionado a essas políticas públicas, seria um poder centralizado (concentrado na esfera federal), ou descentralizado (distribuído entre as unidades federativas). Assim, ela poderia verificar se o Estado brasileiro se enfraqueceu ou não, no momento em que a Constituição de 1988 entrou em vigor.²²⁴

A partir desse estudo, combinado com rigorosa análise da Constituição, a autora depreende que a partir da formulação da Constituição de 1988, concedeu-se ampla autoridade jurisdicional à União, dessa forma, os governos subnacionais possuem pouquíssimas possibilidades de vetar uma proposta que seja de interesse do âmbito federal. O desenho do atual modelo de Estado Federativo brasileiro distribuiu aos governos subnacionais a responsabilidade de executarem as políticas públicas criadas no país. No entanto, quem tem autorização para legislar sobre as ações a serem tomadas por essas entidades é a União. Ademais, as regras relacionadas as mudanças do *status quo* do sistema federativo brasileiro, podem ser aprovadas pela maioria, nas arenas centrais (Congresso Nacional). Assim, concedeu-se à União, a competência privativa para legislar sobre as matérias relacionadas à capacidade de ação dos estados e municípios. Dessa forma, as elites do governo central são autorizadas pelo federalismo brasileiro a apresentar iniciativas legislativas ligadas a todos os campos de extrema relevância das políticas públicas, inclusive, sobre as políticas cuja responsabilidade de execução recai sobre estados e municípios.²²⁵

Em outras palavras, os constituintes de 1987-1988 atribuíram à União a autoridade para regular as regras de execução das competências dos governos subnacionais – tais como a arrecadação de seus próprios impostos, a seleção de seus próprios governantes e representantes, e a implementação de suas principais políticas. Nesse sentido, limitaram as iniciativas dos governos subnacionais.²²⁶

²²⁴ ARRETCHE, Marta. Op. cit.

²²⁵ Ibidem, p. 74-75.

²²⁶ Ibidem, p. 76.

Ainda, no que diz respeito às alterações legislativas que afetam diretamente a execução de políticas públicas, ou seja, as leis federais, criadas para tal finalidade; elas “podem até mesmo surgir via projetos de lei ordinária – com base nas competências privativas da União –, cujas regras de aprovação requerem maioria simples dos parlamentares presentes nas sessões para converter-se em leis”.²²⁷ Mesmo diante de toda essa situação supramencionada, e, por mais que estados e municípios tenham a sua atuação bastante limitada, existem alguns pontos positivos relacionados à sua oitiva, realizada com o intuito de que o processo de implementação e execução de políticas públicas corra conforme o esperado pelo âmbito federal.

Ainda que os poderes regulatórios da União exerçam forte influência sobre a agenda e as políticas das unidades constituintes, seria equivocado concluir que as unidades constituintes não são atores relevantes na formulação e implementação de políticas públicas [...] Incorporar as demandas das unidades constituintes na fase da formulação, seja na tramitação parlamentar, seja na legislação específica desenhada no interior de cada ministério, aumenta significativamente a possibilidade de obter sua adesão na fase da implementação. Isso porque a execução de políticas requer a adesão de unidades politicamente independentes. Obtê-la requer incorporar suas demandas no desenho das políticas nacionais. [...] Desse modo, os formuladores da legislação federal têm pelo menos duas fortes motivações para levar em consideração as preferências de prefeitos e governadores. Primeiramente, esse cálculo tende a facilitar as negociações no interior dos partidos da base do governo na arena parlamentar. Em segundo lugar, tende a aumentar a efetividade da política quando esta se desloca para a fase da implementação [...] A incorporação das unidades constituintes no processo de formulação aumenta as chances de produzir desenhos de política nacional que gerem incentivos para a adesão e cooperação na fase da implementação. Por contraste, as políticas cujo desenho mobilizam a desconfiança por parte das unidades constituintes tendem a reduzir suas chances de efetividade.²²⁸

Com relação ao processo de alteração da Constituição via Emendas Constitucionais, a autora assevera o quanto ele pode ser considerado mais simples e facilitado do que o esperado.

Não previram fortes proteções institucionais para evitar que a União tomasse iniciativas para expropriar suas receitas ou mesmo sua autoridade sobre os impostos e as políticas sob sua competência. Em suma, os formuladores não criaram um ambiente institucional que congelasse a distribuição original de autoridade de 1988, dificultando emendas à Constituição. Adotaram uma das fórmulas mais facilitadoras para mudar a Constituição no leque de regras existentes no mundo. Maiorias de 3/5 em duas sessões de cada casa legislativa, na mesma legislatura, são suficientes para alterar as disposições do contrato original. As oportunidades de veto à mudança constitucional se restringem a essas arenas, limitando as oportunidades de veto das minorias.²²⁹

²²⁷ Ibidem.

²²⁸ Ibidem, p. 22-23.

²²⁹ Ibidem, p. 76.

Além das facilidades de modificação da Constituição, vislumbradas já no momento de sua promulgação; soma-se isso às particularidades sociais, culturais, e políticas do Brasil. Onde parcelas significativas dos representantes do povo, ao invés de lutarem pela promoção dos interesses e necessidades daqueles que as elegeram, ou seja, ao invés de lutarem pelos interesses, necessidades, dos estados e municípios que representam, por diversas vezes, sua atuação tem como motivação interesses egoístas, seus, e de seus partidos políticos (comumente, interesses relacionados às elites de poder, momento em que as minorias sociais são deixadas de lado). Desse modo, segundo Marta Arretche, resta evidente o fato de que:

O comportamento parlamentar nas duas casas é partidário. Na Câmara dos Deputados e no Senado, as bancadas estaduais votam divididas segundo sua posição em relação ao governo. O pertencimento partidário é o principal fator explicativo do comportamento parlamentar das bancadas estaduais na tramitação de matérias que afetem os interesses das unidades constituintes. Essas são negociadas no interior das siglas partidárias. Governadores e prefeitos precisam obter o apoio de seus respectivos partidos para afetar as decisões parlamentares [...] O Senado brasileiro é uma casa partidária. O comportamento parlamentar dos senadores é de baixa coesão nas votações, mesmo quando se trata de matérias que afetam negativamente os interesses de seus respectivos estados, ao passo que as taxas de disciplina partidária no Senado são similares àquelas encontradas para a Câmara dos Deputados [...] Assim, um presidente que consiga reunir uma coalizão majoritária e estável nas duas casas legislativas terá grandes chances de aprovar emendas à Constituição, mesmo que essas afetem negativamente os interesses dos governos territoriais. Em outras palavras, minorias têm limitadas oportunidades institucionais de veto desde o contrato original de 1988.²³⁰

Aproveitando-se dessa relativa facilidade para se alterar a Constituição, durante os anos 1990, as elites ligadas ao governo central reuniram esforços (muito bem sucedidos) voltados à aprovação de legislação consideravelmente extensa, direcionada ao fortalecimento da União, sobre estados e municípios. A autora fala em fortalecimento da União, pois essa legislação regulou de forma bastante rigorosa a forma como os governos de estados e municípios devem implementar as políticas públicas que estão sob a sua responsabilidade; arrecadar seus impostos; e gastar os seus próprios recursos. Face a tudo isso, Marta Arretche conclui que as alterações legislativas ocorridas no período da década de 1990 não deram origem a um novo modelo de Estado Federativo. Elas apenas fortaleceram os princípios que já se faziam presentes desde a criação da Constituição de 1988.²³¹

A centralização federativa de 1995 ocorreu porque as regras que regem as interações entre as elites do governo federal e dos governos subnacionais favorecem as elites

²³⁰ ARRETCHÉ, Marta. Op. cit., p. 18, 27 e 72.

²³¹ Ibidem, p. 48-49.

políticas instaladas no centro e limitam as oportunidades de veto das elites instaladas nos governos subnacionais. Assim, conflitos entre essas duas categorias de elites governamentais tendem a facilitar a aprovação das preferências das primeiras e sua adoção como regra homogênea para o território nacional. Elites políticas instaladas no governo federal tendem a ter suas preferências de políticas alavancadas por um centro forte – porque autorizado a legislar sobre as ações de estados e municípios, e sem necessidade de mobilizar coalizões supermajoritárias de apoio.²³²

Em outras palavras:

A aprovação de emendas constitucionais sobre questões federativas não exige uma tramitação distinta daquela necessária à aprovação de emendas não federativas. Em conjunto, essas regras institucionais limitam as oportunidades de veto dos governos territoriais. Caso o governo federal reúna uma coalizão majoritária no Congresso, tem grande chance de aprovar medidas que afetem negativamente os direitos das unidades constituintes. Por fim, as bancadas estaduais não se comportam como atores coletivos. Diferentemente, a baixa coesão e a fidelidade partidária caracterizam sua atuação parlamentar.²³³

Para facilitar a compreensão da linha de raciocínio lógico construída pela autora, ela apresenta alguns exemplos práticos que evidenciam a existência de um Estado forte, cuja vontade prevalece sobre os interesses de estados e municípios. Conforme prescreve Marta Arretche, durante os mandatos de governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, a fim de que as competências de estados e municípios fossem normatizadas, foi aprovada extensa produção legal. Entre as leis mencionadas pela autora, estão: A Lei de Diretrizes e Bases (LDB); a reforma administrativa; e o Estatuto da Cidade. Em resumo, essas leis foram aprovadas para que as condições de execução dessas políticas públicas descentralizadas, fossem devidamente estabelecidas. Isso acontece, pois, os processos de *policy-making* e *policy decision-make* não são combinados. Mas, afinal, o que isso significa? Isso quer dizer que enquanto a responsabilidade da *policy-making* recai sobre estados e municípios, as questões relacionadas ao *policy decision-making* são de competência da União. Em outras palavras, estados e municípios ficam encarregados da execução dessas ações afirmativas, enquanto o processo de tomada de decisão relacionado a criação e implementação dessas ações afirmativas, é de responsabilidade e competência da União. Apesar de a Constituição estabelecer que as regras relacionadas às políticas descentralizadas devem ser homogêneas, no que diz respeito à dimensão da distribuição federativa da *policy decision-making*, o que se observa é a centralização da competência decisória nas mãos do governo central, ou seja, da União. Uma

²³² Ibidem, p. 77.

²³³ Ibidem, p. 86-87.

das decorrências diretas do art. 22 da Constituição de 1988, a LDB, que determina que compete exclusivamente à União estabelecer as diretrizes e bases educacionais a nível nacional, é um exemplo claro da concentração da *policy decision-making* nas mãos do governo central, enquanto a *policy-making* fica a cargo dos estados e municípios.²³⁴

A LDB, por exemplo, define a jornada escolar mínima dos professores, as condições de exercício da atividade, a carga horária mínima, o ano letivo mínimo, a duração mínima de cada nível de ensino, entre outros detalhes. Embora as atividades de ensino sejam competência das redes municipais e estaduais, parte expressiva das decisões relativas à gestão do ensino está fora de sua autonomia decisória, porque estão previamente definidas por lei federal.²³⁵

Isso ocorre, pois:

A autoridade normativa do Estado federativo brasileiro está concentrada na União. Ainda que estados e municípios estejam encarregados da arrecadação de seus próprios impostos, da execução de políticas públicas e do gasto de receitas descentralizadas, sua autonomia para tomar decisões sobre essas funções é limitada por extensa e detalhada legislação federal, pois a Constituição brasileira prevê que as iniciativas dos governos territoriais supõem regulamentação normativa por parte da União. Isso significa que a federação brasileira concentra autoridade nas arenas decisórias federais, posto que, para exercer suas próprias competências, estados e municípios precisam de prévia autorização da legislação federal. Portanto, grande parte das matérias de interesse federativo deve ser processada nas arenas decisórias federais.²³⁶

A centralização do poder de decisão nas mãos da União, no que diz respeito a regulamentação das condições sob as quais devem ser implementadas as políticas públicas de prestação de serviços sociais, justifica-se sob a alegação de que isso garantiria a homogeneidade de tal processo. Apesar dessa alegação, a autora observa que no momento em que a União legisla sobre parte significativa das competências dos governos territoriais, concentrando o processo de *policy decision-making* sob o seu poder, o que se verifica, na prática, é que esse processo acaba por limitar, restringir, o poder de veto de estados e municípios sobre decisões que afetam muitos de seus interesses, e, em alguns casos, representam grandes prejuízos para eles. Restringidas as possibilidade de veto para estados e municípios, a sua única oportunidade institucional de veto, a fim de que seus interesses e necessidades possam ser protegidos, se consubstancia na figura do Congresso Nacional.²³⁷

Conforme assevera a pesquisadora:

²³⁴ ARRETCHE, Marta. Op. cit., p. 101-104.

²³⁵ Ibidem, p. 103-104.

²³⁶ Ibidem, p. 114.

²³⁷ Ibidem, p. 109, 114 e 116.

É possível que, em estados federativos, propostas de mudança institucional que ameacem direitos das unidades constituintes tenham maior dificuldade para aprovação. Entretanto, o federalismo per se não está sistematicamente associado à estabilidade constitucional [...] O Brasil é um caso interessante para estudo nesse caso, por apresentar elevadas taxas de emendamento constitucional sob o bicameralismo simétrico. Além disso, o conteúdo das emendas constitucionais aprovadas o torna ainda mais interessante, pois a maior parte delas afetou negativamente direitos das unidades constituintes. De 1989 a 2009, a aprovação de 28 emendas constitucionais teve, de modo geral, como resultado suprimir receitas das unidades constituintes em favor da União, bem como aumentar a autoridade regulatória do governo federal sobre a arrecadação de impostos, a execução das políticas e a alocação dos gastos dos governos subnacionais. Os mecanismos usualmente atribuídos pela literatura, tais como a pressão dos governadores, das elites econômicas regionais e da opinião pública, não parecem ter afetado o comportamento parlamentar dos senadores, pois, se assim fosse, essas ECs dificilmente teriam sido aprovadas [...] A baixa coesão das bancadas estaduais de senadores está associada à coesão das bancadas partidárias. Senadores de um mesmo estado votam divididos porque são disciplinados por seu pertencimento partidário. Isso significa que a aprovação ou rejeição de matérias legislativas no Senado é explicada pelo poder de veto dos partidos, e não dos interesses regionais. Nesse caso, não são os estados que estão representados no Senado. Antes, são os partidos que estão representados através de distritos estaduais. Portanto, mesmo sob o bicameralismo simétrico, em que a Câmara Alta constitua uma arena adicional de veto, o efeito inibidor de vocalização dos interesses regionais sobre a mudança institucional pode ser substancialmente reduzido se a segunda casa legislativa também for uma casa partidária, isto é, se a disciplina partidária prevalecer sobre a coesão da representação regional.²³⁸

Como já salientado oportunamente no começo desse subcapítulo, seja através de Emendas Constitucionais, ou por meio de projetos de Lei Ordinária e Complementar (aprovadas por maioria simples), as alterações legislativas realizadas por intermédio da Câmara dos Deputados e Senado Federal, podem se concretizar com certa facilidade. Ademais, a ausência de coesão nas ações dos representantes políticos do povo, que deveriam ser pautadas na defesa dos interesses das populações, de seus estados e municípios, ao contrário do que se espera, são motivadas por interesses escusos, direcionados pelos partidos políticos (a coesão que se observa é a partidária), assim, a negociação de emendas para a garantia de votos compatíveis com os interesses do chefe do executivo, é mais do que comum. E, rotineiramente, é o que determina os delineamentos do jogo político. Assim, a Constituição de 1988, ao concentrar o poder de decisão sobre essas políticas públicas nas mãos do governo central, sob a justificativa de homogeneização da implementação dessas ações afirmativas; reduzir o poder de veto dos governos locais (essa limitação, interconectada com as regras do jogo político brasileiro, impede os governos locais de reunirem esforços para alterar a Constituição, no que diz respeito à concentração do poder de decisão sobre as políticas públicas; e, os impede de evitar que prejuízos decorrentes de alterações legislativas afetem as suas populações); e, estabelecer um

²³⁸ Ibidem, p. 152-153.

processo relativamente simples e facilitado destinado ao seu próprio emendamento, ainda que de forma não totalmente intencional, invariavelmente, acaba por prejudicar, e muito, as minorias sociais dos estados e municípios (como no caso das Emendas Constitucionais realizadas na década de 1990, que resultaram em alguns prejuízos de ordem fiscal para essas entidades federativas). Dessa forma, as pautas das minorias socialmente excluídas (exatamente em razão de sua exclusão social, e dificultada ascensão dessas pessoas às arenas de poder) são deixadas de lado, enquanto as pautas pertencentes às elites sociais, concentram a atenção e os recursos do poder público.

A partir da noção de Estado forte, apresentada por Marta Arretche, contrapõe-se a afirmação de que a promulgação da Constituição de 1988 enfraqueceria o governo, dada a possibilidade de veto de estados e municípios; pois, como é a coesão política que, em regra, move as reformas legislativas, e, devido a existência de poucas instâncias de veto, o poder acaba por se concentrar nas mãos da União. Desse modo, o Estado se mostra mais fortalecido do que nunca. E, apesar de a palavra Estado induzir ao leitor uma certa interpretação, em que essa entidade representaria os interesses da população como um todo, há que se salientar a necessidade de se realizar uma importante ressalva. Através da análise do conjunto da obra de Marta Arretche, depreende-se que a figura do Estado Forte brasileiro (cuja concentração de poder se deve à promulgação da Constituição de 1988; concentração essa que se intensificou mais ainda em razão das modificações constitucionais ocorridas na década de 1990), é representada por grupos altamente seletos, quais sejam, as elites de poder, as classes dominantes. Então, quando a autora salienta como o poder decisório sobre as políticas públicas se concentra nas mãos da União, depreende-se que essa centralização, concentra-se nas mãos, e favorece, as classes dominantes. Portanto, intencionalmente ou não, em muitos pontos, mas, principalmente, no que diz respeito a essa pesquisa, a promulgação da Constituição de 1988 (apesar de todos os enormes avanços que representou, e, ainda representa) somada ao contemporâneo jogo político (ambos resultado direto e indireto da interconexão de fatores sociais, culturais, políticos, e econômicos etc.), acaba por fortalecer um determinado grupo, em detrimento dos interesses de muitos outros.

No tópico destinado à análise da coordenação das políticas públicas, orientadas a promoção de serviços de caráter social, a autora faz alguns esclarecimentos conceituais. A descentralização política, em que certa autonomia é concedida aos governos locais, corresponde à possibilidade de que os seus representantes possam ser eleitos através de eleições diretas, possuam um mandato próprio, e este não possa ser revogado pelas camadas superiores do

governo. Já a descentralização fiscal, corresponde a uma relativa participação, das receitas e gastos de estados e municípios sobre o gasto agregado. E, a descentralização de competências refere-se à responsabilidade relativa que os governos locais possuem sobre a execução de políticas públicas.²³⁹

Como já mencionado anteriormente, os processos de *policy-making* e *policy decision-making*, não estão diretamente associados. Isso também se verifica no âmbito fiscal, no qual os dados indicadores de descentralização fiscal e de competências, aparentemente elevados, estão acompanhados de uma autonomia local limitada. Isso ocorre, pois associa-se o desempenho dessas funções descentralizadas a existência de forte regulação e supervisão por parte do governo central. Face a essas informações, Marta Arretche argumenta que os resultados relacionados as políticas públicas do Brasil, a nível nacional, não podem ser associados às variáveis “federalismo” ou “estado unitário”. As peculiaridades associadas a realidade do país, somadas às características de seu jogo político, parecem ser mais determinantes, no que se refere à influência empregada sobre o processo de elaboração de políticas públicas, do que a forma de organização de Estado, adotada através da promulgação da Constituição de 1988.²⁴⁰

Ao analisar a relação entre a forma de estado de alguns países da América Latina (Argentina, Brasil, México, Venezuela, Chile, Colômbia, entre outros) e os seus respectivos gastos sociais, a autora chega à conclusão de que o Brasil apresentou avanços básicos de desempenho, superiores tanto aos estados que adotam a forma de organização unitária, como aos estados cujos gastos fiscais se mostraram mais elevados; mesmo após a sua política de gastos ter se mostrado mais restritiva. Face a essas informações, a pesquisadora faz um questionamento: seriam as características relacionadas à autonomia política dos governos locais, somada à descentralização fiscal, fragmentação e descentralização partidária, responsáveis por tais avanços?²⁴¹ Essa é a resposta apresentada pela autora:

No caso brasileiro, a autoridade da União para normatizar as políticas executadas pelos governos subnacionais está orientada a promover regras homogêneas de operação no território nacional. A convergência em torno das regras federais central é alavancada quando 1) a Constituição obriga comportamentos aos governos subnacionais ou 2) a União controla recursos fiscais e os emprega como instrumento de indução das escolhas dos governos subnacionais. Nas políticas setoriais em que a União estabelece as regras e controla as fontes de financiamento, ela conta com recursos institucionais para regular as políticas executadas pelos governos subnacionais. Preenchidas essas condições, aumenta exponencialmente a capacidade de coordenação federal das políticas executadas pelos governos subnacionais. É de se

²³⁹ ARRETCHE, Marta. Op. cit., p. 162.

²⁴⁰ Ibidem, p. 162-165.

²⁴¹ Ibidem, p. 166-175.

esperar que resultados mais homogêneos sejam encontrados quanto maior capacidade a União tiver de empregar seus instrumentos de regulação. Nessa perspectiva, efeitos centrífugos não são diretamente derivados da fórmula federativa, mas mediados pelo modo como execução local e instrumentos de regulação federal estão combinados em cada política particular.²⁴²

Um exemplo prático apresentado pela autora e que corrobora essas afirmações corresponde a regulação das políticas de prestação de serviços sociais ligadas às áreas da educação e cultura, saúde e saneamento, e, assistência e previdência social (políticas reguladas), ocorrida a partir do ano de 2006, momento em que foram identificados importantes avanços, pois os municípios empregavam cerca de 70% de sua arrecadação fiscal nessas áreas, graças à política de regulação federal. Isso está intimamente associado às regras constitucionais, que estabelecem padrões mínimos de gastos para a execução de determinadas políticas (25% educação e 15% saúde, por exemplo). Dessa forma, as expressivas decisões relacionadas a esses patamares de gastos não são disciplinadas pelo mercado ou pelos cidadãos, mas sim, pela regulação realizada pela União.²⁴³

No que diz respeito especificamente à área da Educação Básica, a Constituição estabeleceu que a sua execução seria de responsabilidade de estados e municípios. Por um período de tempo, a obrigação constitucional que determinava aos governos subnacionais apenas a destinação de um percentual de suas arrecadações para a execução das políticas educacionais, resultou em significativas desigualdades, horizontais e verticais, de capacidade de gastos. Principalmente no que se refere às carreiras e salários dos docentes, a qualidade dos serviços prestados e aos gastos individuais por aluno. No Maranhão, por exemplo, alguns municípios destinavam o valor de 100 reais como investimento educacional por aluno, enquanto o estado destinava o valor de 385 reais (ambos os valores correspondem ao gasto anual). Tal situação pôde ser melhor administrada a partir da criação do Fundeb, atualmente reconhecido como Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.²⁴⁴

Em 2006, foi aprovada uma nova emenda constitucional – de iniciativa do governo Lula – para criação do Fundeb, cujas regras gerais são muito similares às do Fundef, ampliando sua cobertura para o Ensino Básico (infantil, fundamental, médio, além do ensino especial e o de jovens e adultos), elevando a vinculação para 20% e aumentando as obrigações de gasto do governo federal. Embora de iniciativa de governos diferentes, Fundef e Fundeb são bastante assemelhados. Pela via de uma emenda à constituição, retiram a educação da barganha federativa, vinculando receitas

²⁴² Ibidem, p. 189.

²⁴³ Ibidem, p. 176-177.

²⁴⁴ Ibidem, p. 183.

fiscais a encargos na área educacional [...] Para obter o comportamento desejado por parte dos governos locais, o executivo federal criou uma obrigação constitucional, dada sua limitada capacidade institucional de afetar as escolhas dos governos locais. Além disso, posto que é uma regra constitucional e que as transferências são geridas pelo Tesouro Nacional num fundo de natureza contábil, não há incerteza quanto à efetiva transferência dos recursos, uma vez que essas são automáticas. Essa regra elimina o problema da não simultaneidade das iniciativas, pois governos locais podem expandir sua oferta de matrículas, com segurança de que obterão as transferências vinculadas. Entretanto, esse sistema setorial de regulação tem limitada capacidade de produzir convergência em torno das políticas e programas a serem adotados, dado que seus mecanismos de indução estão restritos a patamares de gasto [...] a depender da rede de ensino que um aluno frequente – estadual ou municipal – o acesso a serviços educacionais é ainda bastante desigual.²⁴⁵

Dessa maneira, apesar de a definição de um mínimo constitucional que nivelou os patamares de gastos a serem adotados por estados e municípios, no momento da execução de suas políticas de educação, o acesso ao serviço, a depender do município, estado, ou região em que ele é fornecido, ainda pode ser bastante desigual. Isso ocorre, pois a homogeneização da prestação dessa modalidade de serviço social tem significativa vinculação orçamentária (a depender da rede ensino em questão). De modo que a forma como esses valores serão aplicados, e as especificidades relacionadas à execução dessas ações afirmativas, não são predeterminadas pela União, havendo assim, significativa autonomia por parte dos governos subnacionais, no momento da execução desse serviço. Por isso são identificadas desigualdades abismais sobre as formas que alguns estados, municípios, e regiões do país, administram suas unidades de ensino básico. Não só especificamente a área da educação, mas também no que diz respeito a outros serviços sociais, essas desigualdades podem estar associadas à herança social, histórica, cultural, política, e econômica do país. E, também, podem ser intensificadas graças às mudanças constitucionais, ocorridas após a promulgação da Constituição de 1988, motivadas por interesses partidários, em que devido à baixa coesão de estados e municípios, os representantes do povo aprovaram reformas legislativas que afetaram significativamente os governos subnacionais, por vezes até causando a eles grandes prejuízos (em especial, prejuízos de ordem fiscal). Tudo isso em nome de uma coesão partidária, que invariavelmente, por vezes, possui interesses egoístas e obscuros, que visam o favorecimento das elites de poder, em detrimento da proteção dos direitos fundamentais das minorias sociais.

Apesar dos percalços encontrados no caminho voltado a implementação e execução desses serviços sociais, e, ainda que existam muitas desigualdades a nível municipal, estadual,

²⁴⁵ Ibidem, p. 185-186.

e até regional; fato é, que o sistema direcionado à regulação de políticas públicas, tem suas vantagens.

O papel redistributivo do governo federal parece ser uma condição para reduzir desigualdades interjurisdicionais de receita e, por consequência, a desigualdade de acesso dos cidadãos a serviços públicos no interior de um Estado-nação. Na ausência das transferências, a capacidade dos municípios brasileiros para prover serviços públicos seria altamente desigual. Além disso, a regulação federal parece ser uma condição para “amarrar” subunidades independentes em torno de um dado objetivo nacional. O padrão de gasto dos governos locais – isto é, alta prioridade e baixa desigualdade nas políticas reguladas acompanhadas de baixa prioridade e elevada desigualdade nas políticas não reguladas – demonstra claramente o impacto da regulação federal sobre as decisões dos governos locais. Contudo, esse não é necessariamente um jogo de soma zero, pois cada nível de governo desempenha distintos papéis. Enquanto a União compromete os governos locais com certas políticas, por meio de suas funções regulatórias – evitando assim uma corrida para baixo no gasto em saúde e educação –, os governos locais detêm autoridade sobre a execução das políticas [...] A percepção de pertencimento a uma comunidade nacional única combinada à desconfiança desse compromisso por parte das elites locais fornece justificativa normativa para a autoridade da União para regular as políticas executadas pelos governos subnacionais.²⁴⁶

Assim, resta evidente que apesar de suas desvantagens, a centralização do poder nas mãos da União, consubstanciada na dissociação dos processos de *policy-making* e *policy decision-making*, mostra-se como única forma viável de se regular as políticas públicas de prestação dos serviços sociais, fundamentais à harmoniosa e digna vida em sociedade. Pois, sem ela a situação de vida das minorias sociais brasileiras poderia se encontrar ainda mais precarizada.

A partir da análise dessa importante pesquisa desenvolvida por Marta Arretche, fazem-se necessárias algumas considerações. A figura de um Estado forte, responsável pela administração das políticas públicas, destinadas ao enfrentamento das mazelas sociais que se fazem presentes em um país de dimensões continentais como o Brasil, não seria um problema, pois, sabe-se que para que a vida harmoniosa em sociedade possa existir, algumas restrições precisam ser impostas aos cidadãos; para que eles possam ter os seus direitos e demandas bem assistidos. Entretanto, quando há uma equivalência entre a figura de Estado forte e o grupo das elites de poder, ou seja, quando Estado e classes dominantes, ainda que não explicitamente, passam a se confundir, essa é uma realidade que não deveria ser tolerada, pois vai na contramão dos pressupostos básicos de existência do próprio Estado Democrático de Direito. Onde, por

²⁴⁶ Ibidem, p. 217-220.

exemplo, privilegiam-se os interesses de um grupo altamente seletivo, em detrimento da proteção dos direitos fundamentais de milhões de pessoas, que correspondem às minorias excluídas.

Outra importante questão, relaciona-se à limitação constitucional do poder de veto dos governos locais, restringido ao âmbito do Congresso Nacional, e intimamente relacionado à coesão partidária. As limitadas oportunidades que estados e municípios encontram para vetar situações que colocam em risco, e, de fato, podem vir a lesar, os direitos das minorias sociais que fazem parte de suas populações, resultam em uma problemática digna de atenção, pois, ela apresenta pontos positivos e negativos. Se os governos locais tivessem ao seu alcance outras instâncias de veto, possibilitando a eles limitar as ações do governo central, eles poderiam fazê-lo, tanto para defender os interesses das minorias sociais (situação que poderia ser extremamente positiva ao país), como também, poderiam se utilizar de seu ampliado poder de veto para fazer valer interesses escusos, inviabilizando assim a governabilidade por parte do governo central, assim, a administração do processo de elaboração de políticas públicas poderia restar prejudicado, inclusive, com enormes prejuízos à população.

Face a tudo isso, compreende-se que o problema em questão não reside na existência de um Estado forte, mas sim, na equivalência de sua imagem com a figura das classes dominantes. Um Estado forte, capaz de elaborar e regular o processo de execução de suas políticas públicas, a fim de que tais ações afirmativas cumpram com sua função social, pode ser muito vantajoso, e até imprescindível à vida digna e harmoniosa em sociedade. Desde que esse Estado de fato represente os interesses e necessidades de toda a sua população; na medida do possível, é claro. Em um país de dimensões continentais como o Brasil, essa pode ser uma característica primordial à boa administração da vida pública e combate das desigualdades sociais. Quanto à questão do veto, a possibilidade de que ele seja utilizado de forma menos limitada pode não ser o problema, mas sim, a predominância de interesses egoístas e escusos sobre o bem maior da sociedade, que podem fazer do poder de veto uma arma perigosa (como já acontece em muitos exemplos observados no Congresso Nacional, como os apresentados por Marta Arretche, que trouxeram prejuízos fiscais aos governos locais).

Diante das considerações apresentadas, argumenta-se que para além de um problema associado à forma de organização do Estado brasileiro; à existência de um governo central forte responsável pela regulação de políticas públicas; à existência ou não de instâncias alternativas de veto (além do Congresso Nacional); e, associado à relativa facilidade que os representantes do povo encontram para alterar a Constituição, defende-se que, as implicações negativas, as mazelas, associadas ao processo de criação e regulação de políticas públicas, também podem

estar intimamente associadas aos problemas estruturais que afetam toda a vida em sociedade. E, se toda a vida em sociedade é guiada por problemas sociais, como por exemplo, o processo de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar, perpetradas contra mulheres crianças e adolescentes; seria de enorme ingenuidade imaginar que os procedimentos de criação, implementação, execução e avaliação de políticas públicas, não seriam maculados pela influência de tais problemas, que fazem parte das estruturas fundantes da sociedade brasileira. As imperfeições tão bem descritas e explicadas por Marta Arretche ao longo de toda a sua pesquisa, tem enorme relevância, mas podem ser apenas o reflexo de problemas maiores, que fazem parte da vida em sociedade há muitos séculos. Face a isso, salienta-se a necessidade de se pensar em formas de se combater efetivamente os fatores que atualmente maculam o processo da administração pública, e resultam na concentração de poder nas mãos de uns poucos privilegiados. Esse assunto será melhor desenvolvido futuramente (no que diz respeito ao processo de disseminação intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar), ainda, nessa pesquisa. Por ora, voltam-se as atenções para o processo de coordenação das políticas públicas. O desenvolvimento desse tema terá como base central a pesquisa de Celina Souza.

O procedimento de coordenação de políticas públicas está previsto no parágrafo único do art. 23 da Constituição Federal. Ele determina que as normas responsáveis pela cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, serão estabelecidas por Leis Complementares. Esse processo tem como objetivo a manutenção do equilíbrio entre os níveis de bem-estar e desenvolvimento, no âmbito nacional. O atual, complexo e engenhoso, modelo de coordenação horizontal e vertical de políticas públicas, constitucionalizadas e não constitucionalizadas, objeto de competências concorrentes, foi aprovado pela elite política do Congresso e Executivo Federal, baseada na expertise, como também, influenciada pela pressão exercida pelas comunidades compostas por especialistas. A articulação existente entre os entes governamentais (dirigida à adequada implementação e execução das políticas públicas) pode se dividir em ações de coordenação e cooperação (no trabalho de Celina Souza os termos cooperação e coordenação são utilizados sem que se faça uma distinção entre eles). Embora ambas as ações resultem em barganha e negociação, a sua distinção é muito importante, haja vista que cada uma delas demanda desenhos institucionais diferentes. O processo de cooperação, em regra, tende a manter a autonomia dos entes que dele participam. Já o processo de coordenação, tende a centralizar decisões, pois requer medidas cujo fluxo se dá “de cima para baixo”. Ambos os processos podem ocorrer de forma simultânea e, a ênfase dada a cada um deles é o que pode sofrer variações. Foi após a promulgação da Constituição de 1988, em

meados da década de 1990, que foram constituídos os dois tipos de sistemas de políticas públicas, regulados pelo governo central. O primeiro deles, resultado de emendas constitucionais, definiu qual seria a participação das entidades federativas nas políticas, e vincularam as três esferas, de modo que elas se tornaram responsáveis pela provisão de recursos para a manutenção das políticas públicas. Os sistemas que correspondem a esse primeiro tipo são denominados constitucionalizados. Eles abrangem as políticas de Educação Básica e saúde. Já o segundo tipo de sistema, abarca uma multiplicidade de políticas públicas, e é fruto das competências concorrentes assim definidas pela Constituição. Ele é definido como sistema de políticas normatizado. A adesão ao sistema de políticas constitucionalizadas é praticamente obrigatória por parte dos governos subnacionais, em razão da vinculação de seus recursos, e, também, devido à existência de sanções e recompensas, que servem de estímulo à sua adesão. Já a adesão ao sistema das políticas normatizadas é livre, ainda que o acesso aos recursos de ordem financeira esteja condicionado a diferentes tipos de compensação.²⁴⁷

A constitucionalização e a normatização das políticas públicas objeto das competências concorrentes requerem, tanto de forma implícita como explícita, coordenação e cooperação, seja entre os três níveis de governo (coordenação vertical), seja entre agências do mesmo governo (coordenação horizontal). No entanto, no modelo brasileiro de coordenação e cooperação entre níveis de governo que ocorre nas políticas públicas, principalmente nas sociais, a relação que se estabelece é mais entre o Governo Federal e o local, com escassa participação dos estados. Nesse sentido, o modelo brasileiro diverge do de federações como Alemanha, Canadá e Austrália, onde a coordenação de políticas é mais afeta aos estados do que à esfera federal. Mesmo quando o desenho da política prevê alguma participação dos estados no sentido da coordenação de políticas, alguns estudos apontam falhas ou omissões no seu papel de coordenação.²⁴⁸

Assim como Marta Arretche, Celina Souza menciona a participação do Congresso no processo de coordenação de políticas públicas, que se fez possível em razão da presença de um Estado Forte, fortalecido graças a promulgação da Constituição de 1988, e das alterações legislativas ocorridas na década de 1990, quando o poder de decisão sobre as políticas públicas se concentrou ainda mais nas mãos da União, o que a possibilitou regular a execução das políticas públicas, por parte de estados e municípios, garantindo assim, a sua maior homogeneidade em todo o território nacional. A autora também salienta a importância da participação popular no processo de coordenação, no momento da formulação de políticas públicas, que se dá através do acesso da sociedade a algumas instâncias de negociação, ainda

²⁴⁷SOUZA, Celina. **Coordenação de Políticas Públicas**. Brasília: Enap, 2018, p. 44-48.

²⁴⁸ Ibidem.

que a sua interferência não tenha efeito vinculante sobre o processo de tomada de decisão. Tal participação pode se dar por meio das conferências nacionais sobre políticas públicas, voltadas à promoção de diretrizes que devem orientar a formulação dessas ações afirmativas, na esfera federal. A sua convocação é feita pelo poder executivo, por intermédio de seus ministérios e secretarias, arquitetadas de forma temática, e que, via de regra, contam com a participação paritária de grupos que representam a sociedade e o governo. Tais conferências, normalmente, são precedidas por fases municipais, estaduais, e, também, regionais. O procedimento de coordenação também conta com o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) cujo colegiado possui membros da sociedade civil. Sua função se resume ao assessoramento do chefe do poder executivo, em todos os âmbitos do Poder Executivo Federal.²⁴⁹

As audiências públicas e o Congresso Nacional tem importante papel no processo de coordenação.

As audiências públicas, espaços de debate para diversos atores sociais, sejam eles a população em geral ou o governo. São garantidas na Constituição Federal de 1988 e reguladas por leis federais, constituições estaduais, leis orgânicas municipais e a Lei Orgânica do Distrito Federal. O objetivo maior das audiências é incentivar os participantes na busca de soluções para problemas públicos. Podem servir como forma de coleta de informações ou provas (depoimentos, pareceres de especialistas, documentos etc.) sobre determinados fatos. Também são realizadas na definição de políticas públicas; bem como para elaboração de projetos de lei; e na realização de empreendimentos que podem gerar impactos à cidade, à vida das pessoas e ao meio ambiente. Além disso, as audiências também podem ser feitas depois da implantação de políticas, para discussão e avaliação de seus resultados e impactos. Por fim, no caso brasileiro, o Congresso Nacional assume particular importância na fase de aprovação da formulação da política, na medida em que muitas políticas públicas são constitucionalizadas ou foram objeto de legislação infraconstitucional, o que faz com que decisões sobre políticas sejam submetidas pelos governos à aprovação, modificação ou veto dos legisladores.²⁵⁰

Na fase de implementação das políticas públicas a sua coordenação deve se dar através das atividades de diversos conselhos, destinados à fiscalização do processo de implementação dessas ações afirmativas, em âmbito local. Esses conselhos foram criados para que o processo de consolidação da democracia brasileira fosse possível, a partir do empoderamento dos governos locais, cuja participação dentro do processo decisório sobre políticas públicas se tornaria mais ativa. Tal participação pode se dar através de conselhos comunitários cujos membros são cidadãos locais e usuários do serviço em questão, como também, por meio do orçamento participativo. A criação de conselhos participativos comunitários é crucial para que

²⁴⁹ Ibidem, p. 49-51.

²⁵⁰ Ibidem, p. 52.

os municípios possam ter acesso aos recursos federais destinados à determinadas políticas públicas. A cada nova política social, é necessária a constituição de um novo conselho. Dentre os conselhos criados, alguns podem ser destinados às políticas sociais, e, outros são destinados à proteção de direitos coletivos e/ou individuais. Por mais que a sua função tenha grande relevância, os conselhos existentes são insuficientes, no que diz respeito à garantia de que os seus respectivos conselheiros possam exercer as funções que a eles foram delegadas. Dentre os métodos de abordagem de implementação de políticas públicas, quais sejam, bottom-up (compreende o processo de coordenação enquanto responsabilidade das burocracias locais); top-down (de cima para baixo); e, híbrida (combina a decisão centralizada com a autonomia local), Celina Souza argumenta que a partir da análise do desenho de implementação das políticas públicas no Brasil, a abordagem híbrida pode ser a mais compatível à dinâmica de coordenação de ações afirmativas do país. Essa abordagem é considerada a mais adequada em razão da complexidade associada às regras de controle de nível federal, e, devido ao fato de que a coordenação de determinadas políticas públicas somente se faz possível através da articulação entre os criadores de políticas públicas e seus respectivos destinatários, promovida pelos burocratas “do nível de rua”. A etapa de implementação, além de ter sido fundamental para o período de redemocratização, teve enorme relevância para a constituição da coordenação vertical de políticas públicas, cuja viabilização se deu graças à atuação conjunta de inúmeras agências federais, como por exemplo, no caso do Bolsa Família.²⁵¹

A coordenação de políticas públicas pode se dar de forma vertical e horizontal. A vertical se subdivide, no mínimo, em quatro modelos. São eles:

Modelo 1 – Implementação local e recursos partilhados: – Atenção básica à saúde: gestão municipal. Recursos partilhados entre as três esferas. – Saúde de média e alta complexidade: gestão estadual e recursos partilhados entre os governos federal e estadual. – Educação básica: competição entre estados e municípios, mas os municípios aumentaram sua participação. Recursos partilhados entre as três esferas, mas os estados são os principais contribuintes do fundo. – Segurança alimentar e nutrição: restaurantes populares, cozinhas comunitárias, abastecimento alimentar. Gestão local e recursos federais e locais. Modelo 2 – Gestão compartilhada com poucos recursos partilhados: – Assistência social para segmentos vulneráveis – crianças, adolescentes, idosos, deficientes. O município é o principal financiador. Modelo 3 – Pequena responsabilidade local e total financiamento e implementação federal: – Bolsa Família. O município é responsável pelo cadastro dos beneficiários. Modelo 4 – Gestão e financiamento totalmente federal: – BPC e Aposentadoria Rural.²⁵²

²⁵¹ Ibidem, p. 52-54.

²⁵² Ibidem, p. 54-55.

A coordenação Horizontal:

Ocorre entre uma instância de governo e as demais instâncias do mesmo nível de governo, todas usufruindo igual status formal de poder e autoridade, mas uma delas, ou um núcleo restrito, decide sobre o mérito dos programas e arbitra conflitos por delegação do chefe de governo. Em alguns países, essa tarefa é definida ou na Constituição, como é o caso da Jefatura de Gabinete de Ministros do governo argentino, instituída na reforma constitucional de 1994, ou em leis, caso da Casa Civil da Presidência da República do Brasil [...] a atribuição formal é a de coordenar e integrar as ações do governo e a informal é a de arbitrar conflitos e vetar programas que contrariem os objetivos dos partidos que governam. No entanto, como mostra a experiência brasileira, o efetivo papel de coordenação das ações do governo não pode ser encontrado apenas nos dispositivos constitucionais e legais, além de variar de acordo com o governante e em função de fatores endógenos e, às vezes, exógenos aos governos. A relevância da função de coordenação horizontal é reconhecida na sua escassa literatura, que assume que a capacidade de coordenação é associada à melhor qualidade das políticas.²⁵³

Na conclusão de sua pesquisa, Celina Souza salienta que após o período de redemocratização, durante as últimas três décadas, os especialistas; os políticos; os grupos de interesse; burocratas, ou seja, os *policymakers* brasileiros, criaram sofisticados sistemas destinados à coordenação e cooperação de políticas públicas. Sistemas complexos, capazes de realizar a articulação entre os atores envolvidos e as diversas instâncias, compreendidos pelo jogo de poder relacionado à coordenação dessas ações afirmativas. Apesar da existência de alguns problemas, inerentes aos sistemas complexos, o sistema político do Brasil agiu de forma bastante eficaz, no que diz respeito ao desenho de mecanismos e instrumentos destinados à coordenação de políticas públicas. Ele possibilitou que políticas públicas complexas e inovadoras fossem implementadas, o que influenciou na transformação do quadro de fragmentação política, fruto da ditadura militar. Graças à promoção de incentivos seletivos, a coordenação vertical pôde se efetivar, e graças à delegação direcionada ao Poder Executivo Federal, realizada pelos chefes do executivo, a coordenação horizontal pôde se concretizar. O estudo dos processos de cooperação e coordenação torna evidente o fato de que eles são resultado de jogos políticos, que envolvem persuasão, e também, barganha. Ademais, eles dependem da iniciativa do governo central, para que sejam reunidos esforços no sentido de se fortalecer a instância federal, a fim de que sejam restauradas as funções da política e dos políticos.

A partir da pesquisa de Marta Arretche, pode-se ter uma visão mais globalizante da forma como o processo de criação de políticas públicas se dá dentro do federalismo brasileiro,

²⁵³ Ibidem, p. 59-60.

e, pode-se compreender como a Constituição atribui à União um papel central na implementação e regulação dessas ações afirmativas. A concentração do poder de decisão relacionado às políticas públicas, nas mãos do governo central, tem íntima relação, e possibilita que seja efetivado o procedimento de coordenação dessas medidas. Já a pesquisa de Celina Souza, apresenta uma visão mais específica e aprofundada desse processo. Ela salienta o quão importante pode ser a participação de especialistas, da burocracia estatal, e da própria sociedade civil, dentro do processo de coordenação. A autora mostra a grande relevância das coordenações a nível vertical e horizontal, que possuem funções diferentes, mas que se complementam. Ela também salienta como há certa precariedade e dificuldade da participação popular, que nem sempre se efetiva, e que deveria ser ampliada, inclusive, com a criação de novos conselhos participativos, destinados à oitiva das parcelas da população prejudicadas por problemas sociais, que precisam ter os seus direitos protegidos e efetivados. Mesmo diante de muitas dificuldades, ela ressalta o quão importante e fundamental é a coordenação, pois ela guarda íntima relação com a melhor qualidade dessas ações afirmativas.

Através desse subcapítulo foi possível obter uma visão mais completa do processo elaboração e execução de políticas públicas no federalismo brasileiro. Por meio dele esclareceram-se pontos muito importantes relacionados à distribuição de competências direcionadas à implementação e execução dessas ações afirmativas; à forma como são colhidos e distribuídos os recursos fundamentais à execução das políticas; ao processo de centralização de poder que possibilita que as políticas públicas sejam reguladas de modo a atingirem a sua função social; e, ao procedimento de coordenação (inclusive com a participação ativa, ainda que modesta, de membros da sociedade civil) que resulta em uma melhor qualidade dessas medidas. Enfim, a partir desse breve estudo, foi possível compreender melhor como as políticas públicas são criadas e geridas dentro do federalismo brasileiro. Além disso, ficou muito claro o papel que as elites de poder exercem dentro desse processo. Essa última informação, além de extremamente importante, pode ser crucial para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a políticas públicas brasileiras. Como é o caso da presente pesquisa.

No subcapítulo seguinte, será feito um breve estudo sobre algumas das legislações voltadas à proteção de crianças e adolescentes, e, a relação existente entre a incapacidade de essas leis acabarem de fato com a violência perpetrada contra os jovens brasileiros, e a existência de uma política de morte e vida precária que, implícita e explicitamente, faz parte da realidade que assola as minorias brasileiras, e culmina na perpetuação do ciclo de violências que afeta essas minorias sociais.

3.4 A insuficiência das leis de proteção de crianças e adolescentes analisada a partir do breve estudo de dados estatísticos

Como bem salientado no tópico 1.2 da presente dissertação, desde a invasão portuguesa o tratamento destinado a crianças e adolescentes brasileiros, por demasiado tempo, teve, e, em muitos casos, ainda tem, traços de desumanização, perversidade e crueldade. Essa situação apresentou significativa melhora na contemporaneidade, principalmente, em razão da promulgação da Constituição de 1988, e, da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, na década de 1990; momento em que a visão que a sociedade tem sobre esses jovens sofreu certa transformação, e a imprescindibilidade de sua proteção passou a ser melhor assimilada pela sociedade. Além desses dois exemplos, muitas foram as iniciativas legislativas que tiveram o condão de proteger e melhorar a vida da população infantojuvenil. “O Brasil conta com ampla legislação referente à promoção e defesas dos direitos da criança e do adolescente. Ao longo dos anos foram feitas adaptações do próprio Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como foram promulgadas leis complementares e específicas para tipificação de crimes”.²⁵⁴

Em seu trabalho, Marcia Teresinha Moreschi, apresenta uma relação contendo alguns dos exemplos de alterações legislativas ocorridas no Brasil que, tem como finalidade a proteção de crianças e adolescentes. Aqui, através da citação do trabalho da autora (que representa o Ministério dos Direitos Humanos), não se objetiva elencar de forma taxativa os instrumentos legais voltados à proteção de crianças e adolescentes; mas sim, apenas trazer à luz, alguns dos exemplos que refletem ações significativas orientadas à proteção integral da população infantojuvenil. Isso pode ser verificado na tabela abaixo (todas as figuras seguintes fazem parte de uma mesma tabela).

²⁵⁴ MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas**. Elaboração de Marcia Teresinha Moreschi. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente, Brasília, 2018, 494 p. Disponível em: < <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-analise-de-cenarios-e-propostas-de-politicas-publicas-2.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2021, p. 145-146.

Tabela 1 – Relação das alterações legislativas referentes aos direitos de crianças e adolescentes.

Normativa Jurídica	Tema
Decreto nº 99.710, de 21 e novembro de 1990.	Convenção sobre os Direitos da Criança
Decreto nº 5.006, de 8 de março de 2004.	Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança relativo ao envolvimento de crianças em conflitos armados.
Decreto nº 5.007, de 8 de março de 2004.	Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança referente à venda de crianças, à prostituição infantil e à pornografia infantil.
Constituição Federal de 1988	Art. 227- É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão.
Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.	<p>Art. 5º- Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.</p> <p>Dos crimes em Espécie, Art. 240 – Produzir, reproduzir, dirigir, fotografar, filmar ou registrar, por qualquer meio, cena de sexo explícito ou pornográfica, envolvendo criança ou adolescente: Pena de reclusão de 4 a 8 anos e multa.</p> <p>Parágrafo 1º- Incorre nas mesmas penas quem agencia, facilita, recruta, coage, ou de qualquer modo intermedeia a participação de criança ou adolescente nas cenas referidas no caput deste artigo, ou ainda quem com esses contracenar.</p> <p>Parágrafo 2º Aumenta-se a pena de 1/3 se o agente comete o crime: I- no exercício de cargo ou função pública ou a pretexto de exercê-la; II- prevalecendo-se de relações domésticas, de coabitação ou hospitalidade; ou III- prevalecendo-se de relações de parentesco consanguíneo ou afim até o terceiro grau, ou por adoção, de tutor, curador, preceptor, empregador da vítima ou de quem, a qualquer outro título, tenha autoridade sobre ela, ou com seu consentimento.</p> <p>Artigo 241. Vender ou expor à venda fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: Pena – reclusão de 4 a 8 anos e multa.</p> <p>Artigo 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemática, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: Pena – reclusão de 3 meses a 6 anos e multa.</p> <p>Artigo 241-A. Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, distribuir, publicar ou divulgar por qualquer meio, inclusive por meio de sistema de informática ou telemática, fotografia, vídeo ou outro registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente: Pena – reclusão de 3 meses a 6 anos e multa.</p>

Fonte: Adaptado de: MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Marcia Teresinha Moreschi. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente, 2018, p. 146.

Norma Jurídica	Tema
	<p>Parágrafo 1º - Nas mesmas penas incorre quem: I-assegura os meios ou serviços para o armazenamento das fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo; II-assegura, por qualquer meio, o acesso por rede de computadores à fotografias, cenas ou imagens de que trata o caput deste artigo.</p> <p>Parágrafo 2º- As condutas tipificadas nos incisos I e II do parágrafo 1º deste artigo são puníveis quando o responsável legal pela prestação de serviço, oficialmente notificado, deixa de desabilitar o acesso ao conteúdo ilícito de que trata o caput deste artigo.</p> <p>Artigo 241-B - Adquirir, possuir ou armazenar, por qualquer meio, fotografia, vídeo ou outra forma de registro que contenha cena de sexo explícito ou pornografia envolvendo criança ou adolescente: Pena – reclusão de 1 a 4 anos e multa.</p> <p>Parágrafo 1º A pena é diminuída de 2/3 se de pequena quantidade o material a que se refere o caput deste artigo.</p> <p>Parágrafo 2.</p>
Decreto Presidencial nº 6.231/2007	Institui o Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte (PPCAAM)
Lei nº 11.829/2008	Altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, para aprimorar o combate à produção, venda e distribuição de pornografia infantil, bem como criminalizar a aquisição e a posse de tal material e outras condutas relacionadas à pedofilia na internet.
Lei nº 11.771/2008	Estabelece normas sobre a Política Nacional de Turismo, define as atribuições do Governo Federal no planejamento, desenvolvimento e estímulo ao setor turístico e disciplina a prestação de serviços turísticos, o cadastro, a classificação e a fiscalização dos prestadores de serviços turísticos.
Lei nº 12.038/2009	<p>-Determina o fechamento definitivo de hotel, pensão, motel ou congêneres que reiteradamente hospede crianças e adolescentes desacompanhados dos pais ou responsáveis, ou sem autorização.</p> <p>-Proíbe criança ou adolescente desacompanhado dos pais ou responsável, ou sem autorização escrita desses ou da autoridade judiciária, hospedar-se em hotel, motel ou congêneres.</p>
Lei nº 12.015/2009	<p>Altera o Título VI da Parte Especial do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal e revoga a Lei no 2.252, de 1º de julho de 1954, que trata de corrupção de menores.</p> <p>Tornou mais rígida as sanções aplicadas aos autores de crimes contra a liberdade sexual das pessoas e; crimes sexuais contra vulneráveis pessoas com idade inferior a 14 anos, cuja ação penal pública passou a ser incondicionada. Trata também do tráfico de pessoa para fim de prostituição ou exploração sexual.</p>
Lei nº 12.415/2011	Acrescentou parágrafo ao artigo 130 para determinar que alimentos provisórios seja fixados cautelarmente em favor da criança ou adolescente cujo agressor seja afastado da moradia comum por determinação judicial. O afastamento do agressor pode ser em razão de violência física ou sexual.

Fonte: Adaptado de: MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Marcia Teresinha Moreschi. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente, 2018, p. 146-147.

Normativa Jurídica	Tema
Lei nº 12.594/2012	Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional.
Lei nº 12.650/2012	Dispôs sobre a prescrição nos crimes contra a dignidade sexual de crianças e adolescentes, para que começasse a correr somente após a vítima completar 18 anos. Também ficou conhecida como “Lei Joana Maranhão”.
Lei nº 12.696/2012	Dispõe sobre os Conselhos Tutelares.
Lei nº 12.955/2014	Estabelece prioridade de tramitação aos processos de adoção em que o adotando for criança ou adolescente com deficiência ou com doença crônica.
Lei nº 12.962/2014	Assegura a convivência da criança e do adolescente com os pais privados de liberdade.
Lei nº 12.978/2014	Alterou o nome jurídico do art. 218-B do Código Penal; e acrescentou inciso ao art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para classificar como hediondo o crime de favorecimento da prostituição ou de outra forma de exploração sexual de criança ou adolescente ou de vulnerável.
Lei nº 13.010/2014	Lei Menino Bernardo. Estabelece que crianças e adolescentes têm o direito de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante.
Lei nº 13.046/2014	Obriga entidades a terem, em seus quadros, pessoal capacitado para reconhecer e reportar maus-tratos de crianças e adolescentes.
Lei nº 13.106/2015	Torna crime vender, fornecer, servir, ministrar ou entregar bebida alcoólica a criança ou a adolescente.
Lei nº 13.257/2016. DOU 09/03/16	Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA). Para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

Fonte: Adaptado de: MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Marcia Teresinha Moreschi. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente, 2018, p. 147-148.

Além das legislações apresentadas acima, a autora também traz alguns exemplos do Código Penal (relacionados à crimes contra a dignidade sexual de crianças e adolescentes), direcionados à penalização daqueles que atentarem contra os direitos de crianças e adolescentes.²⁵⁵Esses são apenas alguns exemplos de iniciativas legislativas destinadas à proteção dessa parcela da sociedade. Dentre elas, a que mais se destaca é o Estatuto da Criança e do Adolescente, referência legal direcionada à proteção integral de crianças e adolescentes,

²⁵⁵ MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Marcia Teresinha Moreschi. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente. Op. cit., p. 148-150.

que há não muito tempo atrás eram concebidos pela sociedade como pessoas inferiores, e merecedoras de tratamento cruel e desumano. E, atualmente, são tratadas pelo ECA como pessoas em desenvolvimento, que devem receber proteção e tratamento especial, por parte de toda a sociedade, para que possam se desenvolver de forma plena, saudável, a fim de que tenham uma vida digna.

Por mais que essas inovações legislativas, em especial, o ECA, tenham representado uma enorme conquista e maior proteção social de parcela tão significativa e frágil da população, contribuindo efetivamente para a melhoria de vida de muitas crianças e adolescentes, há que se salientar o quanto os resultados obtidos através de sua promulgação ainda estão muito aquém do idealizado, em virtude de sua abordagem essencialmente punitivista, e não preventiva. Guilherme de Souza Nucci, assevera o quanto o ECA ainda tem sua eficácia mitigada. O exemplo citado pelo autor refere-se ao princípio da proteção integral, associado ao princípio da absoluta prioridade, também denominado como princípio do superior interesse da criança e do adolescente. Em tese, cabe aos operadores do direito o respeito e a adequada observância de ambos os princípios, o que segundo o autor, desafortunadamente, na prática, ainda não acontece.²⁵⁶ Ainda segundo o autor:

Outro ponto distinto, no estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente, não muito diverso de outras Leis, é o descaso do Poder Público para implementar as normas que ele mesmo – por intermédio do Legislativo – criou. Surgem inúmeros confrontos entre lei e realidade, entre Executivo e Judiciário, enfim, entre o certo e o errado, que necessitam solução adequada em nome do superior interesse da criança e do adolescente. É disso que muitos se esquecem: o Legislativo, ao editar mais leis, sem nem atentar para o descumprimento das anteriores; o Executivo, ao destinar verbas pífias para a área infantojuvenil; o Judiciário, ao permitir que Varas da Infância e Juventude sejam meros anexos de outras, sem juízes especializados, além de desaparelhadas, inclusive e especialmente, de equipe técnica de apoio.²⁵⁷

Existem, portanto, diversos fatores que contribuem para que o ECA tenha a sua eficácia mitigada. Os três poderes, e a sociedade como um todo, contribuem para que o superior interesse de crianças e adolescentes não seja de fato protegido e efetivado. Dessa forma, direta ou indiretamente, “somos todos responsáveis pelo insucesso, ainda predominante, no setor infantojuvenil; não somente no fórum, mas na vida em geral”.²⁵⁸

²⁵⁶ NUCCI, Guilherme de Souza. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado – Em busca da Constituição Federal das Crianças e dos Adolescentes**. 4ª ed. Rio de Janeiro : Forense, 2018, p. 16.

²⁵⁷ Ibidem, p. 16.

²⁵⁸ NUCCI, Guilherme de Souza. Op. cit., p. 16.

Os inúmeros casos de crianças e adolescentes que vivem sob condições de miserabilidade, fome, abusos e violências, cotidianamente, são reflexo da ausência de adequada proteção de seus direitos, tanto por parte da sociedade como um todo (que contribui para a perpetuação dessas modalidades de violência), quanto por parte do Estado, cuja atuação no sentido de garantia e proteção dos direitos da população infantojuvenil, ainda deixa muito a desejar (o que também contribui para a perpetuação dessas formas de agressão). Assim, tem-se um problema social de enorme magnitude cujo tratamento adequado se revela urgente.

A título de exemplo, e como forma de corroborar a afirmação feita acima, serão apresentados alguns dados relacionados às formas de violência e abusos, praticados diariamente contra crianças e adolescentes. Segundo dados disponibilizados pelo site da Sociedade Brasileira de Pediatria²⁵⁹, coletados por meio do Sistema Nacional de Agravos e Notificação (Sinan), somente no período de 2019, foram registrados 233 casos diários de violência física e psicológica contra crianças e adolescentes. Dentre eles, 59.293 casos (69,5%), correspondem à agressão física; 23.110 (27,11%) à violência psicológica; e 2.890 casos (3,3%) dizem respeito a episódios de tortura. Durante o período de 2009 a 2017, ocorreram 471.178 registros de denúncias de violência. Entre os anos de 2009-2014, houve 35.855 encaminhamentos de hospitalização e 3.296 casos de óbitos. Ademais, de acordo com o site Childhood²⁶⁰, segundo informações disponibilizadas pelo Ministério da Saúde, entre os anos de 2011 e 2017, dentre os registros de estupros, a violência perpetrada contra crianças e adolescentes representa 76,6% do total. De acordo com o ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, as denúncias realizadas no Disque 100, relativas à abusos sexuais cometidos contra menores de idade, tiveram um aumento de 47%, entre os anos de 2019 e 2020.²⁶¹

A fragilidade social a que estão submetidas essas pessoas é tão grande, que mesmo diante da maior crise sanitária do século (a pandemia ocasionada pelo COVID-19), a vitimização dessas pessoas continuou a acontecer, talvez até com maior frequência. Conforme prescreve Maria Carolina Batista Silva, em razão do isolamento adotado como medida

²⁵⁹ SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Casos de violência física ou psicológica contra crianças e adolescentes**. Disponível em: <<https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/233-casos-de-violencia-fisica-ou-psicologica-contra-criancas-e-adolescentes-sao-notificados-todos-os-dias/>>. Acesso em: 22/02/2020.

²⁶⁰ CHILDHOOD. **Dados da violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes-2020**. Disponível em: <<https://www.childhood.org.br/>>. Acesso em: 12/10/2020.

²⁶¹ Este, e o parágrafo seguinte, foram compilados a partir do texto: ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. **Breve análise sobre a disseminação intergeracional da cultura da violência de gênero**. In: TOMAZONI, Larissa Ribeiro. PRATA, Marcela. ABIKO, Paula Yurie. (Org). **Mulheres e o Direito: Um chamado à real visibilidade – Volume 2**. Curitiba: Editora Sala de Aula Criminal, 2021, p. 1128-1129. O material encontra-se publicado na íntegra e sua utilização foi autorizada pelos autores.

necessária para a contenção da pandemia, crianças e adolescentes foram ainda mais expostos aos impactos negativos da violência intrafamiliar. O fechamento das escolas, a crise financeira instaurada, e a tensão aumentada em suas casas, fez com que os homens agressores ficassem ainda mais violentos. Houve um aumento substancial da violência sexual; dos maus-tratos; da negligência; do abuso psicológico e da exploração infantil. Com as escolas fechadas (local que conseguia identificar com mais cuidado o abuso), as denúncias diminuíram. No entanto, a realidade mostra que as agressões não pararam. Além disso, como as crianças passaram a utilizar a internet por mais tempo para assistir às aulas remotas, ficaram ainda mais expostas aos crimes sexuais virtuais.^{262 263}

Conforme dados apresentados pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, publicados no dia 12 de outubro de 2021; até aquele momento o país contava com 119,8 mil casos de denúncias de violências perpetradas contra crianças e adolescentes, no ano de 2021. O levantamento desses dados foi realizado a partir do canal de denúncias da Ouvidoria Nacional de Direitos Humanos (ONDH), Disque 100. No ano anterior, foram registrados 153,4 mil casos de denúncias de violências praticadas contra a população infantojuvenil. Cerca de 66% desses casos ocorrem no seio familiar, e tem como perpetradores o pai, a mãe, padrasto e madrasta. São os vizinhos, em sua maioria, os responsáveis pelas denúncias.²⁶⁴

Segundo o “Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil”, trabalho em conjunto realizado pelo UNICEF e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública:

Este trabalho identificou um total de 34.918 mortes violentas intencionais (MVI) de crianças e adolescentes de 0 a 19 anos de idade entre 2016 e 2020; e 179.277 crimes de estupro e estupro de vulnerável de vítimas da mesma faixa etária entre 2017 e 2020. Trata-se de uma média de 7 mil mortes e 45 mil estupros por ano. Desses totais, é possível afirmar que 91% das vítimas de MVI são do sexo masculino e 9% do sexo feminino. Ao subdividir os dados por raça/cor, 75% são vítimas negras, 25% brancas e 0,3% “outras”. Entre as vítimas de estupro, 86% das vítimas são do sexo feminino e 14% do sexo masculino. E a divisão por raça/cor é de 55% das vítimas brancas, 44% negras e 0,6% “outras”.²⁶⁵

²⁶² SILVA, Maria Carolina Batista da. **Evidências sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na violência contra crianças: revisão e escopo**. Rio Grande do Norte, 2020. 40 p. Artigo Científico - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

²⁶³ ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. Op. cit., p. 1128-1129.

²⁶⁴ GOVERNO FEDERAL. **Denúncias relacionadas à perpetração de violência contra crianças e adolescentes em 2020 e 2021**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/outubro-rosa/brasil-ja-registra-mais-de-119-8-mil-denuncias-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-em-2021>>. Acesso em: 25 de out. de 2021.

²⁶⁵ UNICEF E FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 10 de dez. de 2021, p. 10.

Ainda segundo o Panorama:

A análise do conjunto completo dos dados aponta que, em todas as faixas etárias, as principais vítimas de mortes violentas são os meninos negros. As meninas representam as principais vítimas da violência sexual. E, é importante destacar, há diferenças significativas na prevalência e nas características da violência por faixa etária. Chamam atenção especialmente as características da violência contra crianças de 0 a 9 anos, que apontam para a prevalência da violência doméstica: tanto as mortes violentas quanto os estupros ocorrem majoritariamente dentro de casa, e têm autores conhecidos.²⁶⁶

A partir desses dados, nota-se o quão comum e recorrente é a prática de violência e abuso contra crianças e adolescentes, que podem ser dos mais variados tipos, e podem culminar em diversos prejuízos, incluindo a morte dessa parcela tão vulnerável da população. Outro grande alerta, assimilado através do breve estudo dessas informações, é o fato de a grande maioria desses casos ocorrer no seio familiar, e serem perpetrados pelas pessoas que, primordialmente, deveriam zelar pelo cuidado, saúde e bem-estar desses indivíduos.

Por mais que essa pesquisa se destine ao estudo da violência intrafamiliar enquanto um reflexo, um resultado, da desigualdade e violência de gênero, fruto da dominação masculina; apresentam-se apenas os dados referentes aos maus tratos destinados à população infantojuvenil, pois, as crianças e os adolescentes são os sujeitos centrais dessa pesquisa, que se inspira em sua condição de vulnerabilidade social, e se direciona à apresentação de possível resposta, direcionada a essas mesmas pessoas, a fim de que essa mazela social possa ser devidamente enfrentada e amenizada. As inovações legislativas e os breves dados apresentados, o foram, não com o intuito de se estudar essa temática de forma exaustiva, mas sim, com o intuito de se demonstrar que existiram e existem, sim, ações no sentido de se proteger a população infantojuvenil, mas, mesmo diante de todas essas iniciativas, a condição na qual crianças e adolescentes se encontram ainda é precária e frágil. Assim, corrobora-se o fato do quão prejudicial pode ser o fenômeno de transmissão intergeracional das violência de gênero e intrafamiliar (perpetradas contra mulheres, crianças e adolescentes). Por mais que os esforços voltados ao enfrentamento dessa mazela social tenham sido muito significativos, eles não tem sido suficientes, pois, as raízes criadas por esse problema estrutural são tão profundas que ele acaba por se sobressair, por prevalecer, mesmo diante tantos esforços reunidos na seara legislativa. Tais informações representam grandes indícios relacionados a incapacidade, intencional ou não, que sociedade, Estado e instituições, tem para fazer valer a efetiva proteção

²⁶⁶ Ibidem.

integral da população infantojuvenil. E, quando a população, e, principalmente, o Estado, não buscam implementar ações verdadeiramente efetivas, ou criam medidas insuficientes para o combate dessa mazela social, esse pode ser um grande sinal de que está em vigor, não uma política protetiva, mas sim, uma necropolítica, em que somente alguns corpos importam, enquanto outros são relegados a vida precária e marginalizada, pois não são vistos como seres humanos. Assim, todo mal que lhes atinge é relegado ao âmbito do esquecimento. Por uma questão de estratégica e praticidade, devido ao rumo que a linha de raciocínio lógico construída por essa pesquisa tomou até o presente momento, opta-se pelo tratamento mais aprofundado dessa questão no quarto capítulo dessa pesquisa.

Voltando à temática desse tópico, justifica-se a importância de esses dados terem sido brevemente apresentados por meio desse trabalho, em razão de sua grande relevância, pois eles corroboram o fato de que o problema destacado por meio dessa pesquisa é real. Essas informações evidenciam o fato de que a violência perpetrada contra crianças e adolescentes é um problema de dimensões quase que imensuráveis, cujo tratamento se faz urgente. Ademais, salienta-se que a sua apresentação é imprescindível ao desenvolvimento dos demais tópicos do atual e do próximo capítulo.

No subcapítulo seguinte, será abordado tema de caráter central para essa pesquisa. A partir da correlação entre importantes teorias, em especial, a de Paulo Freire, com o tema dessa pesquisa, espera-se que seja reunido o material suficiente ao embasamento teórico da versão final da hipótese solucionadora do problema apresentado por esse trabalho (fenômeno da transmissão intergeracional).

3.5 A educação crítica, feminista, libertadora, de caráter interseccional, como base para a sensibilização de crianças e adolescentes

Como frisado no primeiro capítulo dessa pesquisa, a opressão e subjugação de crianças e adolescentes é um dos reflexos da desigualdade existente entre os gêneros, ou seja, é um dos desdobramentos do patriarcado, movimento voltado à promoção da dominação masculina. E, a sua perpetuação se deve a concatenação de uma variedade de fatores. Tanto a violência de gênero, quanto a violência intrafamiliar praticada contra a população infantojuvenil, podem se perpetuar através do tempo, graças à sua disseminação entre diferentes gerações. Dessa forma, assim como os adultos transmitem aos mais jovens lições simples sobre a vida, eles também

repassam às futuras gerações seus preconceitos e intolerâncias, que são apreendidos por esses novos indivíduos desde o momento de seu nascimento.

Por meio do estudo dos dados apresentados a título de exemplo no tópico anterior, pôde-se notar o quanto as ações legislativas (apesar de todos os benefícios que proporcionam), têm se mostrado insuficientes, diante prevalência do fenômeno de transmissão intergeracional. Esse acontecimento social que acompanha o povo brasileiro (e a própria humanidade) há tantos séculos, criou raízes tão profundas no solo brasileiro, que mesmo as leis direcionadas à proteção de uma das parcelas mais frágeis da população, não conseguem atingir os resultados idealizados no momento de sua elaboração. Os inúmeros e cotidianos casos de violência e abuso, somados à influência exercida por esse problema estrutural, sobre todas as áreas da vida em sociedade, atuam como barreira ao seu efetivo enfrentamento, através da aplicação das legislações voltadas à proteção da população infantojuvenil. Face a essa situação, busca-se através do presente subcapítulo, promover a reflexão acerca do quanto as políticas públicas direcionadas à prevenção dessas práticas violentas, podem, ao mesmo tempo, ser uma possível solução (parcial²⁶⁷) para esse problema, e, podem servir de base e fundamentação à versão final da hipótese de pesquisa que será apresentada no final desse tópico. Dessa forma, argumenta-se que é preciso que o Estado (enquanto principal instituição responsável pelo enfrentamento das desigualdades entre os gêneros, e, entidade responsável pela proteção da população infantojuvenil) combata as raízes desse problema estrutural, atinja o seu núcleo, que é o próprio processo de disseminações dessas modalidades de violência entre as gerações. Tal objetivo será desenvolvido adiante.

Argumenta-se através do presente que, o efetivo tratamento do problema social consubstanciado na prática das violências de gênero e intrafamiliar, depende do enfrentamento do fator responsável pela sua perpetuação. Dessa forma, defende-se que é preciso que esse ciclo de violências seja rompido, ou seja, que a sua disseminação entre as diferentes gerações não mais ocorra. Para tanto, faz-se necessário pensar em maneiras de se evitar com que crianças e adolescentes absorvam e reproduzam essas práticas opressoras e violentas, seja na posição de vítimas ou de opressores. Como possível solução para tal mazela social, argumenta-se que políticas públicas educacionais, direcionadas à sensibilização de crianças e adolescentes,

²⁶⁷ Solução parcial, pois, esse é um problema cujas nuances afetam de diferentes maneiras e, com diferentes intensidades, todas as áreas da vida em sociedade. Por isso, o seu adequado enfrentamento prescinde da soma de um complexo conjunto de ações, que possam abarcar todas, ou quase todas, as nuances desse fenômeno social. A ação apresentada a título de sugestão no presente tópico, representa apenas uma das muitas iniciativas que podem e, precisam, ser pensadas e implementadas, para que essas desigualdades possam ser devidamente combatidas.

podem ser o tratamento ideal para a prevenção de tais práticas. Antes de que se possa dissertar mais sobre o tema, será feita uma importante análise sobre a pedagogia da libertação de Paulo Freire, principal marco teórico dessa pesquisa e base central da linha de raciocínio lógico construída através desse subcapítulo, como forma de introduzir o assunto central desse tópico.

O educador, Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire, em sua obra “Pedagogia do oprimido”, ensina que a capacidade de ser mais, é inerente às mulheres e aos homens. Esse ser mais, corresponde a possibilidade de as pessoas desenvolverem o seu máximo potencial enquanto seres conscientes de sua realidade. Esse máximo potencial, equivale a possibilidade de as pessoas compreenderem qual o lugar que elas, e, os seus próximos, ocupam no mundo; qual a relação que elas e os outros indivíduos têm com as desigualdades existentes; e, qual a importância do enfrentamento dessas desigualdades, e da consequente transformação da realidade vivida. No entanto, devido a existência dessas mesmas desigualdades, as minorias sociais, ou seja, os grupos oprimidos, têm prejudicados a exploração e o desenvolvimento desse potencial de ser mais. Isso ocorre devido ao processo de opressão das minorias excluídas, quando o opressor (classes dominantes) as priva de viver o seu máximo potencial, por meio de sua constante desumanização. Esta, não se configura apenas enquanto realidade histórica, mas, também, como viabilidade ontológica. Ainda que não seja um destino intransponível, mas sim, um fato histórico concreto, a injusta ordem estabelecida pelos grupos dominantes e opressores, que se concretiza através perpetração de violências e abusos contra o povo oprimido, acaba por estabelecer como único destino existente, a limitação do oprimido ao potencial de ser menos. Como versão distorcida do que representaria o ser mais, o ser menos, em algum momento, ao ser assimilado pelo grupo subjugado, o levará ao enfrentamento daqueles que o reduziram à tal condição. Tal empreitada, somente faz sentido quando o seu objetivo principal corresponde à humanização do povo oprimido. Esse processo não pode ter como finalidade a transformação dos oprimidos em opressores, e nem a subjugação daqueles que outrora foram responsáveis por sua desumanização. Seu objetivo deve residir na humanização do grupo oprimido, para que a partir disso ele possa, ao mesmo tempo, libertar a si e aos seus opressores. Paulo Freire, argumenta que somente o poder libertador advindo da debilidade do oprimido é que pode libertar ambos os polos dessa relação de opressão.²⁶⁸ Isso se deve ao fato de que:

O poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade”

²⁶⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 19-20.

continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. Daí o desespero desta “generosidade” diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos “condenados da terra”.²⁶⁹

Como o grupo opressor se alimenta do sofrimento do povo oprimido, e, concede a este uma falsa generosidade, apenas como forma de manipulá-lo, a fim de que as minorias sociais não percebam que o seu falso benfeitor é também quem dá causa à sua miséria, resta, portanto, aos oprimidos, promover a mudança que desejam ver concretizada.

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.²⁷⁰

Portanto, segundo o educador, é a reflexão por parte do oprimido, acerca da realidade que o cerca, que servirá de estímulo à sua atuação e conseqüente libertação das amarras que o prendem ao *status quo*, que o resume e o reduz, ao ser menos. No momento em que descobrirem o seu lugar no mundo, bem como a posição ocupada por seu opressor, a partir de uma visão crítica da realidade, os oprimidos poderão reunir a força necessária ao enfrentamento das injustiças existentes e modificação da realidade vivida. No entanto, nem sempre esse é um processo linear. Pode acontecer de alguns oprimidos, no momento em que passam a ter consciência de sua subjugação, ao invés de buscarem a luta pela libertação, se tornem, também, opressores ou uma subclasse destes. Tal situação pode ser verificada em razão da forma como a existência e a consciência de mundo dessas pessoas foi condicionada pela realidade que os cerca, construída pelo grupo opressor. A sua visão de sujeito, de ser humano, de humanidade,

²⁶⁹ Ibidem.

²⁷⁰ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

está intrinsecamente relacionada à imagem, à figura do opressor, pois, é esse o condicionamento que lhes foi imposto durante toda sua vida. A sua constante desumanização, contraposta a permanente humanização das classes dominantes, o leva a essa conclusão. A sua aderência à figura opressora, ocorre, não em razão do fato de admirá-la, posto que isso os levaria à compreensão da real função cumprida pelas classes dominantes, mas, sim, ocorre, pois, mesmo após a sua libertação, tal aderência pode se mostrar tão forte que a sua identificação com o grupo oposto pode se fazer, em determinado momento, inevitável.²⁷¹

O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida. Desta forma, por exemplo, querem a reforma agrária, não para libertar-se, mas para passar a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados [...] Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. O de sua responsabilidade, sem o que não seriam livres [...] Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar.²⁷²

O reconhecimento crítico do sistema de opressões, responsável pela desumanização e subjugação das minorias excluídas, é imprescindível à sua libertação. Somente através de uma ação transformadora é que as classes menos favorecidas poderão transformar a realidade vivida, substituindo-a por nova forma de vida, na qual o seu potencial de ser mais possa ser livremente desenvolvido. Esse é um processo lento, doloroso, e só se faz possível quando a classe oprimida compreende que a liberdade de um, somente se concretizará plenamente, quando todos estiverem livres. Já o papel desempenhado pelo opressor nesse processo de libertação, não pode se resumir a solidariedade vazia, que compreende a natureza de seus atos, mas não os modifica profundamente. A racionalização de sua culpa, através de uma postura paternal, não modifica em quase nada a realidade experienciada. Para que o opressor possa verdadeiramente contribuir

²⁷¹ Ibidem, p. 21.

²⁷² Ibidem, p. 21-23.

para a luta do oprimido, ele precisa de fato rever a sua postura, e lutar lado a lado das minorias excluídas, assumindo uma postura radical. Somente através da práxis autêntica, desenvolvida por meio de uma unidade dialética, fundamentada na reflexão de como a ação de mulheres e homens afeta o mundo, é que será possível ser superada a contradição compreendida na relação opressor-oprimido. Essa ação não poder ter nos oprimidos simples objetos, um polo passivo, para quem serão destinadas ações humanitárias. Pelo contrário, a sua libertação somente se concretizará quando eles puderem tomar as rédeas de suas próprias vidas, através a reflexão crítica acerca das estruturas sociais opressoras, e do papel que opressores e oprimidos desempenham dentro delas.²⁷³

É por isso que o opressor se desumaniza ao desumanizar o oprimido, não importa que coma bem, que se vista bem, que durma bem. Não seria possível desumanizar sem desumanizar-se tal a radicalidade social da vocação. Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser. É por isso que, como indivíduo e como classe, o opressor não liberta nem se liberta. É por isso que, libertando-se, na e pela luta necessária e justa, o oprimido, como indivíduo e como classe, liberta o opressor, pelo fato simplesmente de proibi-lo de continuar oprimindo.²⁷⁴

O ensino bancário, além de ser utilizado como instrumento de manipulação da população, atua como barreira a concretização do reconhecimento crítico da realidade que a cerca.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos [...] Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante [...] Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser.²⁷⁵

²⁷³ Ibidem, p. 22-26.

²⁷⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança : um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 85.

²⁷⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 37-38.

A educação bancária, moldada de acordo com os interesses das elites de poder, tem o intuito de repassar de forma totalmente mecânica e acrítica, os conteúdos que elas acreditam que devem ser apreendidos pelos grupos oprimidos. Assim, eles são preparados para o modelo de vida que as classes dominantes destinaram a eles. São ensinados a se conformar com a vida que têm, e a aceitar que as classes privilegiadas o são, pois fizeram por merecer. Veem no opressor um sujeito, um ser humano, e, em si, um ser inferior, subumano. E, assim, são condicionados, domesticados, para que não questionem as estruturas sociais vigentes, e, conseqüentemente, o *status quo*, o poder, e os privilégios do opressor, são mantidos. Tudo isso sob o pretexto de a educação bancária que lhes é destinada ser uma modalidade de ensino neutra.

Na verdade, não é isso o que se dá. Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos de que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade.²⁷⁶

Essa modalidade de ensino encontra terreno fértil para ser amplamente disseminada, pois, prevalecem no país, as consciências dos tipos ingênua e fanática. Para que o papel exercido por elas, em âmbito social, possa ser melhor compreendido, faz-se necessário o estudo de todas as formas de consciência, apresentadas pelo educador em sua obra. A primeira delas é a consciência intransitiva. As pessoas que se encontram nesse estágio de consciência não têm praticamente nenhuma noção de qual seria seu papel, sua função, no mundo. Pois, as suas preocupações voltam-se a um estilo de vida mais vegetativo (típico das sociedades fechadas, como o Brasil no período da ditadura, quando parcelas significativas da população sequer eram alfabetizadas), direcionam-se às necessidades vitais, orgânicas, do indivíduo. Os problemas que estão além da esfera estritamente biológica, não podem ser apreendidos por essas pessoas. Como consequência, um grande número de questões deixa de ser captado por elas. Essa forma de consciência dificulta a concretização de um raciocínio lógico, capaz de apreender fatos mais complexos, e não conectados às funções vitais do indivíduo. Assim, a relação entre uma coisa e outra tem explicação mágica, pois, a causalidade autêntica existente entre elas não pode ser captada por essas pessoas.²⁷⁷

²⁷⁶ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança : um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 69.

²⁷⁷ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967, p. 58-59.

Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se “transitiva”. Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital. Esta transitividade da consciência permeabiliza o homem. Leva-o a vencer o seu incompromisso com a existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente. Por isso mesmo que, existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico. Por isso, nos referimos ao incompromisso do homem preponderantemente intransitivado com a sua existência. E ao plano de vida mais vegetativo que histórico, característico da intransitividade.²⁷⁸

A consciência do tipo transitiva, também denominada pelo educador como consciência ingênua, apesar de ser mais avançada do que a intransitiva, ainda, corresponde à uma forma mais simplista de se ver o mundo, de se interpretar os problemas. Nela, há a subestimação do homem comum. O seu exercício pode ser observado, por exemplo, quando algumas pessoas dizem que os tempos antigos são muito melhores do que a realidade vivenciada no tempo presente. Nela, há uma forte inclinação à massificação da população, ao gregarismo. A relação entre uma coisa e outra apresenta explicação fabulosa, devido a fragilidade de sua habilidade de argumentação, e seu alto teor de emocionalidade. Tem como característica central a polêmica, e não o diálogo. Assim como na intransitividade, suas explicações podem ser mágicas. É o modelo de consciência das pessoas quase massificadas. Ainda que nela exista uma maior abertura ao diálogo, ele tem a sua função deturpada.²⁷⁹

A manipulação da população, com o argumento de combate à corrupção, e a promessa de significativa melhora de vida, no ano de 2018, com a finalidade de angariamento de votos, e, o conseqüente arrependimento de muitas pessoas por terem entregado o seu voto em troca de promessas vazias, é um claro exemplo de como a consciência ingênua pode funcionar. Pois, foram utilizadas explicações fáceis, mágicas, para problemas complexos, e as pessoas convencidas por tais explicações, foram aquelas que se encontravam no estágio da consciência ingênua.

No que diz respeito a consciência crítica, conforme assevera o educador:

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da

²⁷⁸ Ibidem.

²⁷⁹ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. Esta posição transitivamente crítica implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Daí ser esta transitividade crítica característica dos autênticos regimes democráticos e corresponder a formas de vida altamente permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialogais, em oposição às formas de vida “mudas”, quietas e discursivas, das fases rígidas e militarmente autoritárias.²⁸⁰

A transição entre as consciências ingênua e crítica é fundamental para que a população possa compreender qual o seu papel e o do seu próximo, no mundo. E, qual a função de ambos dentro do sistema de opressões, que privilegia alguns, e, em contrapartida, subjuga muitos. Isso somente se faz possível, a partir de uma educação crítica, libertadora, capaz de transformar a realidade vivida. No entanto, é possível que no momento de transição, se houver uma distorção do poder de captação da realidade, o indivíduo desenvolva a consciência do tipo fanática, resultado da massificação da população. Diferentemente da consciência intransitiva, na qual o raciocínio desprovido de lógica é sua característica central, na consciência fanática, há a preponderância da irracionalidade, onde a relação de causalidade entre uma coisa e outra, tem explicação de fundo mítico.²⁸¹

A manipulação da população a partir da criação de inimigos imaginários, com do uso das *fake News*, uso do fanatismo religioso, e, a conseqüente afronta às Instituições democráticas, e pedidos de retorno à ditadura; como também, a distorção da realidade, incentivo ao negacionismo, os ataques à ciência, e, a conseqüente utilização de remédios ineficazes, negação da vacina, e a morte de mais de 600 mil pessoas pelo COVID-19, são fatos da atualidade brasileira que, representam perfeitamente a transição da consciência ingênua para a consciência fanática. Esses fatos evidenciam o quanto a massificação da população pode ser prejudicial, não somente ao Estado Democrático de Direito, mas à própria vida e existência de parcelas significativas da população. Argumenta-se que esses exemplos se encaixam no que se entende por consciência fanática, pois, foram utilizados argumentos de fundo mítico, direcionados à exploração da irracionalidade dessas parcelas da população.

Ainda segundo Paulo Freire, nesse estágio de consciência:

A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo.

²⁸⁰ Ibidem, p. 60.

²⁸¹ Ibidem, p. 61-62.

Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito. E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre sua própria condição de “massificado”. Daí a consciência transitivo-ingênua tanto poder evoluir para a transitivo-crítica, característica da mentalidade mais legitimamente democrática, quanto poder destorcer-se para esta forma rebaixativa, ostensivamente desumanizada, característica da massificação.²⁸²

Como forma de subverter as estruturas e revolucionar o modo de pensar, a partir da conscientização, ao mesmo tempo, de educador e educandos, Paulo Freire, criou a pedagogia da educação como prática de liberdade. Ela funda-se no pressuposto de que, educador e educandos, através da construção de um diálogo horizontal (no qual não há relação de hierarquia, mas, apenas a condução do diálogo feita pelo educador), possam pensar a sua realidade, a sua posição no mundo, e as desigualdades e opressões que os afetam, de forma crítica. Diferentemente do ensino bancário, estático, e desconectado da realidade dos educandos, essa modalidade de educação deve partir da sua experiência de vida. É, portanto, uma modalidade de ensino democrático, pois, intimamente ligado às circunstâncias que o cercam. A sua função reside no incentivo promovido aos educandos para que eles desenvolvam um conhecimento crítico de sua realidade, e, conseqüentemente, possam atuar ativamente dentro dela. Diálogo, investigação e pesquisa, tem caráter relevante na educação enquanto prática de liberdade. Sua característica central é a crença no ser humano, crença no fato de que as pessoas podem e devem refletir sobre os seus problemas, sobre os problemas que afetam o seu país, o seu continente, o mundo. Problemas que afetam a sua atividade laboral, enfim, todo e qualquer tipo de problema que apresente relevância dentro de uma democracia. A pedagogia de Paulo Freire, implementada através da alfabetização de adultos, impulsiona o educando a dialogar ativamente, a debater sobre os temas que o afetam, a analisar a realidade que o cerca, a partir do desenvolvimento de sua consciência crítica sobre todos esses temas.²⁸³

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos [...] Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação [...] Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito. E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser

²⁸² FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

²⁸³ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso instrumental [...] A partir daí, o analfabeto começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande místico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cançãoeiro popular. Que cultura é toda criação humana.²⁸⁴

Paulo Freire, elaborou a pedagogia da libertação das classes oprimidas, cujo objetivo central seria estimular o seu pensamento crítico, a partir de sua alfabetização, que deveria ter como base as palavras geradoras, inspiradas na realidade de vida dos educandos. A partir disso, eles seriam incentivados a raciocinar por si mesmos, a fim de que eles pudessem vir a descobrir que são sujeitos, e assim, se humanizariam; e, conseqüentemente, também se descobririam fazedores de cultura, transformadores do mundo e das relações de opressão que tanto os prejudicam. Com relação ao papel a ser desempenhado pelo educador dentro desse processo, o autor assevera que:

Por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora reconhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender.²⁸⁵

Portanto, a educação enquanto prática de liberdade deve partir das classes oprimidas, e deve estar orientada à sua libertação, do sistema que as subjuga e oprime. Por isso, os educadores responsáveis por sua disseminação, devem ter ciência de que a pedagogia parte da realidade dos educandos, para que a partir dessa base, o educador possa fazer com que o diálogo e os debates de fato cheguem até essas pessoas. Ademais, a educação crítica e transformadora tem como objetivo primordial, possibilitar a humanização dos educandos, e dos educadores (na medida em que ensinam), a fim de que as classes oprimidas passem a ter consciência crítica de sua condição de sujeitos, de fazedores de cultura. Para que, a partir do momento em que essas pessoas estiverem criticamente conscientes de sua posição no mundo, possam ser capazes de agir radicalmente, de revolucionar a cultura vigente, a fim de que a realidade possa ser

²⁸⁴ Ibidem, p. 103-109.

²⁸⁵ FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Gadotti M. e Lopes L. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 72.

transformada, e opressores e oprimidos possam ser libertados. Vale ressaltar que, não há um momento certo para a sua implementação. Ela deve ocorrer na prática cotidiana dos educadores, como forma de resistência face as opressões vigentes. Não se pode esperar o processo de tomada de poder por parte de representantes favoráveis à pauta, pois, isso, além de não ser garantia de nada, pode demorar muito a acontecer. O enfrentamento da violência e opressão precisa começar de imediato, sem se olvidar o fato de que cada pequena ação tem o seu valor. Ademais, salienta-se que essa é uma pedagogia na qual não há verdades imutáveis. Não é um processo estático (como o ensino bancário). Ela ancora-se na ciência, e na construção do pensamento democrático, que estão em contínua reconstrução. Por isso, esse deve ser um processo contínuo, ou seja, independentemente de a realidade já ter sido transformada ou não, o processo de enfrentamento de todas as formas de subjugação e opressão, deve ser constante. A educação democrática, na qual violência e opressão não tem vez, deve ser construída cotidianamente, num processo de permanente libertação. A capacitação de professoras e professores, bem como de todos os demais profissionais envolvidos nesse processo, é de extrema relevância, e pode influir positivamente na obtenção de resultados. Por fim, o autor salienta que a educação não pode, sozinha, promover todas as mudanças almejadas. Apesar disso, ela (combinada com outras ações) é crucial para que essas mudanças possam ocorrer.^{286 287 288 289}

Elaborada essa análise sobre a pedagogia da libertação de Paulo Freire, parte-se para o estudo das perspectivas apresentadas por Bell Hooks e Guacira Lopes Louro, acerca da necessidade da concretização de uma educação crítica e transformadora, com perspectiva de gênero, raça e classe. Movimento crucial à concretização de uma educação inclusiva, voltada ao acolhimento da diversidade. A concretização desse objetivo é imprescindível à finalização desse tópico, momento em que as obras de Freire, Hooks e Louro, serão relacionadas ao tema da presente pesquisa.

A educadora, feminista e ativista social, Bell Hooks, inspirou-se na pedagogia da libertação de Paulo Freire, para escrever a sua obra de título “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”²⁹⁰. A autora faz uma importante pesquisa orientada ao destaque do papel que gênero, raça e classe, devem ter na busca por uma educação

²⁸⁶ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

²⁸⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

²⁸⁸ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança : um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

²⁸⁹ FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Gadotti M. e Lopes L. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

²⁹⁰ HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Trad. Cipolla, M. B. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

verdadeiramente inclusiva e transformadora. Ao longo de sua obra ela destaca o papel que o ensino bancário, centrado em uma metodologia baseada em heranças coloniais, tem na manutenção das estruturas de poder e opressão, que invariavelmente trazem enormes prejuízos às minorias sociais, devido ao preconceito relacionado ao seu gênero, raça e classe. A pesquisa de Bell Hooks tem na interseccionalidade uma de suas características centrais, pois, segundo a autora, uma educação de enfoque feminista, que seja realmente crítica e capaz de promover mudanças concretas, deve combater conjuntamente as opressões de gênero, raça e classe. Assim, a educação enquanto prática de liberdade, um ensino verdadeiramente democrático, se perfaz através do incentivo à reflexão, que deve partir das minorias excluídas, e, deve questionar o discurso colonial machista, racista e classista (eurocêntrico). Em outras palavras, tal educação deve ter um enfoque feminista, e, também, decolonial, pois, o ensino bancário tradicional silencia as vozes das minorias sociais marginalizadas. Por isso, um trabalho pedagógico democrático, que parta da realidade dessas minorias, e que tenha como objetivos romper com os preceitos, com a herança, deixada pelas classes opressoras, é fundamental à transformação da realidade vivida, e imprescindível à libertação dos grupos oprimidos e fragilizados.

Em sua obra, “O feminismo é para todo mundo. Políticas arrebatadoras”²⁹¹, Bell Hooks salienta que, para que uma população se liberte das amarras do patriarcado, e, para que ela coloque em prática uma ação verdadeiramente feminista, antes, as pessoas que a compõem, precisam compreender que, todas elas, direta ou indiretamente, são reprodutoras do machismo. Outro ponto importantíssimo salientado pela educadora, é o fato de que o enfrentamento efetivo do patriarcado, somente se faz possível, quando mulheres e homens unem-se para combatê-lo. Ademais, se as mulheres também são reprodutoras de práticas sexistas, o enfrentamento do machismo que se encontra nelas internalizado também é fundamental, para que uma ação verdadeiramente feminista possa ser concretizada. A inconclusão desse objetivo pode prejudicar todo esse movimento. Além disso, a sororidade feminina, fundamental à conclusão dessa empreitada, deve compreender o enfrentamento do machismo perpetrado contra outras mulheres, em todas as suas nuances. Outro ponto importante, reside no fato de que, não há sororidade genuína que não tenha caráter interseccional; ou seja, ela também deve compreender o enfrentamento das práticas de cunho racista e classista.

A autora ainda assevera a necessidade de que a educação feminista seja introduzida desde a infância:

²⁹¹ HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo. Práticas arrebatadoras**. Trad. Libânio, A. L.. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

A literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas. E, com muita frequência, os pensamentos retrógrados sobre gênero continuam sendo a norma nos parquinhos. A educação pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos [...] Ao falhar na criação de um movimento educacional de massa para ensinar a todo mundo sobre feminismo, permitimos que a mídia de massa patriarcal permanecesse como o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo, e a maioria do que aprendem é negativa.²⁹²

Bell Hooks, ressalta a necessidade de que seja implementada uma educação feminista, antirracista e não classista, voltada à população infantojuvenil, pois, o que se observa sobre os estudos feministas, é que a sua grande maioria, tem caráter elitista. Muitas das pesquisas voltadas ao enfrentamento da desigualdade entre os sexos, entre diferentes etnias e classes, tem seu alcance restringido ao meio acadêmico. Essa é uma grande barreira à verdadeira democratização do conhecimento e enfrentamento dessas modalidades de preconceito e violência. Portanto, a educadora argumenta que uma ação genuinamente feminista, capaz de transformar a realidade, também deve ser implementada nas escolas públicas, voltadas à educação infantil.²⁹³

A Doutora em educação, Guacira Lopes Louro²⁹⁴, assevera que a escola é uma instituição historicamente marcada pela produção de diferenças e separação de sujeitos. É um local no qual são ditadas regras de comportamento, que designam desde a forma correta de se sentar, o horário das refeições, até a separação feita entre meninos e meninas. Por mais que as pessoas pertencentes as minorias sociais busquem nela um ambiente inclusivo e acolhedor; por muito tempo, ela representou um local de exclusão, onde as diferenças de gênero, classe, sexualidade e raça, não eram respeitadas. E isso ainda ocorre com certa frequência.²⁹⁵

Ainda segundo Louro, a educação para a diversidade de enfoque feminista é imprescindível ao enfrentamento dos sistemas de opressão advindos do patriarcado, pois, a instituição das diferenças, resultado da dominação masculina, tem direta implicação com as relações de poder.²⁹⁶ Relações, que invariavelmente prejudicam as minorias excluídas.

²⁹² Ibidem, p. 37-38.

²⁹³ Ibidem, p. 119-120.

²⁹⁴ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

²⁹⁵ Este parágrafo foi compilado a partir do texto: ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. **Breve análise sobre a disseminação intergeracional da cultura da violência de gênero.** In: TOMAZONI, Larissa Ribeiro. PRATA, Marcela. ABIKO, Paula Yurie. (Org). **Mulheres e o Direito: Um chamado à real visibilidade – Volume 2.** Curitiba: Editora Sala de Aula Criminal, 2021, p. 1122-1123. O material encontra-se publicado na íntegra e sua utilização foi autorizada pelos autores.

²⁹⁶ LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 84.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.²⁹⁷

Da mesma forma que Bell Hooks, Louro, também se inspira na pedagogia de Paulo Freire, e defende que se faz necessária a criação de um modelo pedagógico capaz de subverter a posição de subordinação da mulher, através de uma educação crítica e libertadora, implementada por meio da prática do diálogo horizontal entre educador e alunos, com enfoque feminista (também direcionado ao enfrentamento dos preconceitos de gênero, raça, classe, e sexualidade). Assim como Freire, a educadora tem consciência de que apenas a educação crítica e conscientizadora, não pode, sozinha, modificar a realidade. Ademais, como a escola também reproduz as relações de poder presentes na sociedade em que ela está inserida, é preciso que os educadores, em sua prática cotidiana, encontrem formas de combater essas estruturas de opressão. Cada pequena ação tem o seu valor, nesse processo de desconstrução do *status quo* vigente. Por isso, a autora salienta a importância de cada educador fazer a sua parte.²⁹⁸

Feitas essas importantes considerações, e, introduzido o tema desse tópico; a partir desse ponto, será feita uma conexão entre a pedagogia da libertação de Paulo Freire, as obras de Bell Hooks, Guacira Lopes Louro, e o tema da presente dissertação. A fim de que sejam construídos os argumentos que servirão de base à versão final da hipótese de pesquisa, apresentada ao final desse capítulo.

Através da elaboração do capítulo de número dois dessa dissertação, chega-se à constatação de que o modelo de vida patriarcal, racista, misógino e adultocêntrico, advindo da Europa Ocidental e introduzido no país por meio da invasão portuguesa, enraizou-se tão profundamente em solo brasileiro que a sua influência ainda pode ser observada em todas as áreas da vida em sociedade. Por meio da presente pesquisa, foi possível identificar a sua aderência aos meios sócio-histórico, cultural, político, e psicológico. Tais áreas da vida humana, foram identificadas por esse trabalho enquanto elementos, fatores, inerentes à vida em sociedade que, à sua maneira, reverberam esse modelo de vida patriarcal e adultocêntrico.

²⁹⁷ Ibidem, 85-86.

²⁹⁸ Ibidem, p. 84-127.

Devido a isso, conclui-se que a perpetuação do complexo fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar, é um resultado da concatenação desses elementos. Dessa forma, ao mesmo tempo em que as influências machista e adultocêntrica se fazem presentes nessas áreas, graças à sua perpetuação entre diferentes gerações, é, também, a influência machista presente nesses âmbitos que, de forma interconectada, é responsável pela disseminação desse modelo de vida para as gerações futuras, e, conseqüentemente, pela perpetuação das violências de gênero e intrafamiliar. Forma-se, assim, um ciclo de violências cujo princípio e final não podem ser claramente identificados; ciclo que, aparentemente, parece não ter um fim (como se estivesse em um loop infinito).

Como forma de possibilitar ao leitor desse trabalho, um adequado e acessível, entendimento do raciocínio lógico iniciado no parágrafo anterior (devido a sua relativa complexidade), a seguir, será construída uma analogia.

Assim como no exemplo do *loop* infinito (retirado da área da informática), em que há um erro de programação que, quando não solucionado, tende a se repetir de forma contínua; de maneira similar, esse ciclo de violências “sem fim”, tem como causa, um “erro”, um vício de conduta (intencional ou não), qual seja, o machismo e adultocentrismo. Consubstanciados no discurso opressor, pertencente às elites de poder (como ensinado por Paulo Freire na Pedagogia do oprimido). Instrumento que representa esses vícios de conduta; essas modalidades de preconceito e intolerância; a violência, em todas as suas formas, direcionada às mulheres, crianças e adolescentes (modalidades de opressão analisadas por essa pesquisa). Ao se tomar como referência a Pedagogia do oprimido de Freire, e conectá-la ao tema dessa pesquisa, depreende-se que, o ponto em comum, o “erro”, identificado, internalizado, e reproduzido, tanto pelas áreas da vida em sociedade supramencionadas, quanto pela classe oprimida (mulheres, crianças e adolescentes), é a aderência ao discurso opressor, misógino e adultocêntrico, das classes dominantes. Portanto, é a reprodução, consciente e inconsciente, simbólica e/ou concreta, desse discurso, a responsável pela perpetuação do fenômeno da transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar. Argumenta-se, portanto, tomando como base a pedagogia da libertação de Paulo Freire, que o enfrentamento, a eliminação, desse discurso, deve se dar através da promoção de um pensamento crítico e transformador, capaz de modificar a realidade vivida. Dessa forma, a libertação e humanização da classe oprimida, terá como consequência a libertação da classe opressora. E, a partir do momento em que todos puderem enxergar no seu próximo, um sujeito, um ser humano, igual a si; destinarão a ele um

tratamento compatível com a sua humanidade. Assim, esse ciclo de violências sem fim, pode ser rompido.

Inspirada na pedagogia da libertação de Paulo Freire, essa dissertação, apresenta as Políticas Públicas Educacionais, destinadas à sensibilização de crianças e adolescentes, acerca do quão reprováveis são as condutas misóginas e adultocêntricas, como também, sobre a necessidade de se respeitar o próximo em toda a sua diversidade e singularidade. Essas políticas são apresentadas a título de sugestão, de exemplo, de um modelo de ação afirmativa que trate esse problema estrutural, a partir de seu ponto central, de sua base fundante; e, atue enquanto um instrumento de prevenção da prática das agressões de gênero e intrafamiliar, e, conseqüentemente, rompa com esse ciclo de agressividades.

Aqui, não há a pretensão de se apresentar um modelo de políticas públicas pronto e acabado, nem de se destinar ao poder público uma ordem (no sentido de se tentar impor à administração pública a adesão ao exemplo apresentado por esse estudo). Também não há a intenção de se descrever como deve ocorrer o processo de tomada de decisão, acompanhado da descrição de como (de que maneira) se dariam as etapas de formulação, implementação, execução e avaliação dessas medidas. Sabe-se que essa difícil tarefa é de competência e responsabilidade do Estado, que tem todos os recursos de ordem financeira, intelectual, técnica, e todos mais que se façam necessários (recursos os quais essa pesquisa não dispõe), para a concretização de tal intento. Por isso, nas linhas que se seguem, será apresentado um simples esboço; esqueleto; uma simples ideia, relacionada a forma de como poderia ser combinado o instrumento políticas públicas com a pedagogia da libertação, num esforço voltado a promoção da equidade entre os sexos, e conseqüente prevenção das agressões que afetam as mulheres e a população infantojuvenil.

Salienta-se ainda que, a conexão que o presente subcapítulo faz entre o tema, o instrumento estatal políticas públicas, e, a pedagogia da libertação de Paulo Freire (associada aos trabalhos de Bell Hooks e Guacira Lopes Louro), tem como finalidade, mostrar aos destinatários desse trabalho que, existe um tratamento possível, praticável, para o problema trazido por essa pesquisa. Dessa forma, os argumentos, as referências teóricas, o raciocínio lógico elaborado, enfim, toda a base teórica e argumentativa, construída no presente capítulo (em especial, nesse subtópico), tem como objetivo embasar a hipótese de pesquisa que será apresentada ao final dele. A fim de que a proposta levantada tenha a robustez, e a consistência, necessárias para que a sugestão trazida não seja vista como uma recomendação vazia e inconsistente. Assim, por meio deste, busca-se embasar a futura hipótese de pesquisa, de tal

forma, que ela se mostre uma sugestão palpável, plausível e atrativa. E, a sua apresentação se encontre devidamente justificada.

Portanto, a partir desse tópico, o presente trabalho salienta o quão urgente e necessária se faz a implementação, por parte do Estado, de políticas públicas que sejam capazes de romper com o ciclo da disseminação intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar. Para tanto, é preciso que sejam encontradas formas de se impedir que crianças e adolescentes, absorvam, e se tornem futuros reprodutores do discurso opressor, machista e adultocêntrico, vigente.

Ao se refletir sobre quais meios utilizar para sensibilizar, conscientizar e reunir, o público infanto-juvenil, alguns ambientes se mostram bastante atrativos (família, comunidade, unidades de saúde e etc.). No entanto, como o senso comum se faz bastante presente no seio familiar e na comunidade em geral, e, como há uma grande dificuldade para a população leiga abordar temas complexos e considerados polêmicos (como no caso da educação sexual, em que as famílias exigem que essa tarefa seja desempenhada preferencialmente por elas, mas, o que acaba acontecendo, na maioria dos casos, é que prevalece o não dito, ou seja, o assunto nunca é abordado, e quando o é, o tema costuma ser tratado de forma inadequada, equivocada); esses ambientes se revelam locais inapropriados para a concretização de tal propósito. Apesar de o senso comum também exercer considerável influência sobre o ambiente escolar e sobre as pessoas que lá trabalham, essa instituição ainda tem um grande diferencial, quando comparada aos exemplos anteriores, pois, ela possui os recursos minimamente necessários para que esse tema possa ser introduzido forma adequada, na vida de crianças e adolescentes. Desse modo, a escola se mostra um lugar interessante e apropriado, para que se atinja tal objetivo. É um ambiente onde a pedagogia e a didática já fazem parte de seu cotidiano. E, onde mais facilmente se pode reunir essa parcela da população. Além disso, é um local onde estes jovens se sentem mais seguros, acolhidos e confiantes, para aprender novas lições e partilhar as suas vivências.²⁹⁹

Desse modo, as Políticas Públicas Educacionais, direcionadas à sensibilização de crianças e adolescentes, no Estado do Paraná, como sua própria nomenclatura já deixa subentendido, seriam direcionadas à Educação Básica, ou seja, seriam implementadas através das unidades escolares incumbidas de fornecer à população, a Educação Infantil, o Ensino

²⁹⁹ Este parágrafo foi inspirado no texto: ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. **Breve análise sobre a disseminação intergeracional da cultura da violência de gênero.** In: TOMAZONI, Larissa Ribeiro. PRATA, Marcela. ABIKO, Paula Yurie. (Org). **Mulheres e o Direito: Um chamado à real visibilidade – Volume 2.** Curitiba: Editora Sala de Aula Criminal, 2021, p. 1131. O material encontra-se publicado na íntegra e sua utilização foi autorizada pelos autores.

Fundamental e o Ensino Médio. Assim, crianças e adolescentes, de todas as idades, seriam contemplados por tal política pública.

Essas ações afirmativas, teriam como objetivo, a partir da pedagogia da libertação de Paulo Freire, possibilitar a crianças e adolescentes que, a sua consciência ingênua (e, em alguns casos, fanática), relacionada aos temas da violência de gênero e intrafamiliar, possa transitar para a modalidade de consciência crítica. Objetivo que seria construído a partir do estímulo a uma reflexão crítica, libertadora e transformadora, pautada no diálogo horizontal entre educadores e educandos, que teria como finalidade a sensibilização dessas pessoas, acerca do quão reprováveis são as condutas machistas e adultocêntricas, que se concretizam através da prática das violências de gênero e intrafamiliar. Como também, sobre a necessidade de se respeitar o próximo em toda a sua diversidade e singularidade. Ou seja, tais políticas devem possuir um viés feminista e interseccional, como ensinado por Bell Hooks e Guacira Lopes Louro. Assim, a sua execução deve tomar como base o enfrentamento de práticas misóginas, independentemente de quem esteja com elas sofrendo, de forma que seja suscitada a empatia e sororidade, por parte das crianças e adolescentes. Levando-se em consideração que, independentemente do seu gênero, toda e qualquer pessoa, ainda que à sua maneira, tem o discurso oprimido internalizado em seu ser; é preciso que todos os gêneros, sem exceção, se unam para combater e subverter esse problema estrutural. Enfrentamento que deve ter como base a sensibilização de crianças e adolescentes, a partir de uma abordagem feminista, antirracista, e não classista.

Apesar de a teoria parecer, de certo modo, um pouco complexa, na prática, a sua aplicação pode e deve ser bastante simples. Como feito por Paulo Freire, que conduziu diálogos e reflexões profundas com seus alunos, através da alfabetização de adultos, a partir de uma didática simples e direta, que teve como base o contexto sociocultural, no qual seus educandos estavam inseridos; e se concretizou por meio do uso das palavras geradoras, intimamente conectadas a realidade de vida dos alunos. As ações afirmativas que são objeto de estudo desse subcapítulo, podem seguir a mesma lógica. Por meio de um diálogo horizontal, simples, direto, acessível, conectado ao contexto social e cultural no qual os educandos estão inseridos, podem ser realizadas iniciativas básicas e efetivas no enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, e, entre adultos a população infantojuvenil. Ações que podem ser adaptadas ao cotidiano da sala de aula, independentemente da disciplina em foco. A fim de que os educandos possam compreender que, mulheres, crianças e adolescentes, são capazes de tudo que se dispuserem a fazer, e merecem ser tratados com respeito e dignidade.

Dessa maneira, espera-se que educadores e educandos, à medida que esse processo se concretize, constituam ao menos uma base, para que possam ter uma consciência crítica sobre o seu lugar no mundo, o de seu próximo, e o papel que ambos possuem dentro do sistema de opressões e violências machistas e adultocêntricas, em que estão inseridos. A partir de uma visão crítica sobre si e sobre o mundo, espera-se que ambos possam humanizar-se, e, assim, possam enxergar no seu próximo, um sujeito, um ser humano, uma pessoa igual a si, merecedora de um tratamento compatível com sua humanidade. Assim, ao se descobrirem sujeitos e fazedores de cultura, seres capazes de modificar o mundo, crianças e adolescentes, que aqui representam a população como um todo (uma sociedade futura), poderão, transformar a realidade vivida, e construir um modelo de vida mais justo e equânime para todas as pessoas. Portanto, ao se conscientizarem criticamente, os grupos oprimidos (crianças e adolescentes), libertarão a si e aos seus opressores.

Em resumo, espera-se que (a longo prazo) essa pedagogia da libertação, voltada a constituição de um pensamento crítico e questionador, direcionado à subversão das estruturas machistas e baseadas no adultocentrismo (e, aqui, salienta-se que os modelos tradicionais de masculinidade hegemônica e feminilidade padrão, representam uma parte fundamental dessa base social antiquada que, espera-se que seja desconstruída e subvertida com a implementação dessas ações afirmativas); atue enquanto uma mola propulsora para a construção de futuras movimentações, rumo a luta pelo tratamento equânime entre todas as pessoas. Assim, graças a sua visão crítica sobre o mundo, essas pessoas poderão ter consciência sobre a necessidade de se combater efetivamente, o fenômeno da transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar, que prejudica mulheres, crianças e adolescentes, e, a sociedade como um todo.

Ainda, tomando como referência a pedagogia de Paulo Freire, salienta-se a necessidade de que os profissionais da educação envolvidos nesse processo, sejam devidamente capacitados. Pois, essa é uma tarefa complexa e difícil, que demanda comprometimento e profissionalismo, para que possa ser executada de forma adequada e eficaz. Ademais, tal capacitação também se faz necessária, pois, assim como o restante da sociedade, esses profissionais também são influenciados pela realidade (patriarcal e adultocêntrica) que os cerca. Salienta-se, também, a necessidade de essas ações não ficarem restritas aos “muros da escola”, pois, é preciso que a comunidade diretamente ligada à socialização de crianças e adolescentes, seja incluída nessas práticas, para que possam contribuir com a sua efetivação, e, para que não atuem enquanto uma “barreira”, um obstáculo, à efetivação de tal intento. Ressalta-se, ainda, a necessidade do Estado reunir todos os recursos, de ordem financeira, intelectual e técnica, e

todos mais que se façam necessários a concretização de tal intento. Decisões que são de competência e responsabilidade dessa entidade, e, assunto que deve ser minuciosamente abordado por pesquisadores formados e especializados nessa temática (por essas razões, combinadas às limitações de tempo e espaço, esse assunto não será abordado por essa pesquisa).

Antes de se encerrar o tópico, é preciso ressaltar que, por mais que seja necessário se falar em respeito às diferenças, respeito à individualidade, singularidades, de toda e qualquer pessoa (e, esse, é, sim, um elemento crucial para a concretização de um Estado de bem estar social, que preze pelo mínimo cumprimento dos direitos fundamentais de toda a população), como feito no presente subcapítulo. É necessário se ter em mente que, essa é só a superfície do problema fundado nas desigualdades sociais que vitimizam tantas minorias sociais, como as mulheres, crianças e adolescentes. Por isso, a luta por uma educação crítica, fundada na pedagogia da libertação, deve, também, em um sentido mais amplo, estar voltada à concretização de uma divisão igualitária do poder político, econômico, social; do espaço público; do discurso público; e da ação pública. Não há como se transformar, com profundidade, a realidade sociocultural na qual a população brasileira encontra-se inserida, se os instrumentos necessários à administração e controle dela continuarem predominantemente nas mãos da classe opressora, da pequena parcela privilegiada da população, que moldou o sistema no qual brasileiras e brasileiros encontram-se inseridos, à sua imagem e semelhança. Por isso, mais do que um instrumento de conscientização, a pedagogia da libertação deve ser um instrumento de tomada de poder pela classe oprimida. Instrumento fundamental à modificação da realidade vivida.

Por fim, assim como asseverado por Paulo Freire, salienta-se que a educação enquanto instrumento de transformação da realidade, de forma isolada, não pode promover as mudanças esperadas. No entanto, sem ela, dificilmente esse objetivo se concretizará. Por isso, destaca-se a necessidade de que, uma variedade de ações afirmativas, somadas a outros tipos de iniciativas, sejam concretizadas, a fim de que o problema da transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar seja tratado, em todas as suas nuances. A sugestão feita nesse subcapítulo (apesar de ter sido mais uma forma de corroborar a hipótese dessa pesquisa), representa uma pequena contribuição, em meio a uma variedade de ações que podem e precisam ser tomadas, para que esse problema estrutural possa ser efetivamente combatido. E, o esboço, a ideia, apresentada nesse subcapítulo, para além do embasamento da hipótese dessa pesquisa, tem como finalidade evidenciar a necessidade de que medidas similares sejam criadas, pois, há uma grande inércia estatal, no que diz respeito a prevenção das agressões de gênero e intrafamiliar.

Inércia que se faz presente mesmo quanto vasta legislação federal, ainda que de forma tímida, autorize, e incentive a adoção de medidas voltadas à prevenção da violência de gênero, e de todas as demais formas de opressão e desigualdade, no seio da Educação Básica.

Os dois tópicos seguintes serão elaborados a fim de que a necessidade de que essas políticas públicas educacionais tenham caráter interseccional, seja justificada e esclarecida. E, a fim de que o tema dessa pesquisa não seja, de forma alguma, associado ao senso comum, relacionado a “ideologia de gênero” e a “Escola sem Partido”. A seguir, será abordado o tema da interseccionalidade.

3.6 A abordagem interseccional no combate da desigualdade entre os gêneros

Segundo Kimberlé Crenshaw, a interseccionalidade “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”.^{300 301}

Em sua obra “Mulheres, raça e classe”, a professora e filósofa, Angela Davis, demonstra como a opressão perpetrada pela classe dominante, pode atingir diferentes mulheres, de diversas maneiras. Segundo Davis,³⁰² no período da escravidão, nos Estados Unidos da América, homens e mulheres recebiam como pena o açoite e a mutilação. Entretanto, as mulheres recebiam a pena adicional do estupro. Ademais, elas eram obrigadas a ter muitos filhos, cujo destino era serem vendidos como mercadoria, enquanto elas eram obrigadas a servir como amas de leite aos filhos do senhor de escravos. Posteriormente, no período da industrialização, as mulheres negras eram responsáveis pelas piores funções das fábricas, e recebiam os menores salários. No ambiente urbano elas eram, em sua maioria, destinadas a realizar atividades domésticas, onde a violência sexual era uma realidade constante. Elas foram aprisionadas a esta função até o período da Segunda Guerra Mundial, e, durante todo esse

³⁰⁰ CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774>>. Acesso em: 12/09/20 20, p. 177.

³⁰¹ Este, e os quatro parágrafos seguintes, foram compilados a partir do texto: ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson Donisete. **Democracia e justiça social: a importância do enfrentamento da violência de gênero**. Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre/MG, v. 37, n. 1, p. 87-106, jan./jun. 2021. O material encontra-se publicado na íntegra e sua utilização foi autorizada pelos autores.

³⁰² DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. H. R. Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016, 262 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248_256/mod_resource/content/0/Angela%20Davis_Mulheres%20e%20raça%20e%20classe.pdf>. Acesso em: 20/06/2020.

tempo, foram submetidas à extrema pobreza. Portanto, depreende-se que as mulheres negras sofriam opressões de cunho racial, de classe, e, em razão de seu gênero.

Ainda segundo a pensadora, as mulheres brancas e de classe social alta, dos EUA, estavam submetidas à violência de gênero, que se agravou ainda mais com o processo de industrialização, e o fortalecimento do conservadorismo. O seu destino estava associado unicamente ao lar, como donas de casa, não existindo nenhum direito a uma vida pública. Além disso, os seus corpos eram considerados propriedade de seus companheiros. Dessa forma, o sexismo as colocava em situação de submissão e invisibilidade.

As mulheres pertencentes à classe trabalhadora recebiam salários inferiores aos dos homens, e não tinham proteção sindical. Ademais, sofriam abusos de cunho sexual dentro do ambiente de trabalho. Devido ao conservadorismo, além de trabalhar fora, elas deveriam cumprir com todas as tarefas domésticas, tendo a sua jornada de trabalho dobrada. Assim sendo, elas estavam submetidas à violência de gênero e à exploração de classe.

Lélia Gonzalez, intelectual, autora, política, professora, filósofa e antropóloga, em sua obra “Por um feminismo afro-latino-americano”, de maneira similar a Angela Davis (que sob um viés feminista, analisou as diferentes formas de opressão, que simultaneamente ou não, podem atingir diferentes mulheres) faz uma análise interseccional sobre a realidade brasileira, partindo do período colonial, quando mulheres e homens negros foram covardemente escravizados. A pensadora retrata como mulheres e homens negros escravizados, divididos entre produtivos (aqueles cuja mão de obra era explorada nas plantações, por exemplo) e não produtivos (aqueles que cuja mão de obra era destinada às atividades domésticas da propriedade do “senhor de escravos”) foram sequestrados de sua nação de origem, explorados, utilizados como engrenagem movimentadora do sistema, produtivo e econômico, vigente. O tratamento destinado a essas pessoas era baseado em pesados castigos físicos, inclusive, com o estupro de mulheres.³⁰³

A população escravizada se uniu através da formação de quilombos, da participação em revoltas, promovidas contra o sistema escravista, apesar de a sua participação ter sido intencionalmente apagada da história oficial brasileira. Outra forma de resistência, tão significativa quanto, ainda que aparentemente mais pacífica, denominada resistência passiva, foi a disseminação da cultura africana, que ocorreu a partir das histórias contadas às crianças brancas, filhas dos “senhores de escravos”, pelas mulheres escravizadas, que delas cuidavam.

³⁰³ GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

Essas mulheres tinham sua mão de obra explorada no ambiente doméstico, na função de mucamas. Eram reconhecidas como mães pretas dos filhos do “senhor de escravos”. Resistiam a toda a opressão que sofriam da forma que conseguiam. Com amor e cuidado, por aquelas crianças que sequer eram seus filhos, não deixaram a sua cultura morrer. Lélia Gonzalez, ainda assevera sobre a importância e a influência que a herança africana tem sobre a cultura brasileira. A autora cita muitas palavras de origem africana, incorporadas ao vocabulário brasileiro. E, salienta a importância de o país ser reconhecido enquanto latino, e, também, amefricano, pois, é resultado da interconexão das culturas indígena e africana. Voltando ao tema da resistência de mulheres e homens escravizados, ainda que ela tenha sido extremamente relevante, muito pouco se fala disso abertamente (a obra de Lélia é um exímio exemplar de como se deve tratar tema tão relevante ao conhecimento das formas de opressão que ainda fazem parte da realidade brasileira). Enfim, seja nas lavouras, minas, ou no ambiente doméstico, mulheres e homens escravizados, cotidianamente desumanizados, foram relegados à margem da sociedade. O preconceito e a intolerância de viés racista, que tiveram o seu advento no período da escravidão, ainda na atualidade, podem ser claramente identificados. Os homens destinados a funções insalubres, ainda na atualidade, tem a sua força de trabalho marginalizada e desvalorizada. São constantemente vitimizados, violentados, mortos em ações policiais racistas. Com as mulheres não foi diferente, a sua destinação aos trabalhos domésticos, voltados ao cuidados dos filhos de mulheres brancas e ricas, ainda é um triste padrão que se repete.³⁰⁴

Ainda que mulheres e homens escravizados tenham sofrido demasiadamente, Gonzalez ressalta que a mulher negra recebe uma dose adicional de sofrimento. A divisão sexual e racial do trabalho, originada no período da escravidão, destinou a ela uma tripla discriminação, pois ela é oprimida em razão de sua raça, de seu gênero e de sua classe. Por isso ela se encontra na base da pirâmide de exploração e opressão. A mulher negra de pele parda, denominada de forma racista pela população branca como “mulata”, tem a sua origem na miscigenação compulsória, ocorrida entre opressores e oprimidas, resultado das constantes violações, estupros, de mulheres escravizadas, perpetrados pelos “senhores de escravos”. Ato ironicamente denominado como democracia racial (mito criado na década de 1930). Diferentemente da mulher negra de pele retinta, que tem menor “passabilidade” nos ambientes predominantemente brancos e racistas, e que por isso é destinada às funções domésticas, a mulher “mulata”, em razão do mito relacionado à sua suposta promiscuidade e sexualidade

³⁰⁴ GONZALES, Lélia. Op. cit.

aflorada, tem seu corpo, sua cor, sua sexualidade, explorados através do tráfico sexual, do carnaval, dentre outros exemplos.³⁰⁵

A breve análise das obras de Angela Davis e Lélia Gonzalez, teve como objetivo, esclarecer que existem diferentes formas de opressão, que podem atingir concomitantemente ou não, diferentes pessoas, a depender de suas singularidades. Foram utilizadas como referências as pesquisas que representam o feminismo negro, pois, esse foi o movimento responsável pela criação (na figura de Kimberlé Crenshaw) e desenvolvimento do termo interseccionalidade, fundamental à compreensão do fato de que existem diversos sistemas de opressão, que de forma interconectada, atingem as pessoas de diferentes formas. Além disso, essas pesquisas, de forma bastante objetiva e didática, partem as suas análises do período da escravidão, e, a partir dele, exemplificam perfeitamente como uma só pessoa (a mulher negra) pode ser prejudicada pelo capitalismo, racismo e patriarcado, ao mesmo tempo. Elas mostram, através de exemplos concretos, o que é a interseccionalidade, e como ela afeta diferentes pessoas.

Atualmente, assim como pôde ser observado através dos exemplos apresentados nos parágrafos anteriores, as diversas formas de opressão praticadas contra as mulheres e homens, não deixaram de ocorrer, inclusive, fazem parte da realidade do Brasil. Diante disso, é importante frisar que, “quando ausentes os letramentos interseccionais³⁰⁶ para as abordagens feministas e antirracistas, ambos reforçam a opressão combatida pelo outro”.^{307 308}

Portanto, o enfrentamento do discurso machista e adultocêntrico da classe opressora, responsável pela perpetuação do fenômeno da transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar; realizado através implementação de políticas públicas educacionais de sensibilização de crianças e adolescentes, deve ter um viés interseccional, pois, a sua implementação deve levar em conta, além da desigualdade entre os gêneros, os problemas estruturais, relativos à classe, raça, sexualidade, idade, região onde se vive, dentre outros exemplos. Dessa forma, o diálogo operacionalizado entre educadores, crianças e adolescentes, além de combater a desigualdade entre os sexos, deve ser construído, de forma que os educadores tenham a sensibilidade de saber que esse é um problema que se interconecta com

³⁰⁵ Ibidem.

³⁰⁶ Quando a opressão sofrida pelas mulheres não é analisada através dos recortes de raça, gênero e classe social, o enfrentamento da desigualdade entre os sexos apenas reforça a opressão perpetrada pelos homens.

³⁰⁷ AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019, p.38.

³⁰⁸ Este parágrafo foi compilado a partir do texto: ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson Donisete. **Democracia e justiça social: a importância do enfrentamento da violência de gênero**. Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre/MG, v. 37, n. 1, p. 87-106, jan./jun. 2021. O material encontra-se publicado na íntegra e sua utilização foi autorizada pelos autores.

muitos outros, que podem até intensificá-lo. Tal abordagem interseccional se faz necessária para que essas ações afirmativas sejam verdadeiramente acessíveis a todos, e cumpram de fato o seu papel. De forma que não se ignorem os demais problemas sociais que se fazem presentes no Brasil, pois, isso, além de ir de encontro aos propósitos iniciais dessas medidas, pode reforçar essas outras desigualdades estruturais. E, de nada adianta se combater as violências que afetam mulheres, crianças e adolescentes, se a abordagem utilizada estiver impregnada de estigmas racistas, homofóbicos, classistas, capacitistas, dentre outras modalidades de preconceito e intolerância. Assim, se essas ações tem no feminismo uma de suas pedras angulares, a sua execução deve levar em conta o fato de que uma abordagem feminista, para além da promoção da equidade entre homens e mulheres, em um sentido mais profundo, deve prezar pelo tratamento igualitário entre todos os indivíduos, que devem ter os seus direitos humanos e suas singularidades, respeitados de igual maneira. Por isso, uma abordagem interseccional se faz mais do que necessária, e sua utilização encontra-se justificada.

No próximo tópico, serão abordados os temas referentes a “ideologia de gênero” e o Movimento Escola Sem Partido, a fim de que sejam elaboradas algumas importantes considerações.

3.7 A “ideologia de gênero” e o Movimento Escola Sem Partido

A sugestão relacionada à necessidade de implementação de políticas públicas educacionais de enfrentamento das violências de gênero e intrafamiliar, nada tem a ver com a “ideologia de gênero”. A fim de que o tema dessa pesquisa não seja, de forma alguma, associado a essa espécie de “crença”, desse senso comum, associado à parcela conservadora da população brasileira, o presente tópico dessa pesquisa destina-se à explicação do que seria a “ideologia de gênero”, e qual a sua relação com a defesa de uma “escola sem partido”.

Segundo Rogério Diniz Junqueira:

Assistimos nos últimos anos à emergência de um discurso reacionário que, entre outras coisas, afirma haver uma conspiração mundial contra a família. Segundo ele, a escola tornou-se o espaço estratégico para a imposição de uma ideologia contrária à natureza humana: a “ideologia do gênero”. Engajados nessa agenda global, os professores, em vez de cumprirem o currículo, buscariam usurpar dos pais o protagonismo na educação moral de seus filhos para doutriná-los com ideias contrárias às convicções e aos valores da família. Para aniquilá-la por meio do cancelamento das diferenças naturais entre homens e mulheres, esses inimigos da família procurariam confundir as crianças, obrigando, por exemplo, os meninos a vestirem saias e a brincarem de bonecas, enquanto as meninas seriam instigadas a se livrarem de sua natural propensão a cuidar dos outros. Em um esforço de “erotização

das crianças” desde a mais tenra idade, alunos seriam estimulados a se interessarem por masturbação, homossexualidade, transexualidade, prostituição, aborto, poligamia, pornografia, pedofilia, bestialismo etc. Alarmados, pais são convocados a se unirem em uma cruzada em “defesa da família” (referida sempre no singular), embalados em lemas como: “Abaixo a ideologia de gênero!”, “Salvemos a família!”, “Respeitem a inocência das crianças”, “Meu filho, minhas regras!”, “Meninos vestem azul, meninas vestem rosa!”, entre outros.³⁰⁹

Essa é a falácia da “ideologia de gênero”, resultado de um processo extremamente conservador, machista, misógino, que tem como objetivo manipular a opinião pública. Todo esse processo tem como finalidade última:

Eliminar ou reduzir as conquistas feministas, a obstruir a adoção de medidas de equidade de gênero, a reduzir garantias de não discriminação, a entrar o reconhecimento dos direitos sexuais como direitos humanos, e a fortalecer visões de mundo, valores, instituições e sistemas de crenças pautados em marcos morais, religiosos, intransigentes e autoritários.³¹⁰

Com o avanço das conquistas feministas e dos estudos de gênero, os grupos conservadores passaram a ver o tema como uma terrível ameaça que, segundo esses grupos, acabaria por subverter os tradicionais arranjos familiares, tidos como naturais, cuja origem seria sagrada. Esses modelos de comportamento seriam considerados imprescindíveis à vida em sociedade. Já, as conquistas feministas, foram consideradas ainda mais ameaçadoras quando a atenção da cúpula católica se voltou para as conferências internacionais sobre população e desenvolvimento, ocorridas no Cairo no ano de 1994, e, sobre as mulheres, ocorridas no ano de 1995 em Pequim, todas organizadas pela ONU. Ambas as conferências defenderam a necessidade de a igualdade entre os gêneros ser considerada como um objetivo a ser alcançado. Ao identificar a promoção da igualdade entre homens e mulheres como uma ofensa, a Santa Sé viu nesses eventos o impulso necessário para fazer frente aos avanços feministas, sob o pretexto de defender os interesses da igreja. Assim, constitui-se uma oposição ao feminismo e à diversidade sexual, iniciada pela igreja católica. Essa foi a maneira que ela encontrou para reforçar a sua autoridade sobre os seus fiéis, que têm se mostrado cada vez menos dependentes da hierarquia, relacionada ao sexo antes do casamento; uso de métodos contraceptivos; dentre outros exemplos. Essa também seria uma estratégia para preservar a sua privilegiada posição política. Ao tentar despolitizar certas questões, a igreja fortalece a sua centralidade política (o

³⁰⁹ JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 163-164.

³¹⁰ Ibidem, p. 164.

seu lugar de destaque), trazendo essas pautas para uma esfera que a religião domina, que é a esfera moral.³¹¹

Assim, a construção da doutrina católica contrária ao gênero começou no pontificado do papa Wojtyła (João Paulo II), sob o comando do prefeito da Congregação para a Doutrina da Fé, cardeal Ratzinger, que em 2005 sucederia a Wojtyła no papado, adotando o nome de Bento XVI. A partir dos anos 2000, delineia-se com clareza o adversário a ser combatido: aquilo que no Brasil recebeu o nome de “ideologia de gênero”, mas que na França e na Itália costuma ser chamada de “teoria do gender” (“théorie du gender”, “teoria del gender”), com o uso do inglês como forma de marcar sua origem alienígena.³¹²

Essa frente ofensiva arquitetada pela igreja católica, consubstancia-se sem uma invenção polêmica dos grupos conservadores, que tem como objetivo ridicularizar, e deslegitimar o campo de estudos relacionado ao gênero e à diversidade sexual. Esse movimento tem como objetivo reavivar as crenças tradicionais associadas à mulher, inclusive no que diz respeito a sua capacidade reprodutiva, e os seus deveres “divinos” que a colocariam na posição de cuidadora. Para a igreja, o questionamento dos tradicionais papéis de gênero colocaria a instituição da família em risco, e, por consequência, toda a sociedade estaria sob ameaça. Todas essas crenças associam-se ao senso comum, em que a confusão, a transformação dos papéis de gênero, levariam a uma grande desordem social, e, por isso, precisaria ser fortemente combatida.³¹³

De fato, uma das estratégias ideológicas centrais do discurso antigênero é renaturalizar a ordem social, moral e sexual tradicional e apontar como antinaturais crenças, ideias ou atitudes que contrariem essa ordem, bem como rechaçar a contribuição das ciências sociais para a compreensão dos processos sociais, históricos e culturais de construção da realidade.³¹⁴

Por mais que as pautas de gênero estejam relacionadas a diversas políticas governamentais, a preocupação dos grupos conservadores se direciona à figura da escola, e da mídia (só que com menor intensidade). Os alvos prioritários desse grupos, no Brasil, foram o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, como também, os planos de educação cuja

³¹¹ MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro.** Direito & Práxis, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 19 de outubro de 2021, p. 597.

³¹² Ibidem, p. 598.

³¹³ Ibidem, p. 598-599.

³¹⁴ ³¹⁴ JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Op. cit., p. 169.

votação se deu em 2015, tanto nas câmaras municipais, como nas assembleias estaduais (o prazo de duração deles é de dez anos). Dessa forma, católicos e evangélicos uniram suas forças que, resultaram vitoriosas, pois, de fato, houve significativa tentativa de banimento da abordagem temática de gênero do plano nacional, e de alguns planos municipais e estaduais. Representantes de ambas as religiões, reuniram forças para pressionar seus representantes políticos.³¹⁵

Escolhida como um dos principais alvos dessa ofensiva reacionária transnacional, a escola foi colocada no centro de um debate público em que os desafios relativos às garantias ao direito à educação cedem lugar a abordagens voltadas a deslegitimar a liberdade docente e a desestabilizar o caráter público e laico da instituição escolar como espaço de formação crítica e de socialização para o convívio social, plural, cidadão e democrático.³¹⁶

Valeria Cardin e Raissa Tobbin, tecem algumas considerações acerca da utilização do termo ideologia de gênero. Segundo os autores:

Esse termo é utilizado por setores de oposição à igualdade de gênero e à aceitação da diversidade sexual. Logo, também verifica-se que, por mais que tenha por interesse superficial a proteção da família, dos costumes e das crianças e dos adolescentes, tal frente também tem sua ideologia, que é baseada em modelos e padrões que não coadunam com a evolução social e cultural de uma comunidade ou nação [...] Diversos são os fatores negativos advindos da demonização da educação de gênero nas escolas. A primeira, e a mais deprimente, é a da possibilidade de manutenção ou de aumento dos índices de violência em razão da diversidade sexual e de gênero, ou seja, exposição ainda maior ao preconceito e à discriminação de um grupo socialmente vulnerável [...] Outra faceta da demonização da educação de gênero, como já citado, é a omissão legislativa no que tange à regulamentação da temática. Ainda pior do que a omissão é a produção legislativa que visa coibir ou afastar a diversidade do ensino regular.³¹⁷

Luis Felipe Miguel, cita algumas dessas produções legislativas que tem por objetivo afastar a diversidade do ensino regular, inclusive através da proibição de estudos relacionados a pautas de gênero.

O PL 7180/2014 e o PL 7181/2014 são, ambos, de autoria do deputado baiano Erivelton Santana (hoje no PEN, mas filiado ao PSC quando apresentou o projeto). Ligado à Assembleia de Deus, ele é integrante da Frente Parlamentar Evangélica. Os dois projetos determinam a mesma coisa: que “os valores de ordem familiar [têm] precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa, vedada a transversalidade ou técnicas subliminares no ensino

³¹⁵ MIGUEL, Luis. Felipe. Op. cit., p. 599.

³¹⁶ JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Op. cit., p. 164.

³¹⁷ CARDIN, Valeria Silva Galdino. TOBBIN, Raissa Arantes. **Das consequências da demonização da pluralidade nas escolas à luz do Estatuto da Diversidade Sexual de Gênero**. Revista Eletrônica do Curso de Direito, Santa Catarina, v. 15, n. 1, p. 1-36, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1981369438872>>. Acesso em: 07 de dez. de 2020, p. 19-21.

desses temas [...] As propostas do deputado baiano impedem a educação sexual e o combate ao preconceito, à intolerância e à violência nas escolas, sob o argumento de preservar a soberania da família na formação “moral” dos mais novos. Com isso, retiram das instituições de ensino a possibilidade de contribuir para disseminar os valores de igualdade e de respeito à diferença, que são cruciais para uma sociedade democrática. E retiram dos jovens o direito de ter acesso a informações que são necessárias para que eles possam refletir sobre sua própria posição nesse mundo e avançar de maneira segura para a vida adulta.³¹⁸

Os dois exemplos apresentados são alguns dos muitos projetos de lei que tem como objetivo “proteger” preceitos antiquados e conservadores sob a alegação da existência de uma “ideologia de gênero”. Sob a falsa alegação da defesa da família, das crianças, e de preceitos totalmente ultrapassados e incompatíveis com os atuais delineamentos da sociedade brasileira, esses grupos conservadores defendem essas pautas, sem darem importância ao enorme retrocesso e as conseqüentes violações de direitos fundamentais que essa visão retrógrada de mundo pode suscitar.

Apesar de o surgimento do Movimento Escola Sem Partido não ter nenhuma relação de dependência com a pauta da “ideologia de gênero”, faz-se necessário tratar desses dois temas em conjunto. Quando esse movimento surgiu, no ano de 2014, ele estava voltado ao enfrentamento da suposta “doutrinação marxista” existente nas escolas. Esse tema é suscitado recorrentemente desde o período da ditadura militar, como no exemplo da “ameaça comunista”. Ele passou a ganhar maior notoriedade graças ao Instituto Millenium, um think tank³¹⁹ ultraliberal. As pautas dele relacionam-se com princípios ultraliberais, como por exemplo, a defesa do Estado mínimo. Para o grupo criador do MESP, os problemas da educação brasileira corresponderiam à falta de deferência pela meritocracia, pelo princípio da responsabilidade individual, e da propriedade privada. A princípio, o movimento não se preocuparia com temáticas de gênero, nem com valores conservadores associados à família. No entanto, o senso de oportunidade do MESP, viu na fusão da doutrinação marxista, com a oposição à ideologia de gênero, uma enorme vantagem. Assim, o movimento conseguiu aliados muito fortes, e a sua capacidade de influência se multiplicou significativamente. Essa confluência se deu em razão da atuação de aliados da extrema-direita, como adeptos do trabalho de Olavo de Carvalho, influenciador que acredita que o enfrentamento da moral associada à sexualidade seria uma “artimanha comunista”.³²⁰ Assim:

³¹⁸ MIGUEL, Luis Felipe. Op. cit., p. 604-606.

³¹⁹ Instituições que prestam assistência aos produtores de políticas públicas.

³²⁰ MIGUEL, Luis Felipe. Op. cit., p. 599-601.

No momento em que a “ideologia de gênero” se sobrepõe à “doutrinação marxista”, o discurso do MESP dá outra guinada. A defesa de uma educação “neutra”, que era predominante até então, cede espaço à noção da primazia da família sobre a escola. A reivindicação é impedir que professoras e professores transmitam, em sala de aula, qualquer conteúdo que seja contrário aos valores prezados pelos pais. O foco principal é a “ideologia de gênero”, mas a regra contempla também as posições políticas sobre outras questões e mesmo a teoria da evolução das espécies ou o heliocentrismo. Se as escolas privadas poderiam incluir cláusulas contratuais que garantissem a possibilidade de apresentação de determinados temas em sala de aula, as públicas teriam que se curvar aos vetos de tantos pais de alunos quantos quisessem se aproveitar da prerrogativa [...] Estabelece-se, assim, uma hierarquia estrita entre família e escola, com o predomínio incontestado da primeira [...] O slogan “Meus filhos, minhas regras”, que sintetiza a démarche familista do MESP, passou a ser repetido nas intervenções públicas do grupo e de seus aliados e também usado como hashtag nas redes sociais. Paródia da histórica bandeira feminista “meu corpo, minhas regras”, o lema subverte seu sentido original, que é a afirmação da autonomia e dos direitos individuais das mulheres, colocando em seu lugar a submissão absoluta das crianças a seus pais, tratadas como se fossem suas propriedades.³²¹

Os grupos que fazem oposição ao MESP e à pauta da “ideologia de gênero”, os denominam como “leis da mordaza”, pois, ambos os projetos tem como finalidade última a criminalização do magistério, da docência, enquanto um instrumento de transformação social, através do estímulo ao pensamento crítico, ou seja, a capacidade de o indivíduo compreender o mundo por si mesmo. Essa frente conservadora, que se utiliza dessas duas pautas para defender seus interesses egoístas e escusos, impõe aos educadores barreiras que os impedem de desempenhar as suas funções de forma livre e plena (direito à liberdade de cátedra), e os deixa sob os mandos e desmandos dos responsáveis pelas crianças e adolescentes. Uma vez que a ideologia supostamente presente nas aulas dos docentes seja de difícil identificação, pois, além de subjetiva, é extremamente vaga, por essas mesmas razões, poderia permitir que a qualquer momento, qualquer professor, seja processado. Ao invés de ser reconhecido enquanto responsável pela evolução intelectual de seus educandos, o educador é considerado um inimigo dos conservadores. Como se tudo isso não fosse suficiente, o MESP defende abertamente a mitigação, violação, da liberdade de expressão dos docentes. Eles deveriam ser responsáveis, única e exclusivamente, pela transferência do saber objetivo para os seus alunos. Nada além disso.³²² Em outras palavras, esses grupos desejam o retorno do ensino bancário, mecanizado, acrítico, voltado, única e exclusivamente, ao atendimento dos interesses do mercado capitalista e grupos conservadores. Desse modo, prevalece o direito ao lucro, e a prevalência de preceitos antiquados, sobre os direitos fundamentais das minorias sociais. Dessa forma:

³²¹ Ibidem, p. 601-603.

³²² Ibidem, p. 614.

Ficam implícitas tanto a percepção de que “o conteúdo” é um conjunto de saberes objetivos, que é transferido de forma independente do contexto e da interação entre docentes e discentes, quanto a ideia de que o exercício de um direito é tudo ou nada. Se há liberdade de expressão, não há qualquer possibilidade de cobrar respeito a qualquer parâmetro curricular. Sob tal visão, ter um direito é se tornar irresponsável. Colocada a questão desta maneira, estaremos condenados a abrir mão do exercício de praticamente todos os direitos [...] No caso do professor, a liberdade de expressão toma a forma da liberdade de cátedra, que significa a liberdade para escolher o caminho que julga melhor para promover a formação de seus alunos. A liberdade de expressão do professor não é uma forma de irresponsabilidade; ao contrário, é uma necessidade de sua responsabilidade profissional [...] Fica claro, portanto, que o projeto Escola Sem Partido é animado por um sentimento de hostilidade aos professores e indica um caminho de criminalização da docência. Num país em que professoras e professores sofrem com a baixa valorização de sua profissão, sinalizada por baixos salários e baixo prestígio social, o MESP quer que eles sejam vistos como corruptores em potencial, que devem ser permanentemente vigiados, controlados, punidos.³²³

Toda essa falsa neutralidade esconde intensões obscuras e egoístas. Os grupos conservadores apontam para comportamentos inexistentes que, na verdade, são eles que praticam. Como ocorre com a “ideologia de gênero”. Eles se utilizam do mesmo movimento observado na da inversão da ética, da filósofa Marilena Chaui (como já bem salientado oportunamente). Invertem-se os polos do bem e do mal, de agressor e vítima, e, aqueles que desejam deteriorar, mitigar, os direitos das minorias, se colocam em posição de vítimas, enquanto os defensores das minorias, os educadores, são colocados como criminosos, e sofrem enorme retaliação da sociedade (facilmente manipulada por esses discursos mentirosos, já que a sua consciência ingênua/fanática, e acrítica, os impede de reunir as mínimas condições para diferenciar certo e errado).

Conforme ensina Rogério D. Junqueira:

A “ideologia de gênero” existe. Existe, mas não como a descrevem os cruzados antigênero. A “ideologia de gênero” é uma invenção vaticana. Um objeto construído e evidenciado pelo discurso que o denuncia. Um sintagma, um neologismo, um rótulo estigmatizante, um slogan, categoria política forjada para operar como arma retórica e para animar mobilizações em favor de um projeto de sociedade regressivo, antidemocrático e antilaico [...] Diferentemente do sintagma retórico inventado pelos “defensores da família”, o conceito sociológico de ideologia de gênero (sem aspas) pode ser útil para identificar, compreender e criticar a naturalização das relações de gênero, as hierarquizações sexuais, a heterossexualização compulsória, a inculcação das normas de gênero, entre outras coisas. São exemplos de manifestações da ideologia de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, assim como a pugna religiosomoralista e antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero nas políticas públicas. Podemos dizer, portanto, que são eles, os cruzados antigênero, que agem como genuínos promotores da ideologia de gênero. Paradoxalmente, a partir de uma manobra de inversão, esses “defensores da família”

³²³ Ibidem, 614-615.

atribuem a outrem exatamente aquilo que praticam. O discurso antigênero nomeia como “ideologia de gênero” aquilo que é precisamente a sua crítica.³²⁴

Em conclusão ao seu pensamento, Luis Felipe Miguel, assevera que:

A pretensa neutralidade projeta uma educação que é incapaz de intervir no mundo e, por isso, torna-se cúmplice das injustiças e das violências que nele ocorrem [...] Impedir que gênero seja discutido na escola é impedir que se aja no sentido de reverter tal quadro. Uma escola “sem partido” é uma escola que toma o partido da injustiça e da opressão. De fato, a democracia não precisa de uma escola “neutra”, mas de uma escola que promova os valores básicos que permitem a própria existência de uma ordem democrática [...] Ao lado da proteção aos docentes e ao próprio exercício da profissão, é importante destacar que tais propostas atacam os direitos dos estudantes. Receber uma educação que permita apreender o mundo de forma crítica e questionadora, ampliando a capacidade de fazer suas próprias escolhas, é condição para uma vida autônoma. Na contramão da ideia de que os “valores” herdados da família devem permanecer livres de qualquer contaminação, é importante que os estudantes tenham contato com uma multiplicidade de visões de mundo, até para serem capazes de produzir um escrutínio crítico sobre as próprias crenças que receberam – condição indispensável para o exercício da autonomia.³²⁵

Apresentados esses argumentos, conclui-se, portanto, que o termo “ideologia de gênero”, é utilizado de forma proposital e mal-intencionada, por parcelas da população ligadas a movimentos conservadores, retrógrados e antiquados. Com o intuito de afastar toda e qualquer possibilidade de existência de uma educação acolhedora, destinada a inclusão da diversidade; para que assim, os padrões relacionados à cultura da dominação masculina branca, continuem predominando em nosso país.

A sua associação ao MESP, foi uma jogada estratégica, que reuniu duas pautas altamente polêmicas, que chamam, e muito, a atenção da população. Assim, associam-se os estudos de gênero ao marxismo, e, além de se tentar inviabilizar o estudo do termo nas escolas, impede-se que os educadores trabalhem temas imprescindíveis à Educação Básica, e à formação do pensamento crítico nas escolas, sob a falsa alegação de que eles teriam um viés ideológico mal-intencionado. E, na prática, ao invés de uma escola “neutra”, que somente ofereceria um ensino bancário aos alunos, na verdade, ela representará a imagem e semelhança dos movimentos conservadores. Ao contrário do que esses grupos dizem publicamente, os professores terão a sua liberdade de cátedra limitada, quando forem tratar de assuntos de viés democrático, em defesa das minorias excluídas, e imprescindíveis à concretização de direitos e à existência do próprio Estado Democrático de Direito. Entretanto, a abordagem de assuntos

³²⁴ JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Op. cit., p. 168 e 170.

³²⁵ MIGUEL, Luiz Felipe. Op. cit., p. 615-616.

cujo viés ideológico é conservador, e que se opõe aos direitos fundamentais das minorias sociais, será permitida e estimulada. Um bom exemplo de que esses grupos não defendem verdadeiramente um modelo de educação neutro, é o fato de que eles apoiam o processo de militarização das escolas, projeto amplamente defendido e ampliado pelo governo do atual presidente que, através do decreto n. 9.465/2019, modificou a estrutura do MEC, e criou a Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Essas escolas são conhecidas por suas regras bastante rígidas, onde são adotados os princípios militares básicos de hierarquia e disciplina. E, na prática, o que se verifica, é a substituição do debate horizontal, por táticas coercitivas; a adoção de um regime disciplinar militar cuja base é a arbitrariedade; a relativização de direitos, liberdades e garantias fundamentais que, encontram-se subordinados a um rol de deveres, estabelecidos pelo modelo militar de educação; associa-se o conceito de bom cidadão à pessoa obediente, mesmo que tal postura passiva resulte na mitigação de seus direitos e individualidades, e, culmine na perpetuação de formas de desigualdade e preconceitos; também, há a reafirmação, ou seja, perpetuação do ciclo de violências, no qual os militares responsáveis pelo fornecimento dessa modalidade de ensino se formaram.³²⁶

Assim, depreende-se que, para esses grupos, o problema não é a existência de uma ideologia por trás do conteúdo ensinado nas escolas (visto que, como ensinado por Paulo Freire, jamais, em tempo algum, existiu uma modalidade de educação verdadeiramente neutra), mas sim, o fato de essa ideologia não ser a mesma que as classes conservadoras apreciam e defendem. O ensino bancário por elas defendido, possui viés liberal, religioso, patriarcal, machista, homofóbico, massificante etc. E, está longe de ser neutro, além de comungar com interesses perversos e antidemocráticos.

Diante disso, ressalta-se a importância (quando da abordagem do tema da educação para a diversidade e em defesa da equidade de tratamento entre os gêneros, e, entre adultos, crianças e adolescentes) de se afastar toda e qualquer ambiguidade do tema, e correlação que puder ser feita com o termo “ideologia de gênero” e MESP. Eles são totalmente inadequados, contrariam o intuito primordial das instituições educativas de promover uma educação inclusiva, transformadora, cujos anseios devem se relacionar a promoção da cidadania, e proteção dos direitos básicos de crianças e adolescentes; sem qualquer possibilidade de exclusão injustificada. Além de serem pautas inconstitucionais, pois ignoram a igualdade de todos perante a lei, ao presumirem uma falsa inferioridade das mulheres, crianças e adolescentes

³²⁶ RICCI, Rudá. **A militarização das escolas públicas**. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 128-132.

(e de outras minorias sociais); desrespeitam o direito de ensinar dos professores e o de aprender dos jovens; além de direta e indiretamente, contribuirão para a mitigação do exercício da cidadania dessas pessoas, e, por consequência, contribuirão com a violação de pressupostos de existência do próprio Estado Democrático de Direito. Dessa forma, a “ideologia de gênero” e o MESP, são temas que devem ser afastados, e, inclusive, combatidos pelas escolas, pois atentam contra os seus compromissos enquanto instituição, contra os direitos básicos, e bem-estar de crianças e adolescentes, e da população como um todo.

O breve estudo do assunto, tem como intuito, afastar qualquer mínima possibilidade de o leitor dessa pesquisa confundir o seu tema com essas pautas mentirosas e altamente nocivas à sociedade. Ao contrário do que desejam esses grupos, essa pesquisa defende a promoção de uma educação crítica e transformadora que, para além de um instrumento de libertação, humanização, cidadania, e concretização de direitos, também, tem como finalidade, combater todas essas pautas retrógradas e nocivas, que tem como objetivo único favorecer as classes dominantes, e prejudicar as minorias sociais vulnerabilizadas.

No próximo tópico, será apresentada a hipótese da presente pesquisa.

3.8 Sugestão de inclusão do problema da transmissão intergeracional na agenda sistêmica de políticas públicas

Em vista do fato de que o presente tópico tem íntima relação com o precedente (relacionado a pesquisa de Marta Arretche), fazem-se necessárias algumas breves considerações sobre as políticas públicas educacionais brasileiras. Segundo ensina Arretche, os processos de *policy-making* e *policy decision-make* não são combinados. Por isso, no que concerne à educação, cabe à União estabelecer as diretrizes e bases educacionais a nível nacional, e, aos estados e municípios, cabe a execução dessas mesmas políticas públicas, respeitando as regras estabelecidas pelo governo central. Isso ocorre, pois parcela relevante das decisões ligadas à gestão do ensino não está abarcada pelo poder de decisão de estados e municípios, que tem menor autonomia decisória em razão de determinação estabelecida pelo âmbito federal.³²⁷

A autoridade normativa do Estado federativo brasileiro está concentrada na União. Ainda que estados e municípios estejam encarregados da arrecadação de seus próprios

³²⁷ ARRETCHÉ, Marta. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012, p. 101-104.

impostos, da execução de políticas públicas e do gasto de receitas descentralizadas, sua autonomia para tomar decisões sobre essas funções é limitada por extensa e detalhada legislação federal, pois a Constituição brasileira prevê que as iniciativas dos governos territoriais supõem regulamentação normativa por parte da União. Isso significa que a federação brasileira concentra autoridade nas arenas decisórias federais, posto que, para exercer suas próprias competências, estados e municípios precisam de prévia autorização da legislação federal. Portanto, grande parte das matérias de interesse federativo deve ser processada nas arenas decisórias federais.³²⁸

Essas regras, diretrizes mínimas de comportamento, que devem orientar a execução das políticas públicas educacionais brasileiras, encontram-se na Constituição de 1988; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação; no Plano Nacional da Educação; dentre outros exemplos. Como a sugestão a ser apresentada nesse tópico relaciona-se com o enfrentamento da desigualdade entre os sexos, e, conseqüentemente, a desigualdade entre adultos, crianças e adolescentes; serão apresentadas algumas referências que evidenciam, não apenas como o combate da desigualdade de gênero é permitido pela legislação brasileira, mas, sim, como ele também é colocado enquanto um objetivo a ser cumprido, uma diretriz básica a ser seguida em todos os níveis da educação. Ainda, ressalta-se que somente a Educação Básica será o foco dessa rápida análise.

Dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, estabelecidos pelo art. 3º, da Constituição de 1988, encontra-se a necessidade de promoção do bem de toda a população, assim, não cabe nenhuma forma de exclusão, e, todas as pessoas devem ser respeitadas independentemente de sua cor, origem, sexo, raça, idade, e quaisquer outras características compreendidas por suas singularidades. Em seu art. 5º, a CF/88, estabelece que todas as pessoas são iguais perante a Lei, e possuem direitos e obrigações iguais, independentemente de seu gênero, e sem qualquer tipo de distinção. Em seu art. 205, a CF/88 estabelece que a educação é um direito de todas as pessoas, deve ser assegurada pela família e pelo Estado, e tem dentre as suas finalidades o desenvolvimento do indivíduo, a qualificação do mesmo para o trabalho, e o efetivo exercício de sua cidadania. Já em seu artigo 206, ela estabelece que o ensino deverá ser disponibilizado em igualdade de condições, para todas as pessoas, e deve ser prezada a liberdade de aprendizado, ensino, divulgação e pesquisa; além de compreender o direito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.³²⁹ Esses exemplos evidenciam o fato de que, ao menos formalmente, a Constituição de 1988, assegura o respeito às diferenças, e o direito à uma educação inclusiva e para a diversidade.

³²⁸ Ibidem, p. 114.

³²⁹ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.

A Lei Federal nº 9.394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), também assevera a necessidade de uma educação diversa, com respeito às diferenças.

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;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.³³⁰

A mesma legislação ainda assegura a necessidade de enfrentamento de todas as formas de violência, por parte das unidades de educação básica:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
 IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas;
 X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.³³¹

O mesmo pode ser verificado na Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Dentre as suas diretrizes, fazem-se necessários alguns destaques:

Art. 2º São diretrizes do PNE:
 III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
 X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.³³²

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil³³³, em seu art. 7º, inc. V, estabelecem que:

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

³³⁰ BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021

³³¹ BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.

³³² BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.

³³³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 98.

V – construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Portanto, além de ser possível, há uma recomendação por parte dessas diretrizes curriculares, para que a educação infantil, a partir de técnicas e linguagem adequadas, aborde os temas relacionados ao gênero e à diversidade. De forma similar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, estabelecem parâmetros mínimos de respeito a diferença, que devem ser observados pelas unidades de Ensino Fundamental:

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.³³⁴

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, também contribuem para o tratamento de tal assunto:

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

XV – valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas.³³⁵

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelecem que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.³³⁶

³³⁴ Ibidem, p. 134.

³³⁵ Ibidem, p. 199-200.

³³⁶ CNE. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjSx8T_4cP1AhXHp5UCHdsyDdEQFnoECBkQAQ&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fcomponent%2Fdocman%2F%3Ftask%3Ddoc_download%26gid%3D13800%26Itemid&usg=AOvVaw3De05NCrFT8rKxQsX9HtTX>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Com relação a mesma temática, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, estabelecem que:

Art. 7º A Educação Escolar Quilombola rege-se nas suas práticas e ações político pedagógicas pelos seguintes princípios:
I - direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade;
VI - promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
VII - garantia dos direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, ambientais e do controle social das comunidades quilombolas.³³⁷

Os exemplos supramencionados, correspondem a diretrizes federais, relacionadas a necessidade de enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, bem como o combate de toda e qualquer forma de violência e preconceito, nas escolas da Educação Básica, de ensino infantil, fundamental, e médio. Compreende-se, portanto, que há um estímulo, uma autorização, um compromisso, que deve ser aderido pelas unidades de Educação Básica municipais e estaduais, brasileiras. Cabe, portanto, às demais unidades federativas a observância de tais regras.

Antes de partir para o encerramento do tópico, voltam-se as atenções para o caráter fiscal que implica diretamente na execução das políticas públicas da educação.

O que garante um padrão minimamente adequado para a execução das políticas públicas educacionais no Brasil, são as regras constitucionais, que estabelecem padrões mínimos de gastos para a execução de determinadas políticas (25% educação e 15% saúde, por exemplo). Dessa forma, as expressivas decisões relacionadas a esses patamares de gastos não são disciplinadas pelo mercado ou pelos cidadãos, mas sim, pela regulação realizada pela União.³³⁸ Isso somente foi possível graças ao Fundeb. Como já mencionado anteriormente, esse é um fundo que garante que estados e municípios, de fato, invistam na execução de políticas públicas educacionais a nível estadual e local. Apesar de a definição de um mínimo constitucional que nivelou os patamares de gastos a serem adotados por estados e municípios, no momento da execução de suas políticas de educação, o acesso ao serviço, a depender do município, estado, ou região em que ele é fornecido, ainda pode ser bastante desigual. Isso ocorre, pois a homogeneização da prestação dessa modalidade de serviço social tem vinculação, em sua maior parte, orçamentária. De modo que a forma como esses valores serão aplicados, e

³³⁷ CNE. **Resolução CNE/CEB 8/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizes_nacionais_educacao_escolar_quilombola.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

³³⁸ ARRETCHE, Marta. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012., p. 176-177.

as especificidades relacionadas à execução dessas ações afirmativas, não são predeterminadas pela União, havendo assim, certa autonomia por parte dos governos subnacionais, no momento da execução desse serviço. Por isso são identificadas desigualdades abismais sobre as formas que alguns estados, municípios, e regiões do país, administram suas unidades de ensino básico.

Ainda que essa autonomia possa resultar em grandes prejuízos a minorias sociais como as crianças e os adolescentes, nesse tópico, ela será pensada a fim de que possa produzir resultados positivos para esses mesmos grupos.

De posse das informações reunidas até o presente momento (nesse tópico), o que se pode depreender, é que o enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, ainda que de forma um pouco tímida, não somente é permitido, como é estimulado pela legislação federal. O que, em tese, vincularia, ou no mínimo, estimularia, a adesão de tal postura por parte de estados e municípios. Tais diretrizes, apesar de estabelecerem a necessidade de tal enfrentamento, não retiram totalmente a autonomia dos governos locais, que podem adequar a execução de suas políticas às suas realidades. Quando Marta Arretche fala da desigualdade existente no fornecimento da educação entre diferentes municípios, estados, e até regiões do país, devido ao fato de que a vinculação aos interesses da União, no caso da educação, diferentemente do caso da saúde, é, em grande parte, de origem orçamentária; e, por isso, há uma maior autonomia dessas entidades; a autora corrobora o fato de que há uma certa autonomia na execução das políticas educacionais brasileiras.

Ainda que essa autonomia não seja tão significativa, ela é o suficiente para que os governos locais, em observação às legislações e diretrizes anteriores, tenham certa liberdade para combater a desigualdade entre os gêneros no seio escolar, em consonância com suas singularidades, e desde que respeitando os parâmetros mínimos estabelecidos pela seara federal. Ademais, todas as iniciativas contrárias a educação inclusiva e para a diversidade, além de infringirem tais diretrizes, representam uma enorme afronta a própria Constituição Federal, que assegura o respeito às diferenças e singularidades de todas as pessoas, que não devem estar sujeitas a nenhuma forma de discriminação (e, aqui, incluem-se todas as formas de preconceito e violência). Portanto, no Brasil, a educação para a diversidade, com enfoque no enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, além de ser permitida, é estimulada pela legislação existente.

Feitas essas considerações, chega-se à versão final da hipótese da presente pesquisa. Ela tem como objetivo apresentar uma possível solução para o problema apresentado por esse trabalho, qual seja, o processo de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar. Ela tem como fundamentos, toda a base teórica, e, as linha de raciocínio lógico,

construídos no decorrer de todo esse trabalho, em especial, no subcapítulo precedente, relacionado ao trabalho de Paulo Freire. Nele, identificam-se as políticas públicas educacionais de viés feminista e interseccional, centradas na pedagogia da libertação de Paulo Freire, destinadas à sensibilização de crianças e adolescentes, enquanto uma resposta adequada, direcionada ao combate e rompimento do ciclo vicioso de agressividades que afeta mulheres, crianças, adolescentes, e a sociedade como um todo.

Dessa forma, utiliza-se esse trabalho como instrumento de publicidade, visibilidade, para o tema em questão, de forma que o sofrimento e a constante situação de vulnerabilidade de mulheres, crianças e adolescentes, e as suas terríveis consequências para a vida em comum, possam ser trazidos à luz. Através dele, sugere-se que o problema consubstanciado na disseminação intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar, seja incorporado à agenda sistêmica do Estado do Paraná. E, espera-se que, oportunamente, o tema possa ser de fato incluído na agenda governamental do Estado, e, no futuro, possa ser o princípio da concretização de uma educação verdadeiramente crítica, transformadora. **Essa é a hipótese apresentada enquanto possível solução para o problema trazido por essa pesquisa.** Como já frisado, ela está fundamentada na pedagogia da libertação de Paulo Freire, e tal base argumentativa deve ser considerada no momento de sua análise, visto que é essa base que dá a ela sustentação e plausibilidade. Quanto à referência ao Estado do Paraná, justifica-se tal feito em razão da necessidade de que a presente pesquisa tenha relevância para a região, e para o Programa de Pós-graduação, dentro dos quais ela se desenvolve. No que diz respeito à possibilidade de tratamento de tal problema social com o auxílio das unidades de Educação Básica, resta evidente que as políticas públicas educacionais podem ser um ótimo instrumento para que tal objetivo seja atingido, e, como essa sugestão é coerente e compatível com os objetivos traçados por esse trabalho.

Ressalta-se, também, que a sugestão de inclusão dessa problemática na agenda de políticas públicas do governo paranaense, vem acompanhada de um convite à resistência, à subversão das estruturas atuais, direcionado a todas e todos os remetentes da presente pesquisa (educadoras, educadores, estudantes, operadores do direito, quiçá até movimentos progressistas). Faz-se essa consideração/convite com a esperança de que o tema receba maior visibilidade, que chegue aos ouvidos dos oprimidos que se encontram dentro e fora da administração estatal. Para que sejam reunidos esforços no sentido de não se deixar o tema cair no esquecimento, e assim, ele tenha mais chances de receber a atenção do governo. E, para que não se esqueça que, a educação crítica e transformadora, feminista e interseccional, se encontra

nas pequenas atitudes que, juntas, podem promover grandes mudanças. Não é possível transformar a realidade vivida somente depois de se possuir o poder. Como ensinado por Freire, a utopia possível, a mudança que se almeja e espera, começa no presente, de dentro para fora. Cada pequeno passo conta.

Antes de se partir para o parágrafo que introduzirá o assunto a ser abordado no quarto e último capítulo dessa dissertação, algumas considerações fazem-se necessárias.

Essa pesquisa possui uma abordagem multidisciplinar (como ficou evidente para os seus destinatários, seus leitores), pois, compreende-se que é necessária a construção de um diálogo entre diferentes áreas do conhecimento (como feito no decorrer de toda a dissertação), para a melhor compreensão e, posterior solução, de problemas altamente complexos, como é o caso do fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar.

Dessa forma, a partir da perspectiva de que esse é um problema cuja resolução prescinde de pontos de vista e ações, de diferentes áreas do conhecimento e atuação; ao invés de se visar uma solução orientada à identificação de quais instrumentos jurídicos poderiam solucionar, de forma isolada, esse problema delicado; aqui, de forma diferente, a partir da tentativa de comunicação entre Ciência Jurídica e Administração Pública, chega-se essa hipótese de pesquisa (no formato de sugestão da inclusão da problemática desse trabalho na agenda sistêmica de políticas públicas do Paraná), a fim de que esse complexo problema social possa receber um tratamento adequado e efetivo. Apresenta-se, portanto, um tratamento, um instrumento de prevenção, praticável, pacífico, respeitando-se as limitações que um estudo elaborado dentro um programa de ciência jurídica, voltado ao estudo de políticas públicas, possui. Os fatores relacionados à função e competência da administração pública, no que diz respeito à elaboração de políticas públicas; não são vistos como obstáculo à conclusão desse trabalho, mas, sim, como uma oportunidade de construção de diálogo entre essas diferentes áreas. Abordagem bastante interessante e útil ao desenvolvimento dessa pesquisa, e, uma conexão extremamente positiva para a potencial solução de questão tão complexa, como o problema da transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar.

No próximo capítulo, será realizada uma busca, por meio da a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), e do banco de teses e dissertações da CAPES, a fim de que sejam identificadas pesquisas relacionadas a ações afirmativas educacionais, com perspectiva de gênero, implementadas no seio da Educação Básica do estado do Paraná.

Tal busca deve servir de base à investigação, por meio da qual, visa-se constituir uma perspectiva acerca da forma como são, e, se de fato são promovidas, ações preventivas de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica paranaense. Para, então, após constituída essa perspectiva, possam ser levantados os possíveis motivos que levariam a não promoção ou promoção insuficiente de políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, no respectivo Estado.

A concretização desses e de outros objetivos, no tópico seguinte, tem como finalidade última, a corroboração ou não da hipótese de pesquisa apresentada no presente capítulo. Assim, poderá ser complementado e concluído o estudo desenvolvido através da presente dissertação.

4 O ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE ENTRE OS GÊNEROS NO SEIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARANAENSE

Apresentada a hipótese de pesquisa, consubstanciada na sugestão de inclusão do problema social abordado no decorrer de todo esse trabalho, na agenda sistêmica de políticas públicas do Estado do Paraná; proposta que deve estar aliada a ações e manifestações subversivas, voltadas ao enfrentamento de tal mazela social, por parte das classes oprimidas que se encontram dentro e fora das instituições estatais. Sugestão inspirada na pedagogia da libertação de Paulo Freire que, ao mesmo tempo em que embasa a proposta apresentada, mostra aos destinatários dessa pesquisa que ela tem considerado nível de plausibilidade, robustez, e não é uma sugestão vazia, pois, a partir dela, resta evidente que existem soluções possíveis, palpáveis, para esse complexo problema social.

Nesse momento, parte-se para um breve estudo, que tem como objetivo primordial complementar todo o trabalho já construído até o presente momento, a fim de que seja corroborada ou não, a hipótese de pesquisa apresentada anteriormente.

Assim, inicia-se uma investigação, e a partir dela, intenta-se descobrir se de fato, ocorre ou não, a aplicação de políticas educacionais voltadas ao enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica do Estado do Paraná. Como salientado anteriormente, a fim de que esse trabalho tenha relevância para o Programa de Pós-graduação e para o Estado nos quais ele se encontra inserido, opta-se por restringir a pesquisa à área geográfica em questão. Ademais, espera-se que, em razão dessa delimitação territorial e, também, recursal (trabalhos a serem analisados), possa se chegar a resultados e conclusões mais esclarecedores quanto a problemática levantada nesse capítulo (existência ou não de políticas públicas educacionais, implementadas no Estado do Paraná, voltadas ao combate da desigualdade entre os gêneros). Tal escolha se justifica devido às limitações de tempo, espaço, de recursos; e, em razão do fato de o Brasil ser um país com dimensões continentais, e diferenças gritantes entre seus Estados e regiões. Fatores que dificultam a realização de uma investigação a nível nacional que, se realizada de forma não satisfatória, pode produzir resultados inconclusivos e nada esclarecedores.

A presente investigação tem como parâmetro o combate da violência de gênero, pois, como bem mostrado ao longo desse trabalho, a agressividade perpetrada contra crianças e adolescentes é um reflexo, um dos desmembramentos, da desigualdade existente entre os gêneros. Ademais, optou-se por tal abordagem, em virtude de as pesquisas, informações e

mobilizações, relacionadas aos direitos das mulheres, ocuparem um patamar mais avançado, quando comparadas às pesquisas e informações relacionadas às violências praticadas contra a população infantojuvenil; ou seja, em razão de haver mais informações e uma maior facilidade de se construir uma pesquisa que tenha como parâmetro a desigualdade existente entre os gêneros (cuja consequência mais direta é a violência direcionada às mulheres), toma-se tal mazela social como norte para a construção desse tópico.

Feitas essas considerações, salienta-se que os próximos subcapítulos terão como objeto de análise as ações afirmativas educacionais com perspectiva de gênero, implementadas no Estado do Paraná, identificadas a partir de teses e dissertações, selecionadas por meio dos critérios metodológicos que serão descritos adiante. As políticas públicas de enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, desenvolvidas no seio da Educação Básica paranaense, são o foco dessa análise, pois, considera-se tal iniciativa como uma das principais ações aptas ao adequado tratamento do problema apresentado por essa pesquisa (transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar). Espera-se que a partir desse estudo seja possível compreender, se, e de que forma, são desenvolvidas no Paraná, ações voltadas à prevenção de práticas que contribuem para a manutenção da desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica do Estado, desde a mais tenra idade dos indivíduos que compõem a sua população (crianças e adolescentes).

Reafirma-se o argumento trazido através da linha de raciocínio lógico construída anteriormente: por mais que tais ações afirmativas, de maneira isolada, não possam proporcionar uma verdadeira equidade entre os gêneros, em razão da necessidade de serem combinadas com ações capazes de lidar com as demais nuances desse grande problema estrutural; ainda assim, elas representam um importante passo nesse sentido, pois, são peça fundamental para o rompimento do ciclo de agressividades responsável pela perpetuação das violências de gênero e intrafamiliar. A investigação relacionada à existência ou não de ações voltadas ao rompimento desse ciclo, além de ser uma forma de se averiguar se as práticas discriminatórias de gênero são combatidas ou não no Estado do Paraná, desde a mais tenra idade de meninos e meninas, no seio da Educação Básica; também, é uma forma de se verificar se a hipótese de pesquisa será ou não corroborada, e, de se complementar o presente estudo.

Como ressaltado previamente, os critérios metodológicos desenvolvidos através dessa pesquisa, serão descritos a seguir.

4.1 Metodologia

A produção dos primeiros capítulos desse trabalho teve como base múltiplas pesquisas bibliográficas, realizadas através da consulta de livros, periódicos, teses, dissertações, leis, dentre outros. Com relação às fontes de dados utilizadas, destacam-se: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT); banco de teses e dissertações da CAPES; SciELO; periódicos CAPES; revistas; periódicos; dentre outras fontes similares. Em virtude do fato de o tema da disseminação intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar, a partir da socialização de crianças e adolescentes, ser um tópico demasiadamente complexo e, pouco explorado; e, em razão da escassez de materiais relacionados à temática, optou-se por se desenvolver uma pesquisa do tipo exploratória, cuja modalidade é a bibliográfica.

No que se refere a esse quarto capítulo, tomou-se como inspiração, ainda que parcial, o capítulo 4 da dissertação intitulada “*Potencialidades dos grupos reflexivos brasileiros para homens autores de violência doméstica contra a mulher na desconstrução da masculinidade hegemônica*”³³⁹, de Tayana Roberta Muniz Caldonazzo, defendida e aprovada em 2020, pelo Programa de Pós-graduação em Ciência Jurídica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná-UENP, cujo objetivo foi a sintetização de pesquisas nacionais (teses e dissertações) sobre o tema, com a finalidade de se identificar trabalhos que contivessem os diálogos e dinâmicas presentes nos grupos reflexivos de autores de violência de gênero, e que tivessem se utilizado da pesquisa empírica.

Como metodologia, Caldonazzo utilizou a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), onde foram pesquisadas as expressões: “autor de violência”; “masculinidade e violência”; “violência doméstica e familiar”. A autora selecionou somente os trabalhos pertencentes a Programas de Pós-graduação situados no Brasil. O recorte temporal por ela realizado compreendeu o período de tempo de 2017-2020. Para identificar as pesquisas que tratavam do tema em questão a autora leu os resumos dos estudos encontrados, e, quando necessário, também consultou a introdução de alguns trabalhos.

³³⁹ CALDONAZZO, Tayana Roberta Muniz. **Potencialidades dos grupos reflexivos brasileiros para homens autores de violência doméstica contra a mulher na desconstrução da masculinidade hegemônica**. Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) Programa de Pós-graduação em Ciência Jurídica, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Jacarezinho, p. 150-163, 2020.

Na presente dissertação, porém, o objeto de investigação são as políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, aplicadas no seio da Educação Básica paranaense³⁴⁰. Diferentemente do trabalho de Tayana Caldonazzo, além de o tema em questão ser outro, o estudo que aqui se desenvolve é menos complexo. Os parâmetros que o norteiam são menos rígidos e não estão adstritos a uma modalidade específica de pesquisa, nem à estrutura (dinâmica, disciplina específica, debates, por exemplo³⁴¹) ou aos resultados obtidos com a implementação dessas ações afirmativas. Aqui, buscam-se pesquisas cujo objeto de análise sejam políticas públicas educacionais (Educação Básica) aplicadas no Estado do Paraná, e que estejam direta ou indiretamente, voltadas ao enfrentamento a desigualdade entre os gêneros. Faz-se essa escolha, pois as escolas são locais onde mais facilmente encontram-se crianças e adolescentes (sujeitos responsáveis pela internalização e perpetuação dos padrões de comportamento excludentes vigentes), como já explicitado previamente. Esse é o parâmetro central que norteia a investigação. A partir dele, espera-se que possam ser encontrados resultados que permitam que a partir desse trabalho se chegue a uma conclusão sobre a existência ou não de ações nesse sentido, aplicadas face a crianças e adolescentes, por meio da seara da educação paranaense. Assim, espera-se que a hipótese de pesquisa possa ou não ser reafirmada.

Salienta-se que o parâmetro que norteia o estudo é, tão somente, a simples identificação, relacionada a existência ou não de iniciativas com esse escopo, pois, sabe-se que as políticas públicas que possuem relevante função social, e que tem como objetivo a transformação da realidade vivida, costumam apresentar resultados positivos somente após um longo prazo, depois de iniciada a sua aplicação no mundo concreto. Ademais, ainda que houvesse a disposição para avaliar tais resultados, essa pesquisa não está apta ao adequado cumprimento desse objetivo. Por isso, espera-se que a partir desse estudo possam ser encontradas pesquisas que, tão somente, exemplifiquem e comprovem, a existência de políticas públicas aplicadas no Estado do Paraná, voltadas ao enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica.

Para tanto, buscou-se identificar teses e dissertações pertencentes a Programas de Pós-graduação situados no Brasil, que tratam do tema em questão, sem pretensão de exaustividade.

³⁴⁰ Para a análise que se está construindo no presente tópico, fala-se em iniciativas aplicadas no seio da Educação Básica do Estado do Paraná. Iniciativas essas que não necessariamente tenham sido elaboradas pelo Estado. Como pode ser o caso de uma ação afirmativa criada pelo âmbito federal e aplicada no Paraná.

³⁴¹ Esses exemplos são colocados aqui, entre parênteses, como forma de exemplificar o que essa dissertação quer dizer com estrutura, formato, de uma iniciativa pública com perspectiva de gênero.

O recorte temporal realizado compreende o período de 2015 (corresponde ao ano seguinte em que foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação de 2014-2024) a 2022 (ano em que se faz o presente estudo). Foram pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as cinco expressões: “educação básica”; “gênero”; “políticas públicas”; “Paraná”; “educação com perspectiva de gênero no Paraná”. Em todas as expressões, o filtro utilizado foi o que abrangia todos os campos.

Dentre os 1.116 resultados analisados (115 pertencentes à IBICT, e, 1.001 pertencentes ao CAPES), foram lidos os resumos de todos os trabalhos relacionados ao tema em questão. Apesar de todos os filtros utilizados na investigação, dentre os resultados encontrados, havia pesquisas cujos títulos indicavam claramente o fato de que elas não tinham absolutamente nenhuma relação com o tema objeto dessa investigação. Por isso, os seus resumos foram lidos de forma dinâmica. Dessa forma, foram selecionadas para o estudo, as dissertações e teses que indicassem em seu resumo, e, em alguns casos (quando a leitura do resumo não fosse esclarecedora) em outros trechos (como por exemplo, a introdução), a análise de uma ação afirmativa voltada para o enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, no seio da educação básica paranaense. Abaixo, a partir de uma listagem feita em ordem alfabética, será feita uma breve descrição dos títulos e autores encontrados, e, em seguida, serão apontadas as razões pelas quais o trabalho foi ou não escolhido para a análise que será feita nos subcapítulos seguintes.

Foram identificadas as seguintes pesquisas relacionadas a ações afirmativas educacionais, com perspectiva de gênero, no estado do Paraná:

1) CARVALHO, Evelyn Raquel. *“Gênero e Desenvolvimento Territorial Sustentável: um estudo das ações extensionistas do Instituto Federal do Paraná – Campus Paranaguá”*, Matinhos. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, 2018.

Embora o estudo de Carvalho trate de uma ação afirmativa, implementada pelo IFPR de Matinhos (instituição educacional voltada a adultos e adolescentes), e, tal ação tenha perspectiva de gênero, na qual estimula-se o desenvolvimento sustentável combinado com o protagonismo feminino. Conforme salientado pela pesquisadora, tal ação volta-se ao diálogo entre a instituição e a comunidade. E, o protagonismo feminino mencionado, refere-se a mulheres adultas que, graças a tal política, passaram a ter mais voz ativa e mais oportunidades

na comunidade em questão³⁴². Assim, por mais que essa iniciativa tenha uma perspectiva de gênero, ela não está voltada ao enfrentamento da desigualdade de gênero no contexto escolar da educação básica, mas sim, tem como foco a comunidade de mulheres adultas da região. Portanto, não possui o enfoque necessário para que faça parte da análise em construção.

2) CAVALLI, Mariana Bolake. *“A mulher na ciência: investigação do desenvolvimento de uma sequência didática com alunos da educação básica”*, Cascavel. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2017.

Embora essa seja uma iniciativa com perspectiva de gênero, realizada pela pesquisadora, em uma turma do 8º ano de uma unidade de educação particular de Cascavel-PR; ou seja, ainda que seja uma ação praticada no seio de uma unidade de educação básica do Estado, denominada pela autora como “mulher e ciência”, voltada a promoção da visibilidade da atividade científica feminina³⁴³, tal estudo não será incluído na análise construída através desse subcapítulo. Pois, não se trata de uma política pública educacional, e, sim, de uma proposta pedagógica, isolada e independente, proposta pela pesquisadora.

3) COSTA, Camille Vieira da. *“A política de creche como instrumento de igualdade de gênero”*, Curitiba. Dissertação (Mestrado em Direito e Relações Sociais) – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná, 2020.

Camille Vieira da Costa, analisa a política de creche enquanto um instrumento de promoção de igualdade de gênero, face a figura da mulher que tem filhos, que usufrui dos serviços ofertados pela unidade educacional, a fim de que, enquanto tenha onde deixar os filhos, possa realizar as suas atividades laborais tranquilamente³⁴⁴. Apesar de ser uma política pública de equidade de gênero, executada por unidades educacionais pertencentes a educação básica do Estado, ela está voltada à figura da mulher que tem filhos. Portanto, não é uma política de gênero aplicada face a crianças e adolescentes. Por isso, não será parte integrante do estudo realizado nesse tópico.

³⁴² CARVALHO, Evelyn Raquel. **Gênero e Desenvolvimento Territorial Sustentável: um estudo das ações extensionistas do Instituto Federal do Paraná – Campus Paranaguá**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Setor Litoral, Matinhos, 2018. p. 9.

³⁴³ CAVALLI, Mariana Bolake. **A mulher na ciência: investigação do desenvolvimento de uma sequência didática com alunos da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2017, p. 11-15.

³⁴⁴ COSTA, Camille Vieira da. **A política de creche como instrumento de igualdade de gênero**. Dissertação (Mestrado em Direito e Relações Sociais) – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2020, p. 1-5.

4) DONDONI, Angela. *“Projeto de letramento no ensino fundamental como forma de ação social: biografia de mulheres”*, Cascavel. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação Strictu Sensu – Nível Mestrado Profissional em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2018.

Em sua pesquisa a autora relata como planejou e implementou o “projeto de letramento: biografia de mulheres”, no Colégio Estadual do Campo, localizado na cidade de Ramilândia, face aos alunos do 9º ano. A iniciativa da educadora, além de ser uma forma de desenvolver um projeto de letramento, centrado no gênero de escrita biografia, tem enfoque de gênero, pois, a partir da biografia de mulheres, ela teve como intuito mostrar aos seus alunos o papel social desempenhado por elas na sociedade. Influenciada pela pedagogia de Paulo Freire, de forma bem simples e didática, a autora promoveu uma ação voltada ao estímulo do pensamento crítico de seus alunos, através do diálogo com a comunidade local, onde as mulheres receberam papel de destaque. Tudo isso com a finalidade de fazê-los absorver o modelo de escrita proposto; de possibilitar a eles, a partir de um pensamento crítico, compreender o seu papel de criadores do mundo; e, de fazê-los compreender a relevância da mulher na história e sociedade. Apesar de ser um ótimo exemplo de um projeto com perspectiva de gênero, concretizador de uma modalidade de ensino libertadora, implementado no seio de uma unidade escolar pertencente a educação básica paranaense; a pesquisa não fará parte do recorte realizado nesse subtópico. Pois, trata-se de uma ação isolada e independente, e não de uma política pública, executada pelo poder público.

5) FREITAS, Lucas Bueno de. *“É QUE PRA MIM VOCÊS SÃO INVISÍVEIS”:* *relações de gênero em aulas de ciências do ensino fundamental*”, Curitiba. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2019.

A iniciativa de Lucas Freitas tem perspectiva de gênero e é realizada em uma unidade de educação básica paranaense, visto que o autor analisa os estereótipos e manifestações de gênero presentes nas relações de crianças pertencentes aos 4º e 5º ano de uma escola municipal da cidade de Pinhais³⁴⁵. No entanto, como se trata de uma ação isolada, voltada a análise de como o patriarcado influencia o processo de ensino-aprendizagem das crianças em questão, e

³⁴⁵ FREITAS, Lucas Bueno de. **É QUE PRA MIM VOCÊS SÃO INVISÍVEIS”:** **relações de gênero em aulas de ciências do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2019, p.8.

não de uma política pública, descarta-se o uso desse estudo na análise realizada no presente tópico.

6) LIONARDO, Rafaela Silva. “*As questões de gênero no contexto escolar: um estudo da compreensão de professores e pedagogos*”, Jacarezinho. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2021.

Ainda que a pesquisa da autora tenha relação com o processo de formação inicial de professores e estudantes pertencentes a região do norte pioneiro do Paraná, e, a sua temática tenha uma perspectiva de gênero; a sua investigação não tem como foco a política pública em si, mas, sim, a percepção, compreensão, que pedagogos e professores (profissionais que realizaram a respectiva formação) possuem sobre as questões de gênero³⁴⁶. Dessa forma, o estudo não fará parte do recorte realizado.

7) MATOS, Thais Adriane Vieira de. “*Gênero, diversidade sexual e in/exclusão: uma análise discursiva de textos de professoras em processo de formação no GDE*”, Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, 2017.

Em seu estudo a autora analisa a política pública Gênero e Diversidade na Escola (GDE), disponibilizado pela UFPR-Setor Litoral, a partir de textos elaborados por cursistas que ainda não encerraram o processo de formação³⁴⁷. Essa pesquisa fará parte da presente análise.

8) MELLO, Bruna Heleno Zarske de. “*Questões de gênero nas políticas públicas da Educação Básica brasileira: a sua incorporação nos Planos Estaduais de Educação*”, Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Educação e Humanidades, 2019.

Em sua pesquisa, Mello, tem como objetivo estudar as questões de gênero que se fazem presentes nas políticas públicas educacionais do país, inclusive no que se refere ao Estado do Paraná. Além disso, a autora analisa como os Planos Estaduais de Educação abrangem ou não essa temática³⁴⁸. Portanto, esse estudo fará parte da presente análise.

³⁴⁶ LIONARDO, Rafaela Silva. **As questões de gênero no contexto escolar: um estudo da compreensão de professores e pedagogos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Jacarezinho, 2021, p. 10-16.

³⁴⁷ MATOS, Thais Adriane Vieira de. **Gênero, diversidade sexual e in/exclusão: uma análise discursiva de textos de professoras em processo de formação no GDE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2017, p. 8.

³⁴⁸ MELLO, Bruna Heleno Zarske de. **Questões de gênero nas políticas públicas da Educação Básica brasileira: a sua incorporação nos Planos Estaduais de Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) –

9) MOTTIN, Karina Veiga. *“A “ideologia de gênero” através das narrativas da Assembleia Legislativa do Paraná: o caso do Plano Estadual de Educação”*, Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2019.

Ainda que a pesquisa de Mottin esteja associada a uma iniciativa pública, relacionada à temática gênero. No caso, uma ação política negativa, machista, antifeminista, na qual os parlamentares responsáveis pela elaboração do Plano Estadual de Educação paranaense (intimamente relacionado com a Educação Básica do Estado, e a execução de políticas públicas educacionais voltadas a crianças e adolescentes), retiraram a palavra gênero do documento. O trabalho da pesquisadora tem como objetivo o estudo das narrativas de gênero (baseadas na falácia da “ideologia de gênero”) dos parlamentares responsáveis pela aprovação do respectivo documento³⁴⁹; ou seja, não se trata do estudo de uma ação afirmativa, mas sim, de uma pesquisa voltada a compreensão dos fatores que levaram a aprovação do documento em questão. Por isso, o trabalho da pesquisadora não fará parte da análise construída nesse tópico.

10) PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. *“Sexualidade e gênero nos currículos dos cursos de pedagogia de Universidades Estaduais do Paraná”*, Marília-SP. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2021.

A autora tem como objetivo analisar de que modo as disposições relacionadas às temáticas gênero e sexualidade, contidas na Resolução CNE n. 02/2015, foram ou não compreendidas pelos currículos (PPCs), ementas e programas dos cursos de pedagogia da UEL e UEM³⁵⁰. Se Dayenne Pelegrini, identificar por meio de sua pesquisa, pautas de gênero e sexualidade nos PPCs, e demais documentos citados, dos cursos de pedagogia que são objeto de sua pesquisa, isso significa que essas seriam políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, que indiretamente estão associadas ao diálogo com crianças e adolescentes da Educação Básica. Por isso, esse estudo será objeto de estudo da análise que será feita adiante.

11) PIRES, Andressa Fontana. *“Narrativas que importam: leituras literárias no ensino de gênero e sexualidade nas aulas de Sociologia”*, Curitiba. Dissertação (Mestrado

Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC/PR, Escola de Educação e Humanidades, Curitiba, 2019, p. 5.

³⁴⁹ MOTTIN, Karina Veiga. **A “ideologia de gênero” através das narrativas da Assembleia Legislativa do Paraná: o caso do Plano Estadual de Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2019, p. 9.

³⁵⁰ PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. **Sexualidade e gênero nos currículos dos cursos de pedagogia de Universidades Estaduais do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP, 2021, p. 8.

Profissional em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, 2020.

Por mais que a pesquisa de Pires trate de uma iniciativa com perspectiva de gênero, que busca investigar se os materiais utilizados pelos professores de Sociologia, de escolas da região metropolitana de Curitiba, possuem uma narrativa ficcional que possibilite o tratamento de temas considerados polêmicos na sala de aula, como por exemplo, o ensino de gênero e sexualidade³⁵¹; ela não se adequa aos objetivos dessa pesquisa. Ainda que seja uma iniciativa com enfoque de gênero, voltada a Educação Básica, trata-se de uma ação esporádica, de iniciativa da pesquisadora em questão. Por isso, como não se trata de uma política pública, o trabalho da autora não fará parte do recorte desse subcapítulo.

12) SILVA, Adrielen Amancio da. *“Gênero e formação docente: aproximações possíveis, complexas e necessárias nos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR”*, Londrina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, 2021.

A autora analisa de que forma as relações de gênero são compreendidas pelos componentes curriculares dos cursos de ambas as instituições. E, de que forma essas temáticas são compreendidas e questionadas pelos estudantes de pedagogia dessas universidades³⁵². Portanto, a autora analisa se o componente curricular das instituições em óbice compreendem iniciativas, políticas públicas educacionais, com perspectiva de gênero. Por isso, essa pesquisa será parte integrante da análise elaborada adiante.

13) SILVA, Anelissa Carinne dos Santos. *“Ações de divulgação científica na abordagem do gênero feminino em museus de ciência: um estudo sobre o “Dia das Meninas no MAST” e o “Meninas com Ciência”*”, Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, 2020.

A pesquisadora buscou compreender quais seriam os impactos produzidos pelas ações sociais educacionais com perspectiva de gênero, realizadas face a meninas estudantes do Ensino Fundamental II, que se deram por meio da utilização dos projetos “Dia das Meninas no MAST” e o “Meninas com Ciência”. Em sua pesquisa, a autora buscou observar quais seriam os

³⁵¹ PIRES, Andressa Fontana. **Narrativas que importam: leituras literárias no ensino de gênero e sexualidade nas aulas de Sociologia**. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2020, p.9.

³⁵² SILVA, Adrielen Amancio da. **Gênero e formação docente: aproximações possíveis, complexas e necessárias nos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021, p. 9.

impactos da utilização desses projetos face a essa turma, no que se refere à inclusão social do gênero feminino³⁵³. Essa é uma iniciativa com perspectiva de gênero, implementada em uma turma pertencente a uma unidade da Educação Básica paranaense, ainda que ambos os projetos sejam disponibilizados pelo Estado do Rio de Janeiro, através da UFRJ. No entanto, por se tratar de uma ação isolada e independente, realizada por uma educadora paranaense, e não pelo poder público, o uso desse estudo na presente análise não será possível.

14) SILVA, Luciane Olegario da. *“Gênero e sexualidade como dimensões da formação humana da Escola Estadual do Campo José Martí, Assentamento Oito de Abril Jardim Alegre-PR”*, Curitiba. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, 2019.

Em sua pesquisa, a autora busca compreender de que forma as questões de gênero e sexualidade, enquanto dimensões da formação humana de uma escola de assentamento, são abrangidas e trabalhadas pela Escola Estadual do Campo José Martí. Para tanto, a pesquisadora investiga se, em âmbito curricular, a escola em questão promove políticas públicas com foco nas temáticas gênero e sexualidade.³⁵⁴ Por esse motivo, esse estudo fará parte do compilado de pesquisas que serão analisadas em seguida.

15) TOZETTI, Renata de Fátima. *“O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE): Uma análise sobre o olhar de cursistas da UFPR Litoral”*, Matinhos. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, 2017.

Essa é uma pesquisa que tem como objeto de estudo o processo de formação continuada de educadores, denominado Gênero e Diversidade na Escola (GDE), disponibilizado pela UFPR-Litoral, e executado no Estado do Paraná. Em sua pesquisa, a autora analisa uma ação afirmativa focada nas temáticas de gênero, diversidade étnico-racial e sexualidade³⁵⁵. Como essa pesquisa se enquadra nos critérios traçados por essa dissertação, ela será analisada adiante.

³⁵³ SILVA, Anelissa Carinne dos Santos. **Ações de divulgação científica na abordagem do gênero feminino em museus de ciência: um estudo sobre o “Dia das Meninas no MAST” e o “Meninas com Ciência**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Setor de Ciências Exatas Curitiba, 2020, p.7.

³⁵⁴ SILVA, Luciane Olegario da. **Gênero e sexualidade como dimensões da formação humana da Escola Estadual do Campo José Martí, Assentamento Oito de Abril Jardim Alegre-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná-UFPR, Setor de Educação, Curitiba, 2019, p.8.

³⁵⁵ TOZETTI, Renata de Fátima. **O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE): Uma análise sobre o olhar de cursistas UFPR Litoral**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) – Programa de

Feito esse detalhamento, salienta-se que, em um primeiro momento, no início dessa investigação, quando o presente capítulo ainda tomava forma, pensou-se ser possível a identificação de um número minimamente razoável de pesquisas, relacionadas a políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, voltadas ao contado direto com a população infantojuvenil. Entretanto, à medida que a investigação foi ganhando vida, um cenário mais desolador que o esperado (que já era bastante pessimista) veio à tona.

Como pôde ser observado nos trabalhos anteriormente listados, apenas 6 (seis) pesquisas associadas a essas modalidades de ação afirmativa, foram encontradas. Dentre elas, apenas uma refere-se à ação voltada ao diálogo e contato direto com a população infantojuvenil, como forma de promoção da equidade entre os gêneros. Dentre os cinco outros estudos, quatro deles referem-se a ações que, apesar de serem consideradas como políticas públicas diretamente relacionadas à Educação Básica, pois associam-se a cursos de formação (universitária e capacitação) dos educadores; estes, tem os seus resultados associados de forma direta aos educadores, e, de maneira indireta às crianças e aos adolescentes, atendidos pela Educação Básica do Estado. Sabe-se que a formação e capacitação dos profissionais da educação representa uma etapa imprescindível à concretização dessas modalidades de ação afirmativa. No entanto, quando não associada a outros incentivos que estimulem o diálogo direto com os educandos, as chances de essas iniciativas de fato chegarem até os alunos podem ser drasticamente reduzidas.

Apesar de o cenário encontrado ser mais desafiador do que o pensado, as pesquisas identificadas se adequam aos parâmetros traçados no início dessa análise, e, podem contribuir para a corroboração ou não da hipótese dessa pesquisa. Por isso, o seu estudo encontra-se devidamente justificado.

Como mencionado previamente, os parâmetros que norteiam tal análise não estão adstritos a uma modalidade específica de pesquisa ou metodologia; nem à uma determinada estrutura de ação afirmativa; e não tem como foco os resultados obtidos com a implementação delas (ainda que resultados parciais possam ser mencionados, quando de fato identificados por meio dessas pesquisas). Aqui, busca-se, pura e simplesmente, constituir-se uma perspectiva acerca da forma como são, e, se de fato são promovidas³⁵⁶, ações preventivas de práticas

Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Universidade Federal do Paraná - UFPR, setor litoral, Matinhos, 2017, p. 12.

³⁵⁶ Aqui, busca-se compreender se de fato as ações analisadas são aplicadas, postas em na prática. Com a evolução dessa análise, já observada na listagem feita anteriormente, a existência de ações nesse sentido já ficou subentendida, por isso o foco se deslocou, e não mais se atém apenas a sua existência de fato, mas à dúvida quanto ao fato de elas, serem ou não, ações apenas colocadas no papel, sem efeitos práticos.

pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica paranaense. Tal perspectiva será construída a partir da análise das pesquisas reunidas nesse subcapítulo. Por meio dela, espera-se que seja possível conhecer, quais os delineamentos das ações afirmativas identificadas, e, se essas iniciativas são de fato colocadas em prática (aplicadas no mundo concreto), e de que forma isso ocorre^{357 358} Para tanto, foca-se, principalmente, nos capítulos da tese e das dissertações em que são traçadas considerações relacionadas à essas políticas públicas.

A escolha sobre teses e dissertações, e não sobre artigos de revistas e periódicos, se deu, pois, essas são modalidades de estudo em que temáticas complexas, como as políticas públicas, podem ser desenvolvidas e analisadas de forma mais aprofundada; dessa forma, uma maior variedade de informações sobre o tema podem ser coletadas. Com relação às pesquisas encontradas, por mais que haja certa dificuldade em seu estudo, visto que pertencem a diferentes áreas acadêmicas; como esse é um estudo que busca primordialmente identificar apenas a existência de ações afirmativas com perspectiva de gênero, se são de fato concretizadas no seio da Educação Básica paranaense, e de que forma isso se dá; esses fatores acabam por não representar um empecilho à conclusão desse estudo. Ademais, o contato com pesquisas de diferentes áreas possibilita o contato com variadas e relevantes perspectivas sobre a temática em óbice.

Salienta-se ainda que, o fato de serem praticamente inexistentes as iniciativas voltadas à transformação da realidade existente, a partir do diálogo direto com a população infantojuvenil, diz muito sobre as intenções que podem estar por trás das ações do Estado, e podem estar intimamente associadas com o atual contexto político, social, cultural, do Estado e do país. Ações nesse sentido, além de serem muito interessantes e positivas, podem mudar radicalmente a realidade vivida, no sentido de subverter os padrões de comportamento opressivos e excludentes, vigentes (patriarcado, adultocentrismo etc). Esses são pontos bastante

³⁵⁷ O estudo relacionado à forma como essas ações afirmativas são colocadas em prática, pode auxiliar essa pesquisadora a obter uma perspectiva relacionada a viabilidade ou inviabilidade dessas iniciativas, ainda que isso não se dê por meio do contato com os resultados obtidos através da execução dessas políticas públicas. Esse é um aspecto muito importante para o desenrolar do estudo proposto por esse capítulo, pois, pode fortalecer ou não a hipótese de pesquisa apresentada no capítulo anterior.

³⁵⁸ A possibilidade de nem todas as ações afirmativas analisadas corresponderem aos parâmetros aqui traçados, apesar de ser o reflexo de um cenário mais desalentador do que o imaginado (quando da definição desses parâmetros), de forma alguma representa um obstáculo à conclusão do presente estudo. Pois, a constituição da perspectiva relacionada à forma como são, e, se de fato são promovidas, ações preventivas de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica paranaense; pode se dar independentemente de as informações coletadas serem positivas ou negativas.

relevantes, que serão retomados ao final desse capítulo. Por ora, inicia-se a análise da tese e das dissertações.

4.2 O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE): Uma análise sobre o olhar de cursistas da UFPR Litoral

Trata-se de uma dissertação vinculada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, pertencente à Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, de autoria de Renata de Fátima Tozetti. A dissertação possui 175 páginas, e foi defendida no ano de 2017. Foram desenvolvidos quatro diferentes capítulos sobre a temática. Optou-se por trazer para essa pesquisa as informações relacionadas à política pública estudada pela autora, a fim de que possa ser compreendido o seu delineamento, e possam ser feitas algumas considerações sobre ela. Serão apresentadas informações associadas à política em questão, e, à forma como foi desenvolvida a pesquisa.

Em sua pesquisa, a autora tem como objetivo central, identificar de que forma os conhecimentos obtidos pelos cursistas/educadores que participaram do GDE, puderam ser aplicados em suas salas de aula, em seus ambientes de trabalho; ou seja, de que forma o conhecimento obtido pôde ser aplicado à realidade concreta desses indivíduos, dois anos após a conclusão do curso. Para tanto, a autora deu início a uma investigação dividida em três etapas, que se complementam.³⁵⁹ Elas serão descritas de forma mais detalhada após serem apresentadas algumas informações relevantes sobre o que é o GDE, e quais os seus objetivos enquanto ação afirmativa.

Conforme explica a autora, o curso Gênero e Diversidade na Escola é um processo de formação à distância de profissionais da educação que possui uma abordagem inédita, pois trata das temáticas de sexualidade, gênero e relações étnico-raciais. Graças à articulação desenvolvida entre variados ministérios do governo brasileiro (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPP/PR; Secretaria Especial de Políticas para Mulheres-SPM/PR; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC; Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos-CLAM/IMS/UERJ; e, British Council), o GDE pôde se consolidar no ano de 2006. O curso é

³⁵⁹ TOZETTI, Renata de Fátima. **O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE): Uma análise sobre o olhar de cursistas UFPR Litoral**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Universidade Federal do Paraná - UFPR, setor litoral, Matinhos, 2017, p. 22.

definido enquanto uma política pública educacional, direcionada ao combate das modalidades de intolerância e preconceito históricos, que acabam por afetar minorias sociais como negros, mulheres, indígenas, a população LGBT, dentre outros exemplos. Dentre os objetivos do processo de formação continuada de educadores está o tratamento articulado de questões que envolvem relações étnico-raciais, relações de gênero, e a diversidade relacionada à sexualidade.³⁶⁰ Além disso:

Inicialmente, em sua versão piloto, o curso foi oferecido em seis municípios (Porto Velho - RO, Salvador - BA, Maringá- PR, Dourados - MS, Niterói – RJ e Nova Iguaçu - RJ), disponibilizando um total de 1.200 vagas, sendo duzentas para cada município. Desde 2008, o projeto piloto passou por uma série de adequações no sentido de aprimorar o material didático, e o curso GDE começou a ser oferecido por meio de edital da SECADI/MEC para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que quisessem ofertá-lo pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), passando assim, a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do MEC, visando à implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade.³⁶¹

Outra informação importante sobre o curso refere-se ao fato de que :

Após a finalização do curso de aperfeiçoamento e devido a demanda por uma continuidade nos estudos por parte dos/as participantes, se deu início então, ao curso de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola através de cinco polos: Blumenau e Itajaí no estado de Santa Catarina, Itambé e Lapa no estado do Paraná e Jambuí em São Paulo.³⁶²

Segundo informações coletadas pela pesquisadora na Plataforma CIPEAD Moodle, no ano de 2013, o curso de especialização era composto por onze módulos: módulo 1 (30h) - Introdução ao Gênero e Diversidade na Escola; módulo 2 (30h) - Sexualidade e Orientação Sexual; módulo 3 (30h) - Relações Étnico-raciais; módulo 4 (30h) - Violência e Bullying; módulo 5 (30h) - Saúde Coletiva; módulo 6 (30h) - Diversidade e Inclusão; módulo 7 (30h) - Gênero; módulo 8 (30h) - Estudos Avançados em Gênero e Sexualidade; módulo 9 (60h) - Metodologia de Pesquisa; módulo 10 (60h) - Metodologia do Ensino Superior; módulo 11 - Trabalho de Conclusão de Curso.³⁶³

Conforme assevera Renata Tozetti, essa iniciativa foi colocada em prática com a finalidade de que:

³⁶⁰ Ibidem, 44-45.

³⁶¹ Ibidem, p. 45.

³⁶² Ibidem, p. 47.

³⁶³ Ibidem, p. 46-47.

Professoras, professores e demais profissionais da educação pudessem fortalecer o papel que exercem como promotores/as da cultura de respeito a garantia dos direitos humanos, da equidade étnico-racial, de gênero e da valorização da diversidade, contribuindo assim, para que a escola não seja um instrumento da reprodução de preconceitos, e sim, um espaço de promoção de valorização das diversidades que enriqueçam a sociedade brasileira, vislumbrando um mundo mais tolerante, plural e democrático.³⁶⁴

Voltando-se as atenções para o estudo desenvolvido pela pesquisadora, salienta-se que este se baseia no curso GDE disponibilizado pela UFPR- Litoral, no ano de 2013 (e não no curso de especialização mencionado anteriormente, que ocorreu entre os anos de 2014 e 2016), cuja sede era o Polo de Matinhos/PR. Ele possuía uma carga horária de 200 horas, 160 horas correspondentes ao ensino à distância, e 40 horas referentes às atividades presenciais. Tal curso era composto por 5 módulos: módulo 1 - Introdução ao Gênero e Diversidade na Escola; módulo 2 - Gênero; módulo 3 - Sexualidade e Orientação Sexual; módulo 4 - Relações Étnico-raciais; e, módulo 5 - Projeto de Aprendizagem (essas informações também foram coletadas pela pesquisadora na Plataforma CIPEAD Moodle). Além disso, a interação virtual do curso se dava no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), por meio de fóruns de discussão das temáticas abordadas. O conteúdo dos módulos era reservado nos formatos impresso e online (por meio da plataforma Moodle). Todo esse processo se desenvolvia graças ao trabalho desenvolvido por uma equipe pedagógica composta por tutoras (es), professoras (es), supervisoras (es), que acompanhavam o desenvolvimento das atividades por parte dos cursistas, como também, os auxiliavam no desenvolvimento delas. Assim, constituiu-se um local de aprendizagem colaborativo, que estava especialmente adaptado ao projeto pedagógico do respectivo curso. Um outro fator importante salientado pela pesquisadora, é que, a princípio, o curso recebeu 250 inscrições, no entanto, como o objetivo da pesquisa da autora está relacionado à aplicabilidade dos conhecimentos obtidos com o curso na realidade concreta de seus cursistas, ela considerou apenas as experiências de 145 desses cursistas, pois, foi esse o número de educadores que concluíram a atividade final do curso, cujo objetivo era o relato objetivo, a concepção de um Projeto Interventivo de Aprendizagem (PA), em que a ação prática deveria ser executada em seus locais de trabalho, e os resultados obtidos deveriam ser registrados pelos cursistas.³⁶⁵

Segundo a pesquisadora:

³⁶⁴ Ibidem, p. 45.

³⁶⁵ TOZETTI, Renata de Fátima. Op. cit., p. 45-47.

O PA era um dos instrumentos que compunham o percurso formativo durante o curso, e cumpre a função pedagógica de envolver as/os participantes com o desenvolvimento de ação prática interventiva, na temática de gênero e diversidade, devendo ser realizada na escola ou em local de atuação profissional, atendendo assim, às particularidades do espaço curricular onde cada participante estava envolvida/o [...] Nos PA, a/o participante desenvolvia tais projetos mediadas/os por docentes e tutores, envolvendo a tríade pesquisa-ensino-extensão, prevista no PPP da UFPR oportunizando as/aos envolvidas/os a “autonomia e a construção ativa do conhecimento de distintas áreas do saber, por meio da busca de informações significativas para a compreensão, representação da realidade vivenciada.”³⁶⁶

A justificativa apresentada pela autora para a realização desse estudo é o fato de que, políticas similares ao GDE, que possuem enfoque de gênero, e são voltadas a transformações sociais profundas a partir do enfrentamento da desigualdade existente entre os gêneros, são iniciativas públicas fundamentais para que o país possa ter um bom desenvolvimento sustentável (área de especialização da pesquisadora). Desenvolvimento esse que, deve ter entre os seus pilares o enfrentamento das desigualdades e dos sistemas de opressão que afetam as minorias sociais, como por exemplo, as mulheres, e, que não pode ficar restrito às economias hegemônicas do mercado capitalista, que possuem como parâmetro apenas o desenvolvimento, crescimento e progresso. Uma outra justificativa utilizada pela autora é a fala dos ministros envolvidos na consolidação do curso GDE. Eles defendem que a incorporação dos debates de gênero e diversidade no processo de formação continuada dos educadores que trabalham no contato direto com crianças e adolescentes, representa um caminho consistente e bastante promissor para que se constitua uma realidade na qual não haja espaço para a intolerância, e, em que se valorize a pluralidade e a democracia. Para tanto, a formação dos profissionais da educação representa um importante primeiro passo.³⁶⁷

Em mais uma conexão da temática gênero com o tema desenvolvimento territorial sustentável, a pesquisadora assevera que o seu estudo tem como objetivo a associação da temática desenvolvimento, com a liberdade em seu sentido mais amplo (na qual as minorias sociais devem ser livres para ser quem são e devem ter os seus direitos garantidos e concretizados). No que se refere às ações afirmativas do poder público, ela ressalta que “as políticas públicas sejam elas de educação, saúde, segurança hão de considerar seu entendimento mais amplo, reconhecendo que essas relações se dão mutuamente e estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de pessoas ou de uma nação inteira”.³⁶⁸ Desse forma, além de justificar o seu estudo, a autora mostra aos destinatários de sua pesquisa, de que forma as temáticas

³⁶⁶ Ibidem, p. 86 e 99.

³⁶⁷ Ibidem, p. 53, 66 e 70.

³⁶⁸ Ibidem, p. 78.

desenvolvimento sustentável e políticas públicas podem estar associadas, e quais razões a levaram a pesquisar sobre a política pública educacional GDE.

Feitas essas considerações, passa-se a uma breve análise sobre o estudo realizado pela autora que, em um primeiro momento, se deu por meio de uma análise documental dos 145 Projetos de Aprendizagem (PA) de cursistas do GDE, realizado entre os anos de 2013-2014. A partir dessa primeira análise, a autora mapeou as estratégias de promoção de equidade, nos ambientes escolares onde trabalham os cursistas, momento em que também foram analisados os limites e possibilidades encontrados pelos educadores, relacionados às questões diversidade e gênero. Os PA analisados pela autora compreendiam debates associados às temáticas do GDE, correspondentes a diferentes experiências de educadores da rede pública de ensino do Estado do Paraná, em variados municípios³⁶⁹. No que diz respeito aos Projetos de Aprendizagem:

O texto com o resumo expandido do PA foi postado na plataforma virtual do curso, assim como o banner contendo a descrição da experiência, que serviram como avaliação das/os cursistas no módulo intitulado Projeto de Aprendizagem. Estes materiais foram os documentos analisados neste estudo. Os PA também foram apresentados no encontro presencial final do curso, momento em que cada cursista pode socializar suas experiências com a equipe docente, tutores e outra/os colegas do curso.³⁷⁰

A partir do contato com os PA, a pesquisadora agrupou os documentos em cinco categorias de análise: a primeira relaciona-se a ações associadas à diversidade sexual; a segunda à amenização das desigualdades existentes entre os gêneros; a terceira ao enfrentamento da violência praticada dentro da escola; a quarta à promoção de igualdade étnico-racial; e, a quinta, à promoção de práticas anticapacitistas. Os resultados obtidos por meio do uso do método de análise documental considerou o registro escrito do resumo dos PA, enquanto dados primários; eles foram categorizados e codificados pela autora. Todo esse processo respeitou os preceitos éticos e legais da pesquisa que envolveu seres humanos. Por isso, o projeto de pesquisa foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFPR). Garantiu-se o anonimato dos participantes por meio da codificação de seus nomes.³⁷¹

Com relação às características dos educadores que produziram os PA analisados:

O perfil das/os egressas/os revelou que 58% (n=43) são professoras/as da rede pública de ensino, atuantes como docentes da educação básica, seguidos por 13,5% (n=10) que atuam como pedagogas/os, sendo 9,5% (n=7) em função administrativa/técnica,

³⁶⁹ Ibidem, p. 82-87.

³⁷⁰ Ibidem, p. 90.

³⁷¹ Ibidem, p. 87-94.

8,1% (n=6) responderam como outro, mas não especificaram, 5,4% (n=4) na direção, 4,5% (n=3) como coordenadora ou coordenador, e 1,35% (n=1) não respondeu. Em relação ao nível de ensino 34,6% (n=45) trabalham no Ensino Médio, enquanto que 33,7% (n=43) no Ensino Fundamental, mais especificamente no segundo ciclo (do 6º ao 9º ano), considerando ainda que tais docentes possam ter mais de um padrão de trabalho e atuar respectivamente em mais de uma modalidade de ensino.³⁷²

Já no que se refere aos públicos-alvo dos projetos em óbice e ao período em que eles foram implementados:

Quanto ao público-alvo dos PA, a pesquisa documental revelou que 68% (n=63) dos PA foram desenvolvidos com estudantes e 19,5% (n=18) com professores/as, levando em conta também que o projeto poderia ser aplicado paralelamente com mais de um tipo de público. Os PA foram desenvolvidos nas escolas de atuação profissional das/os participantes no período de abril a maio de 2014. Todas/os oriundas/os de escolas públicas, localizadas em diferentes municípios do estado do Paraná, abrangência esta que só foi possível devido ao formato do curso à distância.³⁷³

Com relação ao conteúdo e formato das atividades descritas nos PA:

Destaca-se que dos 145 PA, 19% (n=28) foram relacionados à minimização de desigualdades entre homens e mulheres/meninos e meninas; 32% (n=47) contemplaram ações de respeito à diversidade sexual; 16% (n=24) contribuíram com a redução de violências no contexto escolar, particularmente situações de bullying e homofobia; 31% (n=45) se dedicaram a promoção da igualdade étnico racial; e 2% (n=1) sobre a inclusão de pessoas com deficiência [...] diferentes intervenções pedagógicas que foram exploradas pelas/os cursistas em seus PA, dentre elas: vídeos, filmes e documentários, palestras, debates, rodas de conversa, dinâmicas, questionários, entrevistas, uso das redes sociais, seminários, fotografia, oficinas, apresentação de músicas e danças, confecção de material informativo, produção de texto, livros de literatura e obra de arte [...] 15% (n=22) foram relacionadas a exibição de vídeos, filmes e/ou documentários, seguidas, respectivamente, de 12% (n=18) tendo o debate como ferramenta na execução dos PA. Adicionalmente, 9% (n=13), utilizaram a confecção de material informativo como cartazes, painéis, cartilhas e panfletos na abordagem e discussão das temáticas.³⁷⁴

Além da análise documental, essa primeira parte da análise dos PA teve uma abordagem qualitativa, por meio dela, a pesquisadora pôde notar que dentre os maiores desafios que os cursistas encontraram para a concretização de seus PA, estava as dificuldades apresentadas pelos estudantes no cotidiano das aulas, além da falta de conhecimento dos educadores para abordar tais temáticas. Apesar disso, por meio das intervenções práticas, constata-se uma grande aceitação, e, também, um significativo envolvimento dos alunos nas atividades e dinâmicas propostas pelos educadores. Estes, assumiram a posição de mediadores,

³⁷² Ibidem, p. 94.

³⁷³ TOZETTI, Renata de Fátima. Op. cit., p. 94-95.

³⁷⁴ Ibidem, p. 95-97.

que buscavam soluções pacíficas, respeitadas e pautadas na educação, para as problemáticas eventualmente encontradas. Dessa forma, o que a autora pôde depreender dessa modalidade de ação afirmativa, é que o GDE tem demonstrado ser uma política pública de caráter intersetorial, ao mesmo tempo, eficiente e desafiadora, cujos objetivos compreendem a promoção de uma educação inclusiva, a promoção da equidade, e a construção de uma cultura de paz, baseada na formação de reprodutores desses preceitos, a fim de que seja constituída a igualdade de gênero e o respeito à toda e qualquer forma de diversidade, em âmbito escolar. Dentre os desafios elencados por ela, está o crescimento do movimento arcaico e conservador, contrário às temáticas inclusivas (que à época dessa pesquisa, em 2017, ainda não tinha tanta força como na atualidade, em 2022), cujas conquistas compreendem a extinção da Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), que apoiava ações como a do GDE. Dessa forma, surgem muitos desafios relacionados à manutenção e continuidade do curso. Mesmo diante disso, a escola ainda se mostra como o local adequado ao enfrentamento desses sistemas de opressão, através do incentivo ao conhecimento crítico e consciente dos educandos (objetivo central do GDE).³⁷⁵

Em um segundo momento, a análise de Renata Tozetti se deu por meio de um estudo descritivo-exploratório, a partir de uma abordagem quantitativa, que teve como base a escala Likert³⁷⁶ e o estudo temporal follow-up. Assim, foi possível a coleta de dados e informações relacionadas a opiniões, ações, características sobre um determinado grupo de indivíduos, através de um formulário eletrônico. Segundo a autora, follow-up corresponde a um período de tempo em que há o acompanhamento de um grupo em particular. No caso de sua pesquisa, esse período corresponde a dois anos após o encerramento do curso (GDE) realizado pelos indivíduos que são objeto do estudo da autora.³⁷⁷

No que se refere aos dados quantitativos, eles foram reunidos através da aplicação de um formulário Google Forms, e a sua tabulação se deu por meio do Microsoft Office Excel for Windows. Os formulários foram disponibilizados na internet, e o seu acesso foi facultado aos 145 cursistas que concluíram o curso Gênero e Diversidade na Escola. Posteriormente, a coleta de dados resultou na análise de 69 formulários, cuja análise se deu de forma individual, e a organização se deu através de tabelas e gráficos. Feito isso, os resultados foram associados às políticas educacionais de diversidade e gênero. Os formulários aplicados foram divididos em duas fases: a primeira se referia à aplicação do PA, apresentado pelos cursistas como requisito

³⁷⁵ Ibidem, p. 95-101.

³⁷⁶ A escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica, utilizada em questionários. É considerada a escala mais utilizada em pesquisas de opinião.

³⁷⁷ TOZETTI, Renata de Fátima. Op. cit., p. 112.

à conclusão do GDE; e a segunda, se referia ao direcionamento das questões ao follow-up do em óbice (período de dois anos após a conclusão do processo de formação). Além de terem sido enviados por e-mail, os formulários estavam disponíveis na base de dados do GDE. Sua compilação respeitou a escala Likert, que mediu a intensidade das respostas enviadas.³⁷⁸

Os resultados obtidos mostram que:

De um total de 69 formulários analisados, consta-se que 63,7% (n=44) dos egressos continuaram aplicando os conteúdos e temas aprendidos no GDE mesmo após terem concluído o curso há 2 anos. Enquanto que, apenas 18,8% (n=13) egressos informam não mais colocar em prática os conhecimentos relacionados a gênero e diversidade na escola. Tendo 17,4% (n=12) sinalizado não concordar nem discordar em relação à aplicação de tais conteúdos em seus locais de atuação profissional [...] Das 69 respostas, apenas 4,3% (n=3) dos cursistas se sentiram constrangidos na escola ou no local de trabalho para falar sobre os temas estudados no GDE, enquanto que 79,6% (n=55) deles não sentiram constrangimento algum [...] 85,5% (n=59) dos egressos continuaram preparados mesmo após terem se passado dois anos da conclusão do curso [...] 56,5% (n=39) concordaram totalmente, e, 23,2% (n=16) concordam com a afirmativa de voltar a abordar os temas no cotidiano escolar ou no local de trabalho após o período de 2 anos de concluído o curso [...] 79,6% (n=55) dos cursistas confirmaram que a sua constituição enquanto sujeito único, dotado de aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, recebeu impactos do GDE.³⁷⁹

Por meio da análise conjunta desses dados, a pesquisadora chegou à conclusão de que o GDE impactou as atividades, a profissão e as vidas dos egressos desse processo de formação continuada com perspectiva de gênero. Dentre os valores elencados, alguns deles evidenciam o quanto os temas abrangidos pelo curso podem ser considerados tabus, e podem gerar um certo pânico moral em uma pequena porcentagem dos educadores cursistas, devido ao fato de que as temáticas do curso foram levadas até as famílias e às igrejas de alguns membros das comunidades onde as escolas dos cursistas estavam localizadas. Por isso, a autora chega à conclusão de que a adequada abordagem e realização de dinâmicas relacionadas a essas temáticas, podem depender das capacidades de consciência dos educadores. Mesmo diante de algumas desventuras, para a autora, no geral, o curso mostrou resultados muito promissores, que não se restringem aos muros das escolas, pois afetaram a formação humana de parte dos educadores.³⁸⁰

A terceira e última parte da análise de Renata Tozetti se deu por meio de um estudo de origem descritivo-exploratória, através da utilização de métodos quantitativos e qualitativos,

³⁷⁸ Ibidem, p. 112-113.

³⁷⁹ Ibidem, p. 117-122.

³⁸⁰ Ibidem.

por meio da triangulação de métodos. Essa terceira fase foi realizada a partir dos dados reunidos nas fases anteriores.³⁸¹

Para organizar a sistematização dos resultados, optou-se pela apresentação dos dados agrupados em torno das seguintes temáticas: 1) caracterização do GDE enquanto política pública intersetorial; 2) follow-up quanti-qualitativo, com destaque para a questão da violência nas escolas e sua relação com o GDE; 3) estratégias de prevenção às violências conduzidas pelos egressos do GDE no espaço escolar.³⁸²

A partir do uso desses métodos, a autora pôde concluir que:

Verifica-se que o maior público-alvo alcançado foram estudantes, vindo a confirmar uma ampla abordagem com alunos de diferentes faixas etárias, o que leva a crer que o projeto interventivo obteve sucesso e cumpriu sua função sendo aplicado desde as crianças na Educação Infantil, passando pelos adolescentes no Ensino Médio até os adultos na Educação Superior e EJA.³⁸³

Com relação às estratégias de prevenção da violência, ancoradas nos ensinamentos obtidos por meio do GDE:

Analisando as entrevistas, constatou-se que os profissionais buscaram focar na interdisciplinaridade ao desenvolver ações de prevenção primária no contexto escolar e profissional. Ou seja, por meio das disciplinas em que lecionam ou do trabalho que exercem como coordenadores pedagógicos ou assistentes sociais, por exemplo, conseguiram desenvolver estratégias que trouxessem à realidade ações simples, práticas e mobilizadoras.³⁸⁴

Ainda no que concerne a essas práticas preventivas:

Considerando a triangulação de métodos, mescla-se aqui apontamentos a partir da análise documental, resultante da análise dos PA, das entrevistas e dos formulários [...] 54% (n=37) dos egressos do GDE participaram da elaboração e/ou atualização do PPP da escola, enquanto que 46% (n=32) confirmaram que não têm participado. Justifica-se a distribuição desigual, com muitas respostas negativas, pois nem todos os egressos são docentes ou pedagogos atuantes em escolas e também nem todas as escolas revisam seus PPP com frequência ou de modo democrático, com participação de todos os docentes [...] na mesma linha de raciocínio, os egressos foram questionados se indicavam temáticas relativas ao GDE (como gênero, diversidade e violência) para inclusão no PPP da escola. Surpreendentemente de 37 participantes que responderem que participam na construção da proposta pedagógica [...] 35 deles, ou seja 50,7%, mais da metade, indicaram a temática no PPP de suas escolas. Tais dados evidenciam

³⁸¹ Ibidem, p. 129.

³⁸² Ibidem, p. 130.

³⁸³ Ibidem, p. 135.

³⁸⁴ Ibidem, p. 141.

a possibilidade de o GDE trazer repercussões mais perenes aos cenários escolares, uma vez que o PPP é o principal documento norteador desses espaços.³⁸⁵

A partir de toda essa análise, elaborada através da triangulação desses métodos, Renata Tozetti pôde depreender que, enquanto um fenômeno multicausal e de grande complexidade, a violência, o preconceito, a intolerância, poderia ser prevenida de forma primária, a partir da capacitação dos educadores, educandos, e demais profissionais da educação, a fim de que todos pudessem se constituir como propagadores de uma cultura pacífica pautada na inclusão e equidade entre todos. Mesmo face a esses resultados promissores, a pesquisadora salienta o quanto as violências e preconceitos continuam e a existir e se fazem demasiadamente presentes na sociedade, situação que somente pode ser efetivamente combatida através do acesso à informação e conhecimento, essenciais à formação de uma consciência crítica. Por isso a continuidade de ações como o GDE é imprescindível à transformação social almejada. Ademais, o cenário político e cultural da atualidade, em que há um avanço sem precedentes do conservadorismo, mostra-se um grande obstáculo à concretização de tais intentos. Por fim, a autora compreende que ainda que os resultados encontrados por sua pesquisa sejam promissores, isso não exclui a possibilidade de existirem conflitos e problemas quando da execução dessa iniciativa progressista (GDE)³⁸⁶.

A partir da análise da pesquisa de mestrado de Renata Tozetti, verifica-se, portanto, a existência de uma política pública educacional com perspectiva de gênero (embora ela também tenha enfoque étnico-racial e esteja relacionada à diversidade associada à comunidade lgbtqi+), denominada Gênero e Diversidade na Escola (GDE), cuja execução associa-se diretamente (não exclusivamente) à seara da Educação Básica do Paraná (não exclusivamente, pois essa é uma política que também serve a outros estados brasileiros). É uma iniciativa executada no Estado do Paraná, através de uma instituição federal (UFPR- Litoral), onde os professores de diversos municípios do Estado tem a oportunidade de participar do curso. Por ser um processo de formação continuada de professores da rede básica de educação do Estado, é, portanto, uma ação que dialoga diretamente com esses indivíduos, e, indiretamente com crianças e adolescentes. É, portanto, uma ação afirmativa aparentemente promissora, cuja manutenção se vê bastante ameaçada (como ocorre com tantas outras iniciativas voltadas ao

³⁸⁵ Ibidem, p. 142-143.

³⁸⁶ TOZETTI, Renata de Fátima. Op. cit., p. 145-151.

atendimento das minorias excluídas do Brasil) pelo cenário conflituoso contemporâneo, em que há um avanço sem precedentes do conservadorismo.

Em razão do fato de os parâmetros de análise da pesquisadora levarem em consideração apenas o período de 2013 a 2014 em que o curso foi ofertado, o que pode não representar o verdadeiro potencial do mesmo (que pode ser mais positivo ou negativo). E, devido ao fato de um dos métodos por ela escolhidos ser a aplicação de formulário virtual, no qual há um certo risco de as respostas enviadas não serem um retrato fidedigno da realidade experienciada pelo público-alvo de sua pesquisa, visto que a ausência de contato direto do pesquisador com os entrevistados dificulta a sua percepção acerca da possibilidade de as respostas não serem totalmente verdadeiras ou de serem respondidas de forma inadequada (fato que a pesquisa de campo, com entrevistas presenciais, não está isenta de sofrer). Existe a possibilidade de os resultados encontrados pela pesquisadora não corresponderem a uma perspectiva tão precisa da ação afirmativa em questão.

Independentemente disso, fato é que por meio desse estudo identifica-se a existência de uma política pública educacional, com perspectiva de gênero, diretamente associada à Educação Básica paranaense, executada no Estado do Paraná, e, aplicada à realidade material. Verifica-se, então, que as informações encontradas correspondem às expectativas relacionadas aos parâmetros traçados no tópico 4.1, no princípio dessa análise.

Feitas essas breves considerações, a seguir, será dada continuidade a presente análise, a partir do estudo da pesquisa de mestrado de Bruna Heleno Zarske Mello.

4.3 Questões de gênero nas políticas públicas da Educação Básica brasileira: a sua incorporação nos Planos Estaduais de Educação

O trabalho de autoria de Bruna Heleno Zarske Mello, trata-se de uma dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, constante a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Escola de Educação e Humanidades. A pesquisa possui 225 páginas, e foi defendida no ano de 2020. Foram desenvolvidos quatro diferentes capítulos sobre a temática. Com relação à análise do trabalho, optou-se por trazer parte da breve introdução elaborada pela autora, relacionada ao contexto em que se encontra a educação com perspectiva de gênero, em âmbito nacional. Em seguida, serão apresentadas informações diretamente relacionadas ao Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná, associadas a políticas públicas educacionais com enfoque de gênero. Face a essas informações, espera-se

compreender, de que forma, um dos mais importantes instrumentos (PEE), voltados ao estabelecimento das diretrizes para a execução das políticas públicas educacionais no Estado, inclusive aquelas que apresentam perspectiva de gênero; contribui para que ações afirmativas educacionais com enfoque de gênero, sejam de fato colocadas em prática. Busca-se, também, se possível, compreender de que forma isso ocorre, e, se não ocorre, quais as razões que levam a isso (dessa forma, será possível identificar as políticas públicas educacionais com enfoque de gênero, previstas ou não, no PEE do Estado, cumprindo-se, então, o objetivo central da presente análise).

A pesquisa da autora não se limita ao estudo dessa modalidade de ação afirmativa, apenas no Estado do Paraná. De forma aprofundada, ela analisa de que maneira cada um dos Estados brasileiros, por meio de seus PEE, estabelecem diretrizes para a execução de metas, políticas públicas, dentre outras iniciativas com perspectiva de gênero que, em tese, deveriam ser materializadas. Como é um trabalho que aborda diretamente, ainda que não exclusivamente, a temática objeto de estudo da presente análise. E, ainda que por meio de seu estudo não possa ser analisada, de forma mais aprofundada, uma modalidade específica de política pública educacional (nem possam ser feitas considerações mais detalhadas sobre uma ação específica, visto que a autora apresenta um contexto mais geral relacionado a aplicação dessas medidas pelo Estado do Paraná). Como o seu estudo contribui para a constituição de uma perspectiva acerca da forma como são, e se de fato são promovidas, ações preventivas de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica paranaense; a sua análise encontra-se justificada, e, logicamente, terá como foco as iniciativas paranaenses.

Bruna Mello, justifica a realização de sua pesquisa devido ao fato de serem escassas e pouco publicizadas as pesquisas que tem como tema a disparidade de tratamento entre os gêneros, observada quando da aplicação das políticas públicas educacionais, em âmbito nacional. Seja no que concerne ao material didático utilizado, à evasão e sucesso escolar, às práticas pedagógicas aplicadas, à análise curricular, aos documentos oficiais etc. Há uma escassa divulgação desses estudos para o público não acadêmico. Ela salienta o quanto essas temáticas são debatidas de forma inadequada pela sociedade, o que evidencia a enorme falta de conhecimento, por parte da população, sobre o tema. Além disso, a autora salienta o quanto a escola poder ser um espaço de reprodução das desigualdades sociais, onde são observados materiais, currículos e práticas pedagógicas que seguem preceitos patriarcais e sexistas, onde

há um latente ocultamento da participação das mulheres nas diferentes áreas científicas.³⁸⁷

Ainda segundo a autora:

No meu crescente contato com as professoras da Educação Básica, observei que em uma profissão historicamente e hegemonicamente feminina, não se fala sobre gênero e empoderamento. A emancipação das mulheres e o fortalecimento das profissionais da educação não é prioridade no campo da formação docente, seja na pedagogia, nas licenciaturas, ou nas instituições que as empregam.³⁸⁸

A pesquisadora cita as iniciativas do poder público, voltadas a promoção da equidade entre os gêneros, em âmbito nacional. Iniciativas que prosperaram durante o governo PT, e que correm um grande risco de serem inviabilizadas pelo governo atual (nos casos em que isso já não foi feito).

No cenário nacional, 2003 foi um ano de significativos avanços nas políticas públicas voltadas para a superação de desigualdades e promoção de direitos das mulheres e da população LGBTI+, consequência da criação de três secretarias: a Secretaria de Políticas Para as Mulheres (PNPM), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Essas secretarias, assim como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão² (SECADI), fundada em 2004 e dissolvida em 2019 pelo governo do presidente Jair Bolsonaro (PSL), desempenharam um papel estratégico na criação de políticas voltadas para a promoção dos direitos humanos e de justiça social, abrangendo políticas de inclusão das questões de gênero na educação brasileira.³⁸⁹

Face a essas informações, a autora salienta o quanto as discussões de gênero no seio da Educação Básica podem promover uma convivência mais igualitária entre homens e mulheres. Além de serem um relevante instrumento, voltado à prevenção da discriminação de gênero que afeta as mulheres. Ela ressalta que a escola, na mesma medida em que pode ser um local onde predominam preceitos retrógrados e machistas, também pode ser uma instituição capaz de ensinar aos jovens sobre as relações de gênero, em que a equidade seja um parâmetro norteador de sua abordagem. Assim, as desigualdades poderão ser superadas a partir da construção de um diálogo crítico sobre a temática.³⁹⁰

³⁸⁷ MELLO, Bruna Heleno Zarske de. **Questões de gênero nas políticas públicas da Educação Básica brasileira: a sua incorporação nos Planos Estaduais de Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC/PR, Escola de Educação e Humanidades, Curitiba, 2019, p. 13-18.

³⁸⁸ Ibidem, p. 23.

³⁸⁹ Ibidem, p. 15-16.

³⁹⁰ Ibidem, p. 14, 18 e 21.

A incorporação das questões de gênero na educação básica também tem como finalidade tornar o espaço escolar um ambiente cooperativo e inclusivo, que se disponha a valorizar as diferenças existentes entre seus/suas estudantes, funcionários/as e professores/as, sem ignorar as desigualdades que precisam ser superadas. Um espaço onde a aquisição de conhecimentos científicos socialmente construídos possibilita mudanças sociais positivas para grupos historicamente oprimidos e para a construção de uma sociedade mais democrática.³⁹¹

No capítulo de número dois, a autora analisa de forma mais detalhada os instrumentos legais (a nível federal) que estabelecem as diretrizes para da execução das políticas públicas educacionais do país, e, tenta identificar como a temática gênero é abordada por eles. Dentre os documentos analisados estão: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o Plano Nacional de Educação 2001-2011; as Diretrizes Nacionais Curriculares; o Plano Nacional de Educação 2014-2024; e a Base Nacional Comum Curricular. Nesse mesmo capítulo, a autora também investiga as iniciativas com perspectiva de gênero, previstas no atual Plano Nacional de Educação, quais sejam: a erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito e respeito à diversidade; a ampliação de matrículas em creches; a prevenção, acompanhamento e monitoramento dos casos de gravidez precoce; políticas de combate à violência doméstica e sexual; políticas de acesso à educação para mulheres; valorização financeira do magistério; flexão de gênero. Iniciativas que buscam a promoção de direitos para as minorias sociais, em especial, as mulheres.³⁹²

O estudo elaborado através do respectivo capítulo (que não será abordado de forma mais detalhada por essa pesquisa), possibilitou, serviu de base, para que a autora chegasse às categorias de análise de sua pesquisa de natureza qualitativa, elaborada no capítulo de número três de sua dissertação, a partir da análise de documentos (os PEE dos Estados brasileiros), que teve enquanto referencial teórico o trabalho analítico de Laurence Bardin.³⁹³ A partir desse referencial teórico, e das categorias de análise pela autora selecionadas, ela realiza o estudo dos Planos Estaduais de Educação, analisa de que forma a temática gênero está ou não prevista nos respectivos planos, e, por fim, tenta identificar quais são as diretrizes relacionadas a concretização de metas e políticas públicas com perspectivas de gênero, previstas pelos PEE dos Estados brasileiros. A seguir, serão descritas as categorias de análise utilizadas como parâmetro por Bruna Mello. Posteriormente, serão analisadas as informações coletadas pela autora, relacionadas ao Plano Estadual de Educação do Paraná e às suas diretrizes, voltadas à

³⁹¹ Ibidem.

³⁹² Ibidem, p. 42-93.

³⁹³ Ibidem, p. 28.

execução de metas e políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, no Estado (esse é o foco da análise elaborada através dessa dissertação).

A autora dividiu em três partes as categorias de análise que irão nortear a sua pesquisa qualitativa. A primeira delas corresponde às categorias gerais, dividida em: *políticas de combate às situações de violência na escola*, categoria que compreende políticas de combate e superação da violência (em sentido irrestrito) na escola, e a implementação de iniciativas voltadas a promoção de uma cultura de paz; *prevenção, acompanhamento e monitoramento de casos de gravidez precoce*, compreende as unidades onde são registradas as informações relacionadas a gravidez precoce/na adolescência; *ampliação da oferta de matrículas na creche*, compreende estratégias e metas direcionadas a ampliação de vagas, levantamento de demanda, manutenção, construção, reconstrução, oferta de matrículas sem nenhum custo, e a formação de profissionais; *valorização financeira do magistério*, compreende metas de equiparação dos salários dos educadores aos salários de outros profissionais com mesmo grau de formação (somente a presença da categoria foi considerada); *respeito à diversidade*, compreende os componentes textuais voltados ao respeito, reconhecimento e promoção da diversidade (sem que o conceito esteja especificado, e sem que o termo fosse considerado para a discussão relacionada a educação inclusiva); *erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito*, compreende os componentes textuais relacionados ao combate, prevenção, superação e erradicação, na escola, de todos os tipos de preconceito e discriminação (formas específicas de preconceito de classe e etnia foram desconsiderados pela autora); *promoção dos princípios de direitos humanos*, compreende os componentes textuais associados à educação e cultura, relacionados aos Direitos Humanos (foram consideradas ações de direitos humanos que não tiveram como destinatários específicos pessoas com deficiência a altas habilidades de superdotação).³⁹⁴

A segunda delas corresponde às categorias intermediárias, divididas em: *flexão de gênero*, essa categoria compreende a flexão de gênero nos documentos analisados, cuja frequência foi dividida entre as expressões “não” e “em diversas ocasiões”; *menção da palavra gênero*, menção da palavra (como o nome já diz), é uma categoria de análise de cunho histórico-social; *menção de políticas públicas para mulheres*, deve compreender os componentes textuais relacionados a políticas públicas para as mulheres; *políticas de combate a violência doméstica e sexual*, compreende os componentes textuais relacionados às modalidades de

³⁹⁴ MELLO, Bruna Heleno Zarske de. Op. cit., p. 93-94.

enfrentamento da violência doméstica e violência/exploração sexual; *sexualidade e educação sexual*, compreende os textos associados a educação sexual no seio educacional, com a previsão de capacitação dos educadores, distribuição de materiais didáticos, e adequação curricular; *menção do termo orientação sexual*, compreende os componentes textuais “diversidade sexual” e “orientação sexual”.³⁹⁵

A terceira delas corresponde às categorias específicas, e se dividem em: *metas ou estratégias para superação de iniquidades de gênero*, compreende as metas que compreendam, exclusivamente ou não exclusivamente, esses objetivos; *metas ou estratégias para mulheres*, compreende metas que tenham estratégias para mulheres (metas exclusivas para mulheres ou metas para diversos grupos, em que as mulheres tenham posição de destaque); *metas ou estratégias para garantia de direitos da população lgbtqi+*, compreende metas direcionadas à promoção de respeito à diversidade da população LGBT e metas voltadas a prevenção da violência praticada contra ela.³⁹⁶

Especificadas as categorias que orientaram a sua análise, Bruna Mello, ressalta que os dados encontrados “foram tabulados de acordo com a presença ou ausência do tema na redação dos Planos analisados e, de acordo com a frequência que as categorias foram mencionadas nos mesmos. A análise está separada por região, na seguinte ordem: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul”³⁹⁷. Agora, passa-se a análise das informações associadas ao Plano Estadual de Educação paranaense, e, às diretrizes nele contidas, que estabelecem como serão elaboradas e executadas, metas e políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, no seio do Estado.

Como asseverado pela autora, ao analisar os planos estaduais de educação dos Estados pertencentes à região Sul do país, ela pôde depreender que apenas o PEE pertencente ao Rio Grande do Sul menciona a palavra gênero. O que quer dizer, que a palavra não é, em nenhum momento, mencionada entre os componentes textuais do PEE pertencente ao Paraná. Além disso, a pesquisadora salienta que, novamente, somente o PEE do Rio Grande do Sul possui estratégias e metas voltadas à superação das iniquidades de gênero. Face a isso, depreende-se que o PEE do Paraná também não possui estratégias e metas direcionadas à superação das iniquidades de gênero no Estado. Bruna Mello, não identificou a flexão de gênero no documento por completo, em nenhum dos Estados que compõem a região Sul. Apesar disso, o Paraná está

³⁹⁵ Ibidem, p. 94-95.

³⁹⁶ Ibidem, p. 95.

³⁹⁷ Ibidem.

entre os dois estados (PR e RS) compreendidos pela região Sul, cujos PEE apresentam metas e estratégias voltadas às mulheres³⁹⁸

Com relação ao PEE do Estado do Paraná, a pesquisadora ainda assevera que:

O PEE do Paraná, aprovado pela Lei nº 14.492/2015, diferente dos Planos de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, antes de apresentar as diretrizes, metas e estratégias para a próxima década, apresenta a análise situacional da educação do estado [...] No que diz respeito à outras categorias específicas de análise, esse Plano apresenta estratégias com políticas específicas para as mulheres. A primeira estratégia, faz parte da meta número um, referente à universalização da educação infantil e ampliação da oferta de creches [...] As duas seguintes estratégias para mulheres, estão presentes na nona meta, sobre a elevação da taxa de alfabetização da população de 15 ou mais anos de idade e redução da taxa de analfabetismo funcional [...] A terceira estratégia faz parte da décima segunda meta do PEE do Paraná, sobre a elevação das matrículas Educação Superior para a população de 18 a 24 anos de idade [...] A quarta e última estratégia para as mulheres, faz parte da meta 14, sobre elevar a oferta de vagas na pós-graduação stricto sensu.³⁹⁹

A partir das categorias intermediárias de análise, reunidas pela autora, ela constatou que o PEE do Paraná “prevê a criação de políticas destinadas a capacitação de docentes para o reconhecimento de sinais de violência doméstica e sexual e, menciona o Plano Estadual de Política Para as Mulheres”.⁴⁰⁰

De acordo com quadro elaborado pela própria autora, em que ela reúne todas as categorias de análise elencadas anteriormente, a categoria *políticas de combate a situações de violência na escola*, foi identificada quatro vezes no PEE. A categoria *ampliação da oferta de matrículas em creches*, foi identificada três vezes. A *valorização financeira do magistério*, foi identificada com a expressão “sim”. O *respeito à diversidade*, foi identificado uma vez. A categoria *erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito*, foi confirmada sete vezes. *Respeito entre homens e mulheres* foi identificada três vezes. *Menção de políticas públicas para mulheres*, uma vez. *Políticas de combate a violência doméstica e sexual*, uma vez. *Metas ou estratégias para mulheres*, foi identificada cinco vezes.⁴⁰¹

No conjunto de resultados elencados pela pesquisadora, o Estado do Paraná encontra-se entre os quinze Estados do país cujos PEE apresentam estratégias para as mulheres. E, foi o PEE que apresentou o maior número de metas e estratégias para as mulheres, no total de cinco.

³⁹⁸ Ibidem, p. 172-173.

³⁹⁹ MELLO, Bruna Heleno Zarske de. Op. cit., p. 173-174.

⁴⁰⁰ Ibidem, p. 175.

⁴⁰¹ Ibidem, p. 176.

Apesar disso, está entre os quatro Estados que não apresentam a flexão de gênero na redação de seus PEE.⁴⁰²

O fato de o Estado estar dentre aqueles que mais apresentam estratégias para mulheres (por apresentar apenas cinco estratégias), não representa nada de positivo, somente reflete o fato de a situação dos demais estados poder ser ainda mais prejudicial, nesse quesito. A não flexão de gênero, o fato de a palavra gênero ter sido omitida, e a não menção sobre a equidade entre homens e mulheres, com a previsão de diretrizes, metas e políticas públicas, vagas, ambíguas (que mencionam apenas homens e mulheres), por parte do PEE do Estado, além de ser um sintoma explícito do desrespeito com a identidade de gênero, e as demais pautas que afetam a população lgbtqi+; reflete bastante o valor que o mesmo de fato dá (ou melhor, não dá) para o enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica paranaense.

Por fim, Bruna Mello, chega a uma conclusão relacionada ao conjunto dos PEE dos Estados brasileiros, que se refere, inclusive, à situação observada no Estado do Paraná:

O choque entre setores progressistas e conservadores em relação a inclusão das questões de gênero na educação escolar, resultou na supressão da palavra gênero do PNE 2014-2024 e na ausência de diretrizes, metas ou estratégias com a finalidade de dialogar sobre gênero, reconhecer a assimetria de gênero ou propor mecanismos de superação dessa assimetria por meio da educação formal. O resultado desse enfrentamento também influenciou a construção dos Planos regionais de educação.⁴⁰³

No que se refere às metas traçadas pelos PEE, inclusive o do Paraná, a autora salienta que:

Em decorrência da omissão de maior parte dos planos em relação às questões de gênero, as mesmas ficaram submetidas ao discurso geral sobre direitos humanos e cidadania. Todos os Planos Estaduais analisados contam com as categorias gerais de análise “Erradicação de todas as formas de discriminação e/ou preconceito” e “promoção dos princípios dos direitos humanos”, todos eles procuraram incluir questões referente à cidadania, cultura de paz e respeito em suas redações. Enquanto a inclusão destas categorias é louvável por diversas razões, apenas uma visão abstrata de cidadania, direitos humanos, ou respeito à diversidade, não é capaz de desenvolver e enriquecer as discussões sobre gênero de forma a superar as desigualdades entre homens e mulheres. Principalmente porque estas desigualdades são reforçadas por regras informais que organizam a sociedade e por instituições influentes, como a família, a igreja e a escola. O caráter insidioso das desigualdades de gênero, faz com que elas sejam irreconhecíveis ou ignoradas.⁴⁰⁴

⁴⁰² Ibidem, p. 195 e 200.

⁴⁰³ Ibidem, p. 190.

⁴⁰⁴ Ibidem, p. 191-192.

Segundo a autora, os retrocessos, e as medidas simbólicas, identificados nos PEE dos Estados brasileiros (inclui-se o PEE do Paraná nessa reflexão), se devem ao avanço sem precedentes do movimento conservador brasileiro, que publiciza a falácia da “ideologia de gênero” e promove o Movimento Escola Sem Partido, dentre outras práticas inconcebíveis, que servem de barreira aos avanços, e à proteção dos direitos das mulheres e demais minorias sociais. Com a desculpa de se manter um estilo de vida e uma visão de mundo conservadora, esses grupos retiram importantes discussões relacionadas a direitos e à equidade, do campo de debate das ciências, e as colocam no campo de debate da moralidade. Assim pautas importantíssimas como a equidade de gênero são esvaziadas, havendo inúmeros retrocessos, e a estagnação dos movimentos voltados à proteção dos direitos fundamentais das minorias excluídas, em especial, as mulheres. Como observado pela autora, no caso dos PEE dos estados brasileiros (inclusive o Paraná) em que o termo gênero foi suprimido; as iniciativas voltadas às mulheres (como previsto no PEE do Paraná), mostram-se mais como metas decorativas, do que como ações voltadas a possibilitação de criação, de fato, de políticas públicas com perspectiva de gênero. Face a isso, a autora salienta a necessidade de as unidades federativas utilizarem-se de sua relativa independência, para conter esses retrocessos. E, da necessidade de a comunidade acadêmica, em posição de subversão a esse latente desmonte da educação e de sua perspectiva de gênero, produzir conhecimento científico voltado a disseminação de conhecimento e enfrentamento do *status quo*.⁴⁰⁵

A partir da análise da pesquisa de Bruna Mello, depreende-se, portanto, que dentre as medidas relacionadas à promoção da igualdade entre homens e mulheres, previstas no PEE do Estado do Paraná, encontram-se previsões formais, relacionadas a políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, voltadas à garantias de vagas em creches para os filhos das mulheres paranaenses; à garantia de paridade de vagas para homens e mulheres em unidades de educação fundamental, no combate ao analfabetismo; à garantia de paridade de vagas no ensino superior e em programas de pós-graduação *stricto sensu*; políticas voltadas ao combate às situações de violência; ações voltadas à valorização financeira do magistério; ações de respeito à diversidade; ações orientadas à erradicação de todas as formas de discriminação; ações voltadas ao respeito entre homens e mulheres; políticas voltadas a promoção de respeito entre homens e mulheres; ações voltadas ao enfrentamento da violência doméstica e sexual; e, metas direcionadas às mulheres.

⁴⁰⁵ MELLO, Bruna Heleno Zarske de. Op. cit., p. 207-209.

A partir da análise elaborada pela pesquisadora identificam-se pelo menos duas políticas públicas com perspectiva de gênero, dentre outras metas voltadas à concretização de iniciativas que, apesar de não serem assim denominadas, também podem ser consideradas ações afirmativas educacionais com perspectiva de gênero. Iniciativas previstas em um dos mais importantes instrumentos voltados ao delineamento e à implementação de políticas públicas educacionais no Estado, o PEE do Paraná (apesar de essas iniciativas terem sido delimitadas através de diretrizes vagas, ambíguas, e inespecíficas, em que há grande hesitação, e de fato, a não menção, dos termos gênero e equidade entre os gêneros). Por mais que essa pesquisa não tenha evidenciado se essas ações, são ou não, de fato colocadas em prática (de forma direta ou indireta), nem tenha descrito de que forma a sua execução se dá. Fato é, que a partir de sua análise foi identificada mais de uma política pública educacional com perspectiva de gênero (ainda que a sua execução não tenha sido analisada pela pesquisadora, e, ainda que tais políticas tenham efeito meramente formal e não material). Portanto, a meta central, estabelecida no início dessa análise, foi cumprida: através do estudo da pesquisadora, foram identificadas pelo menos duas políticas públicas com perspectiva de gênero, cuja execução deve se dar no seio da educação paranaense (por mais que isso de fato ainda não tenha ocorrido, e, ainda que o seu caráter preventivo não esteja especificado, não tenha ficado tão claro).

O fato de esse cenário nada ideal ser bastante desalentador, e estar intimamente associado aos enormes retrocessos educacionais, em especial, no que concerne às pautas de gênero, tudo isso devido ao avanço sem precedentes do movimento conservador, que luta pela destruição dos direitos fundamentais das minorias sociais, principalmente no que se refere às mulheres. Diferente do que possa parecer, de forma alguma, atrapalha o desenvolvimento da análise em questão (mesmo que as informações encontradas não correspondam às expectativas e aos parâmetros dispostos, no tópico 4.1, no princípio dessa análise). Pelo contrário. Através do estudo da pesquisa de Bruna Mello, pode-se depreender com mais facilidade quais as razões que levam essas modalidades de políticas públicas a serem executadas de forma bastante esporádica, em momentos e situações muito pontuais e restritas. Ela também facilita a compreensão dos motivos que levaram a identificação de apenas 6 (seis) estudos envolvendo a temática das políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, no início desse capítulo, quando a investigação voltada a presente análise estava apenas começando. Por isso, longe de ser um empecilho à conclusão desse capítulo, o trabalho de Mello contribui, e muito, para a constituição da perspectiva relacionada a forma como são, e, se de fato são promovidas, ações preventivas de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação

Básica paranaense. Pois, mostra com detalhes a grande hesitação do Estado em estabelecer metas e iniciativas que de fato enfrentem a opressão estrutural pautada da disparidade de tratamento entre os gêneros; visto que ações afirmativas presentes no PEE aparentam ser apenas medidas decorativas.

No subcapítulo seguinte, será dada continuidade a presente análise, a partir do estudo da pesquisa de Adrielen Amancio da Silva.

4.4 Gênero e formação docente: aproximações possíveis, complexas e necessárias nos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR

O trabalho de autoria de Adrielen Amancio da Silva, trata-se de uma dissertação de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, pertencente a Universidade Estadual de Londrina. A dissertação possui 226 páginas, e foi defendida no ano de 2021. Foram desenvolvidos seis capítulos sobre a temática em questão. Devido ao fato de a presente análise ter como foco as políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, aplicadas à realidade concreta, no seio da Educação Básica do Paraná (de forma direta e indireta). Opta-se, portanto, por trazer para o presente estudo apenas as informações relacionadas à política pública com perspectiva de gênero executada através do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Londrina; pois, dentre as duas iniciativas analisadas pela autora, é a única que está inserida no Estado do Paraná. Também serão apresentadas informações associadas à política em questão, e, à forma como foi desenvolvida a pesquisa.

Antes de se partir para o foco dessa análise, nos dois próximos parágrafos, será feita uma pequena introdução sobre o tema da pesquisa desenvolvida através dissertação da autora, a fim de que seja possível compreender sobre o que se trata o trabalho de Adrielen da Silva. Também serão feitas breves considerações sobre as razões que levaram à sua análise, nesse capítulo de número quatro, da presente pesquisa.

Por meio de seu estudo, a autora realizou uma investigação, desenvolvida em duas universidades públicas: a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus Ji-Paraná, pertencente à Região Norte do país; e a Universidade Estadual de Londrina (UEL), pertencente ao Estado do Paraná, Região Sul do país. Investigação que teve como finalidade compreender como as relações existentes entre a temática gênero e a Formação Docente, são conectadas, por meio de um componente curricular (disciplina) pertencente aos cursos de

pedagogia das respectivas instituições; e, de que maneira essas mesmas relações (gênero e Formação Docente) seriam assimiladas e questionadas por graduandos e professores dos respectivos cursos.⁴⁰⁶ A partir dessa dissertação, serão analisadas apenas as informações apresentadas pela pesquisadora que estejam relacionadas ao curso de pedagogia da UEL, universidade pertencente ao Estado do Paraná. Faz-se esse recorte, pois, como já salientado acima, a presente análise tem como objeto de estudo iniciativas com perspectiva de gênero aplicadas no seio da Educação Básica paranaense.

Justifica-se a análise de tal pesquisa, em razão do fato de ser um trabalho associado a um processo de formação de profissionais da educação (Graduação em Pedagogia), com perspectiva de gênero. Como já explicado no tópico 4.2 desse capítulo, o processo de formação e capacitação de educadores e profissionais da educação, está diretamente relacionado à Educação Básica e inserido no seio dela; ainda que os seus resultados estejam associados aos profissionais da educação, de forma direta, e, às crianças e aos adolescentes atendidos pela rede básica de ensino do Estado, de forma indireta. Diferentemente do que pôde ser observado no subcapítulo 4.2, a iniciativa com perspectiva de gênero, constante ao processo de formação dos futuros pedagogos, alunos da UEL, possui o formato de disciplina, e não de curso de formação. Dito isso, volta-se a análise do trabalho desenvolvido pela pesquisadora.

Adrielen da Silva, justifica a elaboração de sua pesquisa sob os seguintes argumentos:

Estudar questões de Gênero em uma sociedade historicamente patriarcal não é uma tarefa fácil de ser realizada. Nos últimos anos, pesquisas acadêmicas que abordam diferentes discussões sobre gênero têm assinalado a importância e as necessidades desses debates, principalmente quando ocorrem no âmbito educacional. Nessa perspectiva, a universidade assume papel fundamental na transformação da sociedade, uma vez que hoje, no século XXI, ela emerge como a principal instituição formadora de profissionais da educação e ao assumir o compromisso de desenvolver uma formação voltada à prática da liberdade, ela não pode negligenciar esses debates, ao contrário, toma-os como compromisso político, social, humanitário e cultural.⁴⁰⁷

Com o objetivo de compreender como as relações existentes entre a temática gênero e a Formação Docente são conectadas por meio de um componente curricular (disciplina), pertencente ao curso de pedagogia da UEL, localizada na cidade de Londrina-PR, e, de que maneira essas mesmas relações (gênero e Formação Docente) seriam assimiladas e questionadas por graduandos e professores do respectivo curso. Adrielen da Silva, realizou uma

⁴⁰⁶ SILVA, Adrielen Amancio da. **Gênero e formação docente: aproximações possíveis, complexas e necessárias nos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021, p. 23.

⁴⁰⁷ *Ibidem*, p. 77.

investigação, a partir da aplicação de um questionário aos discentes do curso de pedagogia da UEL, e a aplicação de uma entrevista semiestruturada, desenvolvida face aos docentes que ministram o componente curricular “Educação e Diversidade”, do respectivo curso. Além disso, também foi desenvolvida análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade, no qual o foco foi a ementa do componente curricular. O método de análise utilizado pela pesquisadora possui um tratamento de dados, com perspectiva qualitativa, cujo desenvolvimento se dá por meio da análise de conteúdo, conforme prescrito por Bardin.⁴⁰⁸

Por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, o projeto de pesquisa da autora foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, e aprovado em agosto de 2019. Também foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de modo que fosse conferido respaldo técnico, face aos discentes e docentes que foram convidados a participarem da investigação. Além disso, antes de que a produção de dados tivesse o seu início, os participantes da pesquisa foram abordados, a fim de que os objetivos norteadores do estudo, o seu tema, e possíveis dúvidas, fossem esclarecidos. O questionário e a entrevista semiestruturada somente foram aplicados face aos participantes depois de os mesmos terem explanado o seu consentimento, por meio da assinatura do TCLE.⁴⁰⁹ Com relação aos participantes do estudo:

Os participantes foram: a coordenadora do colegiado e as docentes que ministram o componente curricular “Educação e Diversidade”, além das e dos acadêmicos do segundo ano do curso de Pedagogia. A escolha por essas turmas se deu pelo fato de terem concluído o componente curricular “Educação e Diversidade” recentemente, pois ele é ofertado no primeiro ano do curso. Referente às docentes que ministram a disciplina, três participaram. Não obtivemos retorno de apenas uma docente.⁴¹⁰

Sobre os questionários aplicados:

A escolha de ter o questionário como um dos instrumentos, destinados aos discentes, deu-se pelo fato dele nos dar a possibilidade de alcançar o maior número de participantes em curto prazo. O questionário foi composto por perguntas fechadas e abertas, para termos não apenas uma relação do percentual das respostas, mas uma melhor especificação de suas opiniões sobre o assunto abordado.⁴¹¹

No que se refere à abordagem feita face aos estudantes, ela foi realizada em quatro diferentes turmas, cuja média de alunos era em torno de 40 estudantes. Na primeira delas, 29

⁴⁰⁸ Ibidem, p. 23.

⁴⁰⁹ Ibidem, p. 78.

⁴¹⁰ Ibidem, p. 80.

⁴¹¹ Ibidem, p. 82.

alunos do período noturno, aceitaram participar do estudo. Na segunda, 18 alunos, também do período noturno, aceitaram fazer parte da pesquisa. Na terceira, 19 discentes do período matutino, concordaram em participar. Na quarta sala, apenas dois alunos concordaram em participar do estudo. Com relação a produção de dados, ela se deu de forma presencial nas três primeiras salas, em um momento delicado, pois, havia a possibilidade de ser deflagrada uma possível segunda greve estadual da educação, cuja efetivação estava prevista para ocorrer no mês de novembro de 2019; por isso, muitos dos participantes da pesquisa não estavam presentes nos dias em que os questionários foram aplicados (sem contar aqueles que se recusaram a participar, nesse dia). Sobre a quarta turma, a aplicação do questionário se deu de forma online, em razão da suspensão das atividades acadêmicas presenciais, por causa da pandemia ocasionada pelo COVID-19. O questionário foi enviado via e-mail, e apenas dois estudantes da quarta turma o responderam.⁴¹² Com relação ao início da produção de dados:

Em setembro de 2019, deu-se início a produção dos dados nas turmas do segundo ano de Pedagogia da UEL. A aplicação da maioria dos questionários deu-se presencialmente, após uma conversa antecipada com as docentes das turmas sobre como seriam os procedimentos e se poderiam ceder alguns minutos de suas aulas. Ao ter uma aceitação unânime das docentes, foi realizado a leitura e explicação do TCLE, assim como a aplicação do questionário para os que aceitaram participar. Esses questionários foram aplicados em cada turma em horários e dias diferenciados, visto que são duas turmas do matutino e do noturno.⁴¹³

Face aos docentes da disciplina “Educação e Diversidade”, foi aplicado um roteiro de perguntas abertas e bem direcionadas, em virtude da maior possibilidade de diálogo que esse formato de perguntas pode proporcionar. Constitui-se, assim, uma entrevista semiestruturada. Com relação a análise documental, ela teve como objeto de estudo a ementa da disciplina “Educação e Diversidade”, constante ao Projeto Pedagógico do curso de pedagogia da UEL. O acesso a ele se deu por meio da página do referido curso, via internet. O tratamento dos dados foi do tipo qualitativo, visto que essa modalidade de análise tem como preocupação um certo nível de realidade, o qual não pode ser quantificado. A partir dos dados coletados, a autora tentou compreender quais seriam as concepções de alunos e professores relacionadas às questões de gênero, e de que forma isso se associaria às formações profissional e acadêmica desses indivíduos.⁴¹⁴

⁴¹² SILVA, Adrielen Amancio da. Op. cit., p. 80-81.

⁴¹³ Ibidem, p. 82.

⁴¹⁴ Ibidem, p. 84-88.

A partir da análise do componente curricular “Educação e Diversidade”, Adrielen da Silva, depreende que a disciplina incentiva os debates entre discentes e docentes, sobre a temática da diversidade na educação. Apesar de ser uma disciplina que não tem na perspectiva e gênero o seu foco principal, apresenta em sua ementa, dentre os temas a serem debatidos, a formação com enfoque de gênero e diversidades. Segundo a autora, a própria coordenadora do curso reconheceu o fato, e salientou que apesar de o enfoque da disciplina não ser de fato o tema gênero, o mesmo pode ser inserido através de outras temáticas que dão abertura para que tal conexão ocorra.⁴¹⁵ Dessa forma:

A questão maior destacada é o conceito de diversidade e nesse vai incluir discussões voltadas para questões étnico-raciais; educação especial; exclusão e inclusão; religiosidade; classe social, entre outras, e vamos percebendo que a temática de gênero, a sua história; a luta dos movimentos sociais; a ideia de sexualidade; sociedade patriarcal e machismo parece não estar tão presente.⁴¹⁶

A pesquisadora ainda salienta que:

Também é importante enfatizar que esse currículo teve atualizações e as novas turmas que ingressaram a partir de 2018 já fazem parte do novo Projeto Pedagógico (UEL, 2018). Para tanto, verificamos se havia algumas modificações desse componente em específico no novo currículo e constatamos que não houve alterações, ou a ampliação da discussão em outros componentes, ou em outros anos do curso, ou ainda uma criação de novos componentes sendo obrigatório ou optativo que colocasse as discussões de gênero em conteúdo específico e central. Dessa maneira, percebe-se que permaneceu o mesmo componente “Educação e Diversidade” do projeto anterior.⁴¹⁷

Apesar disso, todos os discentes salientaram a importância da respectiva disciplina, ainda que seu enfoque não seja o gênero, pois, segundo eles, o clima atual, com o avanço sem precedentes do conservadorismo, falso moralismo, refletidos nos ambientes escolares e nas falas de crianças e adolescentes, precisa ser enfrentado a partir da promoção de debates similares aos que são propostos através dessa disciplina.⁴¹⁸ Os estudantes também salientaram que:

Nos últimos anos essas ideias, principalmente influenciadas por slogans religiosos e políticos partidários que desconsideram toda a existência que não esteja vinculado a uma ótica heterossexual e branca, têm ganhado forças. Por isso, a ênfase dada por elas sobre a importância de colocar esse componente logo nos primeiros anos do curso,

⁴¹⁵ Ibidem, p. 96-98.

⁴¹⁶ Ibidem, p. 96.

⁴¹⁷ Ibidem, p. 98.

⁴¹⁸ Ibidem, p. 99.

considerando assim como possibilidade de rever essas visões excludentes e preconceituosas do outro, além de questionar suas próprias formas de existências.⁴¹⁹

Caminhando para o final de sua análise, Adrielen da Silva, nesse momento, tem como foco, as respostas registradas nos questionários pelos discentes. A autora salienta que a fala dos docentes também é considerada, mas de forma a complementar as falas dos alunos. De posse dessas informações, a autora dividiu as respostas dos alunos em seis partes⁴²⁰. A primeira delas foi denominada como “Categoria A: Experiências Formativas”, a partir dela foi trabalhada a questão relacionada às experiências e conhecimentos que os estudantes possuíam sobre a temática questões de gênero, antes mesmo de cursarem o curso de pedagogia da UEL. Apesar de as respostas refletirem uma ausência de profundidade sobre o tema em questão, a pesquisadora pôde notar que, ainda assim, ele se fez presente no cotidiano escolar dos alunos, seja por meio de conversas casuais; aulas de biologia e preparatórias para o vestibular; curiosidades não esclarecidas; palestras; dentre outros exemplos. De modo que, havia a discussão do tema, mesmo que de maneira informal. A partir dessa informação, a autora depreende que o desafio relacionado a abordagem desse tema, na Educação Básica, reflete nos resultados obtidos por meio da formação de professores. O que, ao mesmo tempo, mostra como a formação com enfoque de gênero da UEL, não promove discussões minimamente suficientes sobre a questão.⁴²¹ Diante dos dados coletados face a essa primeira categoria de análise, a autora chega à conclusão de que:

As instituições educacionais são os principais locais onde se tem discutido e abordado as temáticas de gênero, mesmo que na maioria das vezes de forma superficial, isso foi destacado principalmente pelos estudantes da UEL [...] a igreja e o ambiente familiar têm abordado o tema, porém de forma ainda mais problemática que as instituições, uma vez que as questões caminham apenas pelo senso comum, justificando e naturalizando estereótipos [...] Essa relação pode ser consequência do primeiro ponto, visto que ao não cursar um ensino que trabalhe com uma ideia de respeito e equidade de gênero, as possibilidades de problematizar e questionar as naturalizações da sociedade são quase que zeradas.⁴²²

A partir da segunda categoria de análise, denominada “Categoria B: Concepções de Gênero”, foi trabalhada uma questão associada a problematização dos conhecimentos que os discentes possuíam sobre o conceito de gênero, no período anterior ao início de seu curso de pedagogia. Em resposta, a maior parte dos alunos respondeu que não sabia do que se tratava,

⁴¹⁹ Ibidem, p. 101.

⁴²⁰ Ibidem, p. 88.

⁴²¹ SILVA, Adrielen Amancio da. Op. cit., p. 111-116.

⁴²² Ibidem, p. 122-123.

nem tinham conhecimento sobre as temáticas relacionadas a tal discussão.⁴²³ Diante disso, a autora pôde depreender que:

Isso nos retorna as respostas da primeira pergunta do questionário, demonstrando que, por mais que as temáticas de gênero transitaram pelos ambientes educacionais, desde a educação básica até o ensino superior, passando também pelo ambiente social, elas não têm sido trabalhadas de forma clara, coerente e significativa para desenvolverem um entendimento conceitual e crítico sobre o assunto.⁴²⁴

Por meio da terceira categoria de análise, denominada “Categoria C: Transformações Conceituais”, foi questionado aos alunos se após o contato com o componente curricular o seu entendimento sobre as questões anteriores havia se modificado.⁴²⁵ Com relação às respostas apresentadas:

Uma questão que pode ser percebida nas falas exemplificadas, principalmente nos estudantes da UEL, assim como nas outras que não estão descritas no texto, foi a relação de intensidade, por meio das expressões: imensidade, vão além, ampliou minha visão, aprofundou meus conhecimentos, quão diverso a temática, compreensão da importância histórica, discussão muito mais ampla e que vai além, um assunto bem mais complexo e amplo, entre outros, demonstrando a necessidade de enfatizar que realmente houve uma mudança nessa aprendizagem, ou seja, por meio de uma perspectiva teórico conceitual [...] Assim, há grandes possibilidades de algumas certezas terem sido abaladas no decorrer desse processo formativo. Porém, também houve uma contradição. Conseguimos perceber, ao analisar separadamente cada fala, que dentro dessa perspectiva de mudança teórico conceitual, ainda há entendimentos rasos para as questões de gênero.⁴²⁶

Face a essas informações, a pesquisadora compreende que a disciplina não tem sido suficiente, em razão de as oportunidades em que o tema pôde ser trabalhado serem consideradas pouco numerosas. Assim, resta dificultada a constituição de uma perspectiva crítica sobre o assunto. Já, no que diz respeito a quarta categoria de análise, denominada “Categoria D: Gênero na Formação”, a partir dela questiona-se de que forma o componente curricular contribuiu para a formação profissional, social e acadêmica dos alunos, e, qual a importância das discussões de gênero em um curso de pedagogia.⁴²⁷ Em resposta os discentes reafirmam “a importância desse tema, pois ele faz parte do ambiente escolar de maneira ampla, desde as aulas, passando pelas brincadeiras, chegando as conversas e falas de professores e colegas”.⁴²⁸

⁴²³ Ibidem, p. 123.

⁴²⁴ Ibidem, p. 134.

⁴²⁵ Ibidem, p. 135.

⁴²⁶ Ibidem, p. 138 e 141.

⁴²⁷ Ibidem, p. 168.

⁴²⁸ Ibidem, p. 174.

Diante disso, a autora compreende que:

Todas essas questões, apesar de estarem relacionadas a um grupo pequeno quando relacionamos a todas as outras discussões, ainda nos relevam que a universidade precisa melhorar a forma como tem abordado esses temas, os estudantes precisam se comprometer com suas formações, questionando também suas realidades e moralidades religiosas tão impregnadas.⁴²⁹

Através da penúltima categoria de análise, denominada “Categoria E: Mulheres e Docência”, questiona-se qual a concepção dos discentes associada ao fato de o curso de pedagogia ser um curso predominantemente ocupado por mulheres. A partir das respostas, nota-se que parte dos alunos tem uma visão crítica sobre a pauta, e acreditam que a maioria das docentes são mulheres em razão da tradicional e patriarcal visão de que as funções assistencialistas deveriam ser desempenhadas por mulheres. Há por parte desses indivíduos uma visão mais crítica sobre as relações socioculturais da sociedade. Já uma outra parcela dos alunos, está em consonância com essa visão assistencialista da profissão. Face a isso, a pesquisadora salienta o quanto essas reflexões precisam ser ampliadas pela UEL.⁴³⁰

Por meio da sexta e última categoria de análise, denominada “Categoria F: Transformação Social”, foi questionado aos alunos se a disciplina “Educação e Diversidade” da UEL teve um potencial de transformação social, face a esses discentes.⁴³¹ Em resposta, discentes e docentes, concordaram que:

O componente “Educação e Diversidade”, mesmo sendo essencial na formação, não dá conta da especificidade das discussões de gênero, por conta das variadas temáticas que ele também deve contemplar. Assim, seria mais que urgente um componente específico, mesmo que optativo, para trabalhar de forma teórica e prática as discussões de gênero [...] ao mesmo tempo que é importante um componente específico, as temáticas de gênero não podem se restringir a ele, pois ela transita por todas as nossas relações e todas as áreas do conhecimento.⁴³²

Em conclusão à sua análise, a pesquisadora assevera que:

Elas e eles, enquanto futuros docentes, também têm potencialidades excepcionais para desenvolverem uma prática não preconceituosa, não sexista, não opressora, que desconstrua ideias de “brinquedos de meninas e brinquedos de meninos”. Mas, é preciso ter segurança desse trabalho, é preciso estudar, entender as relações históricas

⁴²⁹ Ibidem, p. 178.

⁴³⁰ SILVA, Adrielen Amancio da. Op. cit., p. 179-192.

⁴³¹ Ibidem, p. 192.

⁴³² Ibidem, p. 195.

e sociais que são construídas para que chegássemos a nossa sociedade atual, além, e digo que talvez seja a principal questão, é preciso querer assumir essa posição.⁴³³

A partir do estudo da dissertação de mestrado de Adrielen da Silva, identifica-se, portanto, a existência de uma política pública educacional com perspectiva de gênero (embora esse não seja o seu foco central, visto que ela trabalha várias temáticas, como a diversidade étnico-racial, educação especial, religiosidade, dentre outros exemplos), voltada à prevenção das práticas pautadas na desigualdade existente entre os gêneros, a partir da formação (com enfoque de gênero) de profissionais da educação do Estado. Tal iniciativa, apresenta o formato de disciplina, denominada “Educação e Diversidade”, constante ao curso de pedagogia da Universidade de Londrina (UEL). A perspectiva de gênero é assegurada graças à ementa da disciplina, na qual a temática gênero é citada (ainda que os debates em torno dela ocorram a partir de sua conexão com outras questões). Tal ação afirmativa, além de possuir perspectiva de gênero, tem sua execução diretamente associada à seara da Educação Básica do Paraná. É uma iniciativa executada no Estado do Paraná, através de uma instituição estadual (UEL), cuja aplicação ao mundo concreto se dá através do curso de pedagogia da Universidade de Londrina. Devido ao fato de tal política pública integrar o processo de formação profissional de futuros educadores (pedagogos) da rede básica de educação do Estado, tem-se, dessa forma, uma ação que dialoga diretamente com esses indivíduos, e, indiretamente com crianças e adolescentes. É, portanto, uma iniciativa interessante que tem muito a melhorar, para que possibilite de fato aos seus destinatários uma visão crítica sobre as questões de gênero. Tais melhoras, têm nos avanços sem precedentes do movimento conservador, uma grande ameaça à sua evolução enquanto iniciativa do poder público com enfoque de gênero.

Devido ao fato de um dos métodos escolhidos pela autora ser a aplicação de questionário virtual (em razão das limitações advindas do cenário pandêmico, ocasionado pela covid-19), há um certo risco de as respostas enviadas (via e-mail) não serem um retrato fidedigno da realidade experienciada pelo público-alvo de sua pesquisa, visto que a ausência de contato direto do pesquisador com os entrevistados dificulta a sua percepção acerca da possibilidade de as respostas não serem totalmente verdadeiras ou de serem respondidas de forma inadequada (fato que a pesquisa de campo, com entrevistas presenciais, não está isenta de sofrer). No entanto, como apenas dois participantes da investigação responderam o

⁴³³ Ibidem, p. 196.

questionário via e-mail, e todos os outros de forma presencial, há a possibilidade de os riscos de comprometimento das respostas serem mínimos.

Independentemente disso, fato é que por meio desse estudo identifica-se a existência de uma política pública educacional, com perspectiva de gênero, diretamente associada à Educação Básica paranaense. Executada no Estado do Paraná, através de uma instituição paranaense, e, aplicada à realidade material do mesmo. Verifica-se, então, que as informações encontradas correspondem às expectativas relacionadas aos parâmetros traçados no tópico 4.1, no princípio dessa análise. E, contribui para a constituição da perspectiva relacionada a forma como são, e, se de fato são promovidas, ações preventivas de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica paranaense.

Feitas essas breves considerações, a seguir, será dada continuidade a presente análise, a partir do estudo da pesquisa de mestrado de Luciane Olegario da Silva.

4.5 Gênero e sexualidade como dimensões da formação humana da Escola Estadual do Campo José Martí, Assentamento Oito de Abril Jardim Alegre-PR

Trata-se de uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, constante a Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, de autoria de Luciane Olegario da Silva. O trabalho possui 224 páginas, e foi defendido no ano de 2019. Foram desenvolvidos seis diferentes capítulos sobre a temática. No que se refere à análise da pesquisa, optou-se por trazer para essa dissertação as informações associadas à ação afirmativa com perspectiva de gênero estudada pela autora, a fim de que possa ser compreendido o seu delineamento, e possam ser feitas algumas considerações sobre ela. Também serão apresentadas importantes informações associadas à escola objeto de estudo da pesquisadora, e, à forma como se desenvolveu a pesquisa.

Em seu estudo, a autora tem como objetivo refletir sobre as temáticas de gênero e sexualidade, com a finalidade de compreender de que maneira elas podem ser entendidas e trabalhadas enquanto dimensões da formação humana, na Escola Estadual do Campo José Martí (EECJM), unidade da Educação Básica do Estado do Paraná, localizada no Assentamento Oito de Abril, situado em área de reforma agrária, na cidade de Jardim Alegre-PR. Escola que, assim como as demais unidades de Educação Básica do Estado do Paraná, tem a inserção de seus

trabalhadores (na escola) condicionada ao Processo Seletivo Simplificado (PSS) e ao Quadro Próprio do Magistério (QPM).⁴³⁴

A Escola Estadual do Campo José Martí é uma escola forjada na luta em defesa da escola do campo neste território. Constituída em 2006, atende aproximadamente 290 estudantes entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tem sua proposta de educação enraizada nas matrizes formativas do Movimento, visto que seu vínculo com o MST está imbricado desde as primeiras iniciativas de luta por educação e escola neste assentamento. O Assentamento Oito de Abril abrange um território de 14 mil hectares, tendo aproximadamente 750 famílias residindo no local. Destas, 555 são assentadas. A produção de renda predominante é a base da pecuária leiteira, produção de grãos e a alimentação para auto sustento se dá através da agricultura familiar.⁴³⁵

A autora visa compreender de que forma as temáticas gênero e sexualidade, inseridas no seio da educação do campo, são tratadas enquanto dimensões da formação humana, pois conforme ensina a pesquisadora:

Segundo os princípios filosóficos do MST, a educação precisa ter um caráter de omnilateralidade e não unilateralidade. Assim, para o Movimento, a educação precisa trabalhar a dimensão de omnilateralidade em sua prática educativa, envolvendo as várias dimensões da formação humana, como: político, social, cultural, entre outras [...] Isto implica a articulação de conteúdos socialmente úteis com a realidade, proporcionando uma educação emancipatória, visando à construção e reconstrução de novas relações entre os sujeitos.⁴³⁶

O termo omnilateralidade, utilizado pela autora, está relacionado ao “desenvolvimento Omnilateral do ser humano”, que corresponde a uma práxis educativa revolucionária que deve dar conta de reintegrar as diversas esferas da vida humana que o modo de produção capitalista prima por separar”⁴³⁷. Segundo a autora, tal proposta está de acordo com os paradigmas da educação do campo, no entanto, ela salienta que a escola do campo, objeto de estudo de sua pesquisa, difere das demais escolas desse tipo, pois era uma unidade escolar pertencente ao MST, que se converteu em uma escola do campo. Dessa forma, a educação disseminada por meio da respectiva escola é diferente da tradicional educação rural, pois compreende o campo enquanto um espaço voltado à promoção da vida, onde a educação dos sujeitos que lá estudam deve se pautar na emancipação humana. Em contrapartida, a tradicional educação rural, atua de

⁴³⁴ SILVA, Luciane Olegario da. **Gênero e sexualidade como dimensões da formação humana da Escola Estadual do Campo José Martí, Assentamento Oito de Abril Jardim Alegre-PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná-UFPR, Setor de Educação, Curitiba, 2019, p. 26 e 58.

⁴³⁵ Ibidem, p. 26.

⁴³⁶ Ibidem, p. 22.

⁴³⁷ Ibidem.

forma redutora e representa um tipo de educação que não leva em consideração as especificidades culturais, de valores, e os conhecimentos produzidos pelo povo do campo; e, representa mais uma educação voltada à formação de sujeitos que devem se moldar às demandas do mercado de trabalho, e, por isso, não está voltada à constituição de consciência crítica por parte dos alunos. Assim, a pesquisadora ressalta que a escola objeto de seu estudo se difere dessa tradicional visão. A escola em óbice, segue os parâmetros do MST, movimento que compreende a educação enquanto um instrumento voltado a constituição de consciência crítica por parte dos educandos, através de uma formação humana, a partir de uma perspectiva omnilateral, em que são feitas conexões com aspectos educacionais, políticos, socioculturais, dentre outros.⁴³⁸

Por meio de sua pesquisa, Luciane Olegario da Silva, busca investigar, a partir da percepção de professores, equipe pedagógica, estudantes do Ensino Médio, e direção da escola EECJM; de que forma as questões de gênero e sexualidade são abordadas e inseridas no seio da Educação do Campo.⁴³⁹ A pesquisa divide-se em quatro etapas:

- a) Analisar o trabalho pedagógico em gênero e sexualidade enquanto dimensão da formação humana na Educação do Campo;
- b) Desvendar questões relacionadas a gênero e sexualidade na dinâmica organizativa e pedagógica da escola do Assentamento Oito de Abril a partir da percepção dos/as estudantes, do corpo docente e da equipe pedagógica;
- c) Conhecer e contextualizar as concepções dos/as estudantes do Ensino Médio do campo sobre corpo, gênero e sexualidade e;
- d) Identificar no currículo da EECJM como as dimensões da sexualidade e do gênero são abordadas.⁴⁴⁰

A fim de justificar a elaboração de seu estudo a pesquisadora assevera que, “discutir gênero na escola é de suma importância para o exercício da cidadania e para a formação e humanização dos/das sujeitos/as. É desenvolver a educação omnilateral, considerando a diversidade de gênero também como uma dimensão da formação humana”.⁴⁴¹

Como metodologia de investigação, a autora optou pelo estudo de caso. Foi utilizada uma ampla variedade de técnicas, a fim de que fossem analisados documentos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE); fossem realizadas entrevistas; fosse realizada a observação participante; dentre outras modalidades de investigação utilizadas pela autora. A abordagem de pesquisa utilizada foi a qualitativa. A utilização da observação participante justifica-se em razão do motivo de a pesquisadora ser membro do Setor Estadual

⁴³⁸ Ibidem, p. 22-23.

⁴³⁹ SILVA, Luciane Olegario da. Op. cit., p. 26.

⁴⁴⁰ Ibidem, p. 27.

⁴⁴¹ Ibidem, p. 113.

de Educação do MST-PR; assentada da reforma agrária no já mencionado Assentamento Oito de Abril; e, pedagoga da escola EECJM durante os anos de 2017 e 2018. Tal observação ocorre por meio da reflexão sobre pautas apreendidas e experienciadas pela autora, nos momentos em que se encontrava inserida no campo em que foi elaborada a sua pesquisa. O seu vínculo com a escola, devido ao cargo de pedagoga que ocupava, permitiu que ela pudesse registrar aspectos importantes de acontecimentos cotidianos, que permitiram a ela identificar os fatores, presentes na escola, associados ao tema de sua dissertação.⁴⁴²

A partir de um grupo focal, composto por estudantes do primeiro e segundo ano do Ensino Médio, dos períodos noturno e vespertino, a autora selecionou os participantes que pudessem apresentar informações relativas à temática estudada. Para que os participantes do grupo fossem selecionados, foram estabelecidos alguns critérios: frequência escolar e matrícula regularizada; ter como residência o assentamento onde a escola encontra-se inserida; vontade de participar da pesquisa; e, possuir autorização dos responsáveis (no caso dos menores de 18 anos). Foram incorporados ao grupo alunos com diferentes características, dessa forma, a diversidade de gênero e sexualidade também foram consideradas, no momento da seleção. A aplicação técnica do grupo focal foi direcionada por duas pessoas, observadora e mediadora. Dentre os recursos didáticos utilizados para a condução das questões apresentadas através do grupo, destacam-se vídeos e imagens, cujo uso se deu para que houvesse uma maior interação dos componentes do grupo. A autora salienta que a gravação dos debates foi autorizada pelos participantes, da mesma forma que o material utilizado para o registro da análise elaborada. Desenvolveram-se, assim, debates relacionados aos temas gênero e sexualidade.⁴⁴³ Com relação às entrevistas, Luciane Olegario da Silva, assevera que:

Nesta investigação, adotou-se a entrevista individual, na qual os/as atores sociais falaram livremente sobre o tema proposto em discussão, mas eram interrogados a partir de questões norteadoras [...] Embora o objetivo desta pesquisa não seja trabalhar profundamente com histórias de vida dos/das sujeitos pesquisados, adotou-se esse método com o intuito de apreender dos/das entrevistados (as) elementos significativos a partir de suas experiências pessoais, profissionais, familiares referentes ao objeto de estudo que se apresenta nesta pesquisa.⁴⁴⁴

Com relação à pesquisa de campo a autora salienta que:

⁴⁴² Ibidem, p. 32-33.

⁴⁴³ Ibidem, p. 33-34.

⁴⁴⁴ Ibidem, p. 35.

É relevante frisar que a pesquisa de campo foi realizada sob a autorização da direção da EECJM [...] por meio do Termo de Consentimento e Assentimento Livre Esclarecido para adolescentes estudantes do Ensino Médio. Destaca-se a importância do anonimato dos participantes no que concerne às situações de não consentimento para citar os nomes na pesquisa, tal como o respeito ao direito de escolha de participação dos/as entrevistados/as em todas as etapas do estudo⁴⁴⁵

No que se refere à constituição dos grupos focais:

Desse modo, inicialmente, formaram-se três grupos focais, o GF-01 foi constituído por 5 estudantes do período vespertino, sendo três do 2º ano e dois do 1º ano. O GF-02 composto por seis estudantes também do turno vespertino, dois do 1º ano e quatro do 3º ano. Nesses grupos, a maioria dos/das estudantes tinha entre 15 e 17 anos de idade. O GF-03 foi composto por doze estudantes, sendo que desses duas estudantes frequentavam o 1º ano do turno vespertino, por serem maior de idade e pela condição de poderem participar se fosse no período da noite, dessa maneira integraram no 3º GF. Destaca-se que nas turmas do noturno, que correspondem ao 1º e 3º ano, a maioria possuía mais de 18 anos de idade. Para este grupo, o encontro foi realizado no período noturno, definido por eles e pela direção da escola [...] o terceiro GF que estava previsto para ser o terceiro acabou constituindo-se como o segundo.⁴⁴⁶

Com relação aos docentes entrevistados, dos 21 profissionais convidados, somente 18 participaram das entrevistas. As entrevistas ocorreram na escola, em local destinado para essa finalidade. Tanto as entrevistas de discentes como a de docentes, tiveram duração média de quarenta minutos até uma hora.⁴⁴⁷

A partir das entrevistas realizadas face aos discentes, a pesquisadora pôde compreender que a percepção deles com relação ao termo gênero, está associada à concepção binária do mesmo; aos tradicionais papéis de gênero; e à identidade de gênero. Alguns estudantes associam o gênero ao feminino e masculino. Tal concepção binária, além de se fazer presente nas falas dos alunos, também pôde ser identificada no ambiente escolar, como por exemplo, através das placas dos banheiros, identificadas com desenhos e as cores rosa e azul (o mesmo se verificou nos banheiros dos professores). Em contrapartida, a bandeira que representa a comunidade lgbtqia+, também pôde ser vista na escola.⁴⁴⁸

Somando-se essas observações às respostas apresentadas face as entrevistas realizadas, Luciane Olegario da Silva pôde depreender que, apesar de o assentamento Oito de Abril ter uma perspectiva voltada à constituição de novos sujeitos sociais, a fim de que possam ser rompidas as relações associadas ao sistema patriarcal, muito ainda precisa ser modificado, pois,

⁴⁴⁵ Ibidem.

⁴⁴⁶ Ibidem, p. 60.

⁴⁴⁷ SILVA, Luciane Olegario da. Op. cit., p. 62.

⁴⁴⁸ Ibidem, p. 133-136.

muitas atitudes machistas ainda se fazem presentes na escola objeto de seu estudo. Isso se deve ao fato de o assentamento ser composto por diversas famílias, com variadas crenças e religiões que, de certo modo, contribuem para a preservação do patriarcado. Ademais, a vida no campo, mesmo envolta de lutas que tem como objetivo a transformação social, ainda assim, está permeada por atitudes preconceituosas, principalmente no seio da escola, família, igreja, fortemente influenciadas pelo patriarcado. Ainda segundo a pesquisadora, os alunos compreendem a urgente necessidade de enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero. Inclusive, com relação à divisão sexual do trabalho, momento em que a função desempenhada pelas mulheres é subestimada e desvalorizada. Segundo a autora, a evolução da luta pela equidade de gênero pode ser observada por meio da transição de diferentes gerações, em que as novas gerações compreendem melhor a temática, e debatem mais sobre ela. Muitos questionam os tradicionais papéis e as visões associadas aos gêneros, e isso coloca em dúvida os tradicionais padrões familiares, assim como o machismo, ambos impostos por um sistema patriarcal.⁴⁴⁹

No que se refere às respostas apresentadas pelos docentes:

Foi possível identificar que a questão de gênero a partir das percepções dos professores/as não difere muito do que os /as estudantes compreendem. A partir dos dados coletados se configurou dois aspectos: 1º) Concepção binária e patriarcal e; 2º) Diversidade de gênero. Vale destacar que o primeiro aspecto corresponde à fala da maioria dos professores/as e o segundo aspecto; a uma minoria que compreende que existe o feminino e o masculino, mas que, além disso, existem outras formas de gênero, de as pessoas se identificarem de modo diferente. Consequentemente, o fator predominante nas falas ao tratar disso foi a questão do preconceito contra as mulheres (machismo), que está relacionada ao primeiro aspecto e, no que se refere ao segundo elemento, é correspondente ao preconceito (homofobia) contra LGBT, sobre a diversidade de gênero e orientação sexual.⁴⁵⁰

Ao avaliar as falas de alunos e professores, em conjunto, Luciane Olegario da Silva, observa que:

Os/as estudantes aparentam ter uma convivência mais respeitosa, o que fica expresso nas suas relações. Eles/as estão mais abertos para compreender a diversidade. Percebe-se que eles/elas estão mais conectados com o mundo “fora” do assentamento seja pelos meios de comunicação, seja pelo acesso a tecnologias no campo [...] Depreende-se que essa questão patriarcal é predominante, como evidenciado nas percepções tanto dos/das estudantes como também dos professores/as. Desse modo, é importante ressaltar que tanto a escola como o assentamento estão inclusos nesta sociedade em que o preconceito ainda prevalece de modo bastante elevado.⁴⁵¹

⁴⁴⁹ Ibidem, p. 137-142.

⁴⁵⁰ Ibidem, p. 143-144.

⁴⁵¹ Ibidem, p. 145-146.

Com relação às práticas escolares voltadas ao enfrentamento dos preconceitos e discriminações associados ao gênero e à sexualidade, e à promoção do entendimento de que gênero e sexualidade fazem parte da dimensão humana, ela pôde depreender que tais iniciativas não estão devidamente incorporadas às práticas pedagógicas, e, são vistas com maior frequência no currículo oculto da escola. Segundo a autora, isso se deve ao despreparo profissional associado ao trabalho dessas temáticas, em que grande parte dos profissionais não teve nenhuma orientação associada a esses assuntos, no momento de sua formação. Há medo e insegurança para abordar o tema. Por ser uma temática polemizada, a equipe pedagógica e a diretoria da escola relatam insegurança para tratar do tema, e justificam tal sentimento em razão da ausência de processos de capacitação. Também associam isso à pressão das famílias dos alunos, que apresentam visões de mundo arcaicas e conservadoras. Apesar disso, a pesquisadora identificou a existência de iniciativas de enfrentamento dos preconceitos associados a ambas as temáticas.⁴⁵²

Com relação ao Projeto Político Pedagógico da Escola e ao seu Regimento Escolar:

No aspecto curricular, a EECJM faz toda uma menção sobre os conteúdos que envolvem gênero e diversidade sexual em seu PPP e no seu Regimento Escolar. Identificou-se no PPP que, de certa forma, demonstra que a concepção de educação direcionada para a perspectiva da formação humana, porém ainda existem lacunas quando o assunto é o trabalho pedagógico relacionado com esses temas. A maioria dos professores/as afirmou não trabalhar em suas aulas esses conteúdos. Ainda é algo que não está inserido em seus planejamentos de aula. Vale ressaltar que mesmo não estando registrado em seus planejamentos de aula, os processos mencionados anteriormente, relacionado as possibilidades dos temas sobre gênero e sexualidade como dimensões da formação humana, a relação que se estabelece entre os/as estudantes e alguns/as professores, encontra-se evidenciado por meio do currículo oculto.⁴⁵³

Luciane Olegario da Silva conclui que, “os temas relativos à gênero e sexualidade estão explícitos em sua base curricular com o intuito de serem trabalhados, no entanto, quando se trata de materializar esses temas em práticas educativas, encontra-se um distanciamento entre ambos”. Além disso:

Constatou-se que gênero e sexualidade são dimensões da formação humana que se expressam na EECJM, nos documentos (PPP e RE) e, de certa forma, no currículo, ainda que de forma implícita por meio do currículo oculto e, em alguns casos esporádicos, no trabalho pedagógico desenvolvido por alguns/as professores [...] Os dados empíricos revelaram que gênero e sexualidade, teoricamente, são mais evidenciados como dimensões da formação humana no discurso dos/as professores do

⁴⁵² Ibidem, p. 156-173.

⁴⁵³ SILVA, Luciane Olegario da. Op. cit., p. 175.

que na sua prática educativa. Isso ficou explícito quando a maioria dos/das professores/as alegaram não trabalhar em seus planos de aula esses assuntos, que somente abordam quando surgem dúvidas dos/as estudantes, mas não planejam uma aula, especificamente, sobre estas questões. Isso se comprovou também quando os/as estudantes afirmaram não terem tido aulas específicas sobre os temas em questão e quando tiveram foi de modo superficial e esporádico, não abordando com profundidade e de modo contínuo.⁴⁵⁴

Dessa forma, a partir da análise do trabalho de Luciane Olegario da Silva, identifica-se uma política pública educacional com perspectiva de gênero (embora o seu enfoque também esteja associado ao tema da sexualidade) no formato de prática pedagógica, que deveria ser incorporada às aulas dos docentes da escola, e à outras atividades promovidas pela equipe pedagógica e pela direção da Escola Estadual do Campo José Martí (EECJM). Tal prática pedagógica está prevista através do PPP e RE da respectiva escola. Instrumentos no quais estão previstas as diretrizes voltadas ao delineamento e execução de tal iniciativa com enfoque de gênero. Apesar da comprovada a existência dessa ação afirmativa, cuja delimitação e termos de execução estão previstos na grade curricular da escola, a sua aplicação à realidade concreta pode ser observada em momentos pontuais e esporádicos. O que faz com que o enfrentamento da desigualdade entre os gêneros na EECJM, e o tratamento da temática gênero enquanto dimensão humana, possam ser identificados com mais facilidade no currículo oculto da instituição, e não, enquanto uma prática pedagógica oficial. Isso se deve ao tabu em torno do tema e à pressão das famílias dos alunos sobre a escola; à prevalência de concepções conservadoras, retrógradas, relacionadas ao binarismo, patriarcado e machismo, associadas à temática de gênero; à ausência de procedimentos de formação e capacitação dos educadores, da equipe pedagógica e da direção. O que acaba por afetar a aplicação de tal iniciativa à realidade concreta da escola em questão.

Apesar disso, resta evidente que, por meio desse estudo, identifica-se a existência de uma política pública educacional, com perspectiva de gênero, diretamente associada à Educação Básica paranaense, executada no Estado do Paraná, por meio de uma escola estadual pertencente ao Estado, e, aplicada à realidade material (ainda que de forma esporádica e não ideal). Trata-se da **única** ação afirmativa identificada através da presente dissertação, voltada ao diálogo direto e horizontal com crianças e adolescentes (e adultos). **É, portanto, a única política pública educacional com perspectiva de gênero, diretamente voltada à uma parcela da população infantojuvenil do Estado, e inserida no seio da Educação Básica,**

⁴⁵⁴ Ibidem, p. 184-185.

encontrada por essa pesquisa. Verifica-se, então, que as informações encontradas correspondem aos parâmetros traçados no tópico 4.1, no princípio dessa análise.

Com relação às expectativas traçadas no início dessa análise, nota-se que, apesar de ter sido possível identificar uma ação afirmativa compatível com os parâmetros traçados anteriormente (única iniciativa encontrada que propõe o diálogo horizontal e direto entre educadores e educandos), a aplicação dessa iniciativa à realidade concreta, e o seu caráter preventivo, se mostram bastante prejudicados. Ainda que se trate de uma ação afirmativa respaldada pela grade curricular da escola em questão (fator que deveria, em tese, facilitar a sua execução), em virtude da prevalência de preceitos machistas e patriarcais, da predominância de um modelo de vida conservador, e do total despreparo da escola em questão, para incentivar a execução de tal prática pedagógica, a sua aplicabilidade ao mundo material resta muito prejudicada. O que faz com que tal ação pareça muito mais uma iniciativa informal e esporádica, de um pequeno grupo de educadores, do que de fato uma política pública.

Esse cenário desolador (no qual uma política que poderia estar sendo implementada “a todo vapor”, e que, na prática, se aproxima muito mais de uma medida simbólica), de maneira similar ao trabalho de Bruna Mello, analisado no tópico de número 4.3 dessa dissertação; revela o quanto o machismo e o patriarcado, reafirmados a todo momento por meio do avanço sem precedentes do movimento conservador, são demasiadamente prejudiciais à sociedade brasileira, especialmente para o Estado do Paraná, no que se refere à execução de políticas públicas como essa. Assim como possibilitado por meio do estudo do trabalho de Bruna Mello, a partir da pesquisa de Luciane Olegario da Silva, pode-se depreender com mais facilidade quais as razões que levam essas modalidades de políticas públicas a serem executadas de forma bastante esporádica, em momentos e situações muito pontuais e restritas. O trabalho da pesquisadora também facilita a compreensão dos motivos que levaram a identificação de apenas 6 (seis) estudos envolvendo a temática das políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, no início desse capítulo, quando a investigação voltada a presente análise estava apenas começando.

Ainda que tal constatação seja um sintoma de uma realidade para além de desoladora, e, um grande indício da evidente hesitação do Estado em estabelecer e garantir a execução de iniciativas que de fato enfrentem a opressão estrutural, pautada da disparidade de tratamento entre os gêneros. Tal cenário, longe de ser um empecilho à conclusão desse capítulo, contribui, e muito, para a constituição da perspectiva relacionada a forma como são, e, se de fato são promovidas, ações preventivas de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio

da Educação Básica paranaense. A partir dele, pode-se depreender que, no Paraná, mesmo uma ação afirmativa, prevista através da grade curricular de uma unidade de ensino do Estado, ainda assim, pode ter a sua execução e o seu caráter preventivo prejudicados, e, acabar se parecendo mais com uma medida simbólica do que de fato uma política pública.

No próximo subcapítulo, será dada continuidade a presente análise, a partir do estudo da pesquisa de Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini.

4.6 Sexualidade e gênero nos currículos dos cursos de pedagogia de Universidades Estaduais do Paraná

Trata-se de uma tese de doutorado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, pertencente à Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, de autoria de Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini. A tese possui 168 páginas, e foi defendida no ano de 2021. Foram desenvolvidos cinco diferentes capítulos sobre a temática. Optou-se por trazer para essa dissertação as informações relacionadas às políticas públicas estudadas pela autora, a fim de que possam ser compreendidos os seus delineamentos, e possam ser feitas algumas considerações sobre elas. Também serão apresentadas algumas informações relativas aos documentos analisados pela autora, e, à forma como se desenvolveu a sua pesquisa.

Em seu estudo, a pesquisadora tem como objetivo analisar de que modo as disposições associadas às temáticas de gênero e sexualidade, presentes na resolução de nº 02/2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), foram ou não, observadas pelos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tal análise, baseia-se no exame dos Projetos Pedagógicos de Curso, ementários e programas dos cursos em questão. A partir do estudo detalhado desse documentos, a autora visa identificar de que forma os mesmos se aproximam ou se distanciam das prescrições relacionadas às temáticas gênero e sexualidade, presentes na resolução nº 02/2015 do CNE⁴⁵⁵.

Conforme ressalta a pesquisadora:

Essa tese teve como marco temporal orientador a Resolução n. 2 de 1 de julho de 2015 publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse texto legal definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” [...] A resolução alocou a incorporação de gênero e sexualidade nos currículos a disposição de proporcionar mais equidade.

⁴⁵⁵ PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. **Sexualidade e gênero nos currículos dos cursos de pedagogia de Universidades Estaduais do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP, 2021, p. 16-17.

Objetivou formar professores/as capacitados/as para atuar na superação da discriminação e dos preconceitos baseados em gênero e sexualidade. Dessa forma, balizou a disputa pelo significados e contribuições curriculares para a formação das identidades.⁴⁵⁶

O fato de os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) corresponderem aos principais documentos a serem analisados pela autora, se deve ao fato de que os PPCs:

Consistem em instrumentos de ação política e pedagógica que tem como finalidade, a partir das Diretrizes Curriculares de cada curso, promover uma formação de nível superior de qualidade. Trata-se de um documento complexo que estabelece diversas relações em sua composição, é parte de um projeto institucional, que por sua vez pertence a universidade incorporada a um sistema educacional [...] os PPCs são o embasamento de um curso em articulação com a sua respectiva área do conhecimento. Os currículos de cada curso são constituídos a partir dos PPCs e entre outros elementos que o compõem estão: conhecimentos e saberes, estrutura e conteúdo curricular, ementário, bibliografias básicas e complementares, estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, etc.⁴⁵⁷

Além disso, o PPC deve estar articulado com os parâmetros gerais previstos no PPP. É o Projeto Político Pedagógico (PPP), elaborado em consonância com a LDB, o instrumento orientador da ação educativa escolar/universitária. Por meio dele, uma unidade educacional pode incluir em seu currículo projetos emancipatórios voltados à formação de consciência coletiva e a educação democrática. Esse é o instrumento através do qual podem ser elaboradas políticas públicas, ações afirmativas, iniciativas educacionais, com perspectiva de gênero, a serem implementadas em uma determinada unidade escolar/universitária^{458 459}. Como o PPC deve estar em consonância com o PPP, depreende-se, portanto, que esse é o documento no qual devem ser inseridas pautas sociais, como por exemplo, aquelas relativas às iniciativas, políticas, ações afirmativas, associadas às temáticas de gênero e sexualidade. Por isso o estudo desenvolvido pela pesquisadora tem na análise desses documentos o seu objetivo primordial.

Enquanto justificativa para o estudo de tais documentos, Dayenne Pelegrini, salienta que:

Esses discursos expressos em textos curriculares são partes da composição de complexos dispositivos que contribuem para construção histórica e social de sexualidade e gênero. Os currículos são parte de um conjunto de elementos discursivos que alcançam quem por eles passa. Produz efeitos e indica condutas que

⁴⁵⁶ Ibidem, p. 17 e 80.

⁴⁵⁷ Ibidem, p. 60.

⁴⁵⁸ NOVA ESCOLA. **O que é o Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/content/view/full/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 03 de fev. de 2022.

⁴⁵⁹ DIA A DIA EDUCAÇÃO. **O que é o Projeto Pedagógico Curricular**. Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=131>. Acesso em: 03 de fev. de 2022.

moldam identidades [...] levantar questionamentos acerca do processo de fixação de identidades operado pelas políticas curriculares pode provocar rompimentos e desestruturações desses discursos sustentados pela idealização de uma identidade essencial e naturalizada de estudantes e docentes [...] Ao focar nos cursos de formação de professores/as das séries iniciais me preocupei com a responsabilidade daqueles/as que lidarão diretamente com o processo de constituição de sujeitos, suas identidades e valores desde a primeira infância.⁴⁶⁰

No que diz respeito às fontes pela autora levantadas:

As fontes que levantei para alcançar esses propósitos foram os Projetos Pedagógicos de Curso dos anos de vigência de 2015 e 2018, as ementas e programas de ensino da Universidade Estadual de Maringá e da Universidade Estadual de Londrina. Fiz a leitura dos PPCs, programas e ementários de todas as disciplinas para localizar os termos sexualidade e/ou gênero. Como os cursos escolhidos tinham programas anteriores ao ano de 2015 e as disciplinas e programas passaram por mudanças e adequações, a análise contou com a busca do PPC anterior a publicação da Resolução CNE n. 02/2015. Desse modo, foram analisados os PPCs da UEM do ano de 2005 e 2018 e da UEL do ano de 2010 e 2015. Com efeito, foram 4 PPCs, 178 programas de ensino (UEM, 2005; UEL, 2010; 2018), 45 ementas e objetivos (UEM, 2018) examinados. Apenas 15 cumpriram os requisitos dessa pesquisa. Em 10 localizei gênero e/ou sexualidade em algum campo do programa de ensino na ementa, e/ou nos objetivos e/ou nos conteúdos programáticos. Os outros 5 programas de ensino foram incluídos com a intenção de traçar comparações entre como esses programas se encontravam antes e depois da promulgação da Resolução CNE n. 02/2015.⁴⁶¹

Em seu estudo, a autora utilizou como metodologia de pesquisa a análise documental, combinada com o cruzamento de fontes, e com as noções associadas aos dispositivos de sexualidade e gênero. As fontes primárias centrais eleitas pela autora, foram: a Resolução nº 02/2015; os Projetos Pedagógicos Curriculares da UEM, dos anos de 2005 e 2018; os Projetos Pedagógicos Curriculares da UEL, dos anos de 2010 e 2018; e, as ementas e programas de ensino. Ademais, a pesquisadora também articulou a análise documental com outras importantes fontes documentais, com por exemplo, as políticas públicas nacionais com perspectiva de gênero e sexualidade. Os documentos mencionados foram lidos tendo como referência os dispositivos de sexualidade e gênero, a fim de que fossem considerados os elementos discursivos que pudessem produzir algum efeito nesse sentido (temáticas de gênero e sexualidade). De modo a possibilitar uma compreensão mais aprofundada das temáticas e a fim de que pudessem ser comparados os dados encontrados, a autora também definiu enquanto fontes documentais os PPCs de ambas as instituições, anteriores à resolução de nº 02/2015, do

⁴⁶⁰ PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. Op. cit., p. 13 e 19.

⁴⁶¹ Ibidem. P. 17-18.

CNE. A partir dessa combinação de fontes e dados, a autora buscou uma melhor compreensão das produções contidas nos PPCs e os seus possíveis reflexos.⁴⁶²

No que se refere às fontes dos documentos consultados:

As fontes primárias, com exceção da Resolução CNE n. 02/2015 produzida pelo Conselho Nacional de Educação e disponibilizada no sítio do MEC, foram localizadas no acervos virtuais e/ou solicitadas nos arquivos institucionais das universidades, o acesso a esse corpus documental foi dificultado, limitante e por vezes incompleto. Apesar disso, foi realizado um levantamento consistente a partir da leitura de todos os documentos disponibilizados, buscando localizar as noções de gênero e sexualidade e seu tratamento. Ademais foram realizadas as contextualizações das produções, sobretudo para identificar as repercussões dos panoramas políticos em cada currículo. Por fim, foi feita a leitura atenta e o exame dos PPCs de cada universidade e seus respectivos programas com ênfase naqueles que atendiam as delimitações dessa pesquisa, entendendo esses documentos como discursos que compõem e são compostos pelos dispositivos de gênero e sexualidade.⁴⁶³

Segundo a autora, o uso das demais fontes documentais se justifica, pois:

Considero que esses textos foram fundamentais para a pesquisa empreendida, pois como devem manter uma relação intrínseca com os PPCs, que por sua vez, seguem as Diretrizes Curriculares de cada curso apontaram se as orientações curriculares preconizadas foram seguidas e de que forma foram apropriadas. Também permitiram visualizar os referenciais utilizados para discutir as temáticas de sexualidade e gênero nos cursos, quando esses conteúdos foram contemplados. A partir deles foi possível identificar as inserções e as supressões, o dito e o não dito, e aproximar a análise documental do que foi e será vivenciado pelos licenciandos/as dos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná no seu cotidiano de formação.⁴⁶⁴

Ainda segundo Dayenne Pelegrini:

Incluir nas ementas e nos programas de ensino sexualidade e gênero viabiliza e provoca deslocamentos sobre a norma da heterossexualidade. A fissura provocada por essa inserção é uma forma de luta para que outros sujeitos que não se adequam a norma passem a ser vislumbrados [...] Como elegi uma compreensão de currículo como produtor de identidades e subjetividades, o entendo como matriz cultural que define quais identidades estão autorizadas e quais não são legítimas para pertencer a esse espaço discursivo.⁴⁶⁵

Ao comparar as informações coletadas, relativas aos quatro PPCs, da UEM (referente aos anos de 2005 e 2018) e da UEL (referente aos anos de 2010 e 2018), a pesquisadora pôde perceber que restou evidente o fato de que apenas o PPC do ano de 2018 da UEM citou as

⁴⁶² Ibidem, p. 50-51.

⁴⁶³ Ibidem, p. 52-53.

⁴⁶⁴ Ibidem, p. 65.

⁴⁶⁵ Ibidem, p. 78.

especificidades relativas às temáticas de gênero e sexualidade, nos tópicos nucleares do documento em questão. E, teve como base a resolução nº 02/2015 do CNE. Entretanto, a menção relativa a esses temas somente pôde ser verificada no perfil dos egressos da instituição. Nos demais documentos, apesar de haver indícios associados à preocupação em se constituir um currículo que pode ser definido enquanto um documento democrático, em contrapartida, a temática associada à diversidade não pôde ser identificada no corpo do texto, e nem em seus fundamentos. Tal informação se mostra ainda mais intrigante quando a autora salienta que as Diretrizes do Curso de Pedagogia (2006) e a Resolução nº 02/2015 do CNE, anteriores aos documentos analisados, possuíam diretrizes associadas à necessidade de previsão de ambas as temáticas.⁴⁶⁶

A autora ainda salienta que, o fato de que os PPCs da UEM (2005) e da UEL (2010 e 2018), não contemplarem as questões de gênero e sexualidade, corresponde a pressuposição compulsória da existência de um sujeito universal, tal qual acontece com muitas políticas públicas. Assim, considerados enquanto instrumentos de poder social, esses dispositivos, esses documentos, contribuem para a constituição da identidade dos sujeitos, através de padrões de comportamento socialmente impostos (via de regra, indivíduo branco, de classe social abastada, heterossexual, cristão etc). Assim, todos aqueles indivíduos que não se encaixam em tais padrões, não tem as suas identidades e subjetividades reconhecidas.⁴⁶⁷ Ademais:

As ausências constatadas das especificidades sobre sexualidade e gênero nos PPCs da UEM (2005) e UEL (2010;2018), postulam a assunção do sujeito para quem essa política é realizada, nesse caso o sujeito considerado padrão, o sujeito universal. Esse movimento é posto na própria redação na qual os textos e documentos são elaborados e que poderiam ser compreendidos como uma forma androcêntrica do uso da linguagem [...] esse androcentrismo é institucionalizado através políticas educacionais que advogam em nome da não discriminação e da valorização das diferenças, mas que mantêm uma linguagem exclusivamente masculina. Isso ocorre tanto nos PPCs quanto na própria Resolução CNE n. 02/2015.⁴⁶⁸

A pesquisadora salienta novamente o fato de que as temáticas de gênero e sexualidade foram identificadas nas ementas, objetivos e conteúdos programáticos da UEL, e no perfil do egresso da UEM. No entanto, a presença pontual e esporádica desses termos, apenas nesses locais, coloca em evidência a fragilidade relativa à fundamentação dos PPCs analisados. A autora justifica as expectativas que possuía sobre a possibilidade de inclusão das temáticas de

⁴⁶⁶ Ibidem, p. 93-94.

⁴⁶⁷ PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. Op. cit., p. 94.

⁴⁶⁸ Ibidem, p. 96.

gênero nos PPCs de 2018 da UEM e da UEL, em virtude do fato de a resolução nº 02/2015 do CNE, em suas diversas proposições, de forma reiterada, e, em diversos momentos, salientar a necessidade e urgência da inclusão das discussões de gênero e sexualidade, nos PPCs de instituições similares a UEM e UEL; inclusive, a partir da proposição explícita da necessidade de tratamento de ambos os tópicos no formato de conteúdo a ser abordado em sala de aula. A partir da reformulação dos PPCs das respectivas instituições, esperava-se que ambas incluíssem em seus currículos, fundamentos, princípios, conteúdos específicos e disciplinas, associados às temáticas de gênero e sexualidade. Entretanto, apenas referências restritas e não integradas, foram observadas.⁴⁶⁹

Mais intrigante ainda, foi a constatação feita pela autora associada à supressão de disciplinas que continham em suas ementas e conteúdo programático, o termo gênero. Tal retrocesso encontra-se intimamente associado aos avanços sem precedentes de pautas sociais conservadoras, que acabaram por afetar, e muito, os currículos em questão, com o avanço de medidas voltadas ao silenciamento, à manutenção dos processos de exclusão, e à retirada dos avanços relativos às pautas de sexualidade e gênero.⁴⁷⁰

Isso pode ser constatado a partir da análise dos documentos, pois a existência e permanência de disciplinas que contemplem gênero, tanto na reformulação de 2010 no caso da UEL e 2005 no PPC da UEM, se deve, parcialmente, pela existência de um cenário político, no que tange às políticas educacionais e curriculares, mais favorável à essas demandas, inclusive com a participação dos movimentos sociais na própria elaboração dessas políticas. Dessa maneira, compreender os contextos nacionais e locais tanto das políticas públicas curriculares quanto dos currículos podem oferecer indícios dos caminhos que levaram a essas configurações.⁴⁷¹

Dayenne Pelegrini, utiliza o exemplo dos governos petistas (como na citação do parágrafo anterior), enquanto período bastante favorável ao trato das pautas de gênero e sexualidade, para, em seguida, traçar uma linha do tempo, na qual coloca em evidência o golpe sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e os acontecimentos posteriores, como o processo de candidatura e a eleição de Jair Bolsonaro; período em que as discussões de gênero e sexualidade passaram a ser cada vez mais silenciadas e invisibilizadas. E, momento em que as pautas associadas à falácia da “ideologia de gênero” e o Movimento Escola Sem Partido”, ganharam cada vez mais força.⁴⁷² Um exemplo de todo esse retrocesso foi a revogação da

⁴⁶⁹ Ibidem, p. 98-99.

⁴⁷⁰ Ibidem, p. 100.

⁴⁷¹ Ibidem.

⁴⁷² Ibidem, p. 100-109.

Resolução n. 02/2015 do CNE, no ano de 2019, que apesar de ter ocorrido após a definição dos PPCs da UEL e da UEM, representa bem o clima de retrocessos ocorridos na atualidade.

Segundo a autora:

A Resolução CNE n. 02/2015 foi revogada pela Resolução CNE n. 2 publicada no dia 2 de dezembro de 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).⁴⁷³

Ainda de acordo com a pesquisadora:

Essas pautas marcaram um forte retrocesso na história da educação brasileira. De muitas idas e vindas, disputas de outros períodos da história, o governo Bolsonaro, em uma perspectiva de extrema direita, rompeu com pactos civilizatórios e democráticos e passou a andar na contramão dos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, colocando a Educação e seus/suas envolvidos/as em uma situação de fragilidade, suspeição, questionamentos e ataques daqueles que apoiam o governo.⁴⁷⁴

A autora salienta o quanto esse clima de retrocessos atingiu a reformulação dos PPCs das instituições analisadas (UEL e UEM), e ressalta que, além de haver uma direta influência sobre as políticas educacionais, observada já no governo de Michel Temer; as reiteradas falas dos ministros do governo Bolsonaro também contribuíram para a dilapidação das iniciativas com enfoque de gênero e sexualidade. Situação também observada quando da reformulação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação, momento em que ambas as temáticas foram substancialmente suprimidas, invisibilizadas.⁴⁷⁵

Todo esse desgaste nos debates pode ter influenciado algumas supressões que foram feitas na reformulação do PPC da UEL de 2018, uma vez que, algumas disciplinas não específicas acerca do tema que continham gênero em seus programas após a reformulação retiraram essa menção. Gênero permaneceu apenas em disciplinas específicas que tratam acerca da educação e da diversidade.⁴⁷⁶

No que se refere à análise dos ementários e Programas de Ensino:

Para a apreciação dos ementários e programas de ensino considere como aspecto central a notoriedade e inserção ou o silenciamento e invisibilidade dos temas gênero e/ou sexualidade. Assim, selecionei as disciplinas que continham no ementário e/ou

⁴⁷³ Ibidem, p. 49.

⁴⁷⁴ Ibidem, p. 109.

⁴⁷⁵ PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. Op. cit., p. 111-113.

⁴⁷⁶ Ibidem, p. 113.

programas esses termos. Busquei apontar indícios das intencionalidades contidas nesses documentos fundamentais para os currículos de cada curso. Essa análise foi desencadeada pelo cruzamento das disposições da Resolução CNE n. 02/2015 sobre as noções de gênero e sexualidade e as apropriações operadas nos currículos dos cursos de pedagogia da UEM e da UEL. Dessa forma, examinei ementários, objetivos e conteúdos programáticos para compreender como foi realizada essa inserção. Fiz esse levantamento buscando as disciplinas que continham os termos gênero e/ou sexualidade, na ementa, nos objetivos e/ou no conteúdo programático e procurei desvendar suas proposições e enlaces.⁴⁷⁷

A pesquisadora analisou esses documentos com a finalidade de que fossem identificadas as apropriações de gênero e sexualidade em seu conteúdo. No entanto, o que ela pôde perceber é que a Resolução nº 02/2015 do CNE teve pouca influência sobre o detalhamento e ampliação das pautas de gênero e sexualidade na base curricular de ambas as instituições. Na verdade, mesmo após a Resolução, o que se verificou foi a supressão dos termos gênero e sexualidade e a retirada de disciplinas que tratavam desses temas. Com relação à UEM, ela identificou a existência de duas disciplinas que abordam as temáticas. Ambas permaneceram no currículo do curso de pedagogia da instituição até a reformulação ocorrida em 2018, que manteve gênero e sexualidade dentro dos objetivos e conteúdos programáticos. No entanto, após a Resolução 02/2015, uma das disciplinas foi encerrada e a outra teve o seu nome modificado. Com relação à UEL, a autora identificou a existência de três disciplinas que abordavam, de alguma forma, as temáticas de gênero e sexualidade. Depois da Resolução, restou apenas uma disciplina que compreende as temáticas em sua ementa. Dayenne Pelegrini, associa essa involução ao avanço substancial do movimento conservador brasileiro⁴⁷⁸. Face a isso, a pesquisadora assevera que:

O mapeamento e a contextualização das políticas curriculares sobre sexualidade e gênero me permitiram afirmar que esse resultado insuficiente sofreu um influxo proveniente dos avanços reacionários e conservadores que atacaram as parcas conquistas obtidas em anos anteriores. Portanto, produziram uma interferência contundente nas produções curriculares analisadas. Pela análise documental dos caminhos percorridos na construção desses documentos ficou notório que currículo é um espaço de disputa e negociação permeado por inúmeras instabilidades políticas. Esse argumento se tornou ainda mais agudo quando a própria resolução que desencadeou essa pesquisa foi revogada em 2019, após diversas postergações. Essas considerações se coadunam com a proposta de entender sexualidade e gênero como dispositivos, como um conjunto de elementos que atendem as urgências e demandas de cada tempo. Os efeitos produzidos por esses discursos regulam práticas e identidades. Esses dispositivos agiram por meio das políticas educacionais elaboradas, desencadeando supressões e silenciamentos sustentados pelos discursos correntes de representantes dos poderes executivo e legislativo. Essas mesmas implicações

⁴⁷⁷ Ibidem.

⁴⁷⁸ Ibidem, 145-150.

também ocorrem nas capilaridades que aqui foram expressas pelos currículos das universidades examinadas.⁴⁷⁹

Por fim, a pesquisadora assevera a necessidade de que os profissionais da educação se unam, em um movimento de insurgência, para que possam reunir forças, a fim de que as atuais estruturas excludentes de poder possam ser subvertidas.⁴⁸⁰

Identifica-se, portanto, a partir da análise do trabalho de Dayenne Karoline Chimiti Pelegrini, duas políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero (embora o seu enfoque também esteja associado ao tema da sexualidade), no formato disciplinas dos cursos de Pedagogia da UEL e da UEM (apesar de, a princípio, serem duas disciplinas na UEM, e, três disciplinas na UEL, que abordavam as temáticas de gênero e sexualidade; e, restarem apenas duas disciplinas, uma em cada curso, que, em tese, ainda abordam a temática, mesmo que de forma “mascarada”). As duas disciplinas estão previstas através dos PPCs, ementas e programas de ensino de ambas as instituições que, juntos, representam os instrumentos institucionais nos quais estão previstas as diretrizes (conhecimentos e saberes; estrutura e conteúdo curricular; ementário, bibliografias básicas e complementares; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais⁴⁸¹), voltadas ao delineamento e execução de tais iniciativas com enfoque de gênero.

Por meio desse estudo, identifica-se, portanto, a existência de duas políticas públicas educacionais, com perspectiva de gênero, diretamente inseridas no seio da Educação Básica paranaense, executadas no Estado do Paraná, por meio de duas instituições estaduais (UEL e UEM), e, em tese, aplicadas à realidade material. Iniciativas educacionais cujos efeitos atingem diretamente os futuros educadores que cursam os respectivos cursos de pedagogia, e, indiretamente, as crianças e adolescentes compreendidos pela rede básica de ensino do Estado. Verifica-se, então, que as informações encontradas correspondem aos parâmetros traçados no tópico 4.1, no princípio dessa análise. E, contribuem para a constituição da perspectiva relacionada a forma como são, e, se de fato são promovidas, ações preventivas de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica paranaense. Perspectiva que, devido à influência exercida pelas informações colhidas através desse trabalho, mostra-se cada vez mais pessimista, ainda mais em um cenário em que mesmo aquelas ações afirmativas que produzem resultados no mundo real, têm a sua existência constantemente ameaçada, e o seu alcance prejudicado, pelo avanço sem precedentes do conservadorismo, no país.

⁴⁷⁹ Ibidem, p. 150.

⁴⁸⁰ Ibidem.

⁴⁸¹ Ibidem, p. 60.

A seguir, será dada continuidade a presente análise, a partir do estudo da pesquisa de Thais Adriane Vieira de Matos.

4.7 Gênero, diversidade sexual e in/exclusão: uma análise discursiva de textos de professoras em processo de formação no GDE

Trata-se de uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação, pertencente à Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, de autoria de Thais Adriane Vieira de Matos. A pesquisa possui 129 páginas, e foi defendida no ano de 2017. Foram desenvolvidos quatro diferentes capítulos sobre a temática. Optou-se por trazer para essa dissertação as informações relacionadas à política pública estudada pela autora, a fim de que possa ser compreendido o seu delineamento, e possam ser feitas algumas considerações sobre ela. Também serão apresentadas algumas informações relativas à forma como se desenvolveu a sua pesquisa.

A partir de seu estudo, a pesquisadora tem como objetivo realizar uma análise discursiva, tendo como base os textos elaborados por educadoras/cursistas, do processo de formação Gênero e Diversidade na Escola (GDE), fornecido pela Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, localizada na cidade de Matinhos-PR, no período de 2013-2014, voltado à formação de professoras em: diversidade sexual; relações étnico-raciais; e, gênero, cuja implementação se deu graças à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pertencente ao Ministério da Educação.⁴⁸² Segundo a autora:

O foco da análise discursiva está em destacar e questionar as redes discursivas em que se encontram atreladas às noções de gênero e sexualidade expressas por professoras, diante do contexto de inclusão escolar – via formação docente – que pode, simultaneamente, enquanto efeito dessas discursividades, ser excludente. Dessa forma, a problemática proposta por esse estudo passa pelas seguintes interrogações/questionamentos: quais discursos, situados nos textos das professoras, forjam as concepções de gênero e sexualidade ali expressas? Em que medida tais discursividades, que permeiam as políticas públicas de inclusão da diversidade sexual e de gênero no Brasil, podem gerar processos de in/exclusão?⁴⁸³

⁴⁸² MATOS, Thais Adriane Vieira de. **Gênero, diversidade sexual e in/exclusão: uma análise discursiva de textos de professoras em processo de formação no GDE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2017, p. 9-10.

⁴⁸³ *Ibidem*, p. 10.

Explora-se, portanto, as orientações do GDE no que diz respeito à inclusão escolar, por meio do processo de formação docente. Assim, por meio dos textos das professoras, a autora espera compreender em que medida o curso de promoção de inclusão escolar que, tem como parâmetro as temáticas de gênero e diversidade, pode replicar os atos de discriminação negativa que essas mesmas iniciativas do poder público (como o GDE), primordialmente, através do processo de formação de educadoras, buscam desfazer.⁴⁸⁴

A autora selecionou apenas os textos de docentes mulheres que participaram desse processo de formação, em razão do fato de que o curso seria, em sua maioria, frequentado por cursistas mulheres. Ademais, isso se deveria ao fato de elas estarem intimamente associadas às funções assistencialistas, consideradas funções femininas, em que se deve cuidar, zelar e valorizar as pessoas que são discriminadas de forma negativa (como as vítimas de machismo, por exemplo). Segundo a perspectiva da autora, o GDE adota uma estratégia na qual o papel das educadoras seria similar ao que se entende por papel feminino, e ele representaria um mecanismo, voltado à minimização de violências e desigualdades. Em virtude disso, essas mesmas cursistas, argumentam que essa visão machista colocaria toda a expectativa sobre os resultados que deveriam ser obtidos no seio da sociedade, após a realização do GDE, sobre as educadoras que realizaram tal processo de capacitação com enfoque de gênero.⁴⁸⁵

No princípio de sua análise, a autora teve acesso aos formulários de inscrição do GDE, através dos quais um grupo de 231 professoras narra, por meio de um texto de no máximo 15 linhas, quais seriam as suas motivações para ingressar no processo de formação, e, qual seria a sua experiência relacionada às temáticas de gênero e diversidade. Dessa forma, salienta-se o fato de que os materiais discursivos em questão foram escritos no momento da realização do processo seletivo para o ingresso no curso. Como abordagem de análise, a autora salienta que não “polarizou” operações qualitativas e quantitativas. Segundo ela, a sua pesquisa seguiria um pensamento teórico-metodológico de inspiração pós-estruturalista, em que tende-se a desconfiar de dicotomias. Com relação à pesquisa empírica, a autora salienta que, num primeiro momento, reuniu 317 fichas de inscrição, pertencentes às cursistas, tutoras presenciais, e tutoras à distância, selecionadas para integrar o GDE. A partir dessas fichas, ela pôde constatar que o curso não é ofertado exclusivamente para docentes ou licenciadas no geral, pois havia inscrições de pessoas oriundas das mais diversas áreas de atuação, como a engenharia e o bacharelado em direito, por exemplo. Assim, a pesquisadora iniciou um trabalho de filtragem, a fim de

⁴⁸⁴ Ibidem, p. 12 e 17.

⁴⁸⁵ Ibidem, p. 48-49.

identificar os textos das professoras. Por fim, ela decide analisar apenas os textos das cursistas (122 fichas), pois, as tutoras poderiam ter tido outros contatos com a temática, antes desse curso em específico, e, como o objetivo de sua análise era conhecer a perspectiva daquelas educadoras que ainda não haviam tido contato com a temática, essa delimitação foi necessária.⁴⁸⁶ A pesquisadora também salienta que:

Logo, optei por analisar apenas quatro áreas de ensino e/ou formação inicial, a saber: CB – Ciências Biológicas, por conta do histórico dessa área que traz relação direta entre o tratamento de questões relativas à sexualidade, na chamada “educação sexual”; EF – Educação Física, por se tratar da área em que me licenciiei e que tem o corpo como objeto central de estudo; LT – Letras, por apresentar o segundo maior número de profissionais inscritas no curso e PG – Pedagogia, por ser a área com mais docentes inscritas e que, de certa forma, se sobressai no ensino dos anos iniciais de Educação Básica.⁴⁸⁷

Antes de iniciar o seu estudo, a autora definiu seis campos de significação, seis categorias de análise, que serviriam de parâmetro para a sua investigação: 1ª) Respeito e tolerância; 2ª) Discurso biológico e patologização; 3ª) Normal/Anormal e inclusão; 4ª) Binarismo de gênero e diferença; 5ª) Contexto escolar e prática docente; 6ª) Discurso religioso e fundamentalismo.⁴⁸⁸ A partir do contato com os textos, a autora depreende que:

As concepções de gênero, investigadas a partir dos excertos aqui expostos, mas que acionam os discursos específicos das políticas públicas de inclusão da diversidade sexual e de gênero, estão, na maior parte, fundamentadas pela matriz de inteligibilidade heteronormativa. Tais concepções entendem como “natural” a existência do binarismo macho/fêmea [...] O termo gênero é compreendido de forma binária, por isso, não se difere do termo sexo. Ademais, a questão da “tendência” anunciada se relaciona com a ideia de uma essência ou substância feminina/masculina que condicionaria o apreço por uma determinada prática de movimento e não por outra [...] Assim, as situações problemáticas que são destacadas dentro contexto escolar nas discursividades acionadas pelas professoras, referem-se às sexualidades e aos gêneros não normativos, ou seja, aos discursos responsáveis pela criação e manutenção de tal matriz heterocentrada e excludente [...] o que indica que a sexualidade seria, dentro de redes discursivas específicas que permeiam o contexto do GDE, de ordem “interna” ou “inata” ao indivíduo, e que uma suposta variação dessa “natureza” daria lugar à diferença.⁴⁸⁹

Conforme a autora, os discursos das cursistas seriam orientados por modelos universais de gênero e sexualidade, como por exemplo, a concepção de que o binarismo relacionado aos gêneros seria um conceito natural e imutável. Face a essa concepção, a

⁴⁸⁶ Ibidem, p. 63-67.

⁴⁸⁷ Ibidem, p. 67.

⁴⁸⁸ Ibidem, p. 69.

⁴⁸⁹ Ibidem, p. 76-80.

diferença seria compreendida como algo próximo da “anormalidade”, e, incompatível com os parâmetros relativos à “normalidade”. Há, portanto, nesses discursos, uma relação de correspondência entre sexo e gênero, assim, a heterossexualidade compulsória seria um modelo de referência.⁴⁹⁰

Para as educadoras, o GDE seria um processo de formação voltado à inclusão de temáticas há muito tempo excluídas dos conteúdos escolares.⁴⁹¹ No entanto, segundo a pesquisadora:

A escola, proposta, assim, pelas redes discursivas que circunscreveram as políticas públicas de inclusão da diversidade sexual e de gênero, apenas reproduz os mesmos processos excludentes da sociedade no espaço institucional, em que se há inclusão, essa se dará com o intuito de que as práticas normalizadas sejam reiteradas e as dissidentes sejam aceitas e pacificadas.⁴⁹²

Ainda segundo Thais Adriane Vieira de Matos:

A relação problemática e paradoxal da inclusão escolar da diversidade, analisada anteriormente, efetiva-se também nas redes discursivas que compõe tais enunciados. Parte-se dessa diferenciação/identificação limitadora e excludente para, em seguida, solicitar atitudes respeitadas, a fim de garantir que a diferença seja notada, valorizada e tratada não mais como motivo para desigualdade e violências, tornando-se, enfim, motivo político para combater desigualdades históricas.⁴⁹³

Com relação a essa individualização enquanto parte constante desse processo de in/exclusão:

Tal individualização se faz necessária para que as práticas de governo possam ocorrer, a problemática levantada se dirige ao sujeito que, nessa perspectiva derivada do Estado, faria uma escolha considerada “distinta”, devendo essa ser respeitada. Aí se coloca a dinâmica da in/exclusão, em que esse sujeito individualizado e identificado como “diverso” pode fazer parte de determinado grupo, mas apenas se ele se conformar com o fato de que “é diferente” por escolha própria. Só então poderá ser respeitado/tolerado e in/excluído.⁴⁹⁴

Em conclusão ao seu estudo, a pesquisadora salienta o quanto os governos passados, mais alinhados à esquerda, de forma não proposital, através de suas políticas de inclusão, devido ao despreparo e a uma visão estruturalista da sociedade, acabavam por reafirmar padrões

⁴⁹⁰ Ibidem, p. 81-84.

⁴⁹¹ Ibidem, p. 105-106.

⁴⁹² MATOS, Thais Adriane Vieira de. Op. cit., p. 106.

⁴⁹³ Ibidem, p. 114-115.

⁴⁹⁴ Ibidem, p. 115.

excludentes quando, na verdade, o seu intuito era acabar com as discriminações de gênero, sexualidade, etnia etc. E assim, criavam processos de in/exclusão a partir de suas políticas públicas. E, atualmente, segundo ela, as políticas públicas de inclusão, como o GDE, graças à influência de governos alinhados à direita, e associados a pautas retrógradas e conservadoras, são utilizadas de forma deturpada.⁴⁹⁵

O termo diversidade torna-se uma espécie de blefe político, pois quando a diferença, em sua capacidade incontornável de se multiplicar, questiona os critérios de inteligibilidade que forjam o gênero e a sexualidade de maneira heteronormativa, as redes discursivas que permeiam as políticas públicas de inclusão da diversidade, não dão conta de subverter os processos de exclusão, pelo contrário, acabam conduzindo à in/exclusão.⁴⁹⁶

A partir da análise da pesquisa de mestrado de Thais Adriane Vieira de Matos, identifica-se, portanto, a existência de uma política pública educacional com perspectiva de gênero (embora ela também possua enfoque étnico-racial e esteja relacionada à diversidade associada à comunidade lgbtqia+), denominada Gênero e Diversidade na Escola (GDE), cuja execução associa-se diretamente à seara da Educação Básica do Paraná. É uma iniciativa executada no Estado do Paraná, através de uma instituição federal (UFPR- Litoral), onde profissionais de diversas profissões do Estado tem a oportunidade de participar do curso, como tutores ou cursistas (a partir do processo de seleção). Por ser um processo de formação continuada de professores da rede básica de educação do Estado, é, portanto, uma ação que dialoga diretamente com esses indivíduos, e, indiretamente com crianças e adolescentes.

Como a autora acredita seguir uma linha de pensamento pós-estruturalista, ela defende que mesmo os governos de esquerda, acabam por conduzir processos de in/exclusão, a partir da condução de políticas públicas similares ao GDE, visto que a simples identificação dos indivíduos de acordo com as suas singularidades, seria um processo excludente. Nesse aspecto, a presente dissertação, salienta o seu respeito pela posição da autora, e reconhece a possibilidade de uma política mal elaborada ter o potencial de reafirmar os processos de exclusão que teria como objetivo combater. Entretanto, esse não parece ser o caso do GDE, e, por isso, respeitosamente, discorda-se do posicionamento da pesquisadora. Argumenta-se, portanto, que a simples identificação das pessoas, a partir de suas singularidades, por si só, não representa um processo de exclusão/separação dos indivíduos. Isso, na verdade, dependerá de como essa identificação será feita, se será acompanhada de adjetivos positivos ou negativos. A

⁴⁹⁵ Ibidem, p. 119-121.

⁴⁹⁶ Ibidem, p. 121.

classificação das diferenças enquanto algo positivo e digno de respeito, não seria uma forma de exclusão, mas sim, de nomear, reconhecer, valorizar as diferenças.

O fato de não se nomear uma determinada questão, o fato de se ignorar uma determinada característica, corporal, psíquica, social, sob a argumentação de que a identificação das singularidades dos sujeitos reafirmaria o seu processo de exclusão, de forma alguma impede que essas mesmas pessoas sofram com os processos estruturais de opressão que as afetam cotidianamente. Não há como dialogar com uma sociedade que ainda vive sob os preceitos da estrutura, da matéria, ignorando esse fato; como se, todos os dias, inúmeras pessoas, não fossem oprimidas em razão de seus corpos, da posição concreta que ocupam no seio da sociedade. Por mais que se saiba que em um sentido científico o gênero não existe, não há como classificar políticas públicas cujo enfoque seja o gênero, sem a utilização do respectivo termo, quando sabe-se que o gênero (independentemente de sua existência ter sido artificialmente moldada) é associado à um determinado sexo biológico, e tal característica pode ser usada como justificativa para a violência e opressão (como no caso das mulheres, por exemplo). Há que se separar as coisas, e assumir o fato de que, infelizmente, a realidade concreta está muito distante da teoria. E, a individualização das pessoas nem sempre será uma forma de exclusão. O reconhecimento saudável das diferenças, além de uma forma de valorização das mesmas, consubstancia-se num instrumento essencial à criação e execução de políticas públicas, a fim de que essas ações afirmativas sejam destinadas àquelas pessoas que efetivamente necessitam delas. E, isso, por hora, depende da identificação dos sujeitos, respeitando-se a forma como cada pessoa se identifica, é claro.

Acredita-se que a forma peculiar de pensamento da autora, pode ter prejudicado a classificação dos resultados encontrados através de seu estudo, bem como, a constituição de sua perspectiva, relativa ao processo de formação GDE. Apesar disso, com relação à influência indevida exercida sobre o processo de execução de políticas públicas como o GDE, por governos alinhados à direita, comunga-se do posicionamento da autora, que defende que os termos gênero e diversidade vem sendo deturpados, com a finalidade que as minorias excluídas continuem vivendo à margem da sociedade, silenciadas e invisibilizadas. E, que tal influência faz com que essas políticas públicas representem, de fato, processos de in/exclusão, e fujam de suas verdadeiras finalidades. Esses seriam sintomas, reflexos, observados devido ao avanço do conservadorismo no país.

Independentemente disso, fato é que por meio desse estudo identifica-se a existência de uma política pública educacional, com perspectiva de gênero, diretamente associada à

Educação Básica paranaense, executada no Estado do Paraná, e, em tese, aplicada à realidade concreta. Verifica-se, então, que as informações encontradas correspondem aos parâmetros traçados no tópico 4.1, no princípio dessa análise.

No que tange à perspectiva (que está sendo constituída através da presente análise), associada à forma como são, e, se de fato são promovidas, ações preventivas de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica paranaense. Nota-se que, até o presente momento, a partir das informações coletadas, neste, e, nos subcapítulos anteriores (que compõem o capítulo de número quatro), no Estado do Paraná, são raras e pontuais as iniciativas, as políticas públicas, com perspectiva de gênero, implementadas (em tese) no seio do Estado, e, voltadas ao enfrentamento da desigualdade entre os gêneros. Essa afirmação faz ainda mais sentido quando, em um total de 6 (seis) pesquisas associadas à temática, identificadas no princípio dessa análise, 2 (duas) delas tiveram como objeto de estudo a mesma política pública (o GDE), inclusive, tendo como parâmetro o mesmo período de tempo em que o processo de capacitação foi executado.

Face a essas informações, o que se pode observar é um cenário para além de desafiador, desconcertante, desalentador; no qual nem sempre a aplicabilidade ao mundo concreto de algumas iniciativas pode ser comprovada, nem o seu potencial efeito preventivo pode ser observado. E, mesmo aquelas ações afirmativas que produzem resultados no mundo real, têm a sua existência constantemente ameaçada pelo avanço sem precedentes do conservadorismo, movimento que tem avançado de forma quase que descontrolada, especialmente após o início do governo Bolsonaro. E, que busca de todas as formas destruir os avanços relativos à proteção dos direitos fundamentais das minorias sociais, em especial, as mulheres (grupo consubstanciado no objeto de estudo do presente capítulo). Assim, iniciativas com perspectiva de gênero que poderiam estar sendo amplamente executadas e difundidas, tem os seus efeitos limitados, em alguns casos, podendo até ser comparadas a medidas meramente decorativas, simbólicas.

Feitas essas observações, a seguir, passa-se a realização de algumas considerações sobre as informações coletadas desde o tópico 4.2 até o tópico 4.7, do presente capítulo. De modo que seja finalmente constituída a perspectiva relacionada a forma como são, e, se de fato são promovidas, ações preventivas de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica paranaense. A fim de que sejam levantados os possíveis motivos que levariam a não promoção ou promoção insuficiente de políticas públicas educacionais com

perspectiva de gênero. Para que, por fim, possa ou não ser corroborada a hipótese apresentada pela presente pesquisa.

4.8 Breves comentários relacionados à promoção de políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero no seio da Educação Básica paranaense

A partir das informações coletadas nos subcapítulos anteriores (4.2 a 4.7) é possível notar que, no Estado do Paraná, aparentemente, são raras e pontuais as iniciativas, as políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, implementadas (em tese) no seio do Estado, e, voltadas ao enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, no âmbito da Educação Básica. Essa afirmação faz ainda mais sentido quando, em um total de seis pesquisas associadas à temática, identificadas no princípio dessa análise, duas delas tiveram como objeto de estudo a mesma política pública (o GDE), inclusive, tendo como parâmetro o mesmo período de tempo em que o processo de capacitação foi disponibilizado. Ademais, dentre esses seis estudos, apenas um deles refere-se a uma ação diretamente voltada ao diálogo horizontal entre educadores e a população infantojuvenil. Dentre as outras cinco pesquisas, quatro se referem ao processo de formação de educadores, seja no período da graduação, seja no momento da capacitação, e, representam, portanto, ações indiretamente voltadas à população infantojuvenil (o que dificulta que os seus reflexos de fato cheguem até esses indivíduos); sendo que, uma delas, não teve a sua aplicação à realidade concreta, o seu público alvo, nem a sua função enquanto instrumento de enfrentamento da desigualdade entre os gêneros no seio da Educação Básica, devidamente demonstrados, especificados.

Dessa forma, o que se pode observar é um cenário para além de desafiador, desconcertante, desalentador. No qual, nem sempre a aplicabilidade ao mundo concreto de algumas iniciativas pode ser comprovada, nem o seu potencial efeito preventivo pode ser observado. E, mesmo aquelas ações afirmativas que produzem resultados no mundo real, têm a sua existência constantemente ameaçada pelo avanço sem precedentes do conservadorismo, movimento que tem avançado de forma quase que descontrolada, especialmente após o início do governo Bolsonaro. E, que busca de todas as formas destruir os avanços relativos à proteção dos direitos fundamentais das minorias sociais, em especial, as mulheres. Assim, mesmo as iniciativas com perspectiva de gênero que poderiam estar sendo amplamente executadas e difundidas, tem os seus efeitos limitados, em alguns casos podendo até ser comparadas a medidas meramente decorativas, simbólicas.

No que tange à perspectiva que está sendo constituída através da presente análise, depreende-se que (apesar dos exemplos apresentados) há no Estado do Paraná um movimento mínimo, esporádico, pouco significativo, quase simbólico (aqui, avalia-se a ação do Estado em um sentido geral, e não a qualidade e seriedade das políticas anteriormente apresentadas), no que concerne à promoção de políticas públicas com perspectiva de gênero, voltadas à prevenção de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica do Estado.

A identificação de apenas oito ações afirmativas educacionais com enfoque de gênero (a partir do contato com os seus estudos analisados), aplicadas à realidade material de um Estado que possui cerca de 398 municípios, e, 10.240 escolas⁴⁹⁷, representa um cenário para além de negativo. Um contexto extremamente desafiador, em que há uma clara inércia, a nítida omissão do Estado, quando o assunto é a promoção da equidade entre os gêneros, a partir do enfrentamento de práticas pautadas na desigualdade entre homens e mulheres, no âmbito da Educação Básica paranaense. Esse cenário encontra-se refletido no Plano Estadual de Educação do Paraná (um dos principais instrumentos voltados à execução das políticas públicas educacionais, inclusive, aquelas que possuem enfoque de gênero), no qual, a não flexão de gênero, o fato de a palavra gênero ter sido omitida, e a não menção sobre a equidade entre homens e mulheres, com a previsão de diretrizes, metas e políticas públicas, vagas, ambíguas (que mencionam apenas homens e mulheres), por parte do PEE do Estado, além de ser um sintoma explícito do desrespeito com a identidade de gênero, e as demais pautas que afetam a população lgbtqi+; reflete bastante o valor que o mesmo de fato dá (ou melhor, não dá) para o enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, no seio da educação paranaense (em todos os seus níveis). Dessa forma, as poucas iniciativas encontradas podem ser compreendidas como exceções à regra, ações isoladas, pontuais, tentativas de subversão ao modelo de vida patriarcal vigente, que parece prevalecer até mesmo durante o processo de criação e execução das políticas públicas educacionais, especialmente aquelas com enfoque de gênero.

Antes de que possa ser dada continuidade à elaboração do presente subcapítulo, fazem-se necessárias algumas ressalvas. Salienta-se que, a análise elaborada através do presente capítulo teve como base uma investigação de caráter não exaustivo. Dessa forma, espera-se que a perspectiva que se buscou constituir a partir da elaboração de todos esses subcapítulos, esteja, na medida do possível, e, respeitadas as suas limitações, o mais próxima possível da

⁴⁹⁷ ESCOLAS.INF.BR. **Escolas públicas e particulares nas cidades do Estado do Paraná**. Disponível em: <<https://www.escolas.inf.br/estado/pr#:~:text=O%20estado%20de%20Paraná%20tem,nas%20398%20cidades%20do%20estado>>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

veracidade dos fatos, associados ao contexto em que se encontra a Educação Básica com enfoque de gênero, no Estado do Paraná. Sabe-se que outras pesquisas sobre a temática podem apresentar outros pontos de vista sobre a mesma, a depender da abordagem adotada e dos instrumentos utilizados. O desenvolvimento desse e dos subcapítulos anteriores, possibilitou que a presente pesquisa chegasse a essa asserção lógica, a essa perspectiva.

Constituída a perspectiva associada à forma como são (ou melhor, não são) promovidas, ações preventivas de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica paranaense. Passa-se ao levantamento dos possíveis motivos que poderiam levar à não promoção ou promoção insuficiente dessas políticas públicas. Vale salientar que os motivos serão enumerados apenas com a finalidade de facilitar a compreensão dos argumentos que serão apresentados.

O primeiro motivo, citado em todas as seis pesquisas analisadas, é o avanço sem precedentes do conservadorismo brasileiro, pautado na falácia da “ideologia de gênero” e no Movimento Escola Sem Partido (MESP). Falácia e movimento, analisados no terceiro capítulo dessa dissertação, com o claro intuito de se afastar totalmente ambos os temas da hipótese de pesquisa (e de seu respectivo embasamento teórico e argumentativo) apresentada. Elementos que, deveriam ser combatidos por essas modalidades de ação afirmativa (como defendido no terceiro capítulo dessa pesquisa), mas que, na prática, são utilizados pelo movimento conservador, e, atuam enquanto barreiras à elaboração e execução efetiva dessas mesmas políticas públicas.

Associado ao conservadorismo, apresenta-se o segundo possível motivo: o fanatismo religioso, que observa nos avanços de direitos das minorias uma ameaça à existência de seus privilégios. Esse mesmo fanatismo guarda íntima relação com a falácia da “ideologia de gênero”.

O terceiro possível motivo, é uma consequência direta dos dois motivos anteriores. Ele também pôde ser identificado a partir do contato com os tópicos 4.2 a 4.7 dessa pesquisa, e a partir do contato com o trabalho de Rogério Diniz Junqueira.⁴⁹⁸ Com a disseminação de pautas retrógradas como a falácia da “ideologia de gênero”, o MESP, e o fanatismo religioso, por parte das elites de poder que estão diretamente interessadas em ver retroceder os direitos fundamentais das minorias sociais, como as mulheres; uma parcela bastante significativa da

⁴⁹⁸ JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

população é influenciada, manipulada. Como resultado, essas pessoas passam a defender “com unhas e dentes” essas mesmas pautas retrógradas, havendo, então, uma grande pressão popular face às instituições públicas, em especial as escolas, no sentido de que não sejam abordadas temáticas progressistas e desassociadas de preceitos tradicionalistas e religiosos, como as temáticas com enfoque de gênero. Assim, sob a alegação da possível retaliação que possam vir a sofrer, e, devido à adesão até mesmo por parte de educadores à essas pautas retrógradas e mentirosas, inúmeras unidades escolares (uma parte bastante significativa delas, ousa-se dizer.) deixam de lado, invisibilizam, silenciam, essas iniciativas progressistas.

O quarto motivo, relaciona-se com os interesses dos grupos que estão por trás da publicização de pautas como a falácia da “ideologia de gênero”, o MESP, e a militarização das escolas. Esses grupos são representados pelas elites de poder ultraliberais e ultrarreacionárias.

Se para os ultraliberais a educação é antes um insumo econômico e, depois, pode ser uma oportunidade de negócios, para os ultrarreacionários é uma estratégia de dominação política. A militarização de escolas e projetos como o Escola sem Partido servem a um propósito pontual: ampliar o alcance da mensagem ultraconservadora, conquistar novos adeptos e fidelizar militantes. A estratégia é submeter as comunidades escolares e a sociedade a um intenso pânico moral e ideológico, criando uma falsa oposição entre pedagogia e disciplina. Na prática, promovem o autoritarismo que, por definição, coíbe a apropriação da cultura de forma livre e emancipada. Juntos e articulados, ultraliberais e ultrarreacionários pretendem destruir o pacto social estabelecido pela Constituição Federal de 1988.⁴⁹⁹

A partir do pânico moral instaurado, devido à publicização dessas pautas retrógradas, essas elites de poder dilapidam, contribuem para o retrocesso, das pautas progressistas, como as políticas públicas com enfoque de gênero; pois o pânico gerado coíbe a apropriação da cultura de maneira livre e emancipada, ações intrínsecas ao processo de criação e execução de ações afirmativas voltadas à libertação e emancipação das minorias excluídas. Tal situação pode ser claramente verificada no Estado do Paraná, onde mais de 190 escolas foram militarizadas depois do início do governo Bolsonaro.

Essas mesmas elites de poder, repudiam as iniciativas progressistas ao mesmo tempo em que buscam concretizar um modelo de educação bancária, totalmente mecanizado e mercantilizado (como rechaçado por Paulo Freire), voltado aos interesses capitalistas e neoliberais das classes dominantes.

⁴⁹⁹ CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação**. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 33-34.

Pela mimese da produtividade empresarial, a lógica de gestão educacional com estabelecimento de metas, avaliação sistemática do rendimento escolar, responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso ampliou o domínio dos resultados sobre o processo, reduzindo o trabalho educativo ao produto, num movimento fetichista bastante conhecido. Seus efeitos práticos são ainda mais perversos pela naturalização de uma relação educativa que, em conjunto com a transferência da responsabilidade dos direitos sociais para o setor privado, criou as bases para que a relação mercantil e produtiva deixe de ser um simulacro e a subsunção da educação ao capital se dê completamente [...] Essa educação é a aniquilação da experiência formativa e da autonomia. Ela não apenas projeta para o futuro, mas tem em seu próprio núcleo a barbárie.⁵⁰⁰

Tal situação pode ser claramente observada no Estado do Paraná, a partir do exemplo da terceirização de cursos técnicos, onde o atual governador, Ratinho Junior, pautado no modelo do Novo Ensino Médio, trocou professores especializados por aulas terceirizadas, ministradas pela Unicesumar⁵⁰¹. Os alunos assistem a essas aulas gravadas através da televisão da escola, no horário da aula, sem a possibilidade de tirar dúvidas ou de ter um diálogo produtivo e direto com o docente responsável pela disciplina. Medida que não tem funcionado de forma adequada, pois muitas aulas deixaram de ocorrer nos dias e horários combinados. Ação que simboliza a precarização e mercantilização da educação (inclusive com a precarização da profissão dos professores). Observa-se, portanto, uma clara interferência desses grupos privilegiados no processo de criação e execução das políticas públicas educacionais.

Combinando-se as informações apresentadas no presente subcapítulo com os ensinamentos de Michael Howlett, M. Ramesh, Anthony Perl⁵⁰² e Marta Arretche⁵⁰³, depreende-se que, existe no Brasil da atualidade, um contexto sociocultural, político e econômico, em que há uma relação inadequada de equivalência entre a figura do Estado, do poder público, e o grupo das elites de poder ultraliberais e ultrarreacionárias (atores políticos internos). Realidade que não deveria ser tolerada, pois vai na contramão dos pressupostos básicos de existência do próprio Estado Democrático de Direito, e, contamina, manipula, o processo de criação e execução de políticas públicas.

Conclui-se, portanto, que os possíveis motivos que podem levar à não promoção ou promoção insuficiente das políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, são: o

⁵⁰⁰ CATINI, Carolina. **Educação e empreendedorismo da barbárie**. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 38 e 43.

⁵⁰¹ APP SINDICATO. **Fora Unicesumar: estudantes se rebelam contra a terceirização de cursos técnicos e boicotam EAD**. Disponível em: <<https://appsindicato.org.br/fora-unicesumar-estudantes-se-rebelam-contra-a-terceirizacao-de-cursos-tecnicos-e-boicotam-ead/>>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

⁵⁰² HOWLETT, Michael. RAMESH, M. PERL, Anthony. **Política Pública: Seus ciclos e subsistemas. Uma abordagem integral**. Trad. Francisco G. Heidemann. 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

⁵⁰³ ARRETICHE, Marta. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.

avanço sem precedentes do conservadorismo; a publicização de pautas retrógradas baseadas na “ideologia de gênero” e no MESP, voltadas à promoção de pânico moral; o fanatismo religioso; a mecanização, mercantilização, militarização e precarização da educação; e, a equivalência entre a figura do Estado e as elites de poder ultraliberais e ultrarreacionárias.

É a equivalência entre essas classes dominantes e a figura do Estado, que resulta na enorme influência sociocultural, política e econômica, por elas exercida. Por meio de tal influência, são publicizadas as pautas retrógradas baseadas na “ideologia de gênero” e no MESP, a fim de que seja instaurado um pânico moral face a população manipulável. Incentivam-se, assim, atitudes que tem como base o fanatismo religioso. Tudo isso, para que o atual modelo de educação possa ser aniquilado, e, em seu lugar seja instaurado um modelo de educação baseado em preceitos bancários, neoliberais, militares, precários, ou seja, um modelo de educação moldado à imagem e semelhança dessas mesmas elites de poder, para que atenda única e exclusivamente aos seus interesses (políticos, econômicos, sociais etc.). Agora, compreende-se com mais clareza que, isso somente foi possível, pois, a equivalência entre essas classes dominantes e a figura do Estado, do poder público, para além de lhes proporcionar enorme influência, resulta em significativa interferência desses mesmos grupos sobre o processo de elaboração e execução das políticas públicas educacionais. Pois, eles estão, de fato, inseridos nesse processo (como no exemplo da Unicesumar, Instituto Lemann, dentre outros exemplos). Seriam, portanto, essas as razões que atuam enquanto barreiras, e que levariam a não promoção ou promoção insuficiente de políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, no Estado do Paraná, e, à consequente identificação de tão poucas pesquisas voltadas a análise de ações afirmativas nesse sentido.

Face às informações apresentadas através do presente subcapítulo, pode-se observar que, as iniciativas do poder público do Estado do Paraná são insuficientes, no que concerne ao enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica do Estado. Se elas fossem numerosas (suficientes), a hipótese dessa pesquisa se mostraria uma medida desnecessária. No entanto, como são escassas, pontuais, e, quase simbólicas, as políticas públicas com enfoque de gênero, voltadas ao diálogo, ainda que indireto, com a população infantojuvenil; a hipótese apresentada se mostra bastante plausível.

Ressalta-se, ainda, que o fato de haver um cenário bastante desolador que envolve o processo de criação e execução de políticas públicas, não faz com que elas deixem de ser a resposta necessária à questão trazida por essa pesquisa. Foram reunidas informações mais do que plausíveis acerca da potencialidade positiva por trás dessas ações afirmativas.

Potencialidade que não deixa de existir somente porque fatores e elementos socioculturais, políticos e econômicos, voltam-se ao enfraquecimento, deturpação, dessas mesmas ações afirmativas (o problema não está nessas medidas afirmativas, mas, sim, na forma como elas estão sendo conduzidas). Desse modo, face aos resultados encontrados por meio da análise elaborada no decorrer de todo esse quarto capítulo, depreende-se que, **a hipótese apresentada pela presente pesquisa encontra-se corroborada.**

Portanto, reforça-se a sugestão de incorporação do problema consubstanciado na disseminação intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar à agenda sistêmica de políticas públicas, do Estado do Paraná. E, espera-se que, oportunamente, o tema possa ser de fato incluído na agenda governamental do Estado, e, no futuro, possa ser o princípio da concretização de uma educação verdadeiramente crítica, transformadora, feminista e interseccional. Frisa-se, novamente, que tal ação deve estar fundamentada na pedagogia da libertação de Paulo Freire (pedagogia que representa um instrumento, uma política de vida, de humanização da classe oprimida, em especial, mulheres crianças e adolescentes), e tal base argumentativa deve ser considerada no momento de sua análise, visto que é essa base que dá a ela sustentação, robustez e plausibilidade. No que diz respeito à possibilidade de tratamento de tal problema social com o auxílio das unidades de Educação Básica, resta evidente que as políticas públicas educacionais podem ser um ótimo instrumento para que tal objetivo seja atingido, e que essa sugestão é coerente e compatível com os objetivos traçados por meio desse trabalho.

Novamente, ressalta-se, também, que a sugestão de inclusão dessa problemática na agenda de políticas públicas do governo paranaense, vem acompanhada de um convite à resistência, à subversão das estruturas atuais, direcionado a todas e todos os remetentes da presente pesquisa (educadoras, educadores, estudantes, operadores do direito, quiçá até movimentos progressistas). Faz-se esse convite com a esperança de que o tema receba maior visibilidade, que chegue aos ouvidos dos oprimidos que se encontram dentro e fora da administração estatal. Pois, é preciso que a parcela da sociedade consciente do contexto em que o Estado se encontra, reúna forças no sentido de contestar a influência e os interesses escusos existentes por trás do processo de elaboração e execução das políticas públicas educacionais, em especial, aquelas com enfoque de gênero. Mais do que nunca é necessário que os direitos da população sejam reivindicados, ainda que tal reivindicação se dê por meio de movimentações, protestos, e, especialmente através do voto consciente. É preciso que o descontentamento da população seja publicizado, que problemas sociais como o objeto dessa

pesquisa cheguem até o conhecimento da população, sejam socializados (como ensinado por Ana Cláudia Capella⁵⁰⁴), e recebam a atenção da Administração Pública. Até que a mesma aja no sentido de incluir tal temática na agenda de políticas públicas, em razão do clamor popular associado ao tema. Evita-se, dessa forma, que o tema caia no esquecimento.

Faz-se esse convite, pois, em um cenário cada vez mais desafiador, ações voltadas a subversão da ordem social vigente, são imprescindíveis para que, a longo prazo, verdadeiras transformações sociais possam ocorrer (como as políticas públicas baseadas em uma educação crítica, feminista, libertadora, de caráter interseccional, voltada à sensibilização de crianças e adolescentes). É claro que uma solução imediata seria muito mais interessante e atraente, no entanto, transformações sociais profundas, baseadas em parâmetros democráticos, não ocorrem da noite para o dia. Diante de um cenário no qual as alternativas são escassas, as classes oprimidas precisam se valer dos instrumentos que estão ao seu alcance. Por isso, todo ato de subversão é imprescindível, em um cenário permeado por retrocessos, que não mais podem ser tolerados.

Por fim, salienta-se que a educação crítica, transformadora, feminista e interseccional, se encontra nas pequenas atitudes que, juntas, podem promover grandes mudanças. Não é possível transformar a realidade vivida somente depois de se possuir o poder. Como ensinado por Freire, a utopia possível, a mudança que se almeja e espera, começa no presente, de dentro para fora. Portanto, cada pequeno passo conta.

No próximo subcapítulo será retomada a conexão realizada entre o tema dessa dissertação e a teoria de Marilena Chaui.

4.9 Estabelecimento de diálogo entre a presente pesquisa e a teoria de Marilena Chaui

A posição privilegiada de algumas pessoas, como o homem, branco, cisgênero, eurocêntrico, heterossexual, rico; se deve a inúmeros fatores (social, histórico, cultural, político, econômico etc.). A partir desse tópico, espera-se que seja possível mostrar que para além desses fatores, esses indivíduos se valem do uso de uma ética invertida, para que seja preservado um modelo de vida que os permita permanecer no topo da pirâmide social. Espera-se, ainda, que seja salientada a relação que o uso dessa ética invertida tem com o processo de criação e execução das políticas públicas educacionais com enfoque de gênero, seja salientada qual a sua

⁵⁰⁴ CAPELLA, Ana Cláudia N. **Formulação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018.

relação com a perpetração da violência do tipo sistêmica, e de que forma isso contribui para a manutenção do fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar. Para tanto, a seguir, será retomada a análise da teoria de Marilena Chaui, a fim de que a sua conexão com o tema dessa pesquisa possa ser complementada, e, finalmente, concluída. No que concerne à conduta ética, conforme assevera a autora:

Para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício. A consciência moral não só conhece tais diferenças, mas também reconhece-se como capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso responsável por suas ações e seus sentimentos e pelas conseqüências do que faz e sente. Consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética. A consciência moral manifesta-se, antes de tudo, na capacidade para deliberar diante de alternativas possíveis, decidindo e escolhendo uma delas antes de lançar-se na ação. Tem a capacidade para avaliar e pesar as motivações pessoais, as exigências feitas pela situação, as conseqüências para si e para os outros, a conformidade entre meios e fins (empregar meios imorais para alcançar fins morais é impossível), a obrigação de respeitar o estabelecido ou de transgredi-lo (se o estabelecido for imoral ou injusto). A vontade é esse poder deliberativo e decisório do agente moral. Para que exerça tal poder sobre o sujeito moral, a vontade deve ser livre, isto é, não pode estar submetida à vontade de um outro nem pode estar submetida aos instintos e às paixões, mas, ao contrário, deve ter poder sobre eles e elas. O campo ético é, assim, constituído pelos valores e pelas obrigações que formam o conteúdo das condutas morais, isto é, as virtudes. Estas são realizadas pelo sujeito moral, principal constituinte da existência ética.⁵⁰⁵

Com relação aos valores éticos, a autora prescreve que a ética reflete a forma como uma sociedade, e, a cultura nela vigente, definem o que julgam ser a violência e o que seria uma conduta criminosa, como também, o que julgam ser o mal e o vício, e, em oposição a isso, os valores que consideram como o bem e a virtude. Como a ética é um reflexo da sociedade e das relações intersubjetivas que nela se encontram, ela não poder ser alheia, indiferente, aos fatores políticos, históricos, culturais e econômicos, presentes em uma sociedade e que guiam a sua conduta moral. Ainda que a conduta ética seja universal, ou seja, ainda que a observação de suas diretrizes comportamentais, em tese, deva ser obrigatória, por parte de todos os membros da sociedade onde essa ética encontra-se fundada, ela deve acompanhar as transformações de caráter histórico, social e cultural, na medida em que a sociedade se modifica. Segundo a autora, isso deve ocorrer, pois o ser humano é um ser histórico e cultural, e as suas ações se desenvolvem com a passar do tempo.⁵⁰⁶ Conforme ensina a filósofa, o campo ético também tem como parte constituinte o sujeito moral:

⁵⁰⁵ CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000, p. 433-434.

⁵⁰⁶ *Ibidem*, p. 434-435.

Do ponto de vista do agente ou sujeito moral, a ética faz uma exigência essencial, qual seja, a diferença entre passividade e atividade. Passivo é aquele que se deixa governar e arrastar por seus impulsos, inclinações e paixões, pelas circunstâncias, pela boa ou má sorte, pela opinião alheia, pelo medo dos outros, pela vontade de um outro, não exercendo sua própria consciência, vontade, liberdade e responsabilidade. Ao contrário, é ativo ou virtuoso aquele que controla interiormente seus impulsos, suas inclinações e suas paixões, discute consigo mesmo e com os outros o sentido dos valores e dos fins estabelecidos, indaga se devem e como devem ser respeitados ou transgredidos por outros valores e fins superiores aos existentes, avalia sua capacidade para dar a si mesmo as regras de conduta, consulta sua razão e sua vontade antes de agir, tem consideração pelos outros sem subordinar-se nem submeter-se cegamente a eles, responde pelo que faz, julga suas próprias intenções e recusa a violência contra si e contra os outros. Numa palavra, é autônomo.⁵⁰⁷

Com relação à conduta violenta e a coisificação das pessoas:

Em nossa cultura, a violência é entendida como o uso da força física e do constrangimento psíquico para obrigar alguém a agir de modo contrário à sua natureza e ao seu ser. A violência é a violação da integridade física e psíquica, da dignidade humana de alguém. Eis por que o assassinato, a tortura, a injustiça, a mentira, o estupro, a calúnia, a má-fé, o roubo são considerados violência, imoralidade e crime. Considerando que a humanidade dos humanos reside no fato de serem racionais, dotados de vontade livre, de capacidade para a comunicação e para a vida em sociedade, de capacidade para interagir com a Natureza e com o tempo, nossa cultura e sociedade nos definem como sujeitos do conhecimento e da ação, localizando a violência em tudo aquilo que reduz um sujeito à condição de objeto. Do ponto de vista ético, somos pessoas e não podemos ser tratados como coisas. Os valores éticos se oferecem, portanto, como expressão e garantia de nossa condição de sujeitos, proibindo moralmente o que nos transforme em coisa usada e manipulada por outros. A ética é normativa exatamente por isso, suas normas visando impor limites e controles ao risco permanente da violência.⁵⁰⁸

A partir da conexão que será feita abaixo, entre a teoria de Marilena Chaui e o tema dessa dissertação, busca-se construir uma linha de raciocínio lógico, a fim de que seja demonstrada a relação direta existente entre a aplicação dessa ética invertida, e, a priorização de grupos seletos, enquanto as minorias sociais são excluídas e desumanizadas. E, como tal desumanização, materializada a partir da não criação de políticas públicas ou elaboração de políticas públicas ineficazes (desvirtuadas), voltadas às minorias sociais (consideradas classes subumanas); acaba por contribuir ativamente com o processo de perpetuação (devido a sua disseminação quase que ilimitada, entre diferentes gerações) de diferentes formas de preconceito, intolerância, violência e opressão, como por exemplo, as violências de gênero e intrafamiliar que afetam mulheres, crianças e adolescentes.

Ao se correlacionar o trabalho de Marilena Chaui com o tema dessa pesquisa, tem-se a seguinte reflexão. A partir da noção de conduta ética, valores éticos e sujeito moral,

⁵⁰⁷ Ibidem, p. 433-434.

⁵⁰⁸ Ibidem, p. 432.

apresentada por Chaui, depreende-se que a ética brasileira é reflexo dos fatores sociais, históricos, políticos e culturais que moldaram as atuais estruturas do país. No que diz respeito à população, constata-se que ela é manipulada, massificada, devido à influência que as classes dominantes exercem sobre ela, e, por isso, tem a sua visão sobre bem e mal, certo e errado, proibido e permitido, distorcida. Dessa forma, como não tem as mínimas condições necessárias à diferenciação consciente do bem e do mal, a população manipulada não tem condições de fazer suas escolhas, de tomar as suas decisões, de agir, de forma ética. O sujeito moral brasileiro, por se deixar manipular pelas elites de poder, por suas emoções, paixões, inclinações, pode ser definido enquanto um sujeito passivo, de forma que a sua conduta não é autônoma. Como os valores éticos presentes na sociedade brasileira encontram-se distorcidos (e eles seriam a única garantia de que a população não fosse manipulada, e sua condição de sujeito, a sua humanidade, fosse preservada), devido a isso, as minorias sociais, vítimas de inúmeras formas de violência, são reduzidas à condição subumana de objetos, coisas, porque não possuem valores éticos verdadeiros, que poderiam guiar a sua conduta e sua autonomia, de forma a impedir a sua manipulação e desumanização.

A partir do momento em que as elites de poder se valem da inversão da ética, e distorcem a noção de bem e mal, certo e errado, a fim de manipular a população, conseqüentemente, elas encontram grande facilidade para convencê-la de que o crime é algo que acontece de forma muito esporádica no país. Ademais, graças a essa distorção dos valores morais, eles também encontram grande facilidade para inverter os polos de uma relação de opressão. Assim, agressor e vítima trocam de lugar. Constrói-se uma imagem manipulada de ambos, em que a vítima é colocada como criminosa, e o agressor como vítima. E, isso somente se faz possível, pois as pessoas influenciadas não têm as mínimas condições necessárias para o discernimento do que se entende por bem e mal, conduta lítica e conduta criminosa. Assim, colocam-se aqueles que tentam defender os direitos das minorias sociais, também, como criminosos, e, as elites de poder e os opressores são colocados como vítimas, inocentes. Por isso, pautas como a falácia da “ideologia de gênero”, o MESP, o ensino bancário, mercantilizado, militarizado; ganham cada vez mais força. Pois, a população não consegue compreender de forma crítica o quanto essas pautas favorecem apenas as classes dominantes, e são utilizadas a fim de que posição de oprimidos ocupada pela população em geral, não se modifique.

Com a prevalência de discursos como esses, pautados no uso dessa ética invertida, como resultado, mantém-se o *status quo*, as vigentes estruturas de poder, e, também, os

processos de opressão e subjugação das minorias excluídas (como por exemplo, o fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar). A perpetuação desses processos de vulnerabilização, enfim, todo esse sofrimento, é o que retroalimenta o sistema que favorece a manutenção das classes dominantes em posição privilegiada.

Tal situação tem se mantido em virtude do fato de que, toda e qualquer iniciativa voltada à reconstrução da ética em seu sentido original, que poderia servir de instrumento à constituição de uma consciência crítica, por parte da população, e, conseqüentemente, resultaria na humanização das minorias excluídas e subversão das atuais estruturas de poder e opressão (como por exemplo, as políticas públicas educacionais críticas, feministas e transformadoras), tem inúmeras barreiras colocadas face a sua efetivação. E, quando isso não é possível, os seus objetivos são desvirtuados pelas classes dominantes, como por exemplo, a partir de sua infiltração no processo de criação e execução dessas ações afirmativas (como ocorre no âmbito da educação, no Paraná, especialmente no que se refere às iniciativas educacionais voltadas à promoção da equidade entre os gêneros). A fim de que tais ações não produzam resultados positivos, e, se pareçam mais com medidas esporádicas, pontuais, simbólicas, do que de fato políticas públicas. Essa situação se faz possível, pois, a posição privilegiada desses grupos, combinada com uso da inversão da ética, proporciona a eles uma enorme influência social, política, econômica etc. Essa influência é tão significativa que, pode-se dizer que, atualmente, no Brasil (e no Paraná), há uma certa equivalência entre a figura do Estado, o poder público, e as elites de poder. Como consequência, o Estado acaba por atuar conforme os interesses desses grupos seletos, inclusive com a interferência deles no processo de aplicação das políticas públicas (em especial as educacionais) à realidade concreta. Como observado no parágrafo anterior.

A partir de tal interferência, o que se observa é a não promoção de ações afirmativas ou a promoção de ações afirmativas insuficientes (como no caso das políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero que, em tese, deveriam estar sendo aplicadas à realidade concreta, no Estado do Paraná). Pois, as classes dominantes desejam constituir um modelo de educação, e, uma sociedade, moldados à sua imagem e semelhança. Na qual não há espaço para as classes oprimidas, cujo sofrimento deve ser mantido, pois ele funciona enquanto mola propulsora para a manutenção dos privilégios das elites de poder. Assim, nada é efetivamente feito para que violências estruturais, como as de gênero e intrafamiliar, sejam combatidas. Como resultado, perpetuam-se processos similares ao fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar. A contribuição ativa do Estado para a

não proteção dessas parcelas da população, e para a não efetivação da equidade entre homens e mulheres, e, entre os adultos e a população infantojuvenil (e, em um sentido amplo, entre todos os cidadãos brasileiros), para além de uma violência institucional contra essas pessoas, se configura enquanto uma violência sistêmica.

Dessa maneira, mesmo que de forma inconsciente, ainda que de maneira ocultada, implícita, observa-se que existe no Brasil uma política de humanização e desumanização. Humanização, para os detentores de poder e prestígio social, e, desumanização, violência, e, até a morte, para as minorias excluídas, como as mulheres e a população infantojuvenil. Sustenta-se esse argumento, pois, quando os direitos dessas pessoas não são garantidos e concretizados, e o poder público não faz o mínimo necessário para a proteger esses indivíduos contra a prática das violências e mazelas sociais que os vitimizam; ocorre que, direta e/ou indiretamente, ele contribui para a sua vitimização, para a sua desumanização. Dessa forma, ao não fazer o mínimo necessário, ao se ocupar quase que inteiramente da satisfação dos interesses de uns poucos privilegiados, o Estado (representado pelas elites de poder) se coloca na posição de coautor dessas e de muitas outras atrocidades.

A partir análise conjunta dos subcapítulos 4.8 e 4.9, mostra-se de forma mais clara como a violência sistêmica (consubstanciada na não promoção de políticas públicas orientadas ao enfrentamento do fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar, e, compreendida enquanto parte da dimensão política desse complexo processo) representa um elemento que contribui ativamente para a manutenção desse acontecimento social, pois colabora diretamente com a preservação do modelo de vida patriarcal e adultocêntrico vigente.

Portanto, seria o fenômeno da transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar, perpetradas contra mulheres crianças e adolescentes, além de um resultado da interconexão de uma variedade de fatores (sócio-histórico, cultural, político, psicológico); um sintoma da imposição de uma estrutura de poder, baseada em uma política de desumanização, violência, e, até de morte (das minorias sociais). A perpetuação de tal conjuntura, se baseia, e, se faz possível, em razão da manipulação da população, a partir da inversão dos preceitos éticos, que guiam grande parte da vida em sociedade. A inversão da ética, somada à dimensão sistêmica do fenômeno de transmissão intergeracional, representa uma das maiores barreiras à implementação de políticas públicas verdadeiramente eficazes, e, genuinamente voltadas ao enfrentamento desse problema estrutural, e, à conseqüente humanização das minorias sociais por ela afetadas (as mulheres e a população infantojuvenil).

Diante dos argumentos e razões expostos, neste e no tópico anterior, mais do que nunca, a hipótese da presente pesquisa encontra-se reafirmada. Pois, somente através da implementação de ações afirmativas como as políticas públicas educacionais, pautadas em uma educação crítica, transformadora, feminista, libertadora e interseccional, acompanhadas de ações subversivas das classes oprimidas que se encontram dentro e fora do Estado; é que haverá a transição da consciência intransitiva/ingênua da população infantojuvenil (sociedade do futuro), para a consciência crítica. Processo fundamental à apreensão efetiva da realidade; à diferenciação adequada entre bem e mal, certo e errado; à aplicação da ética em seu sentido original; e, conseqüente humanização, libertação das classes oprimidas. A implementação de políticas públicas (como as apresentadas por essa pesquisa), ainda que imperfeitas (ainda que enviesadas), combinadas às movimentações e ações coletivas das classes oprimidas; apesar de não ser o cenário ideal, representa uma etapa fundamental à subversão das atuais estruturas de poder (patriarcado, adultocentrismo). Assim, na medida em que ocorrem pequenas mudanças sociais, o processo de criação e execução dessas medidas também se aperfeiçoa. Assim, a longo prazo, podem ser alcançadas as verdadeiras justiça e transformação social, tão almejadas.

Portanto, a pedagogia da libertação de Paulo Freire, além de ser uma política de vida, humanização, e libertação das minorias sociais. É, um instrumento de subversão à política de desumanização, violência e morte, e ao modelo de vida patriarcal e adultocêntrico vigentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando da elaboração da primeira parte da presente pesquisa (capítulo de número dois), buscou-se analisar a violência intrafamiliar perpetrada contra crianças e adolescentes (as vítimas invisíveis da violência de gênero), enquanto um reflexo da desigualdade existente entre os gêneros, materializada através da prática da violência de gênero direcionada à mulher. A fim de que a íntima relação de dependência entre uma coisa e outra fosse colocada em evidência. Para tanto, desenvolveu-se um estudo voltado à melhor compreensão do que seria a violência intrafamiliar perpetrada contra a população infantojuvenil, suas espécies, implicações, consequências. Tudo isso para que fosse compreendido o papel que crianças e adolescentes desempenham dentro do ciclo de agressões (fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar), que afeta a eles, e também, as mulheres (e, em amplo sentido, a sociedade como um todo).

Depreendeu-se que a violência intrafamiliar, independentemente de seu tipo (física, psicológica, emocional, sexual etc.), representa o exercício desproporcional do pequeno poder do homem agressor que ocupa uma posição familiar hierarquicamente superior àquela ocupada pelas crianças e/ou adolescentes por ele agredidos. Tal pequeno poder seria um resquício da milenar propagação de preceitos baseados numa suposta supremacia masculina, a partir da qual constituiu-se uma relação desigual entre os gêneros, na qual o homem ocupou uma posição privilegiada e superior, e a mulher, a posição inferior de submissão que resultou na ocupação do topo da pirâmide social por esse mesmo homem, e, na subjugação e opressão de todos aqueles considerados inferiores a ele, como por exemplo, as mulheres e a população infantojuvenil.

A partir da busca pelos fatores, elementos, presentes no contexto social brasileiro, que pudessem contribuir ativamente para a manutenção do modelo de vida patriarcal e adultocêntrico vigente, foram identificados, os fatores sócio-histórico, político, psicológico e cultural. Através da constituição de diálogos luso-brasileiros, compreendeu-se que a partir do processo de invasão e colonização portuguesa, foram introduzidos no país preceitos patriarcais e adultocêntricos (herança sócio-histórica advinda da Europa ocidental, através de Portugal), amparados na superioridade masculina, e, conseqüente inferioridade das mulheres, como também, de crianças e adolescentes, que poderiam ter destinadas contra si toda e qualquer forma de violência, praticada pelos homens agressores (como as violências de gênero e intrafamiliar). Por meio da conexão realizada entre as pesquisas de Donald Woods Winnicott,

Paula Orchiucci Miura, e Saidy Karolin Maciel, compreendeu-se que a perpetuação das violências de gênero e intrafamiliar, e a conseqüente manutenção do modelo de vida patriarcal e adultocêntrico, seria o reflexo da constituição de uma comunicação familiar disfuncional, devido a inexistência de um ambiente familiar suficientemente bom, carente dos recursos essenciais à constituição de uma personalidade saudável por parte de crianças e adolescentes, devido à experiencição das agressões de gênero e intrafamiliar, que resultaria em sua futura reprodução (elemento psicológico). Por meio do estudo voltado à compreensão de como se dá a socialização de meninas e meninos, diretamente influenciada pelo seio familiar, pela religiosidade, pelo ambiente escolar, e pela comunidade onde se vive, e, de que maneira se daria o processo de constituição dos modelos de feminilidade padrão e masculinidade hegemônica de meninos e meninas; observou-se que essa socialização desigual seria diretamente responsável pela manutenção dos privilégios masculinos, da submissão feminina, e a conseqüente desigualdade existente entre os gêneros, que culmina na prática das violências de gênero e intrafamiliar (fator cultural). A partir da conexão entre a temática da pesquisa, mais especificamente a prática da violência institucional contra crianças e adolescente vitimizados, e a teoria da ética invertida de Marilena Chaui, observou-se que o não atendimento, por parte do Estado (diretamente influenciado pelas elites de poder), das necessidades fundamentais das minorias excluídas, como mulheres, crianças e adolescentes, a partir da não promoção ou promoção de políticas públicas ineficientes, voltadas ao atendimento dessas parcelas da população (violência sistêmica – elemento político) resulta na perpetuação das violências de gênero e intrafamiliar, e na manutenção do modelo patriarcal e adultocêntrico vigente. Assim, foram identificados esses quatro fatores que contribuem para a manutenção e perpetuação dos preceitos patriarcais e adultocêntricos presentes na sociedade brasileira.

Chegado o momento em que o próprio processo de transmissão intergeracional dessas violências foi analisado, partiu-se de uma perspectiva na qual tal fenômeno seria o resultado da experiencição e futura reprodução da violência concreta (testemunho ou sofrimento das violências intrafamiliar e de gênero, durante a infância e/ou adolescência), e, se resumiria a ela. Assim, foi realizada uma extensa análise de pesquisas nesse sentido, para então, a partir da constatação de que apenas o nexo causal entre uma coisa e outra não justificaria a redução de complexo fenômeno à tão simples conclusão; ser considerada necessária a continuidade da investigação. Assim, chegou-se à duas pesquisas, uma nacional e outra internacional, o trabalho de Natalia Pinheiro Scantamburlo, Carmen Leontina Ojeda Ocampo Moré e Maria Aparecida Crepaldi, e, a pesquisa de Lisa Schelbe e Jennifer Geiger. Por meio de sua análise, conclui-se

que, seria o processo de transmissão intergeracional, na verdade, um fenômeno multidimensional, cujas diferentes faces, dimensões, corresponderiam aos elementos identificados ao longo de todo esse primeiro capítulo (sócio-histórico, político, psicológico e cultural). Feita essa constatação, iniciou-se uma reflexão, e, a partir dela constatou-se que esse complexo problema estrutural necessitaria de inúmeras ações, iniciativas, políticas públicas, voltadas ao tratamento efetivo de todas as suas nuances. Face a ela, constitui-se a problemática desse trabalho, a partir dela buscou-se compreender de que forma as políticas públicas, enquanto um instrumento estatal, poderiam atuar no enfrentamento do problema estrutural consubstanciado no fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar.

Partiu-se para a elaboração da segunda parte dessa pesquisa (capítulo três), momento em que foi realizada uma conexão entre o instrumento políticas públicas com o problema dessa pesquisa, assim, aquele seria apresentado enquanto solução deste. Tal escolha se deu em razão do fato de que as políticas públicas são instrumentos estatais voltados à solução de problemas sociais, densos, complexos, como o caso do fenômeno de disseminação intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar. Dessa forma, analisou-se o conceito; as fases; o contexto no qual essas ações afirmativas podem estar inseridas; quais os fatores e atores sociais ligados ao seu processo de formulação, implementação, execução e avaliação; de que forma ocorre o processo de desenvolvimento e coordenação de políticas públicas no federalismo brasileiro; como se dá o processo de formação da agenda de políticas públicas. Essas informações foram colhidas e apresentadas para que fosse possibilitada uma melhor compreensão do que de fato seriam essas ações afirmativas, e, para que fosse constituída uma perspectiva mais crítica relacionada ao processo de elaboração dessas medidas dentro da realidade brasileira. Notou-se claramente o quanto essas medidas são úteis à solução de problemas complexos e delicados, e, ao atendimento de necessidades fundamentais da população, como educação, saúde, assistência social, dentre outros. E, o quanto a realidade brasileira é complexa e permeada por interesses conflitantes, em que há uma enorme tendência de prevalência dos interesses das elites de poder, que dominam o processo de alteração da constituição, e, acabam por se confundir com a figura de um Estado forte.

Feitas essas considerações, foram analisados brevemente, dados estatísticos relacionados à prática de violência contra crianças e adolescentes no Brasil, combinados com a rápida apresentação de alguns dos mais importantes instrumentos legais voltados à proteção e crianças e adolescentes. A partir da conexão realizada entre essas informações, chegou-se à

conclusão de que, apesar de as leis existentes voltadas à proteção da população infantojuvenil brasileira serem extremamente importantes e relevantes para a promoção de uma vida mais digna para essas pessoas; devido à natureza punitivista de tais instrumentos legais, quase não são pensadas medidas preventivas, e eles acabam por não produzir os resultados concretos esperados. Assim, compreendeu-se que, por mais que os esforços voltados ao enfrentamento dessa mazela social tenham sido muito significativos, eles não tem sido suficientes, pois, as raízes criadas por esse problema estrutural são tão profundas que ele acaba por se sobressair, por prevalecer, mesmo diante tantos esforços reunidos na seara legislativa.

Face a essa situação, posteriormente, foi realizada uma conexão entre o instrumento políticas públicas e a pedagogia da libertação de Paulo Freire, combinada com os trabalhos de Bell Hooks e Guacira Lopes Louro. A partir dela, buscou-se promover uma reflexão acerca do quanto as políticas públicas pautadas em uma educação crítica, feminista, libertadora, de caráter interseccional, voltadas à sensibilização de crianças e adolescentes, a partir de um diálogo horizontal entre educadores e educandos, acerca da reprovabilidade associadas às práticas sexistas e adultocêntrica; seriam um instrumento adequado à libertação das classes oprimidas e opressoras (mulheres crianças, adolescentes, e, agressores, respectivamente). Libertação que se daria por meio de um diálogo questionador, crítico, libertador, por meio do qual seria constituída uma consciência crítica por parte de educadores e educandos, acerca de seu papel e o do seu próximo no mundo, enquanto sujeitos capazes de mudar a realidade vivida. Processo voltado à humanização de oprimidos e opressores, à luta pelo espaço público, ação pública, pelo poder e pelo discurso público, que culminaria na consequente libertação de ambos das violentas estruturas sociais que tanto os prejudicam, e na efetivação de justiça e profunda transformação social.

Em seguida foram analisados os temas associados à falácia da “ideologia de gênero” e o MESP, a fim de que fosse afastada qualquer mínima possibilidade de associação dessas pautas com o tema dessa dissertação.

Ao final do capítulo, depois compreendido o fato de que instrumentos legais (a nível federal) como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); o Plano Nacional de Educação (PNE); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, ainda que de forma tímida, não só permitem, como estimulam, orientam, que sejam tomadas ações voltadas ao enfrentamento da desigualdade entre os

gêneros, no seio da educação brasileira, em especial a básica. E, depois de entendido o fato de que, apesar de possuírem uma autonomia limitada pelas leis federais, os Estados e Municípios brasileiros, possuem certa discricionariedade para a adaptação de suas políticas públicas educacionais à sua realidade, inclusive com a promoção de iniciativas voltadas à proteção de minorias sociais. Chegou-se, portanto, à versão final da hipótese da presente pesquisa. Ela teve como objetivo apresentar uma possível solução para o problema apresentado por esse trabalho, qual seja, o processo de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar. Ela teve como fundamentos, toda a base teórica, e, as linha de raciocínio lógico, construídos no decorrer de todo esse trabalho, em especial, no subcapítulo relacionado ao trabalho de Paulo Freire. Nele, identificaram-se as políticas públicas educacionais de viés feminista e interseccional, centradas na pedagogia da libertação de Freire, destinadas à sensibilização de crianças e adolescentes, enquanto uma resposta adequada, direcionada ao combate e rompimento do ciclo vicioso de agressividades que afeta mulheres, crianças, adolescentes, e a sociedade como um todo.

Dessa forma, utilizou-se esse trabalho como instrumento de publicidade, visibilidade, para o tema em questão, de forma que o sofrimento e a constante situação de vulnerabilidade de mulheres, crianças e adolescentes, e as suas terríveis consequências para a vida em comum, pudessem ser trazidos à luz. Através dele, sugeriu-se, portanto, que o problema consubstanciado na disseminação intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar, seja incorporado à agenda sistêmica de políticas públicas da Educação Básica do Estado do Paraná (hipótese de pesquisa). Esperando-se que, oportunamente, o tema possa ser de fato incluído na agenda governamental do Estado, e, no futuro, possa ser o princípio da concretização de uma educação verdadeiramente crítica, transformadora.

Ressaltou-se, ainda, que a sugestão de inclusão dessa problemática na agenda de políticas públicas do governo paranaense, vem acompanhada de um convite à resistência, à subversão das estruturas atuais, direcionado a todas e todos os remetentes da presente pesquisa (educadoras, educadores, estudantes, operadores do direito, quiçá até movimentos progressistas). Fez-se essa consideração/convite com a esperança de que o tema receba maior visibilidade, que chegue aos ouvidos dos oprimidos que se encontram dentro e fora da administração estatal. Para que sejam reunidos esforços no sentido de não se deixar o tema cair no esquecimento, e assim, ele tenha mais chances de receber a atenção do Poder Executivo. E, para que não se esqueça que, a educação crítica e transformadora, feminista e interseccional, se encontra nas pequenas atitudes que, juntas, podem promover grandes mudanças. Não é possível

transformar a realidade vivida somente depois de se possuir o poder. Como ensinado por Freire, a utopia possível, a mudança que se almeja e espera, começa no presente, de dentro para fora. Cada pequeno passo conta.

Em seguida, foi elaborada a terceira e última parte desse estudo, voltada a complementação da pesquisa elaborada até então, a fim de que a hipótese de pesquisa pudesse ser ou não corroborada. Foi realizada uma busca, por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), e do banco de teses e dissertações da CAPES, a fim de que fossem identificadas pesquisas relacionadas a ações afirmativas educacionais, com perspectiva de gênero, implementadas no seio da Educação Básica do estado do Paraná. Tal busca serviu de base à investigação, por meio da qual, visou-se descobrir se existem ou não políticas públicas educacionais voltadas ao enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, implementadas no Estado do Paraná. Identificadas seis pesquisas, elas foram objeto de estudo dessa dissertação (cuja análise detalhada encontra-se entre os tópicos 4.2 a 4.8 dessa pesquisa), a fim de que fosse possível se constituir uma perspectiva acerca da forma como são, e, se de fato são promovidas, ações preventivas de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica paranaense. Para, então, após constituída essa perspectiva, pudessem ser levantados os possíveis motivos que levariam a não promoção ou promoção insuficiente de políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, no respectivo Estado.

A partir das informações coletadas nos subcapítulos anteriores (4.2 a 4.7) foi possível notar que, no Estado do Paraná, são raras e pontuais as iniciativas, as políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, implementadas (em tese) no seio do Estado, e, voltadas ao enfrentamento da desigualdade entre os gêneros, no âmbito da Educação Básica. Dessa forma, constatou-se a existência de um cenário para além de desafiador, desconcertante, desalentador. No qual, nem sempre a aplicabilidade ao mundo concreto de algumas iniciativas pode ser comprovada, nem o seu potencial efeito preventivo pode ser observado. E, mesmo aquelas ações afirmativas que produzem resultados no mundo real, têm a sua existência constantemente ameaçada pelo avanço sem precedentes do conservadorismo, movimento que tem avançado de forma quase que descontrolada, especialmente após o início do governo Bolsonaro. E, que busca de todas as formas destruir os avanços relativos à proteção dos direitos fundamentais das minorias sociais, em especial, as mulheres. Assim, mesmo as iniciativas com perspectiva de gênero que poderiam estar sendo amplamente executadas e difundidas, tem os

seus efeitos limitados, em alguns casos podendo até ser comparadas a medidas meramente decorativas, simbólicas.

No que tange à perspectiva constituída, depreendeu-se que (apesar dos exemplos apresentados) há no Estado do Paraná um movimento mínimo, esporádico, pouco significativo, quase simbólico (aqui, avalia-se a ação do Estado em um sentido geral, e não a qualidade e seriedade das políticas anteriormente apresentadas), no que concerne à promoção de políticas públicas com perspectiva de gênero, voltadas à prevenção de práticas pautadas na desigualdade entre os gêneros, no seio da Educação Básica do Estado.

Com relação aos possíveis motivos que podem levar à não promoção ou promoção insuficiente das políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, concluiu-se que eles são: o avanço sem precedentes do conservadorismo; a publicização de pautas retrógradas baseadas na “ideologia de gênero” e no MESP, voltadas à promoção de pânico moral; o fanatismo religioso; a mecanização, mercantilização, militarização e precarização da educação; e, a equivalência entre a figura do Estado e as elites de poder. Além disso, depreendeu-se que, é a equivalência entre essas classes dominantes e a figura do Estado, que resulta na enorme influência sociocultural, política e econômica, por elas exercida. Por meio de tal influência, são publicizadas as pautas retrógradas baseadas na “ideologia de gênero” e no MESP, a fim de que fosse instaurado um pânico moral face a população manipulável. Incentivaram-se, assim, atitudes que tem como base o fanatismo religioso. Tudo isso, para que o atual modelo de educação possa ser aniquilado, e, em seu lugar seja instaurado um modelo de educação baseado em preceitos bancários, neoliberais, militares, precários, ou seja, um modelo de educação moldado à imagem e semelhança das elites de poder, para que atenda única e exclusivamente aos seus interesses.

Dessa forma, compreendeu-se com mais clareza que, isso somente foi possível, pois, a equivalência entre as elites de poder ultraconservadoras, ultrarreacionárias, e a figura do Estado, do poder público, para além de lhes proporcionar enorme influência, resulta em significativa interferência desses mesmos grupos sobre o processo de elaboração e execução das políticas públicas educacionais. Pois, eles estão, de fato, inseridos nesse processo (como no exemplo da Unicesumar, Instituto Lemann, etc.). Seriam, portanto, essas as razões que atuam enquanto barreiras, e que levariam a não promoção ou promoção insuficiente de políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, no Estado do Paraná, e, à consequente identificação de tão poucas pesquisas voltadas a análise de ações afirmativas nesse sentido.

Face aos resultados encontrados por meio da análise elaborada no decorrer de todo esse quarto capítulo, depreendeu-se que, a hipótese apresentada pela presente pesquisa encontra-se corroborada. Assim, tanto a hipótese da presente pesquisa como a sugestão de subversão ao sistema atual (patriarcal e adultocêntrico) que a acompanha, foram reafirmadas.

Posteriormente, no subcapítulo de número 4.9, foi concluído o link feito entre o tema dessa pesquisa e a teoria de Marilena Chauí, assim, argumentou-se que os enormes privilégios possuídos pelas elites de poder, associados ao uso de uma ética invertida, possibilitada pela prevalência de uma consciência intransitiva/ingênua por parte da população, possibilitou a ela a sua confusão com a figura do Estado, e uma enorme influência sobre as ações estatais, inclusive no que diz respeito ao processo de criação de políticas públicas, em especial as de gênero. No qual prevalece a não promoção ou promoção de medidas ineficientes, como no caso das políticas públicas com enfoque de gênero. Isso ocorre pois, as classes dominantes desejam constituir um modelo de educação, e, uma sociedade, moldados à sua imagem e semelhança. Sem a inclusão as classes oprimidas, cujo sofrimento deve ser mantido, pois ele funciona enquanto mola propulsora para a manutenção dos privilégios das elites de poder. Assim, nada é efetivamente feito para que violências estruturais, como as de gênero e intrafamiliar, sejam combatidas. Como resultado, perpetuam-se processos similares ao fenômeno de transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar.

Com relação à contribuição ativa do Estado para a não proteção dessas parcelas da população, e para a não efetivação da equidade entre homens e mulheres, e, entre os adultos e a população infantojuvenil (e, em um sentido amplo, entre todos os cidadãos brasileiros), compreendeu-se que, para além de uma violência institucional contra essas pessoas, isso se configura enquanto uma violência sistêmica. Dessa maneira, mesmo que de forma inconsciente, ainda que de maneira ocultada, implícita, observou-se que, existe no Brasil, uma política de humanização e desumanização. Humanização, para os detentores de poder e prestígio social, e, desumanização, violência, e, até a morte, para as minorias excluídas, como as mulheres e a população infantojuvenil. Sustentou-se esse argumento, pois, quando os direitos dessas pessoas não são garantidos e concretizados, e o poder público não faz o mínimo necessário para a proteger esses indivíduos contra a prática das violências e mazelas sociais que os vitimizam; ocorre que, direta e/ou indiretamente, ele contribui para a sua vitimização, para a sua desumanização. Dessa forma, ao não fazer o mínimo necessário, ao se ocupar quase que inteiramente da satisfação dos interesses de uns poucos privilegiados, o Estado (representado pelas elites de poder) se coloca na posição de coautor dessas e de muitas outras atrocidades.

Concluiu-se, portanto, que seria o fenômeno da transmissão intergeracional das violências de gênero e intrafamiliar, perpetradas contra mulheres crianças e adolescentes, além de um resultado da interconexão de uma variedade de fatores (social, histórico, cultural, político, psicológico); um sintoma da imposição de uma estrutura de poder, baseada em uma política de desumanização, violência, e, até de morte (das minorias sociais). A perpetuação de tal conjuntura, se baseia, e, se faz possível, em razão da manipulação da população, a partir da inversão dos preceitos éticos, que guiam grande parte da vida em sociedade. A inversão da ética, somada à dimensão sistêmica do fenômeno de transmissão intergeracional, representa uma das maiores barreiras à implementação de políticas públicas verdadeiramente eficazes, e, genuinamente voltadas ao enfrentamento desse problema estrutural, e, à consequente humanização das minorias sociais por ela afetadas (as mulheres e a população infantojuvenil).

Diante dos argumentos e razões expostos, concluiu-se que, mais do que nunca, a hipótese da presente pesquisa encontra-se reafirmada. Pois, somente através da implementação de ações afirmativas como as políticas públicas educacionais, pautadas em uma educação crítica, transformadora, feminista, libertadora e interseccional, acompanhadas de ações subversivas das classes oprimidas que se encontram dentro e fora do Estado; é que haverá a transição da consciência intransitiva/ingênua da população infantojuvenil (sociedade do futuro), para a consciência crítica. Processo fundamental à apreensão efetiva da realidade; à diferenciação adequada entre bem e mal, certo e errado; à aplicação da ética em seu sentido original; e, consequente humanização, libertação das classes oprimidas. A implementação de políticas públicas (como as apresentadas por essa pesquisa), ainda que imperfeitas (ainda que enviesadas), combinadas às movimentações e ações coletivas das classes oprimidas; apesar de não ser o cenário ideal, representa uma etapa fundamental à subversão das atuais estruturas de poder (patriarcado, adultocentrismo). Pois, na medida em que essas ações possibilitam a concretização de pequenas mudanças sociais, o processo de criação e execução dessas medidas também se aperfeiçoa. Assim, a longo prazo, podem ser alcançadas as verdadeiras justiça e transformação social, tão almejadas.

Por fim, concluiu-se que a pedagogia da libertação de Paulo Freire, para além de atuar enquanto base teórica e argumentativa da hipótese de pesquisa e do convite apresentados através dessa dissertação, representa uma política de vida, de humanização, libertação, de todas as pessoas, em especial mulheres, crianças e adolescentes. E, um instrumento de subversão à política de desumanização, violência e morte, e ao modelo de vida patriarcal e adultocêntrico vigentes. Pois, possibilita a constituição de uma consciência crítica aos sujeitos, acerca do lugar

que eles e os seus próximos ocupam no mundo, e o papel que possuem dentro das atuais estruturas de poder; condição fundamental à aplicação da ética em seu sentido original, ao enfrentamento do cenário atual, e, à profunda transformação da realidade vivida.

Seria interessante, em uma futura pesquisa, que fossem pensadas formas de se ampliar os potenciais efeitos produzidos pelas políticas públicas educacionais com perspectiva de gênero, de modo que elas não se restrinjam aos limites da escola, e possam dialogar ativa e diretamente com os membros da comunidade onde a unidade escolar se encontrar inserida.

Também seria interessante que fossem pensadas formas de se aplicar essas mesmas iniciativas face a população adulta, pois, como muito bem observado através do trabalho de Paulo Freire, esse diálogo não somente é possível, como pode ser muito produtivo. Além de contribuir ativamente com a transformação da realidade vigente, já que são os adultos os principais responsáveis pela socialização de crianças e adolescentes.

Em uma futura pesquisa, de posse de uma maior disponibilidade de tempo e de recursos, espera-se que sejam utilizados instrumentos de pesquisas aptos a produção de resultados mais precisos do que aqueles obtidos por meio desse estudo, para que a realidade concreta possa ser apreendida com maior exatidão. A fim de que possam ser pensadas, para além das políticas públicas, ações combinadas, inclusive com a promoção de diálogo com profissionais da educação e membros da administração pública de uma determinada área ou município, de modo que o tema dessa pesquisa possa ser diretamente levado ao poder executivo, e quem sabe até alguma ação concreta possa ser planejada conjuntamente.

Combinadas a essa tentativa de diálogo, devem ser pensadas formas de se afastar o pânico moral e as falácias que permeiam as temáticas de gênero; maneiras de se lidar com opiniões pautadas no fanatismo religioso, de forma que o tema não seja invisibilizado, reprimido, e qualquer possibilidade de diálogo seja perdida; formas de se evidenciar que a educação inclusiva, crítica e transformadora não representa uma ameaça, mas sim uma medida vantajosa para toda a sociedade.

Enfim, são muitos desafios, alguns podem ser mais facilmente concretizados e outros nem tanto. Espera-se que tais ideias possam ao menos inspirar a elaboração de um futuro estudo que dê continuidade à busca pela realização de justiça social face às mulheres, crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Michele. COLTRANE, Scott. **Boys and Men in Families. The Domestic Production of Gender, Power, and Privilege.** In: KIMMEL, Michael. HEARN, Jeff. CONNELL, R. W. (Org.) **Handbook of studies on men and masculinities.** Londres: SAGE Publications, 2005.

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

ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson. Donisete. **Breve análise sobre a disseminação intergeracional da cultura da violência de gênero.** In: TOMAZONI, Larissa Ribeiro. PRATA, Marcela. ABIKO, Paula Yurie. (Org). **Mulheres e o Direito: Um chamado à real visibilidade – Volume 2.** Curitiba: Editora Sala de Aula Criminal, 2021.

ALCOVA, Thaís Agnoletti. MACHADO, Edinilson Donisete. **Democracia e justiça social: a importância do enfrentamento da violência de gênero.** Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas, Pouso Alegre/MG, v. 37, n. 1, p. 87-106, 2021. Disponível em: < <https://revista.fdsu.edu.br/index.php/revistafdsu/article/view/320>>.

ALMENDRA, Javiera Cubillos. **Reflexiones sobre el concepto de inclusión social. Una propuesta desde la teoría feminista para el estudio de las políticas públicas.** Política y Sociedad, Madrid, v. 54, n. 2, p. 353-375, 2017. Disponível em:< <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/52735>>. Acesso em: 13 de jul. de 2020.

ARENDT, Hannah. **Sobre a violência.** Trad. A. Duarte. 3ª ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Trad. D. Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARRETCHE, Marta. **Democracia, federalismo e centralização no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.

AZEVEDO, Maria Amélia. GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Consequências psicológicas da vitimização de crianças e adolescentes.** In: AZEVEDO, Maria. Amélia, GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. (Org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder.** São Paulo: Iglu Editora Ltda, 1989.

AZEVEDO, Maria Amélia. GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Vitimização e vitimização: questões conceituais.** In: AZEVEDO, Maria. Amélia., GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. (Org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder.** São Paulo: Iglu Editora Ltda, 1989.

BANDEIRA, Júlia T. COSTA, Camila O. da. **De menina de menino: a influência de pais e familiares na segregação de brinquedos e brincadeiras por gênero.** Revista Ártemis, João Pessoa, v. 27, n. 1, p. 285-305, 2019. Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/5526447079f1076f08498ec534a5e7cb/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4708196>>. Acesso em: 10 de set. de 2020.

BARBERO, Matías de Stéfano. **De tal palo...? Parentalidad, género y violencia en la infancia de los hombres que han ejercido violencia contra sus parejas.** Encrucijadas. Rer ista Crítica de Ciencias Sociales, Estados Unidos, Espanha, v. 18, p. 1-20, 2019. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7247555>>. Acesso em: 09/09/2020.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo I. Fatos e mitos.** Trad. S. Milliet. 4ª ed. São Paulo: Difel, 1970.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo II. A experiência vivida.** Trad. S. Milliet. 2ª ed. São Paulo: Difel, 1967.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Trad. M. H. Kuhner. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Trad. R. Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. **Vida precária: el poder del duelo y la violencia.** 1ª ed. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CALDONAZZO, Tayana Roberta Muniz. **Potencialidades dos grupos reflexivos brasileiros para homens autores de violência doméstica contra a mulher na desconstrução da masculinidade hegemônica.** Dissertação (Mestrado em Ciência Jurídica) Programa de Pós-graduação em Ciência Jurídica, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Jacarezinho, 2020.

CAPELLA, Ana Cláudia N. **Formulação de políticas públicas.** Brasília: Enap, 2018.

CAPELLA, Ana Cláudia N. **Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas.** In: HOCHMAN, G (Org). ARRETCHE, Marta. MARQUES, E. (Org.). **Políticas Públicas no Brasil.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

CAPELLA, Ana Cláudia N. **Estudos sobre formação da agenda de políticas públicas: um panorama das pesquisas no Brasil**. Revista de Administração Pública – RAP, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – FGV, Rio de Janeiro, v. 54, n.6, p. 1498-1512, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rap/a/jfNjNmK4Cf7dnybYgTn7HYL/?lang=pt>>. Acesso em: 14 de maio de 2021.

CARA, Daniel. **Contra a barbárie, o direito à educação**. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARDIN, Valeria Silva Galdino. TOBBIN, Raissa Arantes. **Das consequências da demonização da pluralidade nas escolas à luz do Estatuto da Diversidade Sexual de Gênero**. Revista Eletrônica do Curso de Direito, Santa Catarina, v. 15, n. 1, p. 1-36, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5902/1981369438872>>. Acesso em: 07 de dez. de 2020.

CATINI, Carolina. **Educação e empreendedorismo da barbárie**. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARVALHO, Evelyn Raquel. **Gênero e Desenvolvimento Territorial Sustentável: um estudo das ações extensionistas do Instituto Federal do Paraná – Campus Paranaguá**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) - Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Setor Litoral, Matinhos, 2018.

CAVALLI, Mariana Bolake. **A mulher na ciência: investigação do desenvolvimento de uma sequência didática com alunos da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2017.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

CHAUI, Marilena. (1998). **Ensaio: ética e violência. Área: nº 39 – outubro, novembro e dezembro de 1998**. Revista Teoria e Debate, 2. Disponível em: <<http://www.fpa.org.br/conteudo/ensaio-etica-e-violencia>>. Acesso em: 10 de abril de 2021.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHILDHOOD. **Dados da violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes-2020**. Disponível em:<<https://www.childhood.org.br/>>. Acesso em: 12/10/2020.

CINTAS-PEÑA, Marta. SANJUÁN, Leonardo García. **Gender Inequalities in Neolithic Iberia: A Multi-Proxy Approach**. European Journal of Archaeology, Reino Unido, v. 22, n. 4, p. 499-522, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cambridge_University_Press>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

CNE. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjSx8T_4cP1AhXHp5UCHdsyDdEQFnoECBkQAQ&url=htt>

p%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fcomponent%2Fdocman%2F%3Ftask%3Ddoc_download%26gid%3D13800%26Itemid&usg=AOvVaw3De05NCrFT8rKxQsX9HtTX)>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CNE. **Resolução CNE/CEB 8/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/diretrizesnacionaiseducacaoescolarquilombola.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

COLOSSI, Patrícia Manozzo. MARASCA, Aline Riboli. FALCKE, Denise. **De geração em geração: A Violência conjugal e as Experiências na Família de Origem**. Revista Psico, Porto Alegre, v. 46, n. 4, p. 493-502, 2015. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/20979>>. Acesso em: 15 de fev. de 2021.

COSTA, Camille Vieira da. **A política de creche como instrumento de igualdade de gênero**. Dissertação (Mestrado em Direito e Relações Sociais) – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774>>. Acesso em: 12/09/2020.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. H. R. Candiani. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016, 262 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248256/mod_resource/content/0/Angela%20Da%20vis%20Mulheres%20e%20classe.pdf>. Acesso em: 20/06/2020.

DIA A DIA EDUCAÇÃO. **O que é o Projeto Pedagógico Curricular**. Disponível em: <www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=131>. Acesso em: 03 de fev. de 2022.

DYE, Thomas. R. **Mapeamento do modelos de análise de políticas públicas**. In: HEIDEMANN, Francisco G. SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

EL PAÍS. **Pesquisa mergulha até o Neolítico para encontrar origens da desigualdade entre homens e mulheres**. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-04-13/pesquisa-mergulha-ate-o-neolitico-para-encontrar-origens-da-desigualdade-entre-homens-e-mulheres.html>>. Acesso em: 14 de abril de 2021.

ENGELS, F. **A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S. A., 1984.

ESBER, Karen Michel. **As representações sociais sobre as vítimas para os autores de violência sexual contra crianças e adolescentes**. Tese. (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

ESCOLAS.INF.BR. **Escolas públicas e particulares nas cidades do Estado do Paraná.** Disponível em: <<https://www.escolas.inf.br/estado/pr#:~:text=O%20estado%20de%20Paraná%20tem,nas%20398%20cidades%20do%20estado>>. Acesso em: 20 de abril de 2022.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Redes de exploração e abuso sexual e Redes de Proteção.** In: Anais do Congresso Nacional de Assistentes Sociais, Centro de Referência, Estudos e Ações sobre Crianças e Adolescentes, 9.,1998, Brasília, 1998.

FLEMING, Paul. MCCLEARLY-SILLS, Jennifer. MORTON, Matthew. LEVTOV, Ruti. HEILMAN, Brian. BARKER, Gary. **Risk Factors for Men’s Lifetime Perpetration of Physical Violence against Intimate Partners: Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES) in Eight Countries.** PLoS One, São Francisco, Califórnia e Cambridge, v. 10, n. 3, p. 1-18, 2015. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25734544/>>. Acesso em: 07 de abril de 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Trad. Gadotti M. e Lopes L. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança : um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Lucas Bueno de. **É QUE PRA MIM VOCÊS SÃO INVISÍVEIS”: relações de gênero em aulas de ciências do ensino fundamental.** Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2019.

FURLAN, Cássia C. MÜLLER, Verônica R. **Extratos familiares, gênero e a divisão sexual do trabalho.** Revista *Ártemis*, João Pessoa, v. 36, n. 1, p. 164-177, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/artemis/article/view/17355>>. Acesso em: 16/09/2020.

GOMES, Nadielene Pereira. DINIZ, Normélia Maria Freire. ARAÚJO, Anne Jacob de Souza. COELHO, Tâmara Maria de Freitas. **Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração.** Acta Paulista de Enfermagem, São Paulo, v. 20, n. 4, p. 504-508, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000400020>. Acesso em: 16/09/2020.

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

GOVERNO FEDERAL. **Denúncias relacionadas à perpetração de violência contra crianças e adolescentes em 2020 e 2021.** Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/outubro-rosa/brasil-ja-registra-mais-de-119-8-mil-denuncias-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-em-2021>>. Acesso em: 25 de out. de 2021.

HABIGZANG, Luísa F. CAMINHA, Renato M. **Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceituação e intervenção clínica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

HEIDEMANN, Francisco. G. **Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento**. In: HEIDEMANN, Francisco G. SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Trad. Cipolla, M. B. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo. Práticas arrebatadoras**. Trad. Libânio, A. L.. 1ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOWLETT, Michael. RAMESH, M. PERL, Anthony. **Política Pública: Seus ciclos e subsistemas. Uma abordagem integral**. Trad. Francisco G. Heidemann. 3ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A “ideologia de gênero existe, mas não é aquilo que você pensa que é**. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

KAUFMAN, M. **Hombres: placer, poder y cambio**. Santo Domingo: Centro de Investigación Para la Acción Femenina, 1989.

LIMA, Joana Azevêdo. ALBERTO, Maria de Fátima Pereira. **As vivências maternas diante do abuso sexual intrafamiliar**. Estudos de Psicologia, Natal, v. 15, n. 2, p. 129-136, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/epsic/v15n2/01.pdf>>. Acesso em: 31 de mar. de 2021.

LIONARDO, Rafaela Silva. **As questões de gênero no contexto escolar: um estudo da compreensão de professores e pedagogos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, Jacarezinho, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MACIEL, Saily Karolin. **Repercussões psicológicas em crianças vítimas de violência familiar**. 2011. 167 f. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MATOS, Thais Adriane Vieira de. **Gênero, diversidade sexual e in/exclusão: uma análise discursiva de textos de professoras em processo de formação no GDE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2017.

MATUD, Maria Pilar. MARRERO, Rosario J. CARBALLEIRA, Mónica. PÉREZ, Marlene CORREA, Maria Luisa. AGUILERA, Beatriz. SÁNCHEZ, Teresa. **Transmisión intergeneracional de la violencia doméstica**. Psicología Conductual, v. 11, n. 1, p. 25-40, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/260785450_Transmisión_intergeneracional_de_la_violencia_domestica>. Acesso em: 07 de abril de 2021.

MAUAD, Ana Maria. **A vida das crianças de elite durante o império**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

MELLO, Bruna Heleno Zarske de. **Questões de gênero nas políticas públicas da Educação Básica brasileira: a sua incorporação nos Planos Estaduais de Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC/PR, Escola de Educação e Humanidades, Curitiba, 2019.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro**. *Direito & Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>>. Acesso em: 19 de outubro de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência: um problema para a saúde do brasileiro**. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Secretaria de Vigilância em Saúde, Brasília, 2005, 340 p. Disponível em: <[livroimpviolencia.indb\(sal.de.gov.br\)](http://livroimpviolencia.indb(sal.de.gov.br))>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escola que protege: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes** / Vicente de Paula Faleiros, Eva Silveira Faleiros. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, 100 p. Disponível em: <[EscQProt_Eletrônico.indd\(mec.gov.br\)](http://EscQProt_Eletrônico.indd(mec.gov.br))>. Acesso em: 30 de março de 2021.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. **Violência contra Crianças e Adolescentes: Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas**. Elaboração de Marcia Teresinha Moreschi. Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente, Brasília, 2018, 494 p. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/violencia-contra-criancas-e-adolescentes-analise-de-cenarios-e-pr-opostas-de-politicas-publicas-2.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2021.

MIURA, Paula Orchiucci. **A violência intrafamiliar em Brasil e Portugal: uma avaliação das ações terapêuticas a partir de duas cidades, Arujá e Coimbra**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. SOUSA, Sônia Margarida Gomes. **Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: do espaço privado à cena pública**. *O social em questão- Revista do Departamento de Serviço Social*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 13-26, 2012. Disponível em: <osocialemquestao.ser.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=75&sid=18>. Acesso em: 01/02/2021.

MOTTIN, Karina Veiga. **A “ideologia de gênero” através das narrativas da Assembleia Legislativa do Paraná: o caso do Plano Estadual de Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2019.

NASCIMENTO, Antônia Camila de Oliveira. **A influência da ideologia patriarcal na definição dos brinquedos infantis**. *Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 296-318, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/25399>>. Acesso em: 10/09/2020.

NOVA ESCOLA. **O que é o Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <h ttps://gestão escolar.org.br/cont eudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 03 de fev. de 2022.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado – Em busca da Constituição Federal das Crianças e dos Adolescentes**. 4ª ed. Rio de Janeiro : Forense, 2018.

PADOVANI, Ricardo da Costa. Williams, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. **Estilo parental de origem e ansiedade em homens com histórico de agressão à parceira**. Estudos de Psicologia, Natal, v. 16, n. 3, p., 263-269, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br /pdf /epsic/v 16n3/08.p df> . Acesso em: 15 de fev. de 2021.

PELEGRINI, Dayenne Karoline Chimiti. **Sexualidade e gênero nos currículos dos cursos de pedagogia de Universidades Estaduais do Paraná**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília-SP, 2021.

PIRES, Andressa Fontana. **Narrativas que importam: leituras literárias no ensino de gênero e sexualidade nas aulas de Sociologia**. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2020.

PRIORE, Mary Del. **O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A modernização em nova perspectiva: em busca do modelo da possibilidade**. In: HEIDEMANN, Francisco G. SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

RAMOS, Fábio Pestana. P. **A História trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI**. In: PRIORE, Mary. Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

REZENDE, Ubiratan Simões. **Comentário: Antropologia fundamental e teoria das organizações**. In: HEIDEMANN, Francisco G. SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

RICCI, Rudá. **A militarização das escolas públicas**. In: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. 3ª ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2014.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A síndrome do pequeno poder**. In: AZEVEDO, Maria Amélia. GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. (Org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu Editora Ltda, 1989.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Exploração sexual de crianças**. In: AZEVEDO, Maria Amélia. GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. (Org.). **Crianças vitimizadas: a síndrome do pequeno poder**. São Paulo: Iglu Editora Ltda, 1989.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ªed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SALM, José Francisco. **Comentário: Teoria P e as alternativas para a co-produção do bem público**. In: HEIDEMANN, Francisco G. SALM, José Francisco. (Org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento. Bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. **Criança e criminalidade no início do século XX**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

SARAVIA, Enrique. **Introdução à Teoria da Política Pública**. In: SARAVIA, Enrique. FERRAREZI Elisabete. **Políticas Públicas: Coletânea – Volume 1**. Brasília: ENAP, 2006

SCANTAMBURLO, Natalia Pinheiro. MORÉ, Carmen. Leontina Oieda Ocampo Moré. CREPALDI, Maria Aparecida. **O processo de transmissão são intergeracional e a violência no casal**. Nova Perspectiva Sistêmica, Rio de Janeiro, n. 44, p. 35-48, 2012. Disponível em: <<https://www.revistanps.com.br/nps/article/view/250>>. Acesso em: 12 de fev, de 2021.

SCARANO, Julita. **Criança esquecida das minas gerais**. In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHEK, Gabriele. SILVA, Mara Regina Santos da. LACHARITÉ, Carl. CÉZAR-VAZ, Marta Regina. BUENO, Maria Emília Nunes. VENTURA, Jeferson. **Práticas profissionais que silenciam a violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes**. Texto Contexto Enfermagem - Revista do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, n. 27, v. 1, p. 13-26, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tce/a/t6TpgBK4R3yVhp4VTnndN6S/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15/06/2021.

SCHELBE, Lisa. GEIGER, Jennifer M. **Intergenerational Transmission of Child Maltreatment**. Springer Science + Business Media. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/978-3-319-43824-5>>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

SILVA, Adrielen Amancio da. **Gênero e formação docente: aproximações possíveis, complexas e necessárias nos cursos de Pedagogia da UEL e da UNIR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

SILVA, Anelissa Carinne dos Santos. **Ações de divulgação científica na abordagem do gênero feminino em museus de ciência: um estudo sobre o “Dia das Meninas no MAST” e o “Meninas com Ciência**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Paraná - UFPR, Setor de Ciências Exatas Curitiba, 2020.

SILVA, Jacilene Maria. **Feminismo na atualidade: a formação da quarta onda**. Recife: Independently published, 2019.

SILVA, Luciane Olegario da. **Gênero e sexualidade como dimensões da formação humana da Escola Estadual do Campo José Martí, Assentamento Oito de Abril Jardim Alegre-PR.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná-UFPR, Setor de Educação, Curitiba, 2019.

SILVA, Maria Carolina Batista da. **Evidências sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na violência contra crianças: revisão e escopo.** Rio Grande do Norte, 2020. 40 p. Artigo Científico - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SILVEIRA, Maria Lucimar Alencar de Sousa. **A (in)visibilidade da produção científica feminina nos livros didáticos de Biologia, Física, Química e Matemática no Ensino Médio aprovados no PNLD para o período de 2009 a 2020 na cidade de Caçu-GO.** Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática, 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Casos de violência física ou psicológica contra crianças e adolescentes.** Disponível em: <<https://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/233-casos-de-violencia-fisica-ou-psicologica-contra-criancas-e-adolescentes-sao-notificados-todos-os-dias/>>. Acesso em: 22/02/2020.

SOUZA, Celina. **Coordenação de Políticas Públicas.** Brasília: Enap, 2018.

SOUZA, Celina. **Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas.** In: HOCHMAN, Gilberto. ARRETCHE, Marta. MARQUES, Eduardo. (Org.). **Políticas Públicas no Brasil.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

TOZETTI, Renata de Fátima. **O curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE): Uma análise sobre o olhar de cursistas UFPR Litoral.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável, Universidade Federal do Paraná - UFPR, setor litoral, Matinhos, 2017.

UNICEF E FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2021.** Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 10 de dez. de 2021.

VENANCIO, Renato Pinto. **Os aprendizes da guerra.** In: PRIORE, Mary Del. (Org.) **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

WINNICOTT, Donald Woods. **Estudo apresentado numa conferência sobre Evangelismo Familiar sob os auspícios do Christian Teamwork Institute of Education, no Kingswood Colege for Further Education, 5 de junho de 1968.** (In) WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa.** Trad. P. Sandler. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, Donald Woods. **Fusão de dois rascunhos de uma palestra preparada para a Progressive League, 1970.** (In) WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa.** Trad. P. Sandler. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, Donald Woods. **Palestra proferida na Royal Medico-Psychological Association, Psychotherapy and Social Psychiatry Section, 8 de março de 1967.** (In)

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. Trad. P. Sandler. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, Donald Woods. **Trabalho apresentado no 21 Encontro Anual da British Student Lealth Association, em Newcastle-upon- Tyne, 18 de julho de 1968**. (In) WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. Trad. P. Sandler. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo começa em casa**. Trad. P. Sandler. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WITTIG, Monique. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Trad. J. SÁEZ. P. VIDARTE. Barcelona: EGALES, 2006.

WU, Xun. RAMESH, M. HOWLETT, Michael. FRITZEN, Scott. **Guia de Políticas Públicas: Gerenciando processos**. Trad. R. A. de Souza. Brasília: Enap, 2014.