



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

Direitos Humanos, gênero e violência:

o que a educação tem a ver com isso?

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Como citar: CARVALHO, M. E. P. Direitos Humanos, gênero e violência: o que a educação tem a ver com isso? *In:* BRABO, T. S. A. M. (org.). **Democracia, Direitos Humanos e Educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 189-204.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-028-3.p189-204>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

DIREITOS HUMANOS, GÊNERO E VIOLÊNCIA: O QUE A EDUCAÇÃO TEM A VER COM ISSO?

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

PREÂMBULO: O ATAQUE CONTEMPORÂNEO AOS DIREITOS HUMANOS, À IGUALDADE DE GÊNERO E À DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NO BRASIL.

Assistimos, ultimamente, no Brasil, a disputas em torno da política educacional e curricular, focadas no estabelecimento de uma pretensa “escola sem partido” contrária à doutrinação ideológica, especificamente, avessa ao ensino de uma suposta “ideologia de gênero”. Isso ocorre como reação a recentes avanços na conquista de direitos por mulheres e pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, queer e intersexo – LGBTQI.

Qual o contexto dessas disputas?

Nas últimas décadas do século XX, o feminismo adentrou organizações e instituições sociais, e o conceito de gênero transversalizou interesses e valores femininos nas políticas públicas (CASTELLS, 1999, p. <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-028-3.p189-204>)

221), a partir das Conferências Mundiais da Mulher (1975, 1980 e 1985), da Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), de 1979, e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará), de 1994, reconhecendo-se a gravidade da violência de gênero.

A Plataforma de Ação de Beijing, resultante da IV Conferência Mundial da Mulher de 1995, identificou 12 áreas prioritárias para mudar a situação das mulheres no mundo, entre elas a pobreza, a desigualdade no acesso a atividades produtivas, recursos e gerenciamento ambiental, as desigualdades e inadequações na educação e saúde, a desigualdade na participação no poder e nas mídias, e a violência (UN WOMEN, 1995). Diante dos insuficientes avanços, a Campanha “Beijing+20: Empoderar as Mulheres, Empoderar a Humanidade. Imagine!” retoma essas questões. A meta da ONU Mulheres é um mundo em que todas as mulheres e meninas tenham direitos e oportunidades iguais até 2030 (UN WOMEN, 2016).

Na esteira dos movimentos feministas e como aliados, os movimentos de pessoas LGBTQI, entre outros novos movimentos sociais, também avançaram na conquista de direitos.

No estado brasileiro, desde os Temas Transversais (Ética e Cidadania, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual) dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 (BRASIL, 1998), que introduziram as questões de gênero na escola, passando pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 – que destacava, nos objetivos e metas do ensino fundamental, a avaliação do livro didático quanto à “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (BRASIL, 2001, p. 25), e nos objetivos e metas da educação superior e na formação dos professores, a inclusão da abordagem de gênero –, até a oferta, a partir de 2006, dos cursos de formação docente continuada Gênero e Diversidade na Escola (GDE), tivemos uma série de políticas de direitos humanos, com importante incidência educativa:

- os Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres (PNPM) de 2004, 2008 e 2013, que indicaram a inclusão das questões de gênero, raça e etnia e orientação sexual no processo educacional formal e informal, no ensino superior e na formação inicial e continuada de educadores/as, inclusive no tocante à prevenção da violência de gênero;
- o Programa Brasil sem Homofobia, instituído em 2004, para o combate à violência e à discriminação contra gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais e promoção da cidadania homossexual (Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004) e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNPCDH de LGBT), lançado em 2009, contendo entre suas diretrizes o “combate à homofobia institucional” e “a inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2009, p. 15–16), inclusive dos novos modelos de famílias homoafetivas (p. 28);
- os Planos Nacionais de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançados em 2003 e 2006, que destacam: a construção da cidadania, o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas (BRASIL, 2003, p. 7); a importância da “[...] inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outras, bem como na formação continuada dos/as trabalhadores/as da educação para lidar criticamente com esses temas.” (BRASIL, 2003, p. 33), para prevenir todas as formas de discriminação e violações de direitos; e a prática “[...] de princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução

de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos.” (BRASIL, 2003, p. 35);

- o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH–3 de 2010, que estabelece no Objetivo estratégico V a garantia do respeito à livre orientação sexual e identidade de gênero, destacando, entre as ações programáticas: “d) Reconhecer e incluir nos sistemas de informação do serviço público todas as configurações familiares constituídas por lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), com base na desconstrução da heteronormatividade” (BRASIL, 2010, p. 121).

Tivemos até mesmo uma Lei anti bullying (Lei nº 13.185/2015), que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), fixando o dever do estabelecimento de ensino de assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (bullying) (BRASIL, 2015).

Porém, na contramão desses recentes e insuficientes avanços, aparece uma reação conservadora transnacional, que alia grupos fundamentalistas religiosos cristãos, católicos e evangélicos, para denunciar a chamada “ideologia de gênero”. Oriunda do Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais da Igreja Católica, entre meados dos anos de 1990 e início dos 2000, segundo Rogério Junqueira (2017, p. 49–50), a “ideologia de gênero” é denunciada, por tais grupos, como “uma forma de ‘doutrinação neototalitária’, de raiz marxista e ateia [...] camuflada em discursos sobre emancipação, liberdade e igualdade [...] uma imposição do imperialismo cultural dos Estados Unidos da América, da ONU, da União Europeia e das agências e corporações transnacionais dominadas por ‘lobbies gays’, feministas, juntamente com defensores do multiculturalismo e do politicamente correto, extremistas ambientalistas, neomarxistas e outros pós-modernos”. Essa miscelânea diz da superficialidade e irresponsabilidade desse ataque fanático à suposta “ideologia de gênero”.

Além de tentar “recuperar espaço das igrejas em sociedades que passam por processos de secularização”, esse ativismo religioso reacionário visa “conter o avanço de políticas de garantia ou ampliação dos direitos humanos de mulheres, pessoas não-heterossexuais e outros dissidentes da ordem sexual e de gênero” e “(re)naturalizar as concepções de família, maternidade, parentesco, (hetero)sexualidade e diferença sexual” (JUNQUEIRA, 2017, p. 47), buscando restaurar a tradicional ordem de sexo (a heteronormatividade) e gênero (a dominação masculina). Depreciando os estudos científicos e acadêmicos, vem funcionando como um “slogan catalisador de manifestações contrárias a políticas sociais, reformas jurídicas e ações pedagógicas de promoção dos direitos sexuais e punição de suas violações”, bem como “de enfrentamento de preconceitos, prevenção de violências e combate a discriminações (hetero)sexistas” (JUNQUEIRA, 2017, p. 48) – ou seja, contrárias à legalização do aborto, à criminalização da homotransfobia, à legalização do casamento igualitário, ao reconhecimento da homoparentalidade, à extensão do direito de adoção a genitores de mesmo sexo, e às políticas educacionais de igualdade/diversidade sexual e de gênero.

No campo educacional o ataque reacionário se intensificou durante o processo de discussão do Plano Nacional de Educação 2014–2024, que acabou por não explicitar as questões de gênero e orientação sexual. Grupos religiosos pressionaram o Congresso Nacional para que o texto original do PNE – que versava sobre a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia de acessibilidade” – fosse substituído por diretrizes mais genéricas, tais como: Art. 2º, incisos “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; e “X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade, à sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2014, p. 1).

Logo, durante 2017, na discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas/redes escolares e das propostas pedagógicas das escolas, esses grupos voltaram a investir fortemente contra a inclusão de gênero e diversidade sexual no texto do documento. Na 3ª versão publicada pelo MEC

em abril de 2017, entre os “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora”, constam a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009), e saúde, sexualidade e gênero (BRASIL, 2017, p. 13–14). Entre as dez competências gerais, encontram-se o respeito e promoção dos direitos humanos (competência 7); “o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza” (competência 9); e a afirmação de “princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (competência 10) (BRASIL, 2017, p. 18–19).

J. D. Hunter (1991) chamou de “guerras culturais” as disputas ideológicas de cristãos fundamentalistas e humanistas seculares nos EUA. Agora aqui também (como antes lá), grupos católicos e evangélicos fundamentalistas, que não representam a totalidade dos grupos e pessoas religiosas, cristãs, se unem nessa reação alarmista, mal informada e, muitas vezes, abertamente deturpadora de conceitos, fatos e experiências. Usando as redes sociais, têm espalhado uma variedade de vídeos com discursos de padres, pastores e profissionais fanáticos, com denúncias inverídicas e inverossímeis, contra os malefícios da “ideologia de gênero”. Assim, investem no pânico moral, “contra grupos social e sexualmente vulneráveis e marginalizados” (JUNQUEIRA, 2017, p. 48) acusados, juntamente com seus defensores, de “destruidores da família, familiofóbicos, homossexualistas, gayzistas, feminazis, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos”! (JUNQUEIRA, 2017, p. 49).

E vão mais além: tentam impor uma lei da mordação, inconstitucional. Os defensores da “escola sem partido” municiam familiares para ameaçarem professores e professoras com ações judiciais. Vereadores apresentam projetos de leis nas Câmaras Municipais proibindo o ensino da “ideologia de gênero” nos respectivos sistemas de ensino, bem como utilização de materiais didáticos que tratem de gênero e sexualidade.

Dessa forma, desviam a atenção de questões prementes como as dos direitos humanos, entre os quais o direito de viver uma vida sem

violência, lembrando-se que eliminar todas as formas de violência contra as mulheres e meninas nas esferas públicas e privadas é uma das metas do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 5 – Igualdade de Gênero.

A PROBLEMÁTICA DA DESIGUALDADE DE GÊNERO E VIOLÊNCIA: O QUE A EDUCAÇÃO TEM A VER COM ISSO?

A pesquisa sobre transmissão intergeracional da violência doméstica (TIVD), divulgada pela ONU Mulheres em novembro 2017, terceiro relatório da Pesquisa de Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher (PCSVDF), realizada pela Universidade Federal do Ceará, em parceria com o Instituto Maria da Penha e o *Institute for Advanced Study in Toulouse*, revela que quatro em cada 10 mulheres que cresceram em um lar violento sofrem violência na vida adulta. Isso significa que a TIVD passa pela exposição de meninas e meninos à violência doméstica, ou seja, meninos que cresceram em um lar violento tornaram-se homens que cometeram agressões contra suas parceiras (PERPETUAÇÃO..., 2017).

Realizada em nove capitais nordestinas, com amostra probabilística composta por mais de 10 mil mulheres com idades entre 15 e 50 anos, seus resultados apontaram que “uma em cada cinco mulheres teve contato com algum tipo de violência doméstica na infância ou na adolescência; 23% afirmaram ter lembranças da mãe sendo agredida e 13% sabem que a mãe do parceiro também sofreu algum tipo de agressão”; o peso da violência doméstica é maior entre mulheres negras e de baixa renda (PERPETUAÇÃO..., 2017). Nem as gestantes são poupadas, com sequelas para mães e crianças, sendo maior a violência doméstica entre as mais jovens e com mais baixa escolaridade, e as que experimentaram sucessivas gestações (CARVALHO; OLIVEIRA, 2016, p. 16–17).

O estudo, coordenado pelo Prof. José Raimundo Carvalho, financiado pela Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres do Governo Federal, Banco Mundial e apoiado pelo Instituto Avon, conclui que “crianças expostas à violência doméstica têm maior probabilidade de sofrer agres-

sões em relações afetivas ao longo de suas vidas adultas”, portanto, é imperativo diminuir a violência hoje, para melhorar a vida das mulheres desta e das próximas gerações (PERPETUAÇÃO..., 2017).

Como eliminar, diminuir e prevenir a violência de gênero?

A TIV é explicada pela Teoria da Aprendizagem Social ou Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura, psicólogo canadense e professor da Universidade de Stanford, USA, que postulou que a aprendizagem é bidirecional e proativa: aprendemos com o meio, por observação e imitação; mas o meio não só determina de forma significativa o desenvolvimento humano, como também se modifica pelas nossas ações. A TSC foca a aprendizagem por observação e modelagem nos grupos tradicionais como escola, comunidade e família, assumindo a perspectiva da agência para o auto-desenvolvimento, auto-organização,

auto-regulação e auto-reflexão (APRENDIZAGEM..., 2017; A TEORIA..., 2015).

Bandura realizou um famoso experimento com crianças entre 3 e 6 anos na creche da Universidade de Stanford, na qual um grupo delas assistia um adulto bater com um martelo em um boneco; em outro grupo (experimental), o adulto representava um modelo não agressivo; e no terceiro grupo a agressividade era acompanhada por insultos ao boneco. Os resultados demonstraram que a maioria das crianças expostas ao modelo agressivo eram mais propensas a agir de maneira fisicamente agressiva, quando comparadas àquelas que não foram expostas a esse modelo. Esse experimento apontou três formas de aprendizagem observacional: através de um modelo vivo, através de instrução verbal e de modo simbólico. Portanto, a aprendizagem observacional por modelagem pode ser real ou virtual, através de recursos midiáticos e personagens virtuais, e inclui atenção/concentração, retenção, repetição/reprodução e motivação, sobre a qual incidem sanções positivas ou negativas (APRENDIZAGEM..., 2017; A TEORIA..., 2015).

Os sujeitos não imitam tudo o que veem e todas as crianças não vão apresentar comportamentos agressivos por assistir cenas violentas em casa ou na televisão, já que há mediadores que favorecem a imitação ou

uma resposta alternativa, entre os quais o ambiente, diverso e variável, a atenção, o interesse e a motivação, também variáveis, e o reforço vicário, ou seja, a visualização das consequências e recompensas de um dado comportamento (APRENDIZAGEM..., 2017; A TEORIA..., 2015).

Carvalho e Oliveira (2017, p. 7), economistas, autores da PCSVDF, confirmam a máxima de que “violência gera violência” ao argumentarem, com base na TSC, que as crianças expostas à violência no início da vida aprendem “[...] a violência como uma resposta apropriada ao conflito” e “são susceptíveis de reexperimentar ou repetir a violência”. Considerando a gravidade dos impactos da violência doméstica para as futuras gerações, lamentam que este tema esteja “ausente na academia e gestão pública no Brasil.” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2017, p. 16).

Ora, os meninos e meninas tendentes a cometer e sofrer violência doméstica, segundo a teoria da transmissão intergeracional da violência doméstica (TIVD), passam pela escola, onde poderão ter a chance de interromper essa transmissão. Numa escola comprometida com a prevenção da violência, os e as estudantes poderão aprender que a violência não é uma resposta apropriada ao conflito e que não devem reexperimentar ou repetir a violência.

Para isso, necessitamos de uma escola livre de violências. Ao realizar investigação etnográfica, sob a perspectiva de gênero, acerca da expressão da violência em uma escola de ensino fundamental com 799 alunos/as, localizada no município de Nossa Senhora do Socorro, integrante da Grande Aracaju/SE, Maria Aparecida Couto (2008) observou que as violências *na, da* e à escola estão presentes e inter-relacionadas, atingindo toda a comunidade escolar. Além disso, constatou que a escola não intervém de modo planejando e sistemático nas ocorrências de violência em seu cotidiano.

Em geral, a *violência na escola* era associada ao meio social, identificado como gerador de violências reproduzidas dentro da escola, todavia na prática a responsabilidade era simplesmente centrada no aluno. Couto (2008) verificou que a representação de violência vigente entre os/as sujeitos da pesquisa estava associada ao dano corporal grave, capaz de ferir e

até provocar a morte. Assim, a violência visível era a física, foco de atenção através de processos coercitivos, disciplinares e até mesmo policiais. Porém existiam violências não perceptíveis e/ou identificáveis como tais, as violências simbólica e de gênero, que eram ignoradas. Isso significa falta de compreensão do próprio fenômeno da violência, em sua complexidade e diversidade, pelos sujeitos integrantes da comunidade escolar, incapazes de identificar as muitas formas de violência existentes.

Os/as envolvidos/as nos episódios de violência (brigas, agressões, ameaças verbais, *bullying*), na pesquisa de Couto (2008), eram predominantemente meninos e rapazes na faixa etária entre 11 e 17 anos, às vezes mais jovens. As meninas também eram apontadas como agressoras. Com motivações diferentes, meninos e meninas reagem quando provocados, os meninos de forma direta, tentando demonstrar poder através da força física perante as meninas e outros meninos. Contudo, as violências entre os pares, salvo as mais graves, eram consideradas “brincadeira” por docentes e discentes, naturalizadas e não problematizadas no cotidiano escolar.

Observando a ascensão da violência entre as meninas, que utilizavam as formas verbal e simbólica, ao passo que os meninos utilizavam mais as formas física e simbólica, Couto (2008) apontou uma dinâmica de gradativo empoderamento delas ao assumirem o modelo masculino, e de reação deles ao utilizarem a violência como instrumento capaz de manter a dominação sobre elas.

As representações de gênero de docentes e discentes em geral eram pautadas em construções sociais que naturalizam e definem os lugares sociais do menino e da menina. Contudo, ao desconsiderarem as relações de gênero e a articulação entre violência e construção de identidade, Couto (2008) indica que os/as educadores/as colaboram para a construção de identidades estereotipadas, impotentes ou violentas.

Por sua vez, os/as jovens reproduziam modos de agir gendrados. Os sujeitos masculinos que demonstravam mais firmemente seu poder de mando e força física, por ostentar comportamento agressivo ou violento, garantiam o respeito e o temor dos demais, inclusive das meninas, aproveitando-se da condição de que “ela é mulher, não vai reagir”.

Quanto às *violências da escola*, Couto (2008) nota que os/as docentes se violentavam e eram violentados/as. Por outro lado, a escola exercia violências sobre o alunado ao não respeitar suas origens, não contextualizar o currículo, não reconhecer o clima de medo e insegurança em que viviam, além de não realizar intervenções planejadas para o enfrentamento das violências em seu interior, bem como negar os prejuízos causados às aprendizagens dos/as educandos.

Nesse contexto, as depredações, a negligência na conservação do prédio escolar e a falta de cuidado com as instalações, por parte do alunado, da comunidade local e do governo, mostravam-se como *violência à escola*.

Deste modo, Couto (2008) ressalta que as violências *na, da e à escola* estão interligadas e se retroalimentam num continuum. Os/as docentes culpavam as condições sociais em que viviam os/as alunos/as e as famílias, sem assumir a responsabilidade da escola na busca de soluções para o problema. Tampouco reconheciam que, embora reflita as violências mais gerais da sociedade, a escola também produz conflitos e violências em seu ambiente e relações. Não abordavam a violência escolar como violência de gênero, o que possibilitaria ampliar a compreensão do fenômeno com vistas ao seu enfrentamento. Ademais, silenciavam sobre as diversas situações de violência a que estão expostas crianças e adolescentes, suas mães e cuidadoras no ambiente doméstico. Assim, abdicavam do poder transformador da educação, da capacidade de ação política e atuação pedagógica no combate e prevenção das violências em seu interior, eximindo-se de contribuição para a melhoria do seu exterior.

O quadro de violência escolar descrito por Couto (2008) não nos é estranho (CARVALHO, 2012). Seguindo sua argumentação, ao não articular as questões da violência, das relações de gênero e da cidadania, a escola deixa de ser um espaço problematizador das desigualdades sociais e, em especial, da desigualdade de gênero e das práticas de violência de gênero. Deixa de oferecer respostas à comunidade e de formar para a convivência cidadã, talvez sua missão mais importante.

CONCLUSÃO: COMO ELIMINAR, DIMINUIR E PREVENIR A VIOLÊNCIA DE GÊNERO?

Articular gênero e violência, ou seja, entender as relações de gênero no marco da dominação masculina (BOURDIEU, 1999), possibilita argumentar que a cultura da violência – que inclui a guerra e o genocídio, a exploração econômica do meio ambiente e das pessoas, abusos contra mulheres, crianças e pessoas LGBTQI – expressa uma construção de um tipo de masculinidade, hegemônica em culturas androcêntricas (CONNELL, 2005): uma masculinidade guerreira, predatória, insensível, dura, não-amorosa; e que a construção dicotômica de gênero (ativo/forte/masculino X passivo/fraco/feminino) e de relações de dominação de gênero reproduz, legítima e naturaliza a violência, a opressão e a exclusão de pessoas mais vulneráveis, nas relações sociais (CARVALHO, 2012, p. 87–88).

Sendo a cultura uma criação humana, é possível transformar a cultura androcêntrica violenta e as relações de dominação de gênero. Para isso é fundamental mudar crenças, pressupostos e ações, por exemplo, a crença de que a violência é natural, e pressupor, ao contrário, que é aprendida e cultivada nas relações sociais. Isso se faz através da educação.

Em um cenário educacional desejável, a violência poderia não ser aprendida pelas crianças pequenas e poderia ser intencionalmente desaprendida por jovens e adultos, sobretudo na escola. Ao invés de acreditar que a violência é uma predisposição inata do ser humano, precisamos considerar que ela não é uma resposta necessária ou inevitável na dinâmica das relações pessoais e sociais, e que é possível construir formas de masculinidade não-violenta, mais benéficas para a comunidade e mais felizes do ponto de vista individual. (CARVALHO, 2012, p. 88).

A construção de relações de equidade de gênero implica ressignificar noções, padrões e valores de masculinidade e feminilidade, no sentido de construir feminilidades empoderadas e masculinidades não violentas/cuidadoras – negar que homens são potencialmente violentos, feminicidas, estupradores e pedófilos; e que mulheres são naturalmente ‘amélias’, burras, incapazes, escravas sexuais e domésticas, sacos de pancada. Implica convocar os homens para transformarem a cultura androcêntrica e suas próprias

identidades, conforme o chamado atual do movimento ElesPorElas da ONU Mulheres. Assim, para avançar, precisamos reconhecer “a importância da conscientização feminista e da promoção de valores denominados femininos: delicadeza, cuidado, compaixão” (CARVALHO, 2012, p. 89).

As tradicionais identidades dicotômicas de gênero (forte x fraca, dominador x dominada) e as hierarquias de gênero (valorização de coisas de homem e desvalorização de coisas de mulher) devem ser contestadas como construções sociais e culturais danosas não apenas para as mulheres, mas para todos os seres humanos, para os próprios homens.

A concepção construcionista (LORBER, 2010), de acordo com a qual o gênero é construído de múltiplas e variadas formas, ao longo da vida, nas relações culturais, sociais e pedagógicas, possibilita visualizar a diversidade e a liberdade de se expressar como ser humano, mais além de categorias de homem ou mulher de modelo único. Representa a esperança de um mundo mais justo e solidário.

Sendo a escola um espaço estratégico para (con)formar os indivíduos e grupos em torno de diferentes ideologias, valores, crenças e identidades, é tarefa urgente transversalizar gênero no currículo, garantir igualdade de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento humano a meninos e meninas, e ensinar sobre as relações de gênero em aula, que ainda são relações de desigualdade e violência. Precisamos falar de gênero!

REFERÊNCIAS

A TEORIA da Aprendizagem Social. *Clarity Solutions Blog*. 31 mar. 2015. Disponível em: <https://claritybr.wordpress.com/2015/03/31/a-teoria-da-aprendizagem-social/>. Acesso em: 5 dez. 2017.

APRENDIZAGEM social, a interessante teoria de Albert Bandura. *A mente é maravilhosa*. 3 set. 2017. Disponível em: <https://amentemaravilhosa.com.br/aprendizagem-social-albert-bandura/>. Acesso em: 5 dez. 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Resolução CNE/CP 1/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48.

BRASIL. *I Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. *II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Brasília, DF: Presidência da República; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2008. Disponível em: <http://www.spm.rs.gov.br>. Acesso em: 1 mar. 2012.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 1 mar. 2012.

BRASIL. *Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em: 25 nov. 2014.

BRASIL. *Lei n.13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm. Acesso em: 5 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais*. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 06 set. 2017.

BRASIL. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais*. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres 2013–2015*. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH–3)*. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (rev. e atual.). Brasília, DF, 2010.

CARVALHO, José Raimundo; OLIVEIRA, Victor Hugo. *Violência Doméstica, Violência na Gravidez e Transmissão entre Gerações*. Pesquisa de Condições Socioeconômicas e Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher – PCSVDFMulher. Relatório Executivo III – Primeira Onda – 2016. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2017.

CARVALHO, Maria Eulina P. de. Violências na escola: o que isso tem a ver com violências de gênero? In: ANDRADE, Fernando. (org.). *Escola: faces da violência, faces da paz*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 87–110.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede: o poder da identidade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 2.

CONNELL, Robert W. *Masculinities*. 2. ed. Berkeley: University of California, 2005.

COUTO, Maria Aparecida Souza. *Violência e gênero no cotidiano escolar: estudo de caso em uma escola da rede pública estadual sergipana*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2008.

HUNTER, James Davison. *Cultural Wars: the struggle to define America*. New York: Basic Books, 1991.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: DIAS, Alfrancio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana (org.). *Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações*. Aracaju: Editora IFS, 2017. p. 47–61.

LORBER, Judith. *Gender inequality: feminist theories and politics*. 4. ed. New York: Oxford University Press, 2010.

PERPETUAÇÃO da violência doméstica entre gerações; dados são divulgados pela ONU. *Universidade Federal do Ceará*, Notícias, Terça, 21 Novembro 2017. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2017/10531-pesquisa-mostra-perpetuacao-da-violencia-domesticacentre-geracoes>. Acesso em: 5 dez. 2017.

UN WOMEN. *Planet 50-50 by 2030 Step It Up for Gender Equality*. 2016. Disponível em: <http://beijing20.unwomen.org/en/step-it-up>. Acesso em: 5 dez. 2017.

UN WOMEN. *Fourth World Conference on Women: Action for Equality, Development and Peace*. Beijing, China, 4-15 September 1995. Disponível em: <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20E.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.