

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

GABRIELA CAVALANTE ALVES GOMES

**UM ESTUDO SOBRE A ABORDAGEM DA VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES NO
ENSINO DE FILOSOFIA**

BAURU

2022

GABRIELA CAVALANTE ALVES GOMES

UM ESTUDO SOBRE A ABORDAGEM DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO
ENSINO DE FILOSOFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica PPGDEB, Faculdade de Ciência - FC da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus Bauru/SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Docência para Educação Básica, sob a orientação do Prof. Dr. Vitor Machado. Área de Concentração: Docência para Educação Básica. Linha de Pesquisa: Fundamentos do Ensino e da Educação Básica.

BAURU

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

G633e	Gomes, Gabriela Cavallante Alves Um estudo sobre a abordagem da violência contra mulheres no ensino de Filosofia / Gabriela Cavallante Alves Gomes. -- Bauru, 2023 175 p. : tabs., fotos + objeto educacional Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru Orientador: Vitor Machado 1. Filosofia. 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Violência contra as mulheres. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CÓPIA DA ATA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GABRIELA CAVALANTE ALVES GOMES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 17 dias do mês de março do ano de 2023, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GABRIELA CAVALANTE ALVES GOMES, intitulada **"Um estudo sobre a abordagem da violência contra a mulher no ensino de Filosofia" e produto educacional " Violência contra mulheres na sociedade brasileira: compreender para prevenir "**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. VITOR MACHADO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educacao / Faculdade de Ciencias/Bauru- São Paulo, Profa. Dra. CARMEM LÚCIA COSTA (Participação Virtual) do(a) Instituto de Geografia / Universidade Federal De Catalão (UFCAT), Prof. Dr. MÁRCIO DANELON (Participação Virtual) do(a) Universidade Federal de Uberlândia. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. VITOR MACHADO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos estudantes que participaram da pesquisa; a todas as pessoas afetadas pela violência contra mulheres, bem como àquelas se dedicam, de diferentes maneiras, à superação deste fenômeno.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que estiveram do meu lado e que, de diferentes maneiras, contribuíram para que eu estivesse aqui: meu amor e amigo, Felipe; minha mãe, Maria; a pequena Olívia, esperança de dias melhores e menos

violentos; a todas as pessoas com as quais aprendo e aprendi, enquanto estudante, professora, colega de curso e de profissão, especialmente Amanda, Fernanda, Cátia, Wilker e Mateus, nesta trajetória tão sonhada, desafiadora, e de grande crescimento.

Às professoras Gislaine Vargas e Carmem Lúcia da Silva pelas revisões realizadas; ao Prof. Dr. Vitor Machado pela possibilidade de crescimento e orientação, aos estudantes que participaram do projeto, assim como aos que me estimularam, desafiaram e acolheram ao longo de mais de uma década na docência.

À Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia Costa e ao Prof. Dr. Márcio Danelon, pelas críticas e sugestões que contribuíram para meu crescimento intelectual e para o desenvolvimento desta pesquisa.

Há um princípio bom que criou a ordem, a luz e o homem, e um princípio mau que criou o caos, as trevas e a mulher.

Pitágoras

Por séculos, os seres humanos eram divididos em dois grupos, um dos quais excluía e oprimia o outro. É no mínimo justo que a solução para esse problema esteja no reconhecimento deste fato.

[...] Tem gente que diz que a mulher é subordinada ao homem porque faz parte da nossa cultura. Mas a cultura está sempre em transformação. [...]

A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar a nossa cultura.

Chimamanda Adichie

[...] reafirmamos que, os movimentos de mulheres e feministas querem radicalizar a democracia, deixando claro que ela não existirá enquanto não houver igualdade, que não haverá igualdade sem distribuição das riquezas. E não há distribuição das riquezas sem o reconhecimento das desigualdades entre os homens e mulheres, sem o reconhecimento das desigualdades entre brancos, [indígenas] e negros, entre urbanos e rurais, contradições que hoje estruturam a pobreza no Brasil.

Guacira César de Oliveira

RESUMO

Buscou-se investigar se os materiais disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, no estado de São Paulo, e destinados ao ensino de Filosofia, abordam o tema violência contra mulheres no ensino médio, e de que forma isso acontece. Este assunto faz-se necessário devido à sua permanência na sociedade brasileira, por sua relação intrínseca com a desigualdade de gênero, e em função desta realidade atravessar de diferentes maneiras a vida dos discentes. Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, que visa ampliar a compreensão sobre o cenário investigado, bem como, problematizar a permanência e as causas históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais relacionadas à violência contra a mulher na sociedade brasileira a partir do ensino de Filosofia. A coleta de dados deu-se por meio da pesquisa bibliográfica, da análise de documentos, e da análise de conteúdo (BARDIN, 2011); sendo sua fundamentação epistemológica o materialismo histórico-dialético. A fim de identificar o tratamento do tema em questão, tomou-se como referência a análise dos Cadernos *Currículo em Ação – Caderno do estudante* (SEDUC, 2021, 2022) da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, trabalhados na formação geral básica. Durante a exploração dos materiais citados, identificou-se que a violência contra a mulher é abordada nos materiais, porém, de maneira superficial, por isso foi desenvolvida e aplicada a sequência didática *Violência contra mulheres na sociedade brasileira: compreender para prevenir*, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, cujo objetivo é promover a reflexão filosófica sobre esse assunto, com estudantes de uma turma de 1ª série do ensino médio, em uma escola estadual no interior de São Paulo. Além do mais, a análise dos materiais supracitados revelou a desproporcionalidade entre a apresentação de pensadoras e pensadores ao longo da formação geral básica, por isso, entende-se que é necessário desenvolver estratégias educacionais que permitam a ampliação do repertório filosófico dos estudantes, neste sentido, a sequência didática contribuiu para a materialização deste objetivo. Por fim, destaca-se que este trabalho está dividido em seis seções: a primeira apresenta a pesquisa; a segunda aborda a metodologia utilizada; a terceira explora alguns tipos e formas de violência, e especificamente a violência contra a mulher, a partir da apresentação das principais características do pensamento de Heleieth Saffioti, Marilena Chauí, Lenore Walker e Marcia Tiburi; a quarta aborda a relação entre o Novo Ensino Médio e o ensino de Filosofia, bem como a relação entre o cânone filosófico e a violência simbólica; a quinta apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento teórico-metodológico para o ensino de Filosofia, além de tratar da elaboração e aplicação da sequência didática, e a sexta trata das considerações finais.

Palavras-chave: Filosofia. Pedagogia Histórico-Crítica. Violência Contra as Mulheres.

ABSTRACT

We sought to investigate whether the materials made available by the State Department of Education, in the state of São Paulo, and intended for the teaching of Philosophy, address the issue of violence against women in high school, and how this happens. This subject is necessary due to its complexity, because it is a multidimensional challenge and crosses the lives of many students in different ways, imposing itself, therefore, as a relevant issue to be understood and addressed in the school environment. This is an investigation with a qualitative approach and an applied nature, that is, it aims to broaden the understanding of the investigated scenario, as well as to problematize the permanence and historical, economic, social, political and cultural causes related to violence against women in Brazilian society from the teaching of Philosophy. Data collection took place through bibliographical research, document analysis, and content analysis (BARDIN, 2011); its epistemological foundation being historical-dialectical materialism. In order to identify the treatment of the subject in question, the analysis of the Notebooks Curriculum in Action – Student Notebook (SEDUC, 2021, 2022) of the 1st and 2nd grades of High School, worked in basic general education. During the exploration of the aforementioned materials, it was identified that violence against women is addressed in the materials, however, in a superficial way, which is why the didactic sequence Violence against women in Brazilian society was developed and applied: understanding to prevent, based on Pedagogy Historical-Critical, whose objective is to promote philosophical reflection on this subject, with students from a 1st grade high school class, in a state school in the interior of São Paulo. Furthermore, the analysis of the aforementioned materials revealed the disproportionality between the presentation of male and female thinkers throughout basic general training, therefore, it is understood that it is necessary to develop strategies that allow the expansion of the philosophical repertoire of students, in this sense, the didactic sequence contributed to the materialization of this objective. Finally, it should be noted that this work is divided into eight sections: the first presents the research; the second addresses the methodology used; the third explores the types and forms of violence, and specifically violence against women, based on the presentation of the main characteristics of the thinking of Heleieth Saffioti, Marilena Chauí, Lenore Walker and Marcia Tiburi; the fourth section addresses the relationship between the New High School and the teaching of Philosophy, as well as the relationship between the philosophical canon and symbolic violence; the fifth presents the Historical-Critical Pedagogy as a theoretical-methodological foundation for the teaching of Philosophy, in addition to addressing the elaboration and application of the didactic sequence, then, the final considerations are presented.

Keywords: Philosophy. Historical-Critical Pedagogy. Violence Against Women.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caderno Currículo em Ação – Caderno do Estudante, 1ª série	1121
Figura 2 - Cartões utilizados na Prática Social.....	1398
Figura 3 - Prática Social em andamento	1398
Figura 4 – Jogo Kahoot (atividade em duplas)	1421

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de aulas de Filosofia por série e tipo de ensino no Novo Ensino Médio (NEM)	843
Quadro 2 – Carga horária do Programa Inova por série e componente	88
Quadro 3 – Análise de Conteúdo: O ensino de filosofia e a violência contra a mulher	921
Quadro 4 – Quantidade de filósofos e filósofas citados ou trabalhados nos Cadernos Currículo em Ação, da 1ª série do E.M.	1098
Quadro 5 – Quantidade de filósofos e filósofas citados ou trabalhados nos Cadernos Currículo em Ação, da 2ª série do E.M.	1109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 METODOLOGIA	22
2.1 Metodologia da pesquisa	22
2.2 Metodologia do objeto de aprendizagem	23
3 A VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA	31
3.1 Tipos e formas de manifestação do comportamento violento.....	34
3.2 Diferenciando conceitos.....	37
3.3 Diferentes abordagens	40
3.3.1 Marilena Chauí e a Dominação Masculina.....	41
3.3.2 Heleieth Saffioti e a Análise Histórica da Violência	45
3.3.3 Lenore Walker e a análise psicológica: o amor romântico e a violência	51
3.3.4 Marcia Tiburi: o Feminismo e a luta por uma democracia radical.....	53
3.4 Legislações Nacionais e Pactos Internacionais para o Enfrentamento da Violência contra Mulheres	58
3.4.1 Convenção sobre a Eliminação de Todas as formas de Violência contra a Mulher	58
3.4.2 Convenção Belém do Pará	59
3.4.3 Lei Maria da Penha e as diferentes formas de violência	60
4 O ENSINO DE FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO.....	63
4.1. A reforma do Ensino Médio.....	64
4.2 O Novo Ensino Médio e o ensino de Filosofia no Estado de São Paulo	79
4.3 Análise dos Cadernos Currículo em Ação – Cadernos do Estudante.....	91
4.4 Ensino de Filosofia, Cânone Filosófico e Violência Simbólica.....	97
5 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA.....	114
5.1 Considerações acerca das teorias pedagógicas hegemônicas e contra- hegemônicas, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica	119
5.2 A elaboração do objeto de aprendizagem segundo a PHC.....	133
5.3 Aplicabilidade e discussão dos resultados	138
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	152
APÊNCIDE A – PARECER DE APROVAÇÃO CNP	168
APÊNCIDE B – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	171
APÊNCIDE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	173

APÊNDICE D – FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	
.....	175

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 impôs desafios de diversas ordens à humanidade, dentre eles, é possível citar a crise sanitária que gerou adoecimento e mortes em massa em diferentes pontos do planeta, a instabilidade econômica, as dificuldades sociais decorrentes da necessidade de distanciamento social e, ainda, a proliferação de casos de violência doméstica e familiar contra a mulher, conforme aponta o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022 (FBSP, 2022).

Enquanto mulher, professora, e pessoa sobrevivente ao caos pandêmico, muitas inseguranças e conflitos emergiram neste período. Aqui, há destaque à crescente percepção e incomodo frente ao cenário de permissividade que se materializa na convivência pacífica de nossa sociedade com a desigualdade, a violência e a morte de mulheres em função do gênero¹, ou seja, por ser mulher. Como transformar esta realidade?

A tentativa de compreender e enfrentar a permanência da violência contra a mulher (VCM), na sociedade brasileira, tem mostrado que muita coisa pode ser realizada, em diferentes níveis e espaços, pelos mais variados² atores sociais. Mas, tendo em vista o contexto em que a pesquisadora está envolvida, e a incidência de casos desta natureza, no ambiente escolar, tornou-se evidente que a estratégia possível seria a partir da prática pedagógica.

E por que trazer para a sala de aula o tema violência contra a mulher? Entre outras coisas, porque ele possui, ao mesmo tempo, relevância social e pedagógica.

¹ Gênero, segundo afirma Menezes, é um conceito formulado nos anos 1970, que foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social na constituição dos indivíduos. Baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, o conceito leva em consideração, no entanto, que a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produto da realidade social e não somente da anatomia de seus corpos" (MENEZES, 2019, p. 177). É neste sentido, que a filósofa Simone de Beauvoir afirma que "ninguém nasce mulher: torna-se mulher" (BEAUVOIR, 2019, p. 11). Menezes (2019, p. 177) aponta ainda que as relações de gênero, em nossa sociedade, envolvem "relações de poder e posições hierárquicas" que são marcadas pela desigualdade, já que são criadas hierarquias que colocam o homem numa posição de dominância e superioridade. Ressalta-se que ao longo desta pesquisa, serão apresentadas informações atuais que justificam este entendimento como, por exemplo, as Estatísticas de Gênero (IBGE, 2021) e os dados referentes à violência contra a mulher.

² A Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) ao abordar as medidas integradas de prevenção prevê, por exemplo, "a integração operacional do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública com as áreas de segurança pública, assistência social, saúde, educação, trabalho e habitação" (BRASIL, 2006). Entretanto, além do Estado, é notável também a atuação de movimentos sociais, organizações não governamentais (ONGs) e, também, pessoas que atuam no enfrentamento, na prevenção e na proteção de mulheres em situação de violência.

Do ponto de vista social, é um assunto urgente, pois o patriarcado³, ainda hoje, mata e subjuga; ademais, além da existência de uma estrutura social que define espaços, vivências e exercício de direitos de maneira diferenciada para homens e mulheres, o Brasil apresenta dados alarmantes relacionados ao feminicídio⁴, que é o homicídio de mulheres em função do gênero.

Quanto ao viés pedagógico, entende-se que a escola pode contribuir para a problematização e a compreensão da VCM em nossa sociedade, pois ela é uma instituição que atua diretamente com a formação das pessoas. Em decorrência disto, esta pesquisa quer encontrar caminhos para tornar possível tal abordagem a partir do ensino de Filosofia, uma vez que relatos de violência e pedidos de ajuda não são raros no ambiente escolar. Contudo, é preciso ressaltar não se tratar aqui de uma ação que salvará o mundo, o país, ou a escola, mas de um trabalho pedagógico o qual visa promover a reflexão filosófica sobre uma problemática que perpassa a vida de muitos discentes, por estar tragicamente presente em nossa sociedade, e pelo motivo de se relacionar com vários temas trabalhados ao longo da Educação Básica e no ensino de Filosofia, como Relações de Gênero, Direitos Humanos, Cidadania, Igualdade-Diferença-Desigualdade, Democracia, Liberdade, entre outros.

Neste sentido, a referência à reflexão filosófica sobre a VCM tem como base a concepção de Filosofia, ou do conhecimento filosófico,

como um conhecimento capaz de se voltar a qualquer objeto de natureza exterior ou interior ao próprio sujeito, permitindo que este alcance a fundamentação deste objeto por um lado, e por outro, capacitando-o a lançá-lo num contexto mais abrangente, com vistas a sua compreensão e problematização. (MATTAR; TOMAZETTI; DANELON, 2013, p. 120).

³ De acordo com Lerner (2019, p. 290), "Patriarcado, em sua definição mais ampla, significa a manifestação e institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família e a extensão da dominância masculina sobre as mulheres na sociedade em geral. A definição sugere que homens têm o poder em todas as instituições importantes da sociedade e que as mulheres são privadas de acesso a esse poder. Mas não significa que as mulheres sejam totalmente impotentes ou privadas de direitos, influências e recursos".

⁴ De acordo com Gomes (s.d., p. 45) "O Brasil é o 5º país que mais mata mulheres no mundo". Além disso, afirma a pesquisadora, o país foi um dos últimos na América Latina a tipificar o feminicídio, que deve ser compreendido levando-se em consideração a intersecção entre as relações de gênero, o racismo, e as desigualdades econômicas.

Faz-se necessário acrescentar, ainda, que o enfrentamento desta realidade não se esgota aqui, e nem se resolverá apenas com ações educacionais, dado que estas, embora possam contribuir para um melhor entendimento desta problemática, não serão capazes de resolver problemas e questões sociais que são estruturais e não se limitam à escola. Esse é, inclusive, um ponto que será abordado na seção 5, onde se problematiza diferentes concepções de educação, a fim de que não seja reproduzida uma compreensão ingênua, reducionista ou instrumental, do que é, e do que pode, a escola.

Assim como Corona (2019), vale reconhecer que a educação pode, entre outras coisas, possibilitar o desenvolvimento da consciência crítica, que

é aquela que possibilita a eliminação da atitude mental da aceitação conformista da realidade. O ato de questionar, de investigar, de duvidar, de suspeitar, de verificar fontes e origens de certas informações é crucial para a conscientização do sujeito. O ideal é que se aprenda a ter postura crítica sob suas próprias crenças, suas ideias, sua cultura, sua religião, ou seja, sobre tudo aquilo que determina a sua mentalidade e influi no seu comportamento, nos relacionamentos, nas suas escolhas. (CORONA, 2019, p. 104).

Tal “conscientização”, que se busca promover por meio da problematização e desnaturalização da realidade é importante, pois segundo a ONU Mulheres (2022), a VCM está relacionada a desigualdades e discriminações de gênero, relações de poder desiguais e normas sociais nocivas. E como essa conscientização pode acontecer?

Saviani (2013, p. 20) entende que a Filosofia é uma “reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto ela não é qualquer tipo de reflexão” pois, para ser considerada filosófica, essa deve satisfazer três requisitos: ser **radical, rigorosa e de conjunto** para que possa promover a passagem do senso comum à consciência filosófica. Segundo Saviani,

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2013, p. 2)

Com isso, sustentar que a reflexão filosófica é radical, significa entender que ela deve ser profunda, ou seja, que deve buscar os fundamentos, as raízes do

problema colocado. Quem não se lembra, por exemplo, da dúvida metódica de Descartes, ou da ironia socrática como ferramentas de análise e suspeição da realidade? Quanto ao rigor, ele está relacionado à criticidade, ao abandono de “generalizações apressadas” e à elaboração de uma compreensão coerente e bem fundamentada sobre o problema investigado. Por fim, assumir que a reflexão filosófica deve ser de conjunto, envolve a necessidade de pensar o problema relacionando-o a outras dimensões no contexto em que está inserido (SAVIANI, 2013).

Quanto ao tema em análise, a necessidade da passagem do senso comum à consciência filosófica se justifica, pois não é raro que os casos de violência contra meninas e mulheres ainda sejam legitimados no imaginário popular com base em ideias como a de que elas apanham porque provocam, porque merecem, porque estavam no lugar errado, com más companhias, vestidas de maneira inapropriada, ou porque esse é o destino dos relacionamentos e das relações.

Assim, ao estimular a reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre tal aspecto da realidade é possível questionar junto aos discentes, por exemplo, sobre o que é considerado violência contra a mulher? A percepção do comportamento violento muda, se transforma? Como? Quais são as diferentes formas, ou tipos, de violência? Há um perfil para a pessoa em situação de violência? E para quem agride? Como a desigualdade de gênero está relacionada à VCM? E as questões de raça e classe? Em síntese, estes são apenas alguns aspectos que podem ser levantados quando se analisa de maneira radical esse assunto, desnaturalizando-o.

Com relação ao rigor que se espera da reflexão filosófica, busca-se promover um entendimento crítico e mais bem fundamentado sobre o assunto investigado, distanciando-se sempre que necessário do conhecimento oriundo do senso comum quando este se mostrar acrítico e superficial. Neste aspecto, é importante o contato dos discentes com o conhecimento historicamente produzido e acumulado pela humanidade, não para memorizar e reproduzir as principais ideias de filósofos ou sistemas filosóficos, mas para apresentar-lhes diferentes compreensões sobre a realidade, colocando-as em análise e debatendo-as.

Para encerrar, quanto a pensar a VCM relacionando-a amplamente ao contexto em que está inserida, isso requer, por exemplo, que se investigue de que forma nossos valores, nossa cultura, nossas práticas, nossas leis, nossos sistemas econômico e político interferem, alimentam ou combatem essa realidade. Bem como

as implicações filosóficas, sociais, econômicas, políticas e culturais do fenômeno em questão.

É importante ressaltar ainda que a violência contra a mulher é um tema abrangente, e que pode ser explorado a partir de diferentes vieses. Neste recorte, privilegiou-se a abordagem da **violência doméstica e familiar** em função de vários fatores, tais como: recorrentes relatos de relacionamentos abusivos vivenciados pelas estudantes, de situações de violência doméstica e familiar e, além disso, por ser esta a modalidade de violência predominante entre o público feminino no país. Neste sentido, a pesquisa *Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil* (FBSP, 2021) mostra ainda que, quanto mais jovem a mulher, maior é a incidência de casos de violência doméstica e familiar; e que, nos casos graves de violência, 45% das vítimas não fizeram nada.

Quanto aos objetivos dessa dissertação, estes envolvem: I) identificar se, e como, o tema “violência contra a mulher” é apresentado aos estudantes, por meio da análise dos *Cadernos Currículo em Ação* – Caderno do Estudante (2021, 2022); II) desenvolver e aplicar uma sequência didática, elaborada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, para subsidiar a realização de uma prática pedagógica para abordar este assunto no ensino de Filosofia; III) Problematicar o apagamento e o silenciamento das mulheres em determinados campos e atividades, tal qual identificado na tradição filosófica, como uma forma de violência simbólica.

Por se tratar de uma pesquisa de mestrado profissional, uma das exigências do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDEB) da Faculdade de Ciências da UNESP, campus Bauru, é a elaboração de um objeto de aprendizagem vinculado à pesquisa. Neste caso, o recurso educacional desenvolvido foi uma sequência didática⁵ (SD), intitulada **Violência contra mulheres na sociedade brasileira: compreender para prevenir**.

Nela são abordadas diferentes teorias explicativas acerca da VCM e é importante ressaltar alguns aspectos quanto às escolhas feitas. O primeiro deles diz respeito à intenção de apresentar aos discentes renomadas pesquisas e pesquisadoras das ciências humanas que tratam desta questão, garantindo assim o

⁵ Conforme afirma Araújo (2013, p. 323), a sequência didática (SD) “é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”.

acesso ao conhecimento produzido e acumulado, bem como o contato com diferentes concepções e entendimentos acerca da problemática.

Sabendo ainda que é pequena a presença de mulheres nos materiais disponibilizados aos estudantes do ensino médio – nas escolas estaduais de São Paulo, e referentes ao ensino de Filosofia – foi considerado importante que a sequência didática trouxesse para a sala de aula a análise de mulheres. Em parte, porque é significativa sua contribuição na área, além do mais, porque pensamos ser importante que a produção intelectual feminina tenha mais espaço⁶, não apenas na Educação Básica e no ensino de Filosofia, mas também em outras áreas do saber, no Ensino Superior, e nos cursos de formação de professores. Além do mais, simbolicamente tal fato é importante, pois mostra para as novas gerações que sim, mulheres também fazem Filosofia, bem como Ciência, além de estarem envolvidas com outras áreas do saber, como as Artes, o esporte, a Política etc.

Este trabalho está dividido em seis seções. Após a Introdução, que apresenta sinteticamente o contexto e as principais características desta pesquisa, a segunda seção aborda mais detalhadamente o processo metodológico utilizado no desenvolvimento da dissertação e do objeto de aprendizagem. A terceira trata da violência na sociedade brasileira e, para isso, conceitua-se “violência” e “violência contra a mulher”, apresentando as diferentes formas mediante as quais estes comportamentos se manifestam. Além disso, explicita-se o recorte que será investigado nesta pesquisa, que é de análise da violência doméstica e familiar. Também são apresentados os entendimentos de diferentes estudiosas contemporâneas que abordam esse fenômeno, a saber, a filósofa Marilena Chauí e a abordagem da dominação masculina; o pensamento da socióloga Heleieth Saffioti e a análise histórica da violência; o entendimento da psicóloga Lenore Walker sobre o Ciclo da Violência; e, por fim, as contribuições da filósofa Marcia Tiburi sobre a importância do Feminismo no enfrentamento da violência contra as mulheres. Por

⁶ No artigo *Mulheres na Ciência: papel da educação sem desigualdade de gênero*, Lazarini et al. (2018) evidenciam a importância da educação no enfrentamento da desigualdade de gênero no campo científico e citam uma série de iniciativas nacionais e internacionais que visam estimular a participação feminina na ciência. Arend e Silva (2020), por sua vez, apresentam o projeto educacional “Mulheres que mudarão o mundo”, cujo objetivo é aproximar as alunas de duas escolas estaduais, do universo científico e tecnológico, ambiente tradicionalmente ocupado por homens. Neste sentido, embora em outra área do conhecimento, consideramos importante estimular a representatividade e a democratização da atividade filosófica em diferentes etapas da formação humana.

último, são comentados alguns pactos internacionais e a Lei nº 11.340/2006, importante legislação nacional que visa a prevenção e o enfrentamento da VCM, para que o leitor possa perceber o quão recente são estas iniciativas, bem como as ações nacionais e internacionais que vêm sendo adotadas para a superação desta violação de direitos humanos.

A quarta seção investiga os impactos da Reforma do Ensino Médio para o ensino de Filosofia, no estado de São Paulo. Além disso, são analisados os Cadernos *Currículo em Ação* – Caderno do estudante (2021, 2022) para identificar se, e de que forma, a violência contra a mulher é trabalhada nestes materiais; além de buscar explicitar a relação entre o cânone filosófico e a violência simbólica.

A quinta seção apresenta a Pedagogia Histórico-Crítica como o fundamento para o ensino de Filosofia. Dessa maneira, explicitam-se os princípios teóricos e metodológicos desta teoria pedagógica, diferenciando-a das pedagogias hegemônicas. Para mais, explicita-se mais detalhadamente sua influência na elaboração e aplicação da sequência didática, além dos resultados e discussões decorrentes desta etapa da pesquisa. Na sexta seção, por fim, são apresentadas as considerações finais, não para que esta reflexão não se encerre, mas se aprimore, daí em diante.

Com relação aos resultados obtidos, a elaboração e aplicação da sequência didática permitiu abordar o tema violência contra as mulheres de maneira mais profunda e crítica, quando comparada à proposta identificada no material disponibilizado pela SEDUC-SP, uma vez que a partir dela buscou-se garantir aos discentes o acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado sobre este assunto, a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas e do contato com o pensamento das autoras abordadas e dos dados apresentados ao longo da SD, com a intenção de problematizar esta realidade que marcou nosso passado enquanto sociedade, e que ainda se manifesta no presente, privando e/ou limitando o acesso de meninas e mulheres a direitos elementares, como a vida, a liberdade e a dignidade. É importante ressaltar ainda que, com tal abordagem, pretendeu-se estimular a reflexão sobre as dimensões estruturais relacionadas ao fenômeno em questão. Ademais, a aplicação contou com a participação e o engajamento da maior parte dos estudantes ao longo do processo, ainda assim, apesar de terem sido utilizadas oito horas-aula, o tempo se mostrou o maior dificultador, pois uma das atividades planejadas, não pôde ser realizada. Com ela, pretendia-se estimular a

reflexão sobre a dimensão simbólica da violência por meio da análise de letras de canções.

A análise dos Cadernos Currículo em Ação – Caderno do Estudante (SÃO PAULO, 2021, 2022) revelou, ainda, a desproporcionalidade entre a apresentação de pensadoras e pensadores ao longo da formação geral básica, por isso, entende-se que é necessário desenvolver estratégias que permitam a ampliação do repertório filosófico dos estudantes. Tal compreensão influenciou diretamente a elaboração da sequência didática, bem como se tornou um elemento motivador para a elaboração de outros materiais pedagógicos no exercício da docência.

2 METODOLOGIA

Serão apresentadas, inicialmente, as principais características desta pesquisa com relação à abordagem, natureza, objetivos e procedimentos adotados na coleta e análise de dados. Em seguida, serão abordados os princípios metodológicos que nortearam a elaboração e aplicação do objeto de aprendizagem com uma turma da 1ª série do Ensino Médio, com 40 estudantes, em uma escola estadual no interior de São Paulo.

2.1 Metodologia da pesquisa

A pesquisa desenvolvida é do tipo qualitativa e, segundo Silveira e Córdova (2009), investigações que utilizam esta abordagem visam aprofundar a compreensão acerca de um determinado aspecto da realidade, “produzir novas informações [e] explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas” (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Nessa perspectiva, a pesquisa apresentada é de natureza aplicada, pois ela visa “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (SILVEIRA, CÓRDOVA, 2009, p. 35). Isso significa que as análises estão diretamente relacionadas ao objetivo de subsidiar a elaboração de uma sequência didática que viabilize a abordagem do tema violência contra as mulheres, de maneira crítica e aprofundada no ensino de Filosofia, uma vez que este tema, embora esteja presente nos materiais investigados, é abordado de maneira pontual e superficial.

Para a coleta de dados, foram utilizados diferentes instrumentos, como a pesquisa bibliográfica e documental, e a Análise de Conteúdo. Com relação ao primeiro aspecto,

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em biblioteca. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatório, documentos oficiais [...] etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Quanto à Análise de Conteúdo, esta consiste em um

conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 2011, p. 40).

Nesse sentido, Chizzotti (2000, p. 98) complementa que este é um método de “tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento”, sendo seu objetivo permitir ao pesquisador compreender criticamente o sentido, o conteúdo e os significados explícitos ou implícitos nas comunicações.

Desta forma, para identificar se, e como a **violência contra mulheres** é abordada no ensino de Filosofia, foram investigados os Cadernos *Currículo em Ação* – Caderno do Estudante (SÃO PAULO, 2021) da 1ª série do Ensino Médio, os quais são semestrais, e os Cadernos *Currículo em Ação* – Caderno do Estudante (SÃO PAULO, 2022) da 2ª série do E.M., que foram lançados bimestralmente e disponibilizados ao longo de 2022. Além da unidade de registro citada, também foram analisadas outras que estão relacionadas a ela, tal qual o **Movimento Feminista/Mov. de Mulheres, o Feminicídio, a Desigualdade de Gênero, e a inserção de Filósofas nos materiais citados**. Tal verificação permitiu identificar como estas unidades de registro são abordadas ao longo da formação geral básica, no componente curricular Filosofia, no contexto das escolas estaduais paulistas, uma vez que estes cadernos são disponibilizados pela SEDUC para toda a rede.

Ademais, a pesquisa bibliográfica foi fundamental para identificar a relação entre violência contra a mulher e desigualdade de gênero, a maneira como estas questões são abordadas por algumas pensadoras contemporâneas, e como podem ser trabalhadas no ensino de Filosofia.

2.2 Metodologia do objeto de aprendizagem

O objeto de aprendizagem elaborado é uma sequência didática (SD), a qual, segundo Zabala (1998, p. 18), consiste em um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que

têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Neste caso, tratou-se de planejar atividades educativas que para promover a reflexão filosófica sobre a VCM.

Sua fundamentação teórica e metodológica é a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a qual, “se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista [...] na luta pela transformação da sociedade atual” (SAVIANI, 2013b, p. 26) no sentido de “construir uma sociedade que os liberte da dominação” (SAVIANI, 2013b, p. 27). A superação deste modo de produção se mostra necessário uma vez que a sociedade capitalista “cada vez mais se põe problemas que não é capaz de resolver” (SAVIANI, 2019, p. 293).

Fica evidente, portanto, a relevância do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade para a compreensão e transformação da realidade, premissa fundamental à PHC que, entre outras coisas, visa a superação da sociedade de classes, por isso o compromisso com a prática social é fundamental nesta teoria pedagógica.

Quanto às suas características, o objeto de aprendizagem também é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Entre outras coisas, almejamos que o objeto educacional de aprendizagem elaborado contribua para a ampliação de vozes na tradição filosófica, quase sempre restrita a homens, e favoreça a problematização da VCM na sociedade brasileira. O principal instrumento utilizado para a coleta de dados foi a pesquisa bibliográfica, e estes foram interpretados a partir da PHC, que tem como fundamento a **concepção dialética na vertente marxista** (SAVIANI, 2012).

O método de ensino e aprendizagem na PHC tem como eixo estruturante a realização de **cinco momentos**, sendo eles: a **Prática Social**, que é ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada da prática pedagógica, a **Problematização**, a **Instrumentalização**, a **Catarse**, e o retorno à **Prática Social**.

Segundo Saviani (2008, 2012), o primeiro passo da prática pedagógica é a **Prática Social**, a qual é comum ao professor e aos estudantes, embora seja vivenciada de maneira distinta entre ambos, pois enquanto o professor possui uma compreensão melhor articulada quanto aos conhecimentos e experiências concernentes à prática social e pedagógica, os estudantes possuem inicialmente uma leitura sincrética da realidade, ou seja, acrítica e caótica do objeto analisado.

Para este autor, ela é “alvo, fundamento, suporte e contexto da prática pedagógica” (SAVIANI, 2012, p. 10), ou seja, é o que embasa, é aquilo a que se direciona, o meio no qual se desenvolve a prática pedagógica.

Gasparin (2012, p. 33), por sua vez, acrescenta que este momento também é marcado, inicialmente, pela “conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela”. Assim, cabe ao docente criar um ambiente propício à aprendizagem e ao diálogo, instigando o estudante a perceber a relação entre o conteúdo escolar abordado e sua vida cotidiana. É neste primeiro contato que o professor pode identificar qual a “vivência do conteúdo pelo educando”, o que pensa, sabe e sente sobre ele (GASPARIN, 2012).

Na aplicação da sequência didática este momento teve a duração de **uma aula** e foi realizado um debate sobre algumas frases previamente elaboradas, com os estudantes em círculo.

Na **Problematização**, discentes e a docente se empenharam em identificar quais são as “[...] questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar.” (SAVIANI, 2008, p. 57). É nesse momento, e a partir dos pontos levantados na etapa anterior, que foram elaboradas questões problematizadoras que motivaram os estudantes a buscarem os conhecimentos necessários para responderem aos pontos levantados nesta etapa a partir da reflexão coletiva. Segundo Gasparini (2012, p. 34) na problematização a “[...] prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento”.

Na prática, este momento também teve a duração de **uma aula** e, com os estudantes ainda dispostos em círculo, algumas questões foram apresentadas e pensadas coletivamente, a fim de abordar as implicações históricas, políticas, filosóficas e sociais relacionadas ao tema violência contra a mulher.

Na **Instrumentalização**, os estudantes se apropriaram “[...] das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.” (SAVIANI, 2008, p. 57), ou seja, é através do contato com o conhecimento historicamente produzido, acumulado, e agora compartilhado, que os estudantes puderam compreender de maneira sistemática,

organizada e intencional os problemas que lhes foram apresentados anteriormente.

Ainda sobre a importância desta etapa, Silva (2021) ressalta que

A instrumentalização não pode ser pautada pelo tecnicismo, a mera aplicação da metodologia sem práxis e marcada pela neutralidade e sim como ato político, uma vez que a Pedagogia Histórico-Crítica visa fornecer aparato teórico conceitual para que os alunos possam adquirir empoderamento intelectual para transformar a sua condição social (SILVA, 2021, p. 182).

Deste modo, foram apresentadas diferentes pensadoras que abordaram o tema “violência contra a mulher” em suas obras, a fim de viabilizar o entendimento crítico e analítico sobre esta questão, ultrapassando as compreensões simplistas que eventualmente os estudantes pudessem ter inicialmente. Este momento teve a duração de **três aulas** e as pensadoras trabalhadas foram Marilena Chauí – *Participando do debate sobre Mulher e Violência* (1985), *Sobre a Violência* (2019) –; Marcia Tiburi – *Feminismo para todas, todes, todos* (2019) –; Lenore Walker – *The battered woman*⁷ (1979) –; e Heleieth Saffioti – *O Poder do Macho* (1987), *Gênero, Patriarcado, Violência* (2015). A partir destas contribuições é esperado que os estudantes compreendam melhor a realidade em questão e possam buscar respostas para os problemas enfrentados.

Com Walker, visamos contribuir para que meninos e meninas conheçam o ciclo da violência, pois mesmo sabendo que ele não se aplica em todos os casos, sua compreensão pode inegavelmente ajudar a desnudar a dinâmica de relacionamentos abusivos, especialmente quando os sinais ainda são “invisíveis”, como geralmente acontece com os casos de violência moral e psicológica. Além disso, devemos levar em consideração que é na adolescência, e, portanto, no Ensino Médio, que muitos adolescentes começam a estabelecer relações romântico-afetivas, daí a importância de problematizar a relação entre amor romântico e violência.

Por outro lado, a escolha pelas filósofas Marilena Chauí e Marcia Tiburi, e pela socióloga Heleieth Saffioti, revelam a intenção de chamar a atenção para os aspectos estruturais ligados à violência contra a mulher, em detrimento de uma análise individualizada, particularizada, como geralmente acontece e que pode ser

⁷ Síndrome da mulher agredida.

notada na *Trilha Formativa do Programa de Combate à Violência Contra Meninas e Mulheres*⁸ (SEDUC, 2022).

A análise de Marilena Chauí, por exemplo, privilegia a interpretação da VCM a partir do aspecto ideológico relacionado ao fenômeno, ou seja, a filósofa aborda como os discursos, as ideias, as concepções, e os valores foram sendo moldados e direcionados no sentido de garantir a dominância masculina no mundo ocidental, desde a antiguidade.

Heleieth Saffioti, por sua vez, aborda a VCM como o resultado de uma estrutura social de exploração e dominação que opera através do entrelaçamento entre o racismo, o capitalismo e o patriarcado. Inclusive houve o esforço de encontrar pesquisas recentes⁹ que dialogassem com as análises da socióloga. Assim, são apresentados ao longo da dissertação e da SD, dados que expõem o racismo, a desigualdade de gênero e a exploração da classe trabalhadora, que marcam a sociedade brasileira, no sentido de que é preciso reconhecer sua existência e engajar-se na sua superação.

A filósofa Marcia Tiburi chama a atenção para a importância de um feminismo interseccional para o enfrentamento da violência contra a mulher, uma vez que ele está comprometido com o fim do patriarcado, do capitalismo, racismo e de outras opressões que se impõem, de diferentes maneiras, sobre as mulheres. Com isso, pretende-se desconstruir a universalidade que mascara o conceito e, assim, problematizar o fato de que a violência atinge de maneiras diferentes as diferentes mulheres e que, portanto, o seu enfrentamento requer que se pense em estratégias plurais e integradas. Esta abordagem se mostra ainda mais profícua no contexto das escolas públicas, uma vez que estas também tendem a ser marcadas por diversos atravessamentos, como de raça, etnia, classe, gênero, sexualidade, idade, religião etc. Desta forma, a apreensão deste conceito pode enriquecer e contribuir para que os estudantes possam refletir com maior rigor e criticidade sobre a realidade apresentada, e também, a que vivenciam. Outra contribuição da filósofa é

⁸ A Trilha é uma ação formativa de 8 horas, voltada aos profissionais da Rede Estadual de Educação de SP, realizada entre julho e dezembro de 2022, que visa a capacitação para a identificação e encaminhamento de meninas e mulheres em situação de violência. A realização das trilhas gera certificação que poderão ser utilizadas na evolução funcional do servidor.

⁹ Por exemplo, as *Estatísticas de Gênero* (IBGE, 2020), o estudo *Desigualdades raciais por cor ou raça no Brasil* (IBGE, 2019), o *Atlas da Violência 2021* (FBSP, 2021a), *Visível e Invisível – a vitimização de mulheres no Brasil* (FBSP, 2021) evidenciam a desigualdade racial e de gênero no Brasil.

mostrar o continuum que existe entre a violência doméstica e extradoméstica, sendo que esta pode ser percebida na histórica ausência feminina, ou sua presença minoritária, nos espaços de poder – na política, nos postos de maior reconhecimento e retorno salarial no mercado de trabalho, nos espaços de produção do conhecimento, sendo minoria na docência no ensino superior (INEP/MEC, 2021).

De volta aos passos propostos por Saviani (2008), na **Catarse** é esperado que os estudantes sejam capazes de realizar a “[...] expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se acendeu” (SAVIANI, 2008, p. 57), ou seja, é neste momento, e a partir da apropriação do conhecimento sistematizado, que os estudantes serão capazes de compreender e expressar seu mais apurado entendimento sobre as questões suscitadas na prática social, saindo de uma visão sincrética da realidade social, para uma visão sintética da mesma, tal qual o professor. Dada sua importância, ela é considerada por Saviani (2012, p. 9) “o ponto culminante do processo pedagógico”, isso porque, conforme afirma Duarte (2019, p. 3) é nela que ocorre a “transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano”. Este autor acrescenta ainda que a catarse supõe

uma alteração qualitativa nas relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. Uma transformação catártica ampla e profunda pode ser gerada por um processo constituído de mudanças pequenas e quase imperceptíveis, como é o caso, na maior parte das vezes, das catarses produzidas pela atividade educativa escolar. (DUARTE, 2019, p. 14).

Esta etapa teve a duração de **três aulas**. Na primeira, os estudantes foram divididos em dupla e participaram de um jogo virtual elaborado pela pesquisadora através da plataforma Kahoot. Esta etapa foi importante, pois viabilizou a retomada dos pontos principais desenvolvidos na Instrumentalização, sendo que foi utilizada uma aula para isto. Em conclusão, as duas últimas aulas foram dedicadas à apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, durante a Semana de Avaliações – na unidade escolar onde a SD foi aplicada – sendo que os temas e os resultados, serão apresentados e discutidos na seção 6.

No retorno à **Prática Social** os alunos já não apresentam uma compreensão sincrética da realidade, pois

ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, [além disso] reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica. Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a **compreensão** e a **vivência** da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro momento) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto momento) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. (SAVIANI, 2019, p. 76-77, grifo nosso).

Desta maneira, este momento presume que, com a contribuição da ação pedagógica desenvolvida, os estudantes sejam capazes de compreender e se posicionar perante a Prática Social de uma outra maneira. Nota-se ainda que a Prática Social não é apenas o ponto de partida do conhecimento, mas o de chegada também, por isso a sua pertinência para esta teoria pedagógica revolucionária, uma vez que ela está intimamente ligada ao entendimento e à transformação da realidade. Isso porque, “sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade”. (SAVIANI, 2013, p. 7). Este momento teve a duração de **uma aula** e foi marcado pela exposição das atividades desenvolvidas pelos estudantes para a comunidade escolar. Ressaltamos, entretanto, que o retorno à prática social não se esgotou com tal apresentação, dado que esta etapa envolve a alteração qualitativa concernente à compreensão da realidade analisada e refletida junto aos discentes.

Participaram desta pesquisa um grupo de 40 estudantes de uma turma da 1ª série do ensino médio, em uma escola estadual de ensino integral, no interior do estado de São Paulo. Quanto à escolha dos sujeitos de pesquisa, ela foi decorrente da análise do currículo de Filosofia, que indicou que o tema investigado nesta pesquisa era abordado apenas uma vez, e nesta série. Ressaltamos ainda que a participação foi livre, esclarecida e consentida pelos sujeitos de pesquisa, e seus responsáveis legais, conforme as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa. A aprovação da pesquisa, bem como os termos, podem ser consultados no Apêndice

A, B e C da citada pesquisa. Quanto ao desenvolvimento desta prática, ela teve a duração de nove aulas.

3 A VIOLÊNCIA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O que é nomeado e percebido como violência pode se transformar com o tempo, ocorrer de diferentes formas, em contextos variados, e sua superação requer mais do que o estabelecimento de acordos e decretos, embora estes certamente sejam marcos importantes para sua prevenção, responsabilização e enfrentamento. Como aponta Saffioti, as

estruturas de dominação não se transformam meramente através da legislação. Esta é importante, na medida em que permite a qualquer cidadão prejudicado pelas práticas discriminatórias recorrer à justiça. Todavia, enquanto perdurarem discriminações legitimadas pela ideologia dominante [...] os próprios agentes da Justiça tenderão a interpretar as ocorrências que devem julgar à luz do sistema de ideias justificador do presente estado de coisas. (SAFFIOTI, 1987, p. 15).

Um exemplo acerca do problema apontado é a escravização de seres humanos, embora seja hoje combatida e rejeitada em território nacional, já foi amplamente aceita e estimulada entre os séculos XVI e XIX. Nesse sentido, vale relembrar que o Brasil foi o último das Américas a abolir tal prática em seu território e, mesmo com o avanço legal, o trabalho análogo à escravidão ainda é um problema enfrentado pelo Estado brasileiro, na atualidade. De acordo com Sakamoto (2020), a Lei Áurea (1888), o Código Penal (1940) no art. 149, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e a Convenção Suplementar sobre a Abolição da Escravatura, do Tráfico de Escravos e das Instituições e Práticas Análogas à Escravatura (1965) são exemplos de como o Estado brasileiro vem ratificando acordos internacionais e mecanismos internos para combater o trabalho escravo contemporâneo que ainda persiste no campo e na cidade.

Outro dado que ilustra esta transformação quanto à percepção de determinados comportamentos como violentos, pode ser percebido no fato do Brasil, até 1830, tolerar que mulheres adúlteras fossem assassinadas por seus maridos, sem que isso resultasse em algum tipo de punição para o agressor (TELES; MELO, 2017). Esse fato, que evidenciava a histórica permissividade da sociedade brasileira em relação à violência e ao assassinato de mulheres, hoje também contrasta com a implementação de leis internas, como a Lei Maria da Penha (2006), e com os acordos internacionais aos quais o país aderiu, tal qual a

Convenção Interamericana para Punir, Prevenir e Erradicar a Violência contra a Mulher (1994).

Entretanto, apesar dos avanços nacionais e internacionais, a igualdade de gênero e o fim da violência contra a mulher ainda são ideais contemporâneos, como será visto adiante. Mas afinal, o que é violência? De acordo com a filósofa Marilena Chauí (2019, p. 35-36),

Etimologicamente, “violência” vem do latim *vis*, força e significa: 1. tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de algum ser (é desnaturar); 2. todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3. todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa valorizada na sociedade (é violar); 4. todo ato de transgressão contra aquelas coisas e ações que alguém ou uma sociedade definem como justas e como um direito (é espoliar ou a injustiça deliberada); 5. consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e pela intimidação, pelo medo e pelo terror. *A violência é a presença da ferocidade nas relações com o outro enquanto outro ou por ser um outro [...]. É o oposto da coragem e da valentia porque é o exercício da crueldade.*

A partir da citação, é possível perceber que a violência é pensada como resultado de ações que violam a integridade e vão contra a vontade e a liberdade de alguém, que atentam contra a dignidade do ser e, por isso, desumanizam e coisificam pessoas na medida em que estas deixam de ser tratadas como sujeitos e são reduzidas à condição de objeto. Ainda de acordo com a pensadora, a sociedade brasileira é estruturalmente violenta, embora não se reconheça como tal.

A filósofa aborda a questão em sua obra *Sobre a Violência* (2019), na qual explora o mito da não violência brasileira. Este mito diz respeito à crença ainda hoje difundida de que a história do Brasil foi feita sem derramamento de sangue e de que o povo brasileiro é naturalmente gentil e acolhedor, pois respeita as diferenças e a diversidade humana, como queria fazer crer Gilberto Freyre, em sua consagrada obra *Casa Grande e Senzala*. Contudo, como argumenta a filósofa, a construção de tal narrativa, na verdade, busca mascarar a história de um país forjado a golpes de Estado e revoltas populares.

Segundo Chauí (2019), o mito da não violência brasileira se mantém por meio do funcionamento de diversos mecanismos ideológicos que distorcem a percepção e a compreensão da violência em nossa sociedade. O mecanismo da exclusão, por exemplo, é responsável por dividir a sociedade em dois grupos: “nós”, os brasileiros

de bem que não são violentos, e “eles”, os não brasileiros responsáveis pela violência, facilmente associados aos desordeiros e aos que cometem os crimes. Deste modo, a violência não é entendida como algo inerente à sociedade – sua estrutura e instituições – e sim como o resultado da ação de grupos estranhos a “nós” – ou seja, “eles”, os outros, que precisam ser apartados do convívio social. O mecanismo da distinção é responsável por apresentar a violência como algo accidental, já que o brasileiro não é essencialmente violento. Pelo contrário, ela ocorreria em tempos, lugares e grupos específicos. O mecanismo sociológico, por sua vez, apresenta a violência como resultado de “ondas” ou “surto” pontuais e localizados, como teria ocorrido durante a passagem para a modernidade, em que as ondas migratórias teriam dado origem a um estado de anomia; nesse cenário, a violência está associada aos pobres e aos migrantes, além de ser vista como algo transitório. O mecanismo jurídico, que delimita a violência à delinquência e à criminalidade, contribui, por exemplo, para legitimar a ação policial contra negros, indígenas, moradores de comunidades periféricas, pessoas em situação de rua e outros grupos marginalizados pois, supostamente, esses atentariam contra o direito à propriedade privada, desta forma, por exemplo, em determinados contextos, o assassinato policial passa a ser naturalizado, ou seja, visto como algo normal e natural porque protege a “nós”, os cidadãos de bem, contra “eles”, os marginais. Em conclusão, o mecanismo da inversão do real dissimula “comportamentos, ideias e valores violentos como não violentos” (CHAUÍ, 2017, p. 41). Dessa maneira, como a autora exemplifica, mascara-se o machismo a partir do pressuposto da fragilidade feminina, o paternalismo branco disfarça a crença na inferioridade natural de indígenas e negros, a defesa da família encobre a homofobia, e a destruição do meio ambiente é dissimulada pelo manto do desenvolvimento e do progresso.

Por isso tudo, como conclui a filósofa, “deixamos na sombra o fato brutal de que vivemos numa sociedade oligárquica, verticalizada, hierarquizada, autoritária e por isso mesmo violenta” (CHAUÍ, 2019, p. 48). Tese semelhante é defendida por Lilia Schwarcz em sua obra *Sobre o Autoritarismo Brasileiro* (2019). Nela, em diferentes passagens¹⁰, a antropóloga elucida como a violência é um problema

¹⁰ Segundo a antropóloga, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), países que apresentam taxas superiores a dez homicídios por 100 mil habitantes apresentam uma “violência epidêmica”, como é o caso do Brasil (Schwartz, 2019, p. 61). Neste sentido, dados do Atlas da Violência 2021 (FBSP, 2021a) mostra que neste período o país apresentou uma taxa de 21,7 mortes por 100 mil habitantes, sustentando a atualidade da argumentação da autora.

grave e alarmante na sociedade brasileira. Além disso, ela cita alguns mitos que orientam o senso comum, sendo um deles a ideia de que o Brasil é “um país harmônico e sem conflitos”, entretanto, ela questiona: “Como é possível definir o Brasil como um território pacífico se tivemos por séculos em nosso solo escravizados e escravizadas, admitindo-se, durante mais de trezentos anos, um sistema que supõe a posse de uma pessoa por outra?” (SCHWARTZ, 2019p. 22).

O *Atlas da Violência de 2021* (FBSP, 2021a) também desmente a ideia de que vivemos em um país pacífico e harmonioso. Isso porque, de 2009 a 2019, mais de cinquenta por cento das vítimas de homicídio no Brasil eram jovens de 15 a 29 anos, o que evidencia que exterminamos sistematicamente nossa juventude, sem que isso nos incomode a ponto de elaborar políticas públicas integradas e efetivas para o enfrentamento e a transformação desta triste e injusta realidade, que se reproduz ano após ano. Ainda de acordo com o Atlas, mais de 70 por cento das vítimas de homicídio eram pessoas do sexo masculino e negras, o que escancara a maior vulnerabilidade dessa parcela da população quanto à incidência da violência urbana. O homicídio de mulheres segue o mesmo padrão: mais de sessenta por cento das mulheres vítimas dos homicídios eram pessoas negras.

De maneira geral, estudos apontam que o comportamento violento pode ocorrer em diferentes contextos e de diversas maneiras. Disto, surge uma primeira dificuldade: como abordar e analisar um tema tão abrangente? Assim, inicialmente faz-se necessário apresentar as variadas formas pelas quais o comportamento violento pode se manifestar e, posteriormente, delimitar o recorte dentro do qual esse assunto será abordado.

3.1 Tipos e formas de manifestação do comportamento violento

Segundo o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde (2002), há diferentes tipos de violência, sendo elas a violência autoinflingida, que diz respeito aos atos praticados por um indivíduo contra si mesmo, como casos de suicídio e autoabuso; a violência interpessoal, que acontece entre pessoas que possuem, ou não, vínculo sanguíneo, por exemplo, situações de violência contra crianças, idosos, mulheres e jovens, bem como a atos aleatórios de violência entre desconhecidos. Por fim, a violência pode ser coletiva – nestes casos, ela é cometida pelos Estados ou por grupos de pessoas, tais quais as praticadas por milícias e organizações terroristas.

Essa modalidade envolve ainda situações de violência de ordem política, econômica ou social.

Quanto às diferentes formas de manifestação do comportamento violento, tendo como base o referido Relatório (2002), bem como as análises de Neto, Leandro e Arruda (2016) e Pescarolo (2017), quando a violência é física, ela deixa marcas no corpo da vítima e pode ser identificada em ações como bater, morder, empurrar etc. Nesse aspecto, é entendida como qualquer ato que fere a integridade física de alguém. Na violência sexual, há uso do poder ou emprego de força física para coagir, intimidar ou forçar uma pessoa a manter relações ou contatos sexuais contra sua vontade. Outro tipo de violência que causa dor e maltrata é a psicológica, pois afeta a autoestima da pessoa, gera danos emocionais, e pode ser percebida em atos tais quais a humilhação, o constrangimento e a manipulação de alguém. A violência moral, por sua vez, diz respeito a atentar contra a honra de uma pessoa, como nos casos de calúnia, injúria ou difamação¹¹. Por último, tem-se a violência econômica ou patrimonial, que está relacionada a subtração ou danos aos bens e posses de outrem com o intuito de afetar seus meios de sobrevivência.

Os autores abordam ainda a violência simbólica, que opera no plano da linguagem e pode ser identificada em discursos de ódio e ideias que reforçam preconceitos de cunho racial e gênero (NETO; LEANDRO; ARRUDA, 2016). Embora se manifeste de maneira sutil, pois geralmente não é percebida ou problematizada com tanta facilidade quando comparada a outras formas de violência, seus efeitos são igualmente danosos. Segundo Pescarolo (2017), esta seria uma das formas mais graves de violência, pois está ligada à formação social dos indivíduos através de sistemas simbólicos, como a religião, a língua, a filosofia e a ciência, ou seja, é pela violência simbólica que comportamentos, valores e visões de mundo dos grupos dominantes passam a ser reproduzidos, naturalizados, legitimados e até mesmo desejados pelos grupos dominados. Como exemplo, a autora cita as cantadas ofensivas e o racismo que se manifesta por meio de “piadas” e de processos de criminalização dos corpos negros, contudo é possível pensar ainda no humor homofóbico e machista naturalizadas no cotidiano, inclusive nos espaços escolares, ou no apagamento da produção artística e intelectual de

¹¹ De acordo com o Decreto-Lei nº 2.848, de dezembro de 1940, a calúnia corresponde ao crime imputar falsamente um crime a alguém. A injúria, por sua vez, consiste em ofender a dignidade de outrem e, por fim, a difamação consiste em atribuir publicamente fato ofensivo à reputação de alguém.

mulheres ao longo da história, como ainda acontece com a produção científica e filosófica feminina (PESCAROLO, 2017).

Vale ressaltar que esse entendimento tem como base o pensamento de Pierre Bourdieu e sua obra *A Dominação Masculina*. Segundo o sociólogo, a violência simbólica se manifesta não por meio da violência física ou sexual, mas por um processo de elaboração e inculcação de crenças, valores, visões de mundo que inferiorizam as mulheres, tendo como base “visões essencialistas da diferença entre os sexos” (BOURDIEU, 2019, p. 9). Bourdieu se afasta, como é possível notar, de um discurso que legitima as desigualdades sociais entre homens e mulheres a partir de princípios ligados à natureza humana e a uma suposta essência masculina e feminina, notadamente inferior. Para ele, diferentes instituições colaboram para a reprodução e legitimação desta maneira de sentir e de pensar, tais como a família, a Igreja, a escola, os meios de comunicação, entre outros. Segundo o sociólogo, a violência simbólica é uma

Violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento. (BOURDIEU, 2019, p. 12).

Tendo agora em mente uma compreensão generalista acerca da violência, o próximo passo consiste em olhar com mais atenção para como ela incide sobre a mulher por sua condição de gênero. Como ela pode ser compreendida? A que está relacionada? No que se diferencia de outras formas de violência? Quais são suas especificidades?

Por fim, é importante acrescentar que a violência, embora seja um problema complexo, e que, de certa forma sempre esteve presente na história, pode ser evitada. É o que se lê, por exemplo, no Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, elaborado em 2002, pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Neste sentido, segundo o documento,

Os fatores que contribuem para as respostas violentas - sejam eles de atitude e comportamento ou relacionados a condições mais abrangentes sociais, econômicas, políticas e culturais - podem ser mudados. A violência pode ser evitada. Não se trata de uma questão de fé, mas de uma afirmação baseada em evidências. (KRUGER *et al.*, 2004, p. 3).

Desta forma, sem desconsiderar os desafios, a complexidade e as limitações que envolvem o assunto em questão, torna-se viável ressaltar a necessidade e o interesse de desenvolver práticas educacionais que contribuam para o desenvolvimento de relações não-violentas já que estas não são condições necessárias, nem imutáveis.

3.2 Diferenciando conceitos

Nesta pesquisa, entende-se que a violência contra a mulher

pode ser definida como o uso da força física, psicológica ou intelectual para obrigar a mulher a fazer algo que não está com vontade. Ou ainda, pode ser definida como ato de obrigar, constranger, incomodar, perseguir, impedir a mulher de manifestar seu desejo e sua vontade. Ou ainda, como meio de coagir, de submeter a mulher ao domínio do homem (MENDES; SILVA; SOUZA, 2017, p. 110).

Contudo, dada a amplitude do tema e a confusão conceitual que pode ser feita quando não se explica satisfatoriamente o que está sendo analisado, é imprescindível esclarecer com maior rigor o que se entende quanto aos conceitos violência de gênero, violência doméstica e violência familiar, para que seja possível delimitar o objeto de análise nesta pesquisa.

Segundo Isabel Carneiro (2020), a violência de gênero praticada contra mulheres pode se dar em diferentes âmbitos, tais como a violência doméstica, a familiar, e a resultante de relações íntimas de afeto. Entretanto, segundo a socióloga, a violência de gênero também pode ocorrer nas relações entre homens, bem como entre mulheres, como é o caso dos casais homossexuais. A este respeito, afirma que

todas as violências cometidas contra homens ou mulheres em razão do gênero, ou seja, são aquelas violências cometidas principalmente quando algum indivíduo ousa subverter as categorias de gênero, como os homens “afeminados”, as mulheres lésbicas ou as mulheres que rompem com a subalternidade em busca de liberdade (CARNEIRO, 2020, p. 27)

Exemplos desta forma de violência são o estupro “corretivo”, o abuso sexual por parte de um desconhecido, o homicídio de pessoas trans, entre outros. A violência doméstica, por sua vez, pode ocorrer em domicílio ou fora dele, mas necessariamente se dá entre pessoas que moram ou fazem parte do mesmo

ambiente doméstico. São exemplos desta modalidade as agressões do homem aos filhos e/ou à companheira, bem como o abuso de empregadas domésticas. A violência familiar é aquela que ocorre entre as pessoas que compõem uma família, seja por meio de laços de parentesco e consanguinidade, ou mesmo por afinidade.

Vale ressaltar que mulheres também podem cometer atos violentos, entretanto, o Atlas da Violência (2021a) indica que a maior parte das vítimas de violência doméstica e familiar são do sexo feminino. De acordo com a terceira edição da pesquisa *Visível e Invisível* – a vitimização de mulheres no Brasil, “1 em cada 4 mulheres brasileiras (24,4%) acima de 16 anos, afirma ter sofrido algum tipo de violência ou agressão nos últimos 12 meses”; é indicado também que “(...) a cada minuto, 8 mulheres apanharam no Brasil durante a pandemia”, e que a violência verbal foi a modalidade denunciada com maior frequência (FBSP, 2021b, p. 10 e 11).

De acordo com a pesquisa revela-se ainda que o ambiente doméstico foi identificado nas edições de 2017, 2019 e 2021 como o espaço onde as mulheres estão mais suscetíveis à violência, contrariando a compreensão do senso comum de que para elas o lar é um local seguro e de proteção. Quanto ao perfil de quem agride,

72,8% dos autores das violências sofridas são conhecidos das mulheres, com destaque para os cônjuges/ companheiros/ namorados (25,4%), ex-cônjuges/ ex-companheiros/ ex-namorados (18,1%); pais/ mães (11,2%), padrastos e madrastas (4,9%), e filhos e filhas (4,4%), indicam a prevalência de violência doméstica e intrafamiliar (FBSP, 2021b, p. 12).

Ainda conforme este estudo, “mulheres pretas experimentam níveis mais elevados de violência (28,3%) do que as pardas (24,6%) e as brancas (23,5%) (FBSP, 2021, p. 12). Quanto ao assédio sexual, 52,2% das mulheres pretas entrevistadas relataram ter sofrido assédio nos últimos 12 meses; entre as pardas, 40,6% confirmaram ter vivenciado esta violência; enquanto isso, entre mulheres brancas o percentual foi de 30% (FBSP, 2021b).

Dados como esses mostram que, quando se pensa em “mulheres”, não se pode tomar como base a universalidade e a homogeneidade das pessoas, como se fossem elas todas iguais. Pelo contrário, pois ao analisar os dados acerca da violência contra a mulher no Brasil, é possível perceber que mulheres negras (pretas e pardas) estão em maior desvantagem e vulnerabilidade quando

comparadas às mulheres brancas. Da mesma forma, é preciso levar em consideração que as demandas e desafios enfrentados pelas mulheres das classes trabalhadoras não são exatamente iguais quando comparadas aos das classes dominantes, daí a necessidade de pensar as múltiplas realidades ao se propor ações e alternativas ao enfrentamento desta forma de violência.

Ante este cenário, entende-se que, ao problematizar o tema violência contra a mulher, dentro e fora da sala de aula, é imprescindível levar em consideração as questões de raça e classe ligadas ao fenômeno. Neste sentido, Carneiro (2011, p. 128) afirma que

[...] a conjugação do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social, com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação à das mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração.

A filósofa critica ainda o fato de o movimento feminista brasileiro, por muito tempo, ter se recusado a reconhecer o componente racial nas questões de gênero. Desta forma, predominavam discursos e análises que universalizavam as mulheres, bem como suas demandas, desafios e opressões, tornando-os, assim, insuficientes. Este aspecto, contudo, será melhor explorado adiante.

Diante da necessidade de delimitar o tema que será abordado, será focado o fenômeno da violência doméstica e familiar contra mulheres. Segundo a Lei nº 11.340, de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), esta modalidade de violência é entendida como “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”, a qual pode ocorrer no âmbito da **unidade doméstica**, ou seja, no lar, entendido como o espaço de convivência de pessoas que possuam, ou não, vínculo familiar; no âmbito da **família**, abrangendo relações de parentesco marcadas por laços naturais, por afinidade ou pela “vontade expressa” dos envolvidos; ou nas **relações íntimas de afeto** (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, pensando que **se pretende desenvolver um trabalho preventivo com meninos e meninas que estão no Ensino Médio, julga-se mais adequado abordar a violência doméstica e familiar contra mulheres**, dada a

constatação de que é nesse contexto que a maior parte das violências ocorrem contra elas, na sociedade brasileira. Ademais, verifica-se que no ambiente escolar muitas das situações de violência se dão no âmbito abarcado pela lei, ou seja, dentro de um contexto ligado à família e ao domicílio, bem como entre parceiros íntimos.

Com isso, o trabalho permeará o contexto abordado pela Lei Maria da Penha porque a referida lei supõe que a prevenção da violência doméstica e familiar aconteçam por meio de ações integradas entre áreas como saúde, educação, assistência social, entre outras. No entanto, isso não significa que outros aspectos sejam menos relevantes, pelo contrário, admite-se apenas que não seria possível abordá-los de maneira satisfatória dentro dos limites que se impõe a realização desta pesquisa. Isso significa, por exemplo, que outras questões importantes tais como a mutilação genital feminina, a exploração sexual, o casamento forçado, entre outras formas de violência presentes no mundo contemporâneo, não serão abordadas nesta pesquisa.

3.3 Diferentes abordagens

Apesar da importância e da urgência em coibir, punir, prevenir e ampliar o entendimento médio geral sobre a VCM na sociedade brasileira, esta questão foi “silenciada, naturalizada e tolerada ao longo da história” apontam Mendes, Souza e Silva (2017, p. 11). Apenas recentemente, concluem os autores, é que este assunto ganhou visibilidade e isso se deu, principalmente, pelas

produções acadêmicas e os movimentos feministas que surgiram no Brasil, no decorrer dos anos 1970. Os primeiros trouxeram a contribuição de desenhar um olhar sobre o fenômeno da violência contra a mulher para além do senso comum, tendo como foco compreendê-lo e explicá-lo como um fenômeno social, cultural e historicamente situado na realidade brasileira. Já os movimentos feministas contribuíram para o início do processo de emancipação da mulher brasileira, visto que denunciarão as desigualdades sociais e históricas enraizadas nas relações entre homens e mulheres. (MENDES, SOUZA, SILVA, 2017, p. 111, grifo nosso).

Desta forma, a análise realizada nesta seção procura resgatar as contribuições de importantes referenciais teóricos das ciências humanas - especialmente da Filosofia, das Ciências Sociais e da Psicologia – acerca do tema investigado, além de reconhecer as contribuições dos movimentos feministas pela

luta e conquistas de direitos pelas mulheres. Entre as estudiosas escolhidas estão a socióloga Heleieth Saffioti (1934-2010), a psicóloga Lenore Walker (1942), e as filósofas Marilena Chauí (1941) e Marcia Tiburi (1970). Portanto, é esperado que a multiplicidade de olhares dê visibilidade aos diferentes aspectos relacionados ao tema e que estes possam ser analisados e problematizados em sala de aula.

3.3.1 Marilena Chauí e a Dominação Masculina

As contribuições de Marilena Chauí, aqui apontadas, terão como fundamento a análise de seu artigo *Participando do Debate sobre a Mulher e a Violência* (1985) e a obra *Sobre a Violência* (2019). Como ponto de partida, é importante ressaltar o que aponta a filósofa:

Entenderemos por violência uma realização determinada das relações de força, tanto em termos de classes sociais quanto em termos interpessoais. Em lugar de tomarmos a violência como violação e transgressão de normas, regras e leis, preferimos considerá-la sob dois outros ângulos. Em primeiro lugar, como conversão de uma diferença e de uma simetria numa relação hierárquica de desigualdade com fins de dominação, de exploração e de opressão. Isto é, a conversão dos diferentes em desiguais e a desigualdade em relação entre superior e inferior. Em segundo lugar, como a ação que trata um ser humano não como um sujeito, mas como uma coisa. Esta se caracteriza pela inércia, pela passividade e pelo silêncio, de modo que, quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência. (CHAUÍ, 1985, p. 35).

De acordo com o excerto, percebe-se que a violência, para Chauí, é identificada tanto nas relações entre os indivíduos quanto nas relações entre as classes sociais. Por exemplo, no primeiro caso, pode-se pensar em uma situação de violência doméstica, em uma briga no trânsito, já no segundo caso, seria possível aludir aos filhos da classe trabalhadora que são privados do direito ao acesso à educação, por precisarem contribuir financeiramente com o sustento da família. Este cenário, inclusive, foi intensificado pela pandemia de Covid-19¹².

Além disso, os dois aspectos apontados como fundamentais para a compreensão da violência dizem respeito à transformação das diferenças entre os seres humanos em desigualdades, as quais se manifestam tanto no ambiente

¹² De acordo com a pesquisa Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação (2021, p. 8), “a exclusão escolar tem classe e cor”. Outrossim, dados da Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) indicavam que quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes estavam fora da escola.

público quanto no privado e, também, no fato de se reduzir um ser humano à condição de coisa. Nos dois casos, constata-se que é o que acontece nas relações entre homens e mulheres.

A naturalização das desigualdades é, nesta perspectiva, resultado da assimilação e reprodução de uma **ideologia machista** que há muito tempo vem sendo construída e inculcada a partir de diferentes discursos. Em seu texto, a filósofa aborda, por exemplo, os discursos mítico, religioso e filosófico, os quais muitas vezes estão fundamentados na ideia de uma natureza feminina, definida exteriormente pelos homens, como inferior à masculina.

Segundo a filósofa, as diferenças biológicas entre homens e mulheres, centradas no discurso sobre o corpo, vêm sendo utilizadas como pretexto para justificar e estabelecer papéis e funções sociais distintas para ambos. Sendo assim, tal compreensão contribui para justificar e limitar a presença feminina ao espaço doméstico e relacioná-la à procriação, como se fosse uma espécie de destino natural da fêmea. No que diz respeito ao acesso ao conhecimento, suas potencialidades são limitadas à esfera da sensibilidade em oposição à racionalidade.

Reproduzida por homens e mulheres, a ideologia machista faz parecer natural a desigualdade no exercício do poder, na participação na vida pública, no exercício da política, na divisão das tarefas no ambiente doméstico e no cuidado de pessoas, em função de homens e mulheres serem concebidos como essencialmente distintos. Rousseau, por exemplo, afirma: “As mulheres, dizeis, nem sempre geram filhos! Não, mas sua destinação própria consiste em gerá-los” (ROUSSEAU, 2017, p. 420), Vale lembrar, contudo, que Simone de Beauvoir buscou desconstruir essa mentalidade ao afirmar que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade” enfatizando, assim, que é no conjunto das práticas sociais que se formam os indivíduos (BEAUVOIR, 2019, p. 11).

Chauí (1985) também reafirma tal compreensão ao defender que a posição da mulher na sociedade não é resultado de determinações naturais, mas de processos históricos. A pensadora aponta ainda que este discurso produzido ao longo da história acerca da natureza feminina, “não só fala de ‘fora’ sobre as mulheres, mas sobretudo [que] se trata de uma fala cuja condição de possibilidade é

o silêncio das mulheres” (CHAUÍ, 1985, p. 43). Em outras palavras, fala-se de fora porque geralmente esses discursos não são elaborados por mulheres e, ademais, eles existem exatamente porque o sistemático silenciamento feminino vem sendo naturalizado ao longo do tempo, e em distintas sociedades.

Para Chauí (1985, p. 38), “a naturalização das determinações sociais e históricas sempre foi o procedimento privilegiado da ideologia, assim como a interiorização dessa naturalidade sempre foi essencial para a aceitação da violência como não-violência.” Esta aparente naturalidade é, inclusive, o que garante sua eficiência e efetividade, uma vez que mascara a existência das relações desiguais, e até mesmo violentas, que se perpetuam como se fossem necessárias e esperadas.

De acordo com o que já foi exposto, este silenciamento também pode ser considerado uma forma de violência: a simbólica, já que esta ideologia machista, a qual é difundida por diversos mecanismos culturais, tem contribuído para ocultar a violência nas relações entre homens e mulheres e para o apagamento das contribuições femininas ao longo da história da humanidade. Vale ressaltar que outros estudos corroboram com o entendimento da filósofa, como as análises de Chassot (2019) e Puleo (2003), os quais serão melhor abordados posteriormente.

Conforme afirma Chauí, esta forma de violência está relacionada à “maneira como nossa sociedade se estrutura em termos de valores, normas e regras que organizam as relações sociais e políticas” (CHAUÍ, 2019, p. 42). E, para ela, a sociedade brasileira reproduz, ainda hoje, o padrão patriarcal de família, herança de nosso passado escravista e colonial, que orientam as relações sociais e interpessoais de maneira hierarquizada- uns mandam e outros obedecem. Isso impede, por exemplo, que determinadas pessoas, como no caso das mulheres, sejam reconhecidas como sujeitos, tanto no sentido ético quanto no político (CHAUÍ, 2019). E, para exemplificar como pode ocorrer tal impedimento, vale aqui lembrar como era pensada a posição feminina através do Código Civil brasileiro, que vigorou entre 1916 e 2002.

No Capítulo I, que trata Das Pessoas Naturais, o Art. 6º determina que “São incapazes, relativamente a certos atos (art. 147, n. 1), ou à maneira de os exercer: [...] II. As mulheres casadas, enquanto subsistir a sociedade conjugal” (BRASIL, 1916). Sendo uma pessoa legalmente incapaz, é preciso, portanto, que alguém guie seus atos e valide suas decisões, sendo esta uma tarefa para o chefe da sociedade

conjugal, ou seja, aquele que detém o pátrio poder. Nesse sentido, o Capítulo II, que trata dos Direitos e Deveres do Marido, estabelece no art. 233 que “O marido é o chefe da sociedade conjugal - e - Compete-lhe: I. A representação legal da família; [...] IV. O direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do teto conjugal”. Já o Capítulo VI, que aborda o Pátrio Poder, define, no art. 380, que “Durante o casamento, exerce o pátrio poder o marido, como chefe da família (art. 233), e, na falta ou impedimento seu, a mulher” (BRASIL, 1916).

É importante ressaltar que esta visão, que compreende a mulher como alguém menor e menos capaz que o homem, contribuiu para afastá-la de diversos espaços e atividades, entre as quais podemos citar a atividade política e intelectual. Quanto à primeira, vale lembrar que o sufrágio feminino só foi reconhecido em 1932, e incorporado à Constituição Federal de 1934, na condição de voto facultativo. Além disso, a participação feminina no cenário político, ainda hoje, é significativamente menor que a masculina, embora as mulheres sejam maioria em nossa sociedade. De acordo com a segunda edição das Estatísticas de Gênero, por exemplo, somente 16% dos vereadores eleitos no Brasil, em 2020, eram mulheres; além disso, mulheres que se autodeclaram pretas e pardas são ainda mais sub-representadas (IBGE, 2021, p. 1).

Outro ponto importante a ressaltar é que a filósofa entende que, historicamente, faltou à mulher liberdade para falar, pensar, sentir e agir, ou seja, ela foi privada exatamente daquilo que caracteriza o sujeito: sua autonomia. Desta forma, foi reduzida à condição de um ser que é marcado e determinado pela dependência, pela passividade, e pela impossibilidade de falar de si e por si mesma. Em seu texto (1985), a professora remonta, por exemplo, à antiguidade grega e romana, uma vez que nessas sociedades as mulheres também estavam excluídas do espaço público, sendo destituídas do direito à ação e à palavra, já que gregas e romanas, assim como pessoas escravizadas, estrangeiros e jovens, não eram considerados cidadãos. Contudo, conforme apontado anteriormente, mesmo com os avanços quanto aos direitos políticos, civis e sociais ocorridos no mundo contemporâneo, a igualdade social entre homens e mulheres ainda não é realidade, em diversos países ao redor do globo, dentre eles, o Brasil.

Outro ponto destacado nesta corrente teórica é que, para Chauí, a mulher não é percebida apenas como vítima de violência, mas cúmplice, coautora, ou mesmo agente, uma vez que mulheres também podem submeter outras pessoas,

incluindo mulheres, à violência. Os exemplos que a autora traz em seu texto abordam as relações entre mãe e filha, sogra e nora, irmã mais velha e irmã mais nova, patroa e empregada, a esposa e a “outra” e, em sua argumentação, Chauí (1985) indica que essas relações são assimétricas e facilmente se convertem em rivalidade, competição e desigualdade, pois estas mulheres tentam impor a outrem a mesma condição heterônoma a que foram submetidas. Isso porque a violência contra a mulher

não pode ser compreendida sem a referência à estrutura particular da família que conhecemos em nossa sociedade, `as divisões sociais de classe e `as determinações do mercado, além da referência `às práticas políticas e culturais (CHAUÍ, 1985, p. 50).

Segundo Santos e Izumino (2005), na década de 80, os estudos sobre a violência contra mulheres utilizavam o conceito de violência da filósofa abordada, entretanto, muitas destas análises deixavam de lado sua interpretação quanto à cumplicidade feminina na produção e manutenção das relações permeadas pela violência.

3.3.2 Heleieth Saffioti e a Análise Histórica da Violência

A socióloga Heleieth Saffioti dedicou-se amplamente aos estudos sobre a violência contra mulheres. Neste momento, serão analisadas as obras *O Poder do Macho* (1987) e *Gênero, Patriarcado, Violência* (2015). De acordo com Santos e Izumino (2005), Saffioti pensa a questão da violência contra as mulheres a partir de uma perspectiva feminista e marxista; desse modo, a dominação masculina e a submissão feminina ao “poder do macho” passam a ser pensados como o resultado da articulação entre as seguintes estruturas: o Patriarcado, o Capitalismo e o Racismo que, para Saffioti, organizam e estruturam as relações sociais de modo a garantir a dominação e exploração de homens sobre mulheres, de brancos sobre negros, e dos ricos sobre os pobres.

Segundo a autora, “historicamente, o patriarcado é o mais antigo sistema de dominação-exploração. Posteriormente, aparece o racismo, quando certos povos se lançam na conquista de outros, menos preparados para a guerra”. Assim, sendo o capitalismo mais recente que o patriarcado e o racismo, pois surgiu apenas por volta

do séc. XV, é possível afirmar que não foi com ele que a desigualdade de gênero surgiu; por outro lado, com sua emergência, houve a fusão entre os três sistemas, os quais se transformaram em “um único sistema de exploração-dominação, aqui denominado patriarcado-racismo-capitalismo” (SAFFIOTI, 1987, p. 60).

Nesse sentido, a autora adverte que é preciso não atribuir prioridade a um elemento ou outro, uma vez que esta divisão pode trazer consequências que tendem a enfraquecer as estratégias de luta dos grupos dominados e explorados. Desta forma, ela entende que é impossível enfrentar apenas um destes sistemas, deixando intacto os demais. Por isso, é fundamental que se tenha consciência acerca de como a convergência entre eles potencializa vulnerabilidades, discriminações e violências de distintas ordens, sobre as mulheres, em nossa sociedade.

Saffioti (2015) define o patriarcado como um fenômeno social que está em constante transformação. Isso quer dizer que, apesar de poder ser identificado desde a Antiguidade, a forma como ele se manifesta hoje não corresponde exatamente a como ele operava no passado. Sobre este aspecto, a socióloga afirma que

Se, na Roma antiga, o patriarca detinha poder de vida e morte sobre sua esposa e seus filhos, hoje tal poder não mais existe, no plano *de jure*. Entretanto, homens continuam matando suas parceiras, às vezes com requintes de crueldade, esquartejando-as, ateando-lhes fogo, nelas atirando e as deixando tetraplégicas etc. O julgamento desses criminosos sofre, é óbvio, a influência do sexismo reinante na sociedade, que determina o levantamento de falsas acusações - devassa é a mais comum - contra a assassinada. A vítima é transformada rapidamente em réu, procedimento este que consegue, muitas vezes, absolver o verdadeiro réu. (SAFFIOTI, 2015, p. 48).

Em sua obra *O Poder do Macho* (1987), a socióloga afirma que o patriarcado não abrange apenas o espaço doméstico, nem se resume a uma imposição ideológica, a qual é responsável por uma dominação de ordem política, uma vez que este sistema envolve, igualmente, uma estrutura social de exploração responsável pela subjugação feminina também no campo econômico. Com relação à dimensão política e ideológica, a socióloga aponta para a menor participação feminina no exercício das atividades políticas nas sociedades contemporâneas, sendo elas minoria numérica tanto entre os eleitos quanto no que diz respeito à composição dos diretórios partidários e sindicatos. Quanto ao terreno econômico,

ela aponta a menor remuneração feminina no mercado de trabalho. No tocante à vida doméstica, a dominação feminina pode ser percebida no maior tempo dedicado à realização dos afazeres domésticos, no cuidado de pessoas, bem como na violência doméstica e familiar que tem como principais vítimas as mulheres.

Indicadores sociais sobre as mulheres no Brasil, divulgados em 2021, corroboram as afirmações de Saffioti. De acordo com a pesquisa Estatísticas de Gênero (IBGE, 2021), em um ranking que acompanha a participação feminina na câmara dos deputados em 190 países, o Brasil ocupava a 142ª posição. Isso mostra que a desigualdade apontada por ela no final da década de 80 se mantém até hoje, ainda que possam ser indicados avanços, como a política de cotas para mulheres em eleições no Legislativo.

Entre os vereadores eleitos em 2020, por exemplo, somente 16% eram mulheres e, quanto aos cargos gerenciais, apenas 37,4% eram ocupados por elas. Quanto à taxa de participação de mulheres com 15 anos ou mais no mercado de trabalho, esta foi de 54,5%, sendo que entre os homens a participação era de 73,7%. Além disso, em 2019, mulheres recebiam $\frac{3}{4}$ do salário que um homem recebe ao executar as mesmas funções, e dedicavam quase o dobro de horas investidas pelos homens na realização de afazeres domésticos e cuidados com pessoas (IBGE, 2021).

O referido documento aponta, ainda, que mulheres que se autodeclararam pretas e pardas estavam em situação de maior vulnerabilidade. Isso pôde ser constatado no fato de que elas eram ainda mais sub-representadas no exercício da política: “Embora representassem, respectivamente 9,2% e 46,2% das mulheres na população em 2019, alcançaram 5,3% e 33,8% das cadeiras nas câmaras municipais [...] nas eleições de 2020”. (IBGE, 2021, p. 9).

O relatório conclui que, embora seja possível notar a melhoria em indicadores sociais como saúde e educação, os dados levantados apontam que ainda não há igualdade social entre homens e mulheres, nem entre pessoas brancas e negras, especialmente com relação ao mercado de trabalho e às instâncias em que são tomadas as decisões, como é o caso do cenário político e dos postos de trabalho mais altos e mais bem remunerados no mercado de trabalho.

Por isso, não seria equivocado afirmar, como faz Saffioti, que não existe democracia racial no Brasil. Segundo o estudo Desigualdades Sociais ou por Cor ou Raça no Brasil (2019), em 2018, pessoas pretas e pardas eram minoria nos cargos

gerenciais (29,9%) e entre os deputados federais eleitos (24,4%). Também possuíam uma taxa maior de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais, e maior número de pessoas abaixo da linha da pobreza.

Os dados apresentados não pretendem banalizar a desigualdade, pelo contrário, pois por meio deles é possível se ter uma compreensão melhor sobre como o patriarcado-racismo-capitalismo operam como um eficiente sistema de opressão-dominação, como apontado pelos estudos de Saffioti.

É assim que,

Na ordem das bicadas neste país, a mulher negra ocupa a última posição. Ela é duplamente discriminada: enquanto mulher e enquanto negra. De acordo com o modelo oficial, cabem, fundamentalmente, dois papéis: o de empregada doméstica e o de objeto sexual. (SAFFIOTI, 1987, p. 52).

A dominação e a exploração de classes, por sua vez, se dão em todos os países que, da mesma maneira que o o Brasil, adotaram o regime capitalista. De acordo com o entendimento marxista, a sociedade é dividida basicamente entre as classes dominantes (burguesia) e as dominadas (proletariado), as quais possuem interesses antagônicos e não são homogêneas quanto aos grupos que as compõem. Enquanto a primeira procura expandir seus lucros a partir da exploração das classes trabalhadoras por meio da obtenção da mais-valia, a segunda almeja uma participação maior no que tange à repartição da riqueza que ajuda a produzir, e no acesso, de fato, aos direitos civis, políticos, sociais e humanos. Em comum, as classes dominantes possuem a capacidade de dominar e explorar as classes subalternas. A necessidade de sobreviver, aliada ao fato de não possuir os meios de produção e a reprodução de ideologias, como a da meritocracia e a da inferioridade de mulheres e de determinadas etnias, operam no sentido da domesticação das classes dominadas.

Dentro do cenário apresentado, a violência é pensada como ações e comportamentos que violam a integridade da vítima e os direitos humanos, sendo que isto pode ocorrer de diferentes formas: através de ações mais palpáveis, como a violência física e sexual, ou ainda de ações e comportamentos que comprometam a integridade psíquica e moral (Saffioti, 2015). Diferentemente do que muitas pessoas possam imaginar, isso não ocorre apenas entre as camadas mais pobres da população, pelo contrário. Conforme esclarece Saffioti (2015, p. 12), “ela talvez

seja o fenômeno mais democrático: quase todas as mulheres recebem o seu quinhão!”.

Para o enfrentamento desta problemática, entre outras ações, a pesquisadora indica a necessidade de o Estado brasileiro criar uma lei que tornasse viável não o agravamento da pena, mas que fosse capaz de garantir a punição da figura do agressor. Isso porque, no contexto das obras citadas, a Lei 11.34/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, ainda não havia sido criada. Embora mulheres também possam ser violentas, a autora entende que isso é menos comum em função da socialização feminina, que é voltada para a docilidade e a submissão. Além disso, "O gênero, a família e o território domiciliar contêm hierarquias nas quais os homens figuram como dominadores-exploradores e as crianças como os elementos mais dominados-explorados" (2015, p. 78).

A socióloga afirma ainda que a sociedade brasileira é “complacente” com o fenômeno da violência contra mulheres, isso porque se considera “(...) normal e natural que homens maltratem suas mulheres, assim como que pais e mães maltratem seus filhos, ratificando, deste modo, a pedagogia da violência” (SAFFIOTI, 2015, p. 79). Tal leniência, segundo a pesquisadora, podia ser identificada no cenário de impunidade que marcava a punição dos homens que praticam a violência contra a mulher mediante os baixos índices de condenação, reincidência e fuga dos sentenciados. Atualmente, a aceitação desse fenômeno se expressa nos alarmantes índices de violência doméstica e familiar, tal qual nas taxas de feminicídio do país, apesar dos avanços legais conquistados. Nesse sentido, é importante questionar: por que mesmo com todo avanço legal e institucional esta modalidade de violência persiste em escala tão alarmante entre nós?

Saffioti também entende que, independentemente das diferentes formas por meio das quais as violências contra mulheres se manifestam, a violência moral sempre se faz presente. Consideramos importante problematizar este fator, uma vez que as violências psicológica, moral e simbólica geralmente são banalizadas e podem passar despercebidas. Fica evidente, neste momento, a importância da educação das novas gerações, tanto de homens quanto de mulheres, para a construção de novos padrões de relacionamento, nos quais, por exemplo, a agressividade não se transforme em agressão, e a masculinidade possa ser

exercida e vivenciada de maneira mais “doce e sensível”, e a feminilidade não seja sinônimo de submissão.

Ademais, diferente de Chauí, Saffioti compreende que as mulheres não são cúmplices destas relações desiguais e violentas, mas sim vítimas, já que as relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres não se dão em um contexto de igualdade de poder. Contudo, isso não quer dizer que mulheres não possam ser machistas, nem que nunca reproduzirão aspectos das ideologias dominantes. Outra diferença está no fato da socióloga compreender que a mulher possui uma condição de autonomia, e não de heteronomia, tal qual sugerido pela concepção anterior, podendo assim questionar e resistir a estas relações violentas e desiguais.

Saffioti ainda chama a atenção para o fato de mulheres desconhecerem sua própria história, bem como a historicidade de suas lutas. Esta tomada de consciência é fundamental para a emancipação e ampliação da participação feminina nos espaços de tomada de decisão e sua participação na política institucional. Muitas mulheres, por desconhecimento, possuem preconceitos de diferentes ordens com os movimentos feministas, os quais, em última instância, buscam a “igualdade social entre homens e mulheres”.

A partir dos estudos realizados em parceria com a Fundação Perseu Abramo, Saffioti defendia que era preciso “tornar ainda mais visíveis as várias modalidades de violências praticadas contra as mulheres, em especial a violência doméstica”. Isso porque, de acordo com as entrevistas realizadas, ela identificou que apenas uma minoria entre as entrevistadas se mostrou desconfortável ou reclamou da dupla jornada, da desigualdade salarial, ou relatou se sentir “mais vulnerável à violência que os machos” (SAFFIOTI, 2015, p. 46).

Nesse sentido, a própria prática docente indica a necessidade e a urgência de ampliar a compreensão que os estudantes possuem tanto sobre o tema violência, visto que a violência contra mulheres se faz presente na vida de muitas adolescentes (violência doméstica, familiar, de gênero) que frequentam as escolas, quanto sobre o que diz respeito aos movimentos feministas, já que ainda há muito preconceito e desinformação com relação a estes assuntos. Ademais, a presente pesquisa tem como pressuposto a compreensão de que a educação pode contribuir para a tomada de consciência, bem como para a prevenção deste fenômeno.

3.3.3 Lenore Walker e a análise psicológica: o amor romântico e a violência

A teoria desenvolvida pela psicóloga norte-americana Lenore Walker em sua obra *The battered woman*¹³ (1979) aborda o *Ciclo da Violência Conjugal* e, desta forma, foca especificamente nas violências que emergem do interior das relações romântico-afetivas.

Lucena *et al.* (2016) trazem informações importantes dentro do recorte em questão. De acordo com os pesquisadores, o ciclo da violência começa de maneira lenta e silenciosa, mas é comum que se torne mais grave e frequente com o tempo; além disso, apontam que não é raro que os casos de violência física sejam antecidos por situações de violência psicológica, a qual é mais difícil de ser identificada e questionada (LUCENA *et al.*, 2016).

Nesta perspectiva, “as relações amorosas entre casais se constituem em um dinâmico sistema de interações, contradições e ambiguidades que podem propiciar não só o surgimento, mas um funcionamento cíclico da violência em determinado momento da relação” (MENDES; SILVA; SOUZA, 2017, p. 115). O ciclo da violência é apresentado como resultado das interações entre o casal, ou seja, por determinada maneira de se relacionar, que é marcada por momentos de agressões múltiplas ou isoladas. Sabendo, por exemplo, que há diferentes tipos de violência contra a mulher – como a violência física, psicológica, moral, patrimonial, sexual –, admite-se que, nos episódios violentos, as diferentes formas de maus tratos podem se manifestar conjuntamente ou de modo isolado. Uma das contribuições desta análise, portanto, diz respeito a problematizar as razões pelas quais mulheres permanecem em relacionamentos violentos e abusivos sem recorrer a explicações simplistas que as colocam como pessoas doentes, covardes ou que gostam de apanhar (MENDES; SILVA; SOUZA, 2017).

Além disso, segundo o Instituto Maria da Penha¹⁴, a cultura patriarcal e machista atua como um elemento dificultador para que as mulheres consigam reconhecer e quebrar o Ciclo da Violência. Assim, é importante pensar em projetos educacionais que colaborem para a revisão e a reflexão sobre determinados comportamentos e valores culturais, especialmente quando estes ainda hoje

¹³ Síndrome da Mulher Agredida.

¹⁴ Maiores informações podem ser consultadas pelo endereço: <https://www.institutomariadapenha.org.br/violencia-domestica/ciclo-da-violencia.html>.

colocam em risco a integridade física e psicológica de meninas e mulheres. É sabido, entretanto, que o enfrentamento e a prevenção da violência contra meninas e mulheres não diz respeito apenas ao desenvolvimento de projetos educacionais, porém, estes são fundamentais para a compreensão e a problematização da realidade a partir do conhecimento historicamente produzido e partilhado pela humanidade.

Este ciclo, segundo Barroso (2008), é composto por três fases que podem variar quanto à frequência e intensidade, a depender de cada caso em que ele ocorre. O “Acúmulo de Tensão” é marcado por insultos, provocações, intimidações, ou ainda pelo medo e insegurança vivenciados pela vítima que, facilmente, tende a minimizar e encontrar justificativas para o crescimento do estresse entre o casal. Como em uma escalada, o momento posterior diz respeito ao “Ataque Violento”, o qual pode ocorrer de diferentes formas e levar ao afastamento dos envolvidos, ou não. Isso porque, é neste momento que muitas mulheres buscam ajuda, seja de amigos, da família, ou mesmo a intervenção policial. A “Lua de Mel”, por sua vez, envolve a tentativa de reconciliação e é geralmente permeada por demonstrações de arrependimento e promessas de mudança por parte do agressor. Vale ressaltar que reatar com o companheiro, ou o suposto entendimento, pode ocorrer em função de inúmeros fatores, os quais podem atuar de maneira conjugada ou independente, tais quais a dependência emocional, o medo do recrudescimento do comportamento violento, a dependência econômica e questões de ordem cultural, como a pressão familiar e valores religiosos.

Ainda de acordo com Barroso (2008), é preciso atentar que, tratando-se de uma relação, faz-se necessário problematizar o consentimento mútuo que envolve a permanência e o funcionamento desse tipo de interação entre os envolvidos. Mas o que isso quer dizer, exatamente? Entre outras coisas, que, quando se pensa na dinâmica dos relacionamentos entre casais, há pessoas que logo nos primeiros sinais de violência romperão o vínculo que une os parceiros, contudo, outras relações serão mantidas apesar dos episódios de agressões e maus tratos.

Em determinados contextos, por exemplo, o uso de palavras mais ríspidas ou ofensivas, o tom da voz que se altera, crises de ciúmes, tentativas de controle, entre outros atos são suficientes para o afastamento de um casal, contudo, há outras situações em que mulheres perderão a vida pelas mãos de seus antigos ou atual

namorado, esposos ou companheiros em relacionamentos nos quais é possível identificar o ciclo presente. Desta forma,

Numa relação amorosa assente na desconfiança e no ciúme, quando o lado invadido opta pela complacência, o que faz é perpetuar uma relação ao mesmo tempo dependente e dominadora de ambos os lados. Quem faz a cena depende da complacência do outro para poder repeti-la, ocupando grande parte do seu tempo com a vida do outro, esquecendo-se de viver a própria [...]. Por outro lado, quem recebe a cena depende desse tipo de prova de amor porque acredita sinceramente que essas demonstrações de insegurança, de posse até mesmo de propriedade, evidenciam bons sentimentos. (BARROSO, 2008, p. 7).

Dentro deste enfoque relacional, é possível entender que o comportamento violento é, muitas vezes, minimizado e banalizado por mulheres que realmente acreditam que o problema é pontual, e que o companheiro realmente mudará. Neste sentido, Lucena *et al.* (2016, p. 6) afirmam que a mulher em situação de violência “tende a aceitar, justificar as atitudes do agressor e protelar a exposição de suas angústias até a situação se tornar insustentável.”

Por que isso acontece? Como romper o ciclo? O que dificulta este movimento? Vale a pena investigar questões como estas. Apesar dos importantes aspectos que esta corrente teórica levanta, sua abordagem desconsidera os fatores estruturantes ou macrosociais ligados ao fenômeno e abordados nas perspectivas anteriores. Além disso, Mendes, Silva e Souza (2017, p. 116) alertam que não é possível “encaixar todas as relações dentro de um ciclo ordenado, repetitivo e fragmentado de violência”.

3.3.4 Marcia Tiburi: o Feminismo e a luta por uma democracia radical

Outra pensadora que reflete sobre as relações de gênero e a violência contra as mulheres é a filósofa brasileira Marcia Tiburi, que nasceu em 1970, no Rio Grande do Sul. Em nossa análise, foi utilizada como referência a obra *Feminismo em comum: para todas, todes e todos* (2020) e nela, a filósofa indica que tal violência é resultado da ordem patriarcal que garante a dominância masculina, a qual é sustentada por uma ideologia machista que vem sendo difundida e inculcada há séculos no ocidente.

Segundo a pensadora,

Patriarcado é um sistema profundamente enraizado na cultura e nas instituições [...] (TIBURI, 2020, p. 26)

[...] [um] nome estranho para muitas pessoas que consideram natural a ordem social existente. Ele representa a estrutura que organiza a sociedade, favorecendo uns e obrigando outros a se submeterem ao grande favorecido que ele é, sob pena de violência e morte. O patriarcado também é uma forma de poder. (TIBURI, 2020, p. 59)

[...] Ele é como uma coisa, uma geringonça feita de ideias prontas e inquestionáveis, de certezas naturalizadas, de dogmas e de leis que não podem ser questionadas, de muita violência simbólica¹⁵ e física, de muito sofrimento e culpa administrados por pessoas que têm o interesse básico de manter seus privilégios de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de idade, de plasticidade (TIBURI, 2020, p. 40).

Quanto ao machismo, Tiburi (2020, p. 63) esclarece que ele é “um sistema de **crenças** em que se aceita a superioridade dos homens devido a sua masculinidade.” Assim, é graças a essa estrutura, ou seja, a este modo de organizar a sociedade e controlar corpos e mentes, que se pode notar, em muitas sociedades, o fato de que, de um lado encontram-se os homens e o poder e, de outro, as mulheres e a violência.

Dentro desta estrutura social que desiguala e hierarquiza as pessoas em função do gênero, as violências são diversas e se manifestam no espaço público e privado, isso porque “a violência contra mulheres é uma constante cultural e continua a crescer em todas as sociedades” (TIBURI, 2020, p. 106). Tanto é que, no contexto brasileiro, o Anuário da Segurança Pública de 2022 registrou o crescimento de ameaças e agressões contra mulheres, bem como o aumento da pornografia infanto-juvenil e da exploração sexual infantil, que vitimizam, sobretudo, meninas.

Neste sentido, a filósofa também chama a atenção para o fato de que

Uma das maiores injustiças do patriarcado - ou a injustiça originária, aquela que se repete todo dia - é não tornar possível a presença das mulheres na história nem permitir que elas ocupem algum espaço de expressão na sociedade. Cada espaço é conquistado com dificuldade e somente com muita luta. O fato de as mulheres não fazerem parte da vida pública não se explica apenas por elas terem sido afastadas desse espaço em momentos diversos. Mas porque elas não contaram sua própria história. (TIBURI, 2019, p. 92-93)

¹⁵ Para a filósofa, a violência simbólica pode ser percebida na desigualdade com relação ao trabalho doméstico, comumente chamado como dupla, tripla jornada, e que é entendido como uma função “naturalmente” feminina; no papel da maternidade, como se a geração e a criação dos filhos desse fosse um destino natural e até mesmo uma responsabilidade exclusiva das mulheres; além da lógica do casamento que não raramente está assentado na ideia de submissão da mulher ao homem (Tiburi, 2020).

Desta maneira, por mais avanços que venhamos conquistando nas diferentes áreas, a participação feminina ainda se mostra marginalizada. Pesquisas como *Teto de vidro: um estudo sobre os fatores deste fenômeno no Brasil sob a percepção das mulheres gestoras*, de Luziberto Barroso Carneiro (2018); *Mulheres e Ciência: desafios e conquistas* (2011), Marília Gomes de Carvalho e Lindamir Salete Casagrande; *O feminismo mudou a ciência?* (2001), de Londa Schiebinger; e, *Problematizando gênero e violência a partir da arte* (2022), de Jocy Meneses dos Santos Junior e Jarlisse Nina Beserra da Silva, abordam esse aspecto do apagamento feminino em diferentes áreas, e corroboram o entendimento de Tiburi (2019) de que a violência contra mulheres é, ao mesmo tempo, doméstica e extradoméstica.

Isso ainda pode ser percebido no contexto investigado nesta pesquisa. Por exemplo, o currículo¹⁶ de Filosofia, no estado de São Paulo, aborda apenas cinco filósofos ao longo de todo Ensino Médio, conforme será analisado na seção 4. Em vista disso, considera-se relevante ressaltar a contribuição das mulheres no desenvolvimento das mais diversas formas de conhecimento e atividades humanas pois, conforme afirma Tiburi (2019, p. 94) “as mulheres precisam falar de si mesmas em todas as esferas – na arte, no conhecimento, na religião, por exemplo. Assim é que o feminismo pode restituir a cada um seu lugar legítimo de fala”.

Quanto ao enfrentamento e a superação da violência contra mulheres, a filósofa afirma que esta é uma das bandeiras dos movimentos feministas e, como vimos, ele supõe que ações em diferentes frentes sejam realizadas, ou seja, é preciso identificar e elaborar estratégias para o combate à violência que se manifesta tanto nos lares, como fora deles. Ademais, Tiburi (2020), assim como Saffioti (1987, 2015), indica que a mulher precisa se apropriar da sua história e da historicidade de suas lutas a fim de construir, conjuntamente, uma nova ordem social, a qual, entre outras coisas, supõe a superação do patriarcado, do racismo e do capitalismo. Outra convergência é o fato destas autoras entenderem o feminismo como um movimento, plural, diversificado e que pode assumir diferentes bandeiras.

No mais, a pensadora ressalta que o feminismo, defendido por ela, adota uma abordagem interseccional e, portanto, não está dissociado de questões como o

¹⁶ Esta afirmação tem como base a análise dos Cadernos *Currículo em Ação* – Caderno do Estudante (2021, 2022), disponibilizados pela SEDUC para a rede estadual de educação no Estado de São Paulo.

componente racial, a questão de classes, entre outros marcadores sociais da opressão, como as questões concernentes à idade, deficiências, aparência. Para compreendermos com maior precisão o seu significado, nos embasamos nas ideias de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge, as quais afirmam que

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária - entre outras - são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas [...] essas categorias se sobrepõem e funcionam de maneira unificada. Além disso, apesar de geralmente invisíveis, essas relações interseccionais de poder afetam todos os aspectos do convívio social. (COLLINS, BILGE, 2021, p. 15-16).

Como é possível perceber, embora a ideia de um imbricamento¹⁷ entre o patriarcado, o racismo e o capitalismo já estivessem presentes nas análises de Saffioti (1987, 2015), com Tiburi (2019) esse entendimento de múltiplas opressões que se unem e se sobrepõem sobre determinados corpos se amplia, **complexifica** e ganha nome.

O conceito retomado por Tiburi, em sua obra, surge no contexto norte-americano, com a jurista norte-americana Kimberley Crenshaw, no final dos anos 1980, entretanto, a análise sobre a relação gênero, raça, classe já vinha sendo abordada há ao menos uma década antes, pelo Feminismo Negro. Segundo Gomes (s.d., p. 87), o conceito pode ser visto como uma “ferramenta” que pretende contribuir para que se compreenda melhor as especificidades vivenciadas por alguns grupos e, assim, elaborar políticas públicas integradas, específicas, e mais eficientes; além disso, ele é importante para unificar a luta contra todas as formas de exploração e opressão. Ainda assim, vale lembrar que, no contexto brasileiro, Lélia Gonzalez (2020) e Sueli Carneiro (2003, 2011) também chamam a atenção para a necessidade de um feminismo afro-latino-americano – como propõe a primeira – e de enegrecer o feminismo – tal qual sugere a segunda.

Nesse contexto, a filósofa pensa o Feminismo como uma ação ética e política, um movimento social e filosófico que visa, enquanto teoria, a compreensão

¹⁷ Reforçamos que a socióloga não utiliza em suas obras o conceito “interseccionalidade”, embora reflita sobre a simbiose entre estes sistemas de opressão e exploração.

da realidade, e, enquanto práxis, pretende a superação das relações hierarquizadas e desiguais. Em suas palavras, este ideal pode ser entendido como “o desejo por [uma] democracia radical voltada à luta por direitos daqueles que padecem sob injustiças que foram armadas sistematicamente pelo patriarcado” (TIBURI, 2020, p. 12). Desse modo, é um movimento que nos chama à luta pelos direitos de todas, todes e todos.

Todas porque quem leva essa luta diante são as mulheres. *Todos* porque o feminismo liberou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens e abriu espaço para outras expressões de gênero - e de sexualidade - isso veio interferir no todo da vida. Todos porque luta por certa ideia de humanidade [...] e, por isso mesmo, considera que aquelas pessoas definidas como homens também devem ser incluídas em um processo realmente democrático, coisa que o mundo machista - que conferiu aos homens privilégios, mas os abandonou a uma profunda miséria espiritual - nunca pretendeu realmente levar à realização (TIBURI, 2020, p. 11-12).

Além disso, ela acrescenta ser imprescindível para a emancipação feminina o acesso à educação, pois “só esse direito pode nos livrar de um sistema de violência física e simbólica que pesa sobre quem é marcado como mulher” (TIBURI, 2020, p. 21). Consequentemente, além da reivindicação por uma educação de qualidade – para todas, todes e todos – ressaltamos, mais uma vez, a importância e a necessidade de mais mulheres nos currículos escolares, bem como tempos e espaços de reflexão e diálogo para a compreensão e a desnaturalização da desigualdade e da violência contra as mulheres em nossa sociedade.

Ademais, no contexto educacional a abordagem interseccional é ainda mais relevante em função das discriminações e violências que podem ocorrer em seu interior, como casos de racismo, LGBTfobia, capacitismo, entre outros. Sobre este aspecto, Thiengo e Ribeiro (2019) destacam que boa parte dos casos de violência no ambiente escolar estão relacionados às discriminações de gênero e sexualidade. Com isso, ressaltamos o compromisso da pesquisa em trazer para a análise em sala de aula, autoras que chamam a atenção para a necessidade de um olhar atento quanto à percepção da diversidade e da transformação desta em desigualdades, especialmente por reconhecer o espaço escolar como um ambiente marcado por estes múltiplos atravessamentos.

3.4 Legislações Nacionais e Pactos Internacionais para o Enfrentamento da Violência contra Mulheres

Esta seção apresenta alguns avanços nacionais e internacionais concernentes à prevenção e ao enfrentamento da violência contra mulheres, com isso, além de dar destaque aos documentos citados, pretende-se dar visibilidade ao constante processo de lutas das mulheres para a ampliação e o acesso aos direitos, esforços vívidos atualmente. Entretanto, dada a amplitude do tema, não será possível abordar esse cenário em sua totalidade, tendo sido realizada uma seleção entre alguns dos mais importantes marcos legais quanto ao assunto investigado.

3.4.1 Convenção sobre a Eliminação de Todas as formas de Violência contra a Mulher

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948 pelos países membros da ONU, estabelece que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos", sem distinções de quaisquer ordens, entre elas, o gênero. Dessa forma, o documento assegura ainda que toda pessoa tem "direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal". Entretanto, o pacto firmado não foi suficiente para assegurar a integridade de mulheres, bem como de outros grupos sociais que são histórica e socialmente marginalizados, por isso, outros compromissos foram sendo firmados ao longo dos anos.

Promulgada em 1979 pelas Nações Unidas, e ratificada em 2002 pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso, a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher é considerada o primeiro acordo internacional que versa sobre os Direitos Humanos das Mulheres, e já em seu artigo 1º fica estabelecido que

a expressão "discriminação contra a mulher" significará toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo (ONU, 1979, s/p).

Vale ressaltar, no entanto, que a Convenção não faz menção à violência de gênero ou contra mulheres, ainda assim, firma o compromisso entre os Estados-membros de enfrentar as variadas formas de discriminação que privam ou dificultam o exercício de direitos e liberdades fundamentais de meninas e mulheres ao redor do globo.

3.4.2 Convenção Belém do Pará

Segundo Mendes, Silva e Souza (2017), embora a violência contra a mulher seja hoje debatida e enfrentada no Brasil, especialmente no contexto doméstico e familiar, ela já foi por muito tempo tolerada e invisibilizada, sendo compreendida como uma questão menor e que dizia respeito apenas ao casal, sendo, portanto, restrita à esfera privada. De acordo com as autoras, a denúncia e o enfrentamento desta realidade na sociedade brasileira ocorreram, sobretudo, graças à atuação dos movimentos feministas, assim como com as contribuições dos estudos acadêmicos sobre as mulheres, desenvolvidos a partir de 1970.

Por isso, quando se pensa na conscientização e no enfrentamento da violência contra a mulher, é importante resgatar marcos históricos que contribuíram para essa luta, tal qual a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, adotada em 09 de junho de 1994, em Belém do Pará, e popularmente conhecida como “Convenção de Belém do Pará”. Pela Convenção afirma-se que a violência contra a mulher é uma violação de Direitos Humanos, ou seja, é uma “ofensa contra a dignidade humana e é manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres”. Vale salientar que tanto Chauí (1985; 2019) quanto Saffioti (1987; 2015) convergem quanto a este entendimento.

Nesse sentido, o referido documento define que a violência contra a mulher diz respeito a qualquer ato:

§1. Que tenha ocorrido dentro da família ou unidade doméstica ou em qualquer outra relação interpessoal, em que o agressor conviva ou haja convivido no mesmo domicílio que a mulher e que compreende, entre outros, estupro, violação, maus-tratos e abuso sexual:

§2. Que tenha ocorrido na comunidade e seja perpetrada por qualquer pessoa e que compreende, entre outros, violação, abuso sexual, tortura, maus tratos de pessoas, tráfico de mulheres, prostituição forçada, sequestro e assédio sexual no

lugar de trabalho, bem como em instituições educacionais, estabelecimentos de saúde ou qualquer outro lugar, e

§3. Que seja perpetrada ou tolerada pelo Estado ou seus agentes, onde quer que ocorra.

Como é possível compreender, a violência contra a mulher é abordada a partir de três contextos diferentes: o primeiro retrata o problema a partir da perspectiva da violência doméstica e familiar, já conceituada anteriormente; o segundo trata o problema a partir de uma perspectiva social, que pode ocorrer entre pessoas sem vínculo afetivo ou familiar e num contexto de violência urbana; e o terceiro diz respeito às violências praticadas pelo Estado e por aqueles que o representam. Além disso, o texto afirma que esse fenômeno atinge mulheres de todas as camadas sociais, não dependendo, portanto, de fatores como classe social, raça/etnia, idade, religião, renda, cultura ou nível educacional.

3.4.3 Lei Maria da Penha e as diferentes formas de violência

No Brasil, a Lei 11.340/2006, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, criou mecanismos para punir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, bem como meios para proteger a mulher em situação de violência. Eleonora Menicucci, no Prefácio da Cartilha “Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340/2006”, lançada em 2012 pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, afirma que a referida lei é considerada pela ONU uma das três melhores leis sobre o tema.

Vale ressaltar que a lei é resultado da condenação do Estado brasileiro, pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA, em função da morosidade em levar a julgamento o ex-companheiro e agressor de Maria da Penha Maia Fernandes, o qual era acusado de duas tentativas de homicídio¹⁸, ambas ocorridas no ambiente doméstico. Em uma destas ocasiões, Maria da Penha foi atingida por disparos de arma de fogo, o que a deixou paraplégica aos 38 anos de idade. A referida condenação, em âmbito internacional, determinou que cabia ao Estado

¹⁸ Dado o avanço legal, atualmente tais crimes seriam enquadrados pela Lei nº 13.104 de março de 2015, identificada popularmente como Lei do Feminicídio e que pune com maior rigor os crimes que atentam contra a vida de mulheres no contexto de “violência doméstica e familiar [bem como em situações que revelem o] menosprezo ou discriminação à condição de mulher (BRASIL, 2015).

brasileiro a elaboração de uma lei para o enfrentamento da violência contra mulheres, bem como o julgamento do agressor de Maria da Penha.

De acordo com Pasinato (2015, p. 534), a lei representa um “marco político nas lutas pelos direitos das mulheres no Brasil e no reconhecimento da violência contra as mulheres como problema de políticas públicas”, e não mais uma questão de ordem doméstica, privada. A pesquisadora ressalta ainda que, no art. 6º, a lei reconhece “a violência baseada no gênero como uma violação de direitos humanos” e, no art. 7º, define as diferentes formas de violência doméstica e familiar contra a mulher: física, sexual, moral, psicológica e patrimonial.

A Lei Maria da Penha, nome pelo qual ficou popularmente conhecida a referida legislação, estipula ainda no art. 8º que é imprescindível “a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia”, para o enfrentamento da violência contra a mulher. (BRASIL, 2006, [s.p.]).

É perceptível, portanto, a importância dada à educação para a conscientização e a prevenção deste fenômeno junto às novas gerações, inclusive porque, de acordo com a terceira edição da pesquisa Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil, “[...] verifica-se que quanto mais jovem, maior a primazia de violência, sendo que 35,2% das mulheres de 16 a 24 anos relataram ter vivenciado algum tipo de violência” (FBSP, 2021b, p 12).

Vale ressaltar que a lei em questão aborda apenas a violência doméstica e familiar contra mulheres, não acolhendo, todavia, outras formas. Ainda assim, ela é importante, entre outros fatores, não apenas por punir com maior rigor¹⁹ tais violações de direitos humanos, mas também por propor a reeducação dos agressores. Quanto à prevenção, a legislação ressalta a importância de se criar políticas públicas integradas entre diferentes áreas, tais quais o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Segurança Pública, a Saúde, a Educação, Trabalho e Habitação, e Assistência Social.

¹⁹ De acordo com a Cartilha *Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340/2006*, a lei “impossibilitou a punição dos agressores com penas como multas e pagamentos de cestas básicas”, fator que certamente estimulava a reincidência e a impunidade (BRASIL, 2012, p. 10-11).

Entretanto, apesar dos avanços nacionais e internacionais, a igualdade de gênero²⁰ e o fim da violência contra a mulher ainda são ideais contemporâneos, aos quais esta pesquisa vem somar esforços no âmbito educacional, ou seja, com o intuito de contribuir para que a igualdade social entre homens e mulheres, bem como o direito de viver uma vida sem violência, não sejam apenas sonhos, mas a realidade das gerações vindouras.

²⁰ De acordo com a meta 5 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), alcançar a igualdade de gênero supõe, entre outras ações, o enfrentamento das desigualdades (tanto em âmbito privado, como o fato de mulheres investirem mais tempo no cuidado com a família e os afazeres domésticos, quanto no que diz respeito ao espaço público, tal qual a remuneração feminina, ainda menor que a masculina, e a sub-representatividade feminina na política, de todas as formas de discriminação, e violência contra mulheres e meninas. (IBGE, 2021).

4 O ENSINO DE FILOSOFIA E O NOVO ENSINO MÉDIO

Percebe-se que a violência contra a mulher não é fenômeno raro na comunidade global, nem na sociedade brasileira. Nesse sentido, Soares, Charles e Cerqueira (2019, p. 2) apontam que o Brasil está “em quinto lugar no ranking composto por 83 nações de crimes contra a mulher, ainda que o país seja considerado referência em leis voltadas ao combate à violência contra a mulher.”

Dessa forma, não seria equivocado ou exagerado questionar por que isso acontece, assim como o que pode ser feito para reduzir a distância entre aquilo que formalmente defendemos e o que de fato praticamos, especialmente no âmbito educacional. Segundo Paulo Freire (2000), não estamos no mundo apenas para nos adaptarmos a ele, mas para transformá-lo também, o que demanda de nós certo esforço para que nossos discursos, ações e intervenções sejam condizentes com o sonho ou o projeto de mundo que queremos realizar. De acordo com o pensador,

Trata-se, na verdade, não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou todas elas, de simultaneamente [...] desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que essa situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado. (FREIRE, 2000, p. 37).

Diante desse cenário, que certamente envolve avanços, mas também desafios históricos que ainda não se conseguiu superar, este trabalho visa a contribuir para a **conscientização de estudantes do Ensino Médio** acerca da violência contra a mulher, a partir do desenvolvimento de uma prática pedagógica que visa, por meio da reflexão filosófica sobre a VCM, contribuir para o entendimento crítico deste fenômeno.

De acordo com os apontamentos realizados, sabe-se que a violência contra a mulher é uma questão complexa e que pode estar presente no cotidiano das estudantes de diferentes formas, por exemplo, quando elas testemunham ou vivenciam diretamente situações de violência no ambiente doméstico, praticadas no âmbito da família, ou ainda quando estão em um relacionamento abusivo já na adolescência. Mesmo sabendo que não é possível enquadrar todas as situações de violência no Ciclo da Violência Doméstica, e admitindo que o problema da VCM é multifatorial, entende-se que quanto mais meninos e meninas puderem conhecer e conversar sobre estas questões, mais ferramentas intelectuais e emocionais terão

para reconhecer os sinais de relacionamentos que ferem sua integridade, sua autonomia, e os colocam, de alguma forma, em risco.

Além do mais, relatos de violência e pedidos de ajuda não são raros no ambiente escolar, e fazem parte da história de vida de várias alunas e alunos com os quais a pesquisadora tem ou já teve contato durante a atuação profissional em escolas estaduais no interior de São Paulo. Esses relatos, inclusive, foram elementos motivadores para a realização desta pesquisa. Enfrentar a violência é assunto urgente e demanda esforços dos Estados, das governanças políticas nas diferentes esferas de atuação, das famílias, dos sistemas escolares e dos indivíduos que ocupam cada um destes espaços. No que diz respeito à educação formal, entende-se que o acesso ao conhecimento é fundamental para a realização de um trabalho que problematize a permanência deste fenômeno em nossa sociedade; suas implicações sociais, políticas e culturais; os preconceitos ligados ao tema, entre outros aspectos. Nesse sentido, indaga-se: os discentes possuem clareza sobre o que é a violência contra a mulher e sobre as diversas formas por meio das quais ela pode se manifestar? Os materiais disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação, no estado de São Paulo, e destinados ao ensino de Filosofia, abordam essa questão? De que forma? Professores de Filosofia tratam desse tema em suas aulas? Julgam relevante trabalhá-lo? Possuem formação e se sentem confortáveis para fazê-lo? Todas essas questões pretende-se responder à todas essas questões nas próximas seções deste trabalho.

4.1. A reforma do Ensino Médio

Para analisar como o tema “violência contra mulheres” é abordado no ensino de Filosofia no contexto das escolas estaduais, é preciso levar em consideração que o cenário educacional atual é marcado, em âmbito federal, pela implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e, no contexto estadual, pela alteração do Currículo Paulista (2020b) nas etapas formativas referentes ao Ensino Fundamental e Médio.

Em função do recorte e das limitações desta pesquisa, as análises se concentrarão nas mudanças ocorridas no componente curricular mencionado acima e, para isso, serão examinados: a Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, que depois se converteu na Lei 13.415, de fevereiro de 2017, e que trata da implementação da Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) (MEC, 2018a); as análises de entidades, pesquisadores e especialistas ligados ao tema e à educação; documentos disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC-SP) referentes à implementação do NEM neste Estado; e, especialmente o **Currículo Paulista (SEDUC, 2020b) e os cadernos “Currículo em Ação” (SEDUC, 2021; 2022) da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio.**

Mas, afinal, o que é a Reforma do Ensino Médio e como ela vem sendo implementada? Por que essa etapa da formação precisa de mudanças? Que promessas carrega? Quem as propõe? Quais resultados já podem ser percebidos em São Paulo, o primeiro estado a implementá-la? Essas são algumas das questões sobre as quais se deseja refletir nesta investigação.

As críticas à etapa final da educação básica não são novas e, de maneira geral, apontam para o fato de que ela, especialmente no que diz respeito à educação pública, carece de qualidade e é marcada por altos índices de abandono e retenção, fatores que a mantêm como uma etapa de formação que é considerada, portanto, excludente e seletiva (MOLL, 2017). Para mais, de acordo com a BNCC, que é a atual referência nacional acerca do que as escolas devem ensinar e do que os estudantes precisam aprender, o cenário global contemporâneo é marcado por aceleradas transformações decorrentes, sobretudo, do desenvolvimento tecnológico vivenciado na história recente. Como consequência, neste novo panorama, a educação escolar deve dar conta não apenas das novas demandas, mas também de antigas exigências de melhoria, tornando necessário, por conseguinte,

[...] repensar a organização curricular vigente para esta etapa da educação básica que apresenta **excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho** e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas. (MEC, 2018a, p.469-470, grifo nosso).

Diante do exposto, nota-se que os problemas existentes no Ensino Médio são relacionados somente ao excesso de disciplinas e às relações de ensino e aprendizagem desatualizadas e distantes das novas demandas do mundo contemporâneo e das expectativas dos estudantes, o que certamente não é verdade, uma vez que há desafios de diversas ordens que impactam nas questões educacionais e na qualidade da educação.

Conforme apontam Cury, Reis e Zanardi (2018), a crise vivida pela escola pública (qualidade questionável, retenção, evasão) não é gerada pela escola em si, mas é uma das consequências produzidas pelo capitalismo brasileiro, que perpetua historicamente a desigualdade socioeconômica e rebaixa determinados sujeitos e grupos à condição de não-cidadãos. Por isso, como os autores ressaltam, não será possível superar a crise educacional sem enfrentar as contradições de um sistema que é estruturalmente incapaz de proporcionar igualdade. Dessa maneira, compreende-se que a crise na educação só será superada quando for suplantado o sistema que estrutural e institucionalmente produz e reproduz as desigualdades identificadas na sociedade brasileira.

Quanto ao “excesso de componentes curriculares”, com a implementação no NEM (Novo Ensino Médio) no Estado de São Paulo, o número de disciplinas não diminuiu, pelo contrário, aumentou. Na 2ª série, por exemplo, os estudantes têm 20 componentes curriculares em sua grade em função da inserção da parte diversificada, a qual corresponde aos **itinerários formativos** de aprofundamento e aos componentes do **Programa Inova Educação**, que são as **Eletivas, Tecnologia e Inovação e Projeto de Vida** (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO *et al.*, 2022). Ainda sobre esta questão, Lino (2017) afirma que a retirada de componentes curriculares da formação geral básica compromete a qualidade do ensino e dificulta o acesso a conhecimentos e saberes. Ademais, a pesquisadora aponta ainda que a referida reforma é denunciada pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNEM), do qual fazem parte 10 organizações²¹.

Com relação aos debates sobre a Reforma do Ensino Médio, conforme afirmam Krawczyk e Ferretti (2017), as tentativas de alterar sua estrutura não são recentes, sendo, inclusive, anteriores à imposição da MP 746/2016. Segundo os autores, debates sobre o tema já teriam ocorrido em 2013, quando foi proposto e votado no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 6.840, o qual, sem sucesso,

²¹ De acordo com Lino (2017, p. 89), fazem parte do MNEM: Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

visava implementar as transformações estruturais que se materializariam com as medidas implementadas durante o governo do presidente Michel Temer.

A Carta Aberta Pela Revogação da Reforma do Ensino Médio²² (2022), por sua vez, afirma que os debates sobre a necessidade de revisão da etapa final da educação básica já ocorriam há ainda mais tempo, desde 2004, e tinham em vista melhor organização desta modalidade em função dos desafios oriundos de sua massificação e da necessidade de democratizar o currículo. Entretanto, por meio da MP 746/2016, ação orquestrada por Michel Temer enquanto esteve encarregado da presidência da República, em função do impeachment sofrido pela então presidente Dilma Rousseff, o governo federal se valeu da referida manobra para impor modificações na educação básica, desconsiderando diálogos, divergências e estudos que marcavam a primeira e a segunda versão do texto.

Sobre este processo, Cury, Reis e Zanardi afirmam que

Utilizando-se do discurso da crise, sem revelar suas causas estruturais, o governo golpista trouxe medidas para melhorar a qualidade da educação dentro da pauta estabelecida por reformadores educacionais, OCDE e conservadores que formam sua base de apoio. Movimentos sociais e entidades acadêmicas foram desprezados no debate que concluiu os últimos contornos da BNCC. (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 81-82).

O trecho evidencia que a medida apresentada propõe a melhoria da educação básica sem, contudo, problematizar ou abordar os problemas estruturais relacionados a ela, tornando-a insuficiente, portanto, desde o início. Também reforçam que os interesses por trás da reforma não são apenas educacionais, uma vez que as transformações estão alinhadas às exigências de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável por avaliações como o PISA (Programme for International Student Assessment), e por setores do empresariado brasileiro interessados na promoção de uma educação alinhada às suas demandas, como é possível perceber no Movimento Todos Pela Educação, fundado em 2006, e composto por grupos como a Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann,

²² Assinam a Carta entidades como Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, Associação Brasileira de Ensino de História, Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (Anpof), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ), entre outras.

Rede Globo, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros (CURY, REIS, ZANARDI, 2018).

Entendimento semelhante é defendido por Freitas *et al.* (2022, p. 52), os quais sustentam que:

[...] a reforma do ensino médio não esteve orientada para as demandas de alunos, professores e famílias quanto às necessidades educativas dos jovens, mas, sim aos interesses estratégicos de empresários do setor educacional que visam a um capital ainda mais valorizado.

Os fundamentos da Teoria do Capital Humano (TCH), como se sabe, estão relacionados à Escola de Chicago – uma corrente do pensamento econômico norte-americano que teve seu auge nos anos 1980 e orientou a guinada neoliberal em diversos países, como EUA, Inglaterra e Chile – e aos economistas Theodore Schultz e Gary Becker. Nesse sentido, a TCH concebe a educação a partir de um viés utilitarista, cujo objetivo é a **preparação do indivíduo para o mercado de trabalho**. Com isso, difunde-se a ideia de que a educação formal é a “solução para as desigualdades econômicas, funcionando, dessa maneira, como mecanismo de ascensão social” e crescimento econômico” (YANAGUITA, s.d., p. 3). E, como é possível perceber, a Reforma do Ensino Médio é uma resposta do governo brasileiro ao novo paradigma de educação proposto pela UNESCO, em meados dos anos 1990 e que tem, na TCH um de seus pressupostos.

De acordo com a Lei 13.415/2017, entre as transformações que já começaram a ser implementadas, é possível afirmar que a referida Reforma do Ensino Médio supõe: o incentivo ao aumento do número de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; a ampliação da carga horária mínima anual; o estabelecimento da obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino; a permanência de Artes e Educação Física como componentes curriculares obrigatórios apenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, sendo facultativas, portanto, no Ensino Médio, a exclusão de Filosofia e Sociologia como componentes curriculares obrigatórios, e a modificação na estrutura curricular, a qual foi flexibilizada, e será melhor abordada adiante.

A ideia central defendida pelos apoiadores da Reforma diz respeito à necessidade de melhorar a qualidade do Ensino Médio, tornando-o mais envolvente e alinhado aos desejos dos estudantes, assim como em sintonia com as

necessidades produtivas da sociedade contemporânea. A promessa é de superação de desigualdades, por meio de um salto na qualidade da educação, que se daria pelas ações apontadas acima. Este entendimento pode ser encontrado na página do Ministério da Educação (MEC, 2018b), em que se apresentam perguntas e respostas sobre o NEM (Novo Ensino Médio).

Ainda segundo seus defensores, o fracasso do Ensino Médio brasileiro pode ser identificado por meio dos baixos índices de aprendizagem, aferido por meio de avaliações externas, como as promovidas pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelas altas taxas de repetência, bem como pelo fato de os maiores índices de exclusão e evasão escolar se concentrarem na etapa final da educação básica, por isso a necessidade de reformular e flexibilizar o Ensino Médio brasileiro (MEC, 2018a).

A concepção de educação expressa na BNCC e na Lei 13.415/2017 revela ainda a preocupação com uma educação integral, que seja capaz de promover o desenvolvimento social, físico, intelectual, afetivo, ético e moral dos/das estudantes. Como se vê, a reforma tem como foco, além do desenvolvimento das competências cognitivas, garantidas pela formação geral básica, a preocupação com o aprimoramento das competências socioemocionais, como fica expresso na afirmação:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (MEC, 2018a, p. 14).

Outro ponto que merece destaque na reformulação do currículo do Ensino Médio diz respeito à ênfase dada pelo documento à necessidade de abordar com os/as jovens a construção do Projeto de Vida²³ e, também, de capacitá-los para a

²³ Na BNCC (2018a, p.472), o Projeto de Vida é apresentado como “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas”. Ele tem como foco o desenvolvimento integral dos discentes e visa a estimular a habilidade de tomar decisões concernentes ao seu envolvimento com os estudos,

utilização das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC)²⁴, as quais envolvem o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Revela-se, assim, mais uma vez, a relação destas medidas com a Teoria do Capital Humano e, por meio delas, a utilização de tempos e espaços formais de educação para o desenvolvendo da mentalidade de que o indivíduo – estudante – é, ou deve ser, o empreendedor de si, cabendo à escola instrumentalizá-lo com as competências e habilidades necessárias, garantindo, desse modo, desenvolvimento econômico e ascensão social. Neste sentido, o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (MEC/CONSED/ Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, 2018, p. 6) afirma que “A espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas.”

Ante o exposto, é pertinente questionar: a Reforma do Ensino Médio, nos moldes em que está sendo implementada, é capaz de os problemas da qualidade e da evasão? Quais os riscos e as implicações desta flexibilização? A quem elas favorecem? Sobre estas questões, será analisado como o estado de São Paulo, o primeiro a implementar o NEM, tem gerenciado as transformações e quais os desafios identificados até o momento a partir de uma Nota Técnica elaborada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU, 2022).

Se por um lado, entre os críticos da atual reforma é possível identificar um discurso comum de que mudanças são necessárias no que diz respeito ao Ensino Médio, por outro lado, pesquisas²⁵ analisadas denunciam os riscos que envolvem

com o mundo do trabalho e com o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis por meio da criação de tempos e espaços dedicados ao autoconhecimento e ao empreendedorismo de si.

²⁴ Com relação ao domínio da Computação e das TDIC, a BNCC (2018a) reitera, em diferentes passagens, o fato de que o mundo contemporâneo tem enfrentado aceleradas transformações, que impactam o mundo produtivo (do trabalho) e cotidiano (funcionamento da sociedade) decorrentes do desenvolvimento tecnológico. Desta forma, o documento mostra que é imprescindível a formação dos discentes em três eixos: Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital, a fim de ampliar as oportunidades de inclusão social.

²⁵ A Nota Técnica *Novo Ensino Médio e a indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* enfatiza que o “Novo Ensino Médio aumenta as desigualdades escolares em São Paulo” e que prejudica, sobretudo, os estudantes mais pobres (REPU, 2022, p. 30), fato que foi identificado na menor possibilidade de escolha dos itinerários formativos quanto menor é o perfil socioeconômico das unidades escolares; na falta de professores, que é ainda mais acentuada entre estudantes dos períodos vespertino e noturno, bem como com relação à parte diversificada do Currículo, central na reforma do E.M.; e a ampliação da oferta de ensino à distância, como nos casos de expansão de carga horária para o período noturno são alguns dos aspectos que justificam a afirmação. Além disso, diversos autores e pesquisas serão citados nessa seção e irão corroborar tal entendimento.

sua implementação, uma vez que ela tem demonstrado grande potencial para promover uma formação ainda mais deficitária e fragmentada para as camadas sociais que dependem da educação pública, afunilando e dificultando o acesso destas à educação de qualidade e à continuidade dos estudos.

E como isso acontece? De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017), a reforma em andamento implementa a desregulamentação do tempo escolar, da organização e do conteúdo curricular, da profissão docente, da responsabilidade da União e dos estados com a educação pública, bem como regulariza a possibilidade de parcerias entre o setor público e privado, não apenas na oferta de ensino técnico e profissional, mas também no que diz respeito à aquisição de materiais e à formação docente, alinhados aos novos parâmetros estabelecidos pela BNCC.

Sobre a flexibilização curricular, a reorganização do currículo, materializada por meio da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996) e pela implementação da BNCC (2018a), visa, sobretudo, a substituição de um modelo curricular único por um currículo diversificado e flexível, o qual será dividido entre a formação geral comum e a oferta de uma parte diversificada, que diz respeito aos itinerários formativos, com foco no aprofundamento em uma área do conhecimento, no ensino técnico e profissionalizante, ou nos itinerários integrados, que combinam diferentes áreas de formação.

A ideia é, portanto, permitir que o jovem participe e escolha o seu percurso formativo, o qual deverá estar diretamente relacionado à elaboração do seu Projeto de Vida, diminuindo as chances de evasão e retenção, e melhorando a qualidade da educação. Entretanto, como será apresentado nas próximas linhas, a implementação da flexibilização curricular tem se mostrado insuficiente em garantir a efetiva participação dos estudantes quanto à escolha dos itinerários formativos e a melhora qualitativa da educação a partir da implementação da parte diversificada – quando se toma como referência o Estado de São Paulo.

Neste sentido, é importante advertir que

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de

Entretanto, uma vez que o Novo Ensino Médio ainda vem sendo implementado, é necessário que a investigação sobre este cenário e seus impactos continue.

conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36)

Assim, o primeiro ponto importante a ser analisado acerca da flexibilização enquanto ao novo orientador do currículo, é o argumento de que a escola não é atraente para a juventude. Dessa maneira, a proposta é diminuir o tempo da formação geral básica e direcioná-lo para a realização dos itinerários formativos, os quais, teoricamente, estarão mais alinhados aos desejos acadêmicos, profissionais e pessoais dos estudantes. Mas será que a prometida flexibilização curricular implica necessariamente em educação de qualidade? Os estudantes terão amplo acesso a todos os itinerários formativos oferecidos pelas redes de ensino, ou suas escolhas serão condicionadas e limitadas por fatores externos? Qual a vantagem de valorizar mais a parte diversificada em detrimento de uma formação geral comum?

Sobre a valorização da parte diversificada em detrimento da formação geral comum, Krawczyk e Ferretti (2017) evidenciam que o Ensino Médio, neste momento, está

[...] a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 38)

Segundo os autores, a Reforma não está atrelada a um ideal de educação crítica e emancipadora, mas sim a um projeto educacional que visa moldar e formar os indivíduos para as necessidades técnicas e instrumentais do sistema capitalista - que tem como princípios a concentração de riquezas e a exploração da classe trabalhadora -, e que usa, como pretexto para sua implementação, a ideia de que os problemas da educação básica são, simplesmente, resultado de uma estrutura curricular única e de práticas pedagógicas ultrapassadas.

Com isso, é importante chamar a atenção para o fato de que a definição de um currículo nunca é algo neutro e desinteressado, pois ela está sempre relacionada a outros interesses além dos pedagógicos, como as aspirações políticas, econômicas, sociais, culturais etc. Resulta deste contexto, por exemplo, a grande importância dada na atualidade ao desenvolvimento de competências socioemocionais, como a flexibilidade e a resiliência, que visam a “reeducar os

sujeitos para maior adequação à atual forma de organização do mercado de trabalho” (FREITAS et al., 2022, p. 58).

Quanto aos possíveis prejuízos da retirada de componentes curriculares, Lino (2017) afirma que a medida compromete a qualidade do ensino e dificulta o acesso a conhecimentos e saberes. Ademais, por meio da reforma, culpabiliza-se a estrutura curricular do Ensino Médio, como se ela fosse a grande vilã da Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, sem se problematizar a desigualdade social que incide de maneira diferente sobre a vida e os caminhos trilhados pelos jovens, nem as desigualdades regionais que impõem, e continuarão impondo, diferentes obstáculos aos estados para a implementação da Reforma. Também não são abordadas, nem apresentadas soluções para a precariedade infraestrutural de muitas escolas, para o baixo investimento na formação inicial e continuada dos professores, a desvalorização da docência, a falta de recursos, entre outros fatores que também impactam na qualidade da educação ofertada (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017; MOLL, 2017; SIMÕES, 2017).

Outro ponto acerca da flexibilização que merece atenção diz respeito à escolha dos itinerários, isso porque, apesar das propagandas vinculadas à reforma afirmarem que o estudante terá liberdade para escolher em qual área quer se aprofundar, na verdade, sua escolha será condicionada pelas possibilidades, demandas e ofertas dos sistemas escolares. É o que está explicitado no art. 36 da Lei 13.415/2016, que estipula que a oferta de itinerários se dará “conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017). Desta forma, nota-se que a decisão individual, na verdade, estará delimitada por elementos externos²⁶, os quais contrariam o discurso oficial que exalta a irrestrita liberdade de escolha dos estudantes.

Sobre esta questão, Frau, Silva e Araújo (2021) alertam para outro ponto importante: o risco de que a limitação quanto à possibilidade de escolher amplie ainda mais as desigualdades existentes, contrariando inclusive a promessa de superação das desigualdades educacionais, defendida pela reforma. Isso porque, segundo os pesquisadores,

²⁶ A nota técnica divulgada pela REPU (2022, p. 16) afirma que fatores como “[...] a) – o – perfil profissional da equipe docente; b) – a – disponibilidade de salas de aula para a abertura de novas turmas; c) a gestão de muitos itinerários formativos[...]” interferem na oferta destes aos discentes.

A falta de opção pode ser entendida como um grande problema e dependendo do contexto educacional, social, político e econômico, é altamente possível que haja ampliação das desigualdades sociais. O estudante, dependendo de suas escolhas, ou melhor, das opções de escolhas que lhes serão oferecidas, poderá ficar vulnerável e ter seu futuro, seja ele profissional ou acadêmico, comprometido. (FRAU, SILVA, ARAÚJO, 2021, p. 5-6).

Este cenário condiz com o que aponta a Nota Técnica da Rede Escola Pública e Universidade (REPU, 2022) sobre a implementação do NEM (Novo Ensino Médio) em São Paulo, pois, segundo a pesquisa citada, o NEM tem ampliado as desigualdades escolares dentro da própria rede, como será abordado posteriormente.

Com relação à desregulamentação do tempo escolar, chama a atenção o fato da expansão da carga horária poder se dar, por exemplo, a partir de aulas realizadas à distância. A Lei 13.415/2017 no art. 36, § 11, admite que os sistemas escolares “poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” para que seja possível cumprir as exigências de implementação do NEM. Outrossim, percebe-se que isso é o que tem acontecido, no estado de São Paulo, as aulas de expansão da carga horária do período noturno – tanto da parte diversificada quanto da Base Nacional Comum Curricular – têm ocorrido, sobretudo, via Centro de Mídias²⁷, no contraturno das aulas em que o estudante está matriculado (REPU, 2022).

Porém, de acordo com a ABAI *et al.* (2022), a medida representa risco, uma vez que partes da formação escolar poderão ser terceirizadas e, assim, transferida a responsabilidade da educação do Estado para o mercado. Para mais, as entidades sinalizam ainda que a oferta de ensino à distância escancara a possibilidade de intensificação da precarização da formação dos jovens brasileiros, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Outra mudança com a reformulação do Ensino Médio é que o conhecimento passa a ser organizado por áreas. Neste sentido, a carga horária da formação geral básica, a qual não pode exceder 1800 horas, é composta pelas áreas de: I.

²⁷ “O Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) para apoiar a aprendizagem dos estudantes e a formação dos professores” (SEDUC, 2020a, p. 2). Ele foi implementado em 2020, em função da pandemia de Covid-19, como suporte para as aulas remotas e, atualmente, a plataforma tem embasado a formação de professores através das formações de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) e, também, é o meio preponderante através do qual se realiza a expansão da carga horária para estudantes do Ensino Médio na rede estadual de educação.

Linguagens e suas Tecnologias, II. Matemática e suas Tecnologias, III. Ciências da Natureza e suas Tecnologias, IV. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Já a parte diversificada fica a encargo das Secretarias Estaduais de Educação, que ofertam “diferentes arranjos curriculares” levando em consideração suas possibilidades e necessidades.

Além disso, como já fora comentado, inúmeros componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como das Ciências da Natureza, serão ofertados somente dentro dos itinerários escolhidos e a partir de uma temática comum. Para se ter ideia, no estado de São Paulo, não haverá aula de Filosofia na 3ª série E.M. a partir de 2023, ademais, a Lei 13.415/2017 garante apenas a “obrigatoriedade de estudos e práticas [...] de filosofia” nesta etapa de formação, portanto, é possível perceber o retrocesso legal quando se compara ao texto aprovado em junho de 2008, a saber, a Lei nº 11.684, que “altera o Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos Currículos do Ensino Médio”. (BRASIL, 2008).

Sobre o papel das Ciências Humanas neste contexto de reformas, entende-se que

[...] a compreensão dos proponentes desta reforma de que o E.M. é enciclopédico e enfadonho e precisa ser mais enxuto sinaliza para a simplificação da formação/escolarização neste nível de ensino. Assim, tudo aponta para a subalternização do lugar das C.H. nos currículos escolares e na fragilização de seu potencial pedagógico, o que terá implicações na precarização do trabalho docente e na formação básica plena e comum das juventudes, alterando a formação crítico-reflexiva que as levaria a entender as tramas sociais em que estão envolvidos na atualidade. (SIMÕES, 2017, p. 53).

Outra mudança que merece atenção no contexto da Reforma é a oferta de ensino técnico e profissionalizante, pois a medida envolve não apenas as questões ligadas ao Currículos e componentes curriculares que serão ofertados, mas também a contratação de profissionais; instalações e equipamentos adequados para a realização das aulas; e parcerias público-privadas para a prestação de serviços diversos, como o desenvolvimento de materiais didáticos, a formação de professores, entre outros.

Ainda sobre a formação para o encaminhamento para o mercado de trabalho, vale ressaltar que ela passa a ser feita em detrimento e não concomitantemente ao desenvolvimento da formação geral comum, conforme já acontecia nos Institutos

Federais e Escolas Técnicas (ETCs). Além do mais, entidades ligadas à educação afirmam que a medida pode induzir os jovens de escola pública a cursarem tais itinerários “ofertados de maneira precária em escolas sem estrutura” (ABAIf *et al.*, 2022, p. 4).

É importante destacar, com base no pensamento de Nóvoa, que

[...] manter hoje essa formação técnica é uma ideia de discriminação social sobre os pobres. Os percursos formativos, na prática, mantêm a tradição de que os pobres servem para ser operários e os ricos, doutores. É o que chamamos de novo vocacionalismo. Agora o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário, é a pior escola do mundo. (NÓVOA, 2017).

Em função desta ser uma reforma que ainda está num processo de transição, análises conclusivas são precipitadas, contudo, as questões levantadas até aqui mostram que há sério risco de que as mudanças operacionalizadas aprofundem e reproduzam as desigualdades sociais com as quais ainda hoje convivemos, ao invés de promover a emancipação das juventudes em formação.

Ainda sobre o ensino técnico e profissionalizante, a Lei 13.415/2017, no art. 61, prevê a possibilidade de contratação de “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional [...]”. A medida, porém, conforme afirmam Krawczyk e Ferretti (2017), abre espaço para a desqualificação do trabalho docente, pois supõe uma nova maneira de formar e contratar professores.

No que se refere a essa questão, Nóvoa (2017) indica que ser professor é mais complexo do que simplesmente dominar os conteúdos de determinada área do conhecimento, uma vez que a formação de docentes implica da mesma forma questões sociais, culturais e pedagógicas que interferem diretamente na prática docente. Saviani (2016) também aborda a complexidade que envolve a formação docente, uma vez que diversos saberes devem ser mobilizados e desenvolvidos para que a prática educativa seja exitosa. Entre eles, Saviani cita os saberes atitudinais, que dizem respeito aos comportamentos e à postura esperados do educador, como senso de justiça, respeito ao educando, disciplina, pontualidade, entre outros.

O saber crítico-contextual, por sua vez, diz respeito à necessidade de o professor compreender o contexto (histórico, político, social) no qual está inserido e a partir do qual são desenvolvidas as ações educacionais. Há igualmente a necessidade de o docente possuir amplo conhecimento sobre os saberes específicos da disciplina que leciona e que fazem parte do currículo escolar; além disso, deve possuir uma sólida formação com relação aos saberes pedagógicos, ou seja, aqueles que envolvem os fundamentos do trabalho educativo. Por fim, o saber didático-curricular trata do “saber fazer”, ou seja, de desenvolver conhecimentos que possibilitem ao professor explorar os melhores procedimentos técnico-metodológicos para desenvolver a prática pedagógica.

Em função dos dados expostos, é possível perceber a concepção reducionista que envolve o trabalho pedagógico na Lei 13.415/2017 e os riscos envolvidos, não apenas para a contratação e o exercício da docência, mas também para a formação inicial e continuada de professores que correm o risco de se tornarem cada vez mais precarizadas.

Quanto a precarização do trabalho docente, Moura *et al.* (2019, p. 3) salientam que desde os anos 1990 o sistema educacional brasileiro vem sendo atravessado por reformas de cunho neoliberal, que visam, “[...] a privatização direta ou indireta do serviço público, a diminuição dos gastos com educação e demais setores sociais, além do gerenciamento e controle sobre a ação docente”. As mudanças, ressaltam, têm afetado as condições de trabalho e, consequentemente, dificultado a efetivação de um ensino de qualidade, uma vez que o ensino na educação básica ainda é marcado, sobretudo, pela má remuneração, pela falta de estrutura física e funcional das unidades escolares, pela desvalorização social da docência, pela sobrecarga de cobranças, pela superlotação das salas de aula, pela escassez de bibliotecas e laboratórios, pela ausência de políticas públicas para a formação inicial e continuada, em função da violência nas escolas, pelo aumento de contratações temporárias, pela falta de perspectiva quanto à carreira, entre outros fatores. Este cenário, segundo os autores, decorre de um projeto de sociedade que “privilegia o desenvolvimento econômico em detrimento de melhores condições de vida e trabalho para os cidadãos e, neste caso em especial, para os professores” (MOURA *et al.*, 2019, p. 11). Ressalta-se, ainda, que as reformas educacionais de cunho neoliberal foram intensificadas a partir da gestão de Michel Temer, sendo um exemplo, a implementação no Novo Ensino Médio.

Ademais, em decorrência de dificuldades estruturais para tornar possível o ensino técnico e profissional na educação básica, a reforma inclusive prevê que podem ser firmadas “parcerias com outras instituições” (LEI 13.415, 2017, art. 36/§8º), e, por isso, Simões (2017, p. 47) afirma que “[...] estamos vivenciando a hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional”. Entendimento semelhante é mantido por Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 80), os quais afirmam que a BNCC “encontrou eco nos fundamentos tecnicista, meritocrático e gerencial defendidos pela lógica do capital para o desenvolvimento da qualidade da educação”.

Tendo como fundamento as análises de Libâneo (2005) sobre as teorias pedagógicas, a corrente neotecnicista de educação tem como foco a formação de sujeitos para a inserção no sistema produtivo. Segundo o autor, esta concepção

Pressupõe a formulação de objetivos e conteúdos, padrões de desempenho, competências e habilidades com base em critérios científicos e técnicos. [...] a corrente racional-tecnológica busca seu fundamento na racionalidade técnica e instrumental, visando desenvolver habilidades e destreza para formar o técnico [...] Uma derivação dessa concepção é o currículo por competências, na perspectiva economicista, em que a organização curricular resulta de objetivos assentados em habilidades e destrezas a serem dominadas pelos alunos no percurso de formação final apresenta-se sob duas modalidades: a) ensino de excelência, para elite intelectual e técnica para o sistema produtivo; b) ensino para formação de mão de obra intermediária, centrada na educação utilitária e eficaz para o mercado. (LIBÂNEO, 2005, p. 11-12).

Outra promessa da reforma é a expansão da permanência escolar com a ampliação das escolas em tempo integral. Mas sob que condições? De acordo com Moll (2017), a simples ampliação do tempo de permanência na escola não será capaz de garantir uma formação humana integral, nem a diminuição do abandono escolar, pois, para isso, outras ações que não seja a flexibilização curricular deveriam ser tomadas, como já mencionado antes.

Com relação a esse aspecto, ou seja, acerca da ampliação das escolas em tempo integral como condição necessária para uma educação pública de qualidade, a Nota Técnica Sobre o Programa Ensino Integral (REPU, 2021) indica que, de modo contrário, tal programa tem se mostrado excludente, pois diante do cenário analisado, verificou-se que esse modelo educacional tende a afastar dessas unidades, os estudantes que precisam trabalhar e estudar. Além disso, ele tem

contribuído para a diminuição de cargos docentes o fechamento de turmas no período noturno, impactando negativamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Nota conclui que, com o programa, cria-se na Rede um modelo de ensino paralelo e para poucos, uma vez que se o interesse fosse sua expansão para toda todas as escolas do estado seria necessário, entre outras ações, fornecer bolsas de estudos aos discentes que precisam trabalhar. Além do mais, ela aponta ainda que o modelo de gestão implementado, e a pressão por resultados, geram um clima de competição, tensão e insegurança, sendo que a precária política salarial da categoria – no Estado de São Paulo – é fator preponderante para que os docentes a aceitem tais condições de trabalho.

4.2 O Novo Ensino Médio e o ensino de Filosofia no Estado de São Paulo

Antes de abordar as transformações e os desafios que envolvem a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) no estado de São Paulo, é importante destacar que a maior parte dos estudantes nesta etapa da Educação Básica estavam matriculados em escolas da rede estadual de ensino, de acordo com as informações apresentadas pelo Currículo Paulista (SEDUC, 2020b). Este dado é importante, porque entre outras coisas, revela a amplitude e a heterogeneidade da rede, bem como os desafios de diversas ordens que permeiam a reforma da etapa final da educação básica.

Conforme dito anteriormente, São Paulo foi o estado pioneiro na implementação da Reforma do Ensino Médio, e homologou em agosto de 2019 o Currículo Paulista referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental e, em 2020, a etapa final da Educação Básica: o Ensino Médio, o qual enuncia “as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do estudante paulista do Ensino Médio” (SÃO PAULO, 2020b, p. 8), em sintonia com as orientações da BNCC para a formação integral dos discentes.

Vale destacar que tal pioneirismo, em parte, está relacionado às investidas do antigo Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Rossieli Soares da Silva, que foi Ministro da Educação (MEC) durante o governo Michel Temer e se empenhou para garantir a implementação da reforma do Ensino Médio no estado. Goulart e Moimaz (2021, p. 18) apontam ainda que Silva, em sua trajetória, também foi “Secretário de Educação e Presidente do Conselho Estadual de Educação do

Amazonas [...]; Vice-Presidente do Consed²⁸ [...] e integrou o Conselho Nacional de Educação (CNE), no período de aprovação da REM”. O ex-secretário deixou o cargo em abril de 2022 para concorrer a uma vaga na Câmara dos Deputados, nas eleições de outubro de 2022, quando a pasta foi assumida por Renilda Peres de Lima.

Assim como se nota na BNCC (MEC, 2018a), o *Currículo Paulista* (SEDUC, 2020b) é apresentado como elemento imprescindível à melhoria da qualidade da educação, pois a utilização de metodologias ativas, aliadas à flexibilização do Currículo e à diversificação das trajetórias escolares, supostamente embasadas na autonomia e no protagonismo dos estudantes aos escolherem seus caminhos formativos, em tese, garantirão aprendizagens mais significativas e, conseqüentemente, contribuirão para a superação de um modelo escolar reiteradamente apresentado como ineficiente e ultrapassado. Ademais, o documento também é descrito como decisivo para impulsionar a formação inicial e continuada de professores, melhorar os processos avaliativos e a produção de materiais para as unidades escolares.

Segundo a SEDUC-SP,

Nessa direção, o Estado de São Paulo almeja tornar o percurso do Ensino Médio mais **atraente** para seus jovens estudantes pois, embora tenhamos apresentado avanços nos índices de aprendizagem, ainda temos taxas significativas de **evasão** e **abandono**. **Diversificar** o Ensino Médio e atender às expectativas do **projeto de vida** do estudante – independentemente da sua escolha para a vida acadêmica ou para o mundo do trabalho – pode ser uma alternativa para reduzir a evasão escolar e possibilitar a construção de competências e habilidades para o século XXI (uso de **tecnologia, mídias, competências socioemocionais**, entre outras). (SÃO PAULO, 2020b, p. 31, grifos nossos).

A implementação do Novo Ensino Médio no estado é marcada, sobretudo, pelo estabelecimento de uma Formação Geral Básica, com carga horária de 1800h, e uma parte flexível, constituída pelos Itinerários Formativos, que são compostos pelos componentes de Aprofundamento Curricular e do Programa Inova, com uma carga horária de 1350h (FREITAS *et al.*, 2022).

Sobre os componentes curriculares que compõem a grade do Ensino Médio, na 1ª série, estão presentes as disciplinas: Arte, Educação Física, Matemática,

²⁸ O Conselho Nacional de Secretários da Educação, fundado em 1986, “é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal” (CONSED, s/d).

Biologia, Física, Química, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. A escolha dos itinerários é feita no final do primeiro ano e será determinante para as disciplinas cursadas nas séries subsequentes.

No entanto, ressaltamos que essa decisão pode ser revista ao longo do Ensino Médio, mas não sem prejuízos, uma vez que a mudança pode inviabilizar o aprofundamento em determinados componentes, o que pode gerar ainda mais desvantagens acadêmicas, especialmente para discentes que almejam dar continuidade aos estudos após a conclusão da educação básica e passar por processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, é preciso que haja vaga disponível para que a troca possa se efetivar.

Com relação à parte diversificada, no estado, ela se divide entre o **Programa Inova Educação e o aprofundamento curricular, via itinerários formativos**. Por meio do programa citado, foram inseridos para toda a rede os componentes²⁹ **Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação**, os quais estão alinhados a uma formação voltada para o mercado de trabalho, para o desenvolvimento de competências socioemocionais – em detrimento das competências cognitivas – e para o desenvolvimento do protagonismo juvenil³⁰ (GOULART *et al.*, s/d).

Já o **Aprofundamento Curricular** está relacionado às noções de escolha e de personalização da educação, que têm como fundamento as expectativas pessoais, acadêmicas e profissionais dos discentes, e que pode se dar a partir de **três maneiras distintas**, nas quais os estudantes podem escolher se **aprofundar: a) nas áreas de conhecimento³¹; b) no Novotec Expresso³²; ou no Novotec**

²⁹ Os componentes citados são desenvolvidos desde os anos finais do ensino fundamental, como ao longo de todo Ensino Médio, tanto em escolas que fazem parte do Programa Ensino Integral quanto em escolas regulares.

³⁰ O Protagonismo juvenil é “um dos princípios norteadores do Programa Ensino Integral” e supõe o desenvolvimento de situações e espaços na escola para que os estudantes sejam estimulados “a agir, avaliar e tomar decisões, sempre com autonomia, liberdade e responsabilidade”, o que inclui, por exemplo, a tomada de decisões com relação à flexibilização curricular (escolha de eletivas e itinerário formativo, por exemplo) e, também, o desenvolvimento do Projeto de Vida (SEDUC, 2021a, p. 13).

³¹ De acordo com site oficial da Seduc-SP, “Os Aprofundamentos Curriculares nas áreas do conhecimento estão organizados em Unidades Curriculares. Unidade Curricular é um bloco de 10 aulas semanais com duração de um semestre” (SÃO PAULO, 2022a, [s.p.]). Além disso, são apresentadas 11 opções de aprofundamento em uma das 4 áreas do conhecimento (Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), ou na combinação entre duas delas.

Integrado³³ (SEDUC, 2022a; PORELLI *et al.*, s.d.). A expectativa é de que, ao se aproximar do que desejam os jovens, seja possível melhorar a qualidade da educação e diminuir os índices de retenção e abandono.

Entretanto, a nota técnica divulgada pela Rede Escola Pública e Universidade indica que

Na medida em que o NEM é uma reforma que promete revolucionar o Ensino Médio brasileiro unicamente a partir do currículo e com mínimo investimento público, ele não prevê a ampliação física das redes de ensino, nem a contratação e a valorização de profissionais da educação e tampouco políticas que garantam a permanência de estudantes trabalhadores/as nas escolas de jornada ampliada. A implementação de uma reforma curricular de grandes proporções sem uma alteração substantiva das condições materiais das escolas resulta, como mostram os dados analisados até aqui, no reforço de desigualdades escolares que já existem como desigualdades sociais. (REPU, 2022, p. 19).

De acordo com o trecho, é possível entender que o NEM (Novo Ensino Médio), como tem sido implementado, apresenta uma resposta simplista a um problema complexo, ou seja, procura resolver a questão da qualidade da educação e da evasão escolar apenas pela reorganização do currículo e das metodologias utilizadas nas relações de ensino e aprendizagem, desconsiderando outros elementos igualmente importantes, como a formação de professores e a valorização da docência, o investimento e a melhoria das condições de materiais das unidades escolares, entre outras questões, como as desigualdades social, racial e de gênero, e seus impactos no funcionamento das instituições. A nota e o excerto apontam ainda para o fato de que as mudanças têm reforçado e reproduzido desigualdades escolares que se manifestam, por exemplo, no fato de estudantes, cujas famílias possuíam menor renda, escolaridade e posse de bens de consumo duráveis em

³² Esta modalidade combina a oferta de itinerários nas áreas de conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias (Cultura em Movimento), ou a formação em Ciências da natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias (Meu papel no desenvolvimento sustentável), combinadas com a oferta de dois cursos voltados para a inserção no mercado de trabalho. É importante destacar que os cursos oferecidos mudam de acordo com a área de conhecimento escolhida, além disso, o portal afirma que a oferta dos cursos dependerá do contexto em que está inserida a escola (SÃO PAULO, 2022a, [s.p.]), contrariando, mais uma vez, o discurso da livre e ampla escolha.

³³ Este aprofundamento está relacionado à oferta de cursos técnicos, com carga horária de 900h, em 13 áreas diferentes, tais como Técnico em Administração, em Contabilidade, Comércio, Comércio Exterior, Desenvolvimento de Sistemas, Guia de Turismo, Técnico em Finanças, Técnico em Informática para Internet, Técnico em Logística, Marketing, Recursos Humanos, Serviços Jurídicos e Técnico em Serviços Públicos (SÃO PAULO, 2022a, [s.p.]).

casa (e que, portanto, estavam numa situação de maior vulnerabilidade social e econômica), tiveram chances menores de escolher os itinerários formativos do que estudantes de escolas com perfil socioeconômico maior, já que a oferta destes era maior.

Aliás, é importante ressaltar que a quantidade de itinerários oferecidos pelas escolas levará em conta não apenas, ou principalmente, o desejo dos estudantes, mas, sobretudo, o quadro de docentes que compõem as unidades, o número de salas disponíveis, o número de estudantes matriculados, entre outros fatores. Deste modo, percebe-se mais uma vez que o discurso apresentado nas propagandas oficiais quanto à liberdade de escolha não condiz exatamente com aquilo que é ofertado para boa parte dos estudantes. Essa afirmação tem como fundamento a Nota Técnica da REPU sobre o Novo Ensino Médio, que segundo ela é “limitadíssima - a - ‘liberdade de escolha’ dos/as estudantes, contrariando um dos principais elementos de propaganda da Reforma” (REPU, 2022, p. 30). Ainda segundo o estudo, 35,9% das unidades escolares no estado ofertaram apenas o mínimo orientado pela SEDUC-SP, que são dois itinerários formativos integrados. Entretanto, há o registro de 37 escolas que ofereceram apenas um itinerário, e outras 334 unidades que contam com apenas uma escola de Ensino Médio no município, e não existe sequer a possibilidade de procurar outra escola para cursar um itinerário que realmente coadune com o desejo dos discentes, além disso, em 50,3% destas escolas únicas identificou-se a oferta de apenas dois itinerários.

Outra revelação importante trazida pelo estudo da REPU (2022) é que 83,1% das escolas da rede ofertaram de 2 a 4 itinerários, evidenciando, mais uma vez, a limitada possibilidade de escolha. Ademais, a análise dos dados apresentados na pesquisa permite concluir que, quanto menor é o nível socioeconômico da família, menor também é a oferta de itinerários disponíveis aos estudantes pelos sistemas de ensino, o que mostra que o impacto do NEM (Novo Ensino Médio) não é o mesmo em toda a rede, e ele tende a ser negativo entre os estudantes mais vulneráveis, como entre os que estudam e trabalham, por exemplo.

Outro fator negativo observado na implementação do NEM em São Paulo é a falta de professores para ministrar as aulas nos itinerários formativos. Segundo o documento, no final do segundo bimestre de 2022, 27,8% das aulas dos itinerários formativos ainda não haviam sido atribuídas. Porém, o problema não se deve especificamente à falta de docentes, mas decorre principalmente do “mau

planejamento da atribuição docente por parte da SEDUC-SP”, que não prevê a realização de concursos e políticas educacionais que permitam a formação e consolidação do quadro de professores (REPU, 2022, p. 4).

Para melhor compreender os impactos da Reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo, também é importante levar em consideração a diversidade da rede. Nesse sentido, diferentes matrizes curriculares estão sendo adotadas pelos diferentes sistemas educacionais. Por exemplo, a matriz curricular das escolas regulares é diferente das escolas que aderiram ao Programa de Ensino Integral (PEI), mas, mesmo entre estas, há diferenças significativas, pois há escolas PEI de 7 e de 9 horas; além disso, entre as escolas do período noturno e diurno, também é possível identificar mudanças. Assim, para melhor identificar as alterações quanto ao ensino de Filosofia, analisaram-se as mudanças ocorridas em todas as modalidades citadas.

É importante destacar ainda que, de acordo com os estudos de Frau, Silva e Araújo (2021), o ensino de Filosofia ficará a cargo de cada unidade federativa, que tem autonomia para construir seu currículo em função de seus interesses e possibilidades, dentro dos parâmetros estabelecidos pela BNCC. À vista disso, no estado de São Paulo, até a implementação da Reforma, os estudantes das três séries do Ensino Médio tinham duas aulas de Filosofia por semana, mas, como veremos, esse número de aulas na Formação Geral Básica diminuiu (ver Quadro 1).

Quadro 1 – Número de aulas de Filosofia por série e tipo de ensino no Novo Ensino Médio (NEM)

Ensino de Filosofia no Currículo Paulista (NEM)								
Ensino Regular					PEI 7 horas		PEI 9 horas	
Matutino		Noturno			Tarde e Noite		Manhã e Tarde	
Série	Nº Aulas	Série	Nº Aulas	Expansão ³⁴	Série	Nº Aulas	Série	Nº Aulas
1ª	2	1ª	2	0	1ª	2	1ª	2
2ª	2	2ª	2	0	2ª	2	2ª	2
3ª	0	3ª	0	0	3ª	0	3ª	0

³⁴ As aulas de expansão referem-se à ampliação da carga horária para estudantes do período matutino e vespertino, na rede estadual de educação de São Paulo. A medida acata a determinação federal, estipulada pela Lei 13.415/2017, e a Deliberação nº 186/2020, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Nota-se que, nas 1^{as} e 2^{as} séries, o número de aulas de Filosofia não foi alterado com relação ao currículo anterior, contudo, nas 3^{as} séries do Ensino Médio, independentemente da modalidade em que os estudantes estiverem matriculados, não haverá mais aulas deste componente curricular, a não ser que o itinerário ofertado pela escola e escolhido pelo discente esteja relacionado às áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ainda assim, os temas trabalhados serão adaptados à temática do itinerário e poderão ser ministrados por professores de distintas formações.

Sobre as perdas relacionadas ao ensino de Filosofia, ressaltamos que

Entre a primeira e a terceira versões da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM, BRASIL, 2015; 2018), saltam aos olhos as perdas que as novas gerações sofreram do ponto de vista da formação cultural no que respeita às Ciências Humanas em geral. A dilapidação da Filosofia é flagrante. Como disciplina, matéria específica, ela desapareceu, junto com muitas outras. Dela, restam, ainda, alguns poucos traços mencionados de temáticas que lhe são próprias, mas não exclusivas, tais como política, estética, lógica, epistemologia e metafísica. (HEUSER; DIAS, 2020, p. 124).

Quanto às aulas de expansão, responsáveis pela ampliação da carga horária no período noturno, estas poderão ser realizadas presencialmente, à distância via Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP), ou semipresencial, a depender das condições e possibilidades das unidades escolares. E, conforme os dados apresentados, percebe-se que não haverá aulas de expansão para o ensino de Filosofia no período noturno, contudo, componentes como Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática e Sociologia, além de componentes do Inova, serão trabalhados nesta modalidade de ensino com a Reforma do Ensino Médio.

Segundo dados da REPU (2022), na rede estadual de São Paulo, 90,3% da expansão da carga horária foi realizada na modalidade à distância, especialmente nas escolas mais vulneráveis. Isso mostra que, embora a SEDUC-SP afirme em suas formações que “a rede é uma só”, na prática, é possível afirmar que as condições de implementação do NEM (Novo Ensino Médio) não são as mesmas para todos os estudantes da rede, e os que estão em situação de maior vulnerabilidade são os mais prejudicados com a reorganização do Ensino Médio.

Quanto à presença da Filosofia no *Currículo Paulista* (SÃO PAULO, 2020b), é possível afirmar que ela ocorre muito vagamente, em apenas dois parágrafos, e que sua abordagem não leva em consideração pontos como: Qual a sua relevância para a formação humana? E seu papel na sociedade contemporânea? Como tornar significativo seu ensino? Entretanto, questões como estas eram apresentadas no *Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e Suas Tecnologias* (SÃO PAULO, 2011). Recentemente, a pequena abordagem dada aos temas relativos ao ensino de Filosofia, evidencia mais um aspecto do esvaziamento da disciplina no contexto da Reforma do Ensino Médio.

Com relação ao conteúdo destes parágrafos, eles apenas salientam que, na atualidade, o exercício filosófico na Educação Básica está voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades – as quais são descritas no documento – e, também que ele se ampliou para contemplar inquietações contemporâneas, tratando de temas como justiça, solidariedade, autonomia, liberdade, entre outros. Todavia, chama a atenção que, embora estas questões possam perpassar a reflexão filosófica, elas não são específicas da área, ou seja, podem ser trabalhadas por outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, dentro dos itinerários formativos, onde os componentes curriculares são ministrados, preferencialmente, por docentes com a licenciatura prioritária, mas, na ausência destes, os componentes podem ser atribuídos a profissionais com licenciatura/habilitação alternativas.

Para compreender melhor esse contexto de transformações, outro ponto importante a ser retomado de maneira mais detalhada diz respeito à implementação do **Programa Inova Educação**, que expandiu para toda a rede estadual os componentes **Projeto de Vida, Eletivas, e Tecnologia e Inovação**, que fazem parte do Programa de Ensino Integral.

Estabelecido em 2019, em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), o Programa tem como objetivo

[...] tornar a escola mais conectada com os sonhos e as atuais necessidades dos adolescentes e jovens, e apoiar os estudantes a desenvolver competências voltadas para o século 21. Ele traz inovações para que as atividades educacionais sejam mais alinhadas às vocações, desejos e realidades de cada um. E com isso: promove desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos estudantes; reduz a evasão escolar; melhora o clima nas escolas; fortalece a ação dos professores; cria novos vínculos com os estudantes. (SEDUC, 2020c, p. 1).

Nota-se que ele é apresentado como a solução para os problemas ligados à evasão, à melhoria da qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar, e ao estabelecimento de uma educação integral e em diálogo com os desejos e as distintas realidades dos jovens paulistas. Além disso, o *Inova* coincide com a concepção de educação pautada no desenvolvimento de competências³⁵ e habilidades validadas para a BNCC, neste caso, as socioemocionais. Ele tem como fundamento a utilização de práticas pedagógicas que coloquem os estudantes no centro do processo educacional, mediante o uso de metodologias ativas e do desenvolvimento do protagonismo juvenil, contribuindo para que o jovem se perceba como o grande responsável por sua trajetória acadêmica e profissional.

Ademais, Goulart *et al.* (2020) afirmam que ele está alinhado às novas demandas de produtividade definidas pelo Banco Mundial; à importância dada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, conforme preconiza a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); bem como fundamentado na concepção de educação integral tal qual orientam a BNCC e o *Currículo Paulista* (SÃO PAULO, 2020b).

Sobre a importância do programa, Viviane Senna afirmou, em uma palestra para professores da rede estadual de ensino que, de acordo com a ciência,

[...] essas competências [socioemocionais] são tão importantes quanto as [competências] cognitivas na determinação do sucesso escolar. Segundo a ciência diz que elas são mais importantes que as cognitivas na vida futura das crianças na determinação de vida futura, em termos de saúde, de renda e de bem-estar social. Elas garantem maior estabilidade no emprego, maior estabilidade salarial, maior estabilidade conjugal, maior longevidade, menor obesidade, menor depressão, menor desenvolvimento com o crime ou com drogas e comportamentos desviantes. (SENNA, 2019).

Mas em que consistem, afinal, esses os componentes inseridos via INOVA? Segundo o Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2021), o Projeto de Vida tem como fundamento a competência 6³⁶ da BNCC e visa desenvolver nos jovens o

³⁵ De acordo com a “BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (MEC, 2018a, p. 8).

³⁶ Segundo a BNCC, a competência 6 diz respeito à capacidade de “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da

autoconhecimento e a capacidade de fazer boas escolhas e gerir projetos nas dimensões acadêmica, pessoal e profissional. Nas Eletivas, os professores elaboram projetos em duplas (nas escolas de tempo integral) ou individualmente (escolas de tempo parcial), os quais são apresentados e escolhidos pelos discentes, que têm a oportunidade de diversificar sua trajetória escolar, pois podem escolher a Eletiva que melhor se relaciona com suas aspirações e Projeto de Vida. Por último, o componente Tecnologia e Inovação trata da importância do letramento digital nas novas gerações, buscando torná-los aptos a utilizar essas novas ferramentas e refletir criticamente sobre seu impacto no meio ambiente, na sociedade e na vida pessoal.

Contudo, apesar de apostar no Programa *Inova Educação* como ferramenta central para a melhoria da qualidade da educação, em 2020, boa parte dos educadores que ficou responsável pelos componentes do programa não possuía formação específica na área. Além disso, “17% das aulas de Tecnologia e Inovação, 35,8% das eletivas e 8,7% do Projeto de Vida” ficaram sem professores (GOULART *et al.*, 2021b, p. 11).

Nesse sentido, no Quadro 2 sintetizam-se as mudanças na parte diversificada.

Quadro 2 – Carga horária do Programa Inova por série e componente

Programa Inova Educação							
Ensino Regular Matutino							
Componente Curricular							
Projeto de Vida		Tecnologia e Inovação		Eletiva 1		Eletiva 2	
Série	Aulas semanais	Série	Aulas semanais	Série	Aulas semanais	Série	Aulas semanais
1 ^a	2	1 ^a	1	1 ^a	2	1 ^a	0
2 ^a	2	2 ^a	1	2 ^a	0	2 ^a	2
3 ^a	2	3 ^a	1	3 ^a	2	3 ^a	2
Ensino Regular Noturno							
Componente Curricular							

cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (MEC, 2018a, p. 9).

Projeto de Vida		Tecnologia e Inovação		Eletiva 1		Eletiva 2	
Série	Aulas semanais	Série	Aulas semanais	Série	Aulas semanais	Série	Aulas semanais
1ª Presencial	0	1ª Presencial	0	1ª Presencial	—	1ª Presencial	—
1ª Expansão*	2	1ª Expansão	1	1ª Expansão	—	1ª Expansão	—
2ª Presencial	0	2ª Presencial	0	2ª Presencial	—	2ª Presencial	—
2ª Expansão*	2	2ª Expansão	1	2ª Expansão	—	2ª Expansão	—
3ª Presencial	0	3ª Presencial	0	3ª Presencial	—	3ª Presencial	—
3ª Expansão*	2	3ª Expansão	1	3ª Expansão	—	3ª Expansão	—
PEI 7 horas / PEI 9 horas							
Componente Curricular							
Projeto de Vida		Tecnologia e Inovação		Eletiva 1		Eletiva 2	
Série	Aulas semanais	Série	Aulas semanais	Série	Aulas semanais	Série	Aulas semanais
1ª	2	1ª	1	1ª	2	1ª	2
2ª	2	2ª	1	2ª	2	2ª	2
3ª	2	3ª	1	3ª	2	3ª	2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis na Matriz Curricular do Novo Ensino Médio (SEDUC, s.d.)

*Expansão: No Ensino Médio Noturno Ampliado e no Ensino Híbrido Integral, está prevista a ampliação da carga horária via CMSP

Nas escolas regulares, no período matutino, os estudantes terão 2 aulas de Projeto de Vida e 1 aula de Tecnologia e Inovação, nas três séries do Ensino Médio. Na 1ª e 2ª série, as Eletivas serão compostas por duas aulas semanais, disponibilizadas no primeiro e no segundo semestre, respectivamente. Já na 3ª série, há aulas deste componente nos dois semestres.

Nas escolas regulares, no período noturno, não há oferta de disciplinas Eletivas. Quanto às aulas de Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação, essas ocorrerão nas aulas de expansão, ou seja, serão viabilizadas via CMSP ou ofertadas no contraturno, a depender das possibilidades das unidades escolares.

Nas escolas que aderiram ao Programa de Ensino Integral, tanto as de 7 quanto as de 9 horas, o componente Projeto de Vida está presente nas três séries

do Ensino Médio, e serão realizadas duas aulas por semana. As aulas de Tecnologia e Inovação também ocorrerão em todas as séries do Ensino Médio, sendo uma aula por semana, e as Eletivas, com duas aulas semanais, serão realizadas nos dois semestres do ano letivo.

Com isso, é possível perceber, por exemplo, que os alunos terão mais aulas de Projeto de Vida e Eletivas do que de Filosofia, sinalizando a **primazia do desenvolvimento das competências socioemocionais³⁷ em detrimento das competências cognitivas**, conforme apontado por Goulart *et al.* (2020).

Mas, afinal, qual é, exatamente, a relação entre a parte diversificada e o ensino de Filosofia?

Segundo Goulart e Alencar (2021, p. 338) o Programa *Inova Educação* visa uma maior subordinação da escola ao mercado. Os autores acrescentam ainda que a estratégia faz parte de um amplo conjunto de alterações no sistema escolar que visa a “adaptabilidade da classe trabalhadora jovem” a um mundo marcado por aceleradas transformações que impactam as condições de trabalho e a qualidade de vida. Com isso, o programa quer “formar um novo trabalhador que aceite a competição, o empreendedorismo, a flexibilidade e a autogestão como elementos viáveis para uma ocupação marcada pela precariedade” (GOULART, ALENCAR, 2021, p. 358).

Além disso, esta questão merece destaque, pois, tendo como princípio a PHC como norteadora desta pesquisa, entende-se que tal flexibilização da formação geral básica – que atinge não apenas a Filosofia, mas a maior parte das matérias que fazem parte do currículo do Ensino Médio – compromete a qualidade da educação, uma vez que a medida tende a enfraquecer e dificultar o acesso ao conhecimento por parte da classe trabalhadora. Entretanto, segundo Saviani,

nós precisamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado as camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os

³⁷ No *Programa Inova Educação* há “cinco macrocompetências que organizam as dezessete competências socioemocionais a serem desenvolvidas. São elas: **Autogestão** (determinação, organização, foco, persistência e responsabilidade), **Engajamento com os outros** (iniciativa social, assertividade e entusiasmo), **Amabilidade** (empatia, respeito e confiança), **Resiliência emocional** (tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração) e **Abertura ao novo** (curiosidade para aprender, imaginação criativa e interesse artístico). (INSTITUTO AIRTON SENNA, 2007, p.15)

membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2008, p. 45-46).

Nessa perspectiva, embora o autor faça referência à Lei nº 5.692, sua crítica à reformulação curricular existente à época ainda pode ser levada em consideração na atualidade, pois, ontem e hoje, percebe-se que o acesso aos conteúdos “fundamentais”, “significativos”, é imprescindível para que os dominados possam se organizar no sentido de se libertar da exploração a que estão submetidos. Daí a importância das disciplinas, inclusive, uma vez que, sem elas, os “conteúdos relevantes não são assimilados” (SAVIANI, 2008, p. 45).

4.3 Análise dos Cadernos Currículo em Ação – Cadernos do Estudante

Esta etapa da pesquisa está fundamentada na análise de conteúdo, a qual

É um procedimento de pesquisa [...] e tem como ponto de partida a mensagem. Com base na mensagem, que responde às perguntas: o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? [...] E os silêncios? E as entrelinhas? E assim por diante, a análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação. (FRANCO, 2012, p. 25-26).

Assim, dada a necessidade de compreender como o tema “violência contra as mulheres” é abordado no ensino de Filosofia, foram objeto de investigação os *Cadernos Currículo em Ação – Caderno do Estudante* (SÃO PAULO, 2021a, b) da 1ª série, que são semestrais, e os *Cadernos Currículo em Ação – Caderno do Estudante* (SÃO PAULO, 2022b, c, d, e) 2ª série do Ensino Médio, que foram divulgados ao longo dos quatro bimestres de 2022. Vale ressaltar que na 3ª série, Filosofia, tal como outros componentes curriculares, não estarão presentes na formação geral básica dos discentes, portanto, a análise dos materiais citados permitirá concluir como o tema investigado é abordado pelo Novo Ensino Médio, no contexto em questão.

Segundo Bardin (2021, p. 121), as fases da análise de conteúdo envolvem a “pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. **O primeiro momento consiste na seleção dos documentos e**

na formulação de hipóteses, o segundo, na codificação ou enumeração dos termos que serão analisados, e o terceiro consiste no exame dos dados obtidos.

Além da *Violência contra Mulheres*, outros conceitos também foram investigados, sendo eles *Movimento Feminista/Movimento de Mulheres*; *Feminicídio* e *Desigualdade de Gênero*³⁸. Com relação ao primeiro item, investigou-se se tal unidade de registro estava presente no material avaliado e de que maneira é proposta sua abordagem. Os demais foram selecionados por estarem relacionados ao tema pesquisado e presentes nos materiais analisados, tendo sido identificados na fase de exploração dos cadernos. Por exemplo, o feminicídio é a expressão maior do que pode resultar de relacionamentos abusivos, quando não é rompido o ciclo da violência, que geralmente dura anos e tende a ir se intensificando; o feminismo é um movimento político, social e filosófico que denuncia e enfrenta as desigualdades e violências de gênero, e que ainda está envolto em muitos preconceitos no senso comum, os quais foram intensificados nos últimos anos; e a desigualdade de gênero, além de estar diretamente relacionada à violência contra a mulher, é um tema que estava presente no ensino de Filosofia antes da reforma do Ensino Médio.

E então, como eles aparecem? O Quadro 3 e a explicação que o segue apresentam os principais pontos de destaque nesta etapa da pesquisa. Assim, se analisa a quantidade de vezes em que estas categorias são inseridas e o contexto em que isso ocorre.

Quadro 3 – Análise de Conteúdo: O ensino de filosofia e a violência contra a mulher

Ensino Médio	Referencial	Situação de Aprendizagem	Unidade de Registro	Unidade de Registro	Unidade de Registro	Unidade de Registro
			<i>Violência contra Mulheres</i>	<i>Movimento Feminista/ Mov. de Mulheres</i>	<i>Feminicídio</i>	<i>Desigualdade de Gênero</i>
1ª série	Cadernos Currículo em Ação	As relações de poder e o território	0	1	0	1

³⁸ Não será realizada uma análise aprofundada das categorias *Movimento Feminista/Mov. de Mulheres*, *Feminicídio*, e *Desigualdade de Gênero*. Apenas será identificado se, e como, elas aparecem nos materiais investigados, para que seja possível compreender melhor em que contexto a VCM é abordada na formação geral básica, no ensino de Filosofia.

	(vol. 1)					
1ª série	Cadernos Currículo em Ação (vol.2)	As formas de violência e desumanização: a não cidadania	1	1	1	1
2ª série	Caderno Currículo em Ação (1º bim.)	_____	0	0	0	0
2ª série	Caderno Currículo em Ação (2º bim.)	_____	0	0	0	0
2ª série	Caderno Currículo em Ação (3º bim.)	Características da população brasileira em diferentes tempos e espaços	0	0	0	1
2ª série	Caderno Currículo em Ação (4º bim.)	_____	0	0	0	0

Fonte: São Paulo (2021); São Paulo (2022).

Na 1ª série do Ensino Médio, no 2º bimestre, a Situação de Aprendizagem 3 tem como tema *As relações de poder e o território*, e nela são trabalhados os seguintes objetos do conhecimento: os conceitos civilização/barbárie, esclarecimento/obscurantismo, e a compreensão sobre as principais características da democracia e da cidadania no presente e no passado (SEDUC, 2021a).

A referida situação de aprendizagem é dividida em cinco momentos. No primeiro, para pensar o estabelecimento das relações de poder, propõe-se aos discentes que acessem dois QR-Codes para “resgatar seus conhecimentos” sobre dois conceitos fundamentais: *democracia e cidadania*. Depois, também por meio de uma pesquisa, é solicitado aos discentes que investiguem as principais características da democracia antiga, da moderna, e da democracia no Brasil contemporâneo. Nesse segundo momento, há um excerto que aborda as transformações da democracia ao longo do tempo e, nele, há referência ao fato de que, na democracia grega, mulheres, estrangeiros e pessoas escravizadas não eram considerados cidadãos/cidadãs e, embora esta fosse uma excelente oportunidade para problematizar as conquistas e os desafios que ainda hoje

envolvem o exercício de uma cidadania plena para as mulheres – assim como para muitos imigrantes, refugiados e outros grupos que são discriminados por sua etnia – o assunto é apenas pontualmente abordado em cinco linhas. É apresentado ainda um infográfico acerca da “Breve linha do tempo da Filosofia Política” e o recorte histórico selecionado não dá visibilidade a nenhuma pensadora.

No terceiro momento são apresentados dois fragmentos, um de Montesquieu, e outro de Olympe de Gouges, e se confrontam as concepções de cidadania presentes nos trechos desses pensadores que escrevem no mesmo contexto, o século XVIII. Posteriormente, nova pesquisa é sugerida, desta vez sobre o movimento sufragista, por meio de um box intitulado “Para saber mais”, que conta com mais dois QR-Codes sobre o tema apontado.

No quarto momento, ao apresentar os conceitos³⁹ “Doxa” e “Episteme”, com o propósito de problematizar as diferenças entre “opinião” e “conhecimento verdadeiro de natureza científica”, é proposto um debate em sala sobre três frases⁴⁰ que remetem à inferioridade feminina, por isso, embora a unidade de registro “desigualdade de gênero” não seja mencionada, ela foi interpretada como elemento presente por ser problematizada na proposta de atividade. No entanto, o tema é apresentado exclusivamente como uma questão individual e subjetiva, ou seja, como se a desigualdade entre homens e mulheres dissesse respeito apenas a “opiniões” que as pessoas têm sobre as mulheres na esfera do senso comum, e não sobre a forma como as sociedades se organizam. Dessa maneira, as questões institucionais e estruturais relacionadas a essa unidade de registro são desconsideradas⁴¹, o que certamente torna insuficiente e superficial a estratégia adotada.

Por fim, o quinto momento traz um exercício de 2009, do ENEM, que trata do conceito “cidadania” no pensamento do filósofo Aristóteles e, quanto às outras

³⁹ Os conceitos são apresentados em um card com não mais do que 6 linhas, e foram retirados do site <http://www.dicio.com.br> e não de um dicionário de Filosofia, que certamente poderia abordar os conceitos com maior profundidade.

⁴⁰ As frases citadas são: “Mulher não entende nada de futebol”; “Lugar de mulher é na cozinha”; “Mulher não sabe dirigir”.

⁴¹ Durante a elaboração da SD, essa preocupação sempre esteve presente, assim, a escolha das pesquisadoras procurou levar em consideração a dimensão estrutural da violência e da desigualdade de gênero, por isso foram escolhidas as filósofas Marilena Chauí e Marcia Tiburi, e a socióloga Heleieth Saffioti. Lenore Walker, embora importante em suas reflexões, não se encaixa nesta dimensão.

categorias, a “violência contra mulheres” e o “feminicídio” não são abordados nesta Situação de Aprendizagem.

Assim, se por um lado é positivo que sejam apresentados e problematizados temas relacionados às categorias “desigualdade de gênero” e “movimento feminista e de mulheres”, numa situação de aprendizagem que propõe a reflexão sobre quem é considerado cidadão e em que consiste essa condição no presente e no passado, por outro lado, a análise do material revela que sua proposta é simplista e não considera o conhecimento historicamente produzido e acumulado nas Ciências Humanas, e nem na tradição filosófica, acerca dos assuntos em questão.

No material do 4º bimestre, na **Situação de Aprendizagem 1, intitulada *As formas de violência e desumanização: a não cidadania***, são trabalhados os seguintes objetos de conhecimento:

comportamentos opressores e modos de violência: pressupostos e implicações da opressão, da violência e indiferença em relação aos fenômenos sociais. O totalitarismo e o terrorismo como ameaça à democracia e aos Direitos Humanos. (SEDUC, 2021b, p. 144).

E, diferente da situação de Aprendizagem anterior, esta está dividida em quatro momentos. O primeiro é uma sensibilização sobre o tema trabalhado em que se propõe a leitura da poesia *A balada dos mortos do campo de extermínio*, de Vinícius de Moraes, a qual deve ser acessada via QR-Code, além da realização de três exercícios que trabalham 1) com o reconhecimento de diferentes formas de violência no poema, 2) o processo de desumanização dos campos de extermínio, e 3) a identificação desta desumanização em trechos do poema.

No segundo momento é sugerida uma pesquisa sobre o termo “limpeza étnica” e há a sugestão de um seminário sobre “práticas de extermínio antes, durante e depois da 2ª Guerra Mundial”. Em seguida, para problematizar a desumanização no nosso cotidiano, a violência contra mulheres e o feminicídio são problematizados e apontados como uma violação de direitos humanos, através de um exercício interdisciplinar entre Filosofia e Sociologia, e que sugere uma pesquisa aos discentes acerca de momentos históricos em que a mulher era vista como um objeto de posse, ora do pai, ora do marido, evidenciando a desigualdade de gênero como um elemento estrutural e estruturante em muitas sociedades, incluindo a brasileira. Além do mais, a atividade propõe a investigação sobre leis contra a violência doméstica e sobre o Conselho Estadual da Condição Feminina de São

Paulo, por isso, a unidade de registro Movimento Feminista e de Mulheres foi apontada uma vez. É possível afirmar, portanto, que todas as categorias investigadas foram contempladas nesta Situação de Aprendizagem, entretanto, tendo em mente a complexidade do assunto e a realização desta atividade anteriormente, conclui-se que a sugestão de apenas um único exercício, fundamentado na pesquisa, não é capaz de abordar tal complexidade. Neste sentido, a SD elaborada e aplicada buscou tratar com maior rigor e profundidade os conceitos investigados.

O terceiro momento traz um fragmento da obra *A Condição Humana*, de Hannah Arendt (1906-1975), e dois exercícios relacionados ao texto, que problematizam os desafios de conviver com as diferenças e a diversidade humana. O quarto momento propõe um exercício do ENEM, de 2019, sobre a filósofa em questão e a naturalização da desumanização dos campos de extermínio na Segunda Guerra Mundial.

Na 2ª série do Ensino Médio, no 3º bimestre, na Situação de aprendizagem 1, intitulada “Características da população brasileira em diferentes tempos e espaços”, que trabalha os objetos do conhecimento: a alteridade e a empatia para a construção de uma sociedade próspera e inclusiva; a liberdade de pensamento e a emancipação; democracia e cidadania na atualidade (SEDUC, 2022d), identificou-se que a unidade de registro “desigualdade de gênero” é citada uma vez, no terceiro momento, e problematiza a presença ou ausência de direitos humanos em nossa sociedade.

No primeiro momento, a partir da sensibilização e de alguns excertos, propõe-se a reflexão sobre a importância do pensamento livre e crítico para a emancipação do cidadão. No momento seguinte, tendo como base a atividade de pesquisa, é sugerido que os estudantes investiguem os conceitos: democracia direta, democracia representativa e democracia participativa e, posteriormente, elaborem um mapa mental sobre as formas de democracia no mundo contemporâneo e suas implicações para a cidadania. O terceiro momento traz alguns títulos de reportagens que abordam desigualdades envolvendo mulheres, idosos e pessoas negras; em seguida, há alguns exercícios e, novamente, solicita-se aos discentes que escolham um destes grupos mencionados e ampliem sua pesquisa. No quarto e último momento, os estudantes devem elaborar uma ou mais medidas para a concretização de uma sociedade “mais próspera e inclusiva” a partir

da seguinte estrutura: “a) justificativa, b) objetivos, c) metodologia (etapas), d) recursos, e) prazos, f) avaliação e monitoramento” (SEDUC, 2022d, p. 219).

Chama a atenção, nas Situações de Aprendizagem analisadas, o fato delas estarem centradas predominantemente em atividades on-line, como a realização de pesquisas, o acesso a QR-Codes, a hiperlinks, entre outros, pois, sabendo da heterogeneidade da rede, como afirma o Currículo Paulista (2020b), questiona-se se todas as unidades possuem a estrutura física adequada para a realização dessas, já que, segundo o Resumo Técnico do Estado de São Paulo sobre o Censo Escolar de 2020, apenas 24,2% da rede possuía computador portátil para alunos e 4,7% possuía tablets, apesar de 94,3% da rede possuir internet para aprendizagem (Inep/MEC, 2021).

Percebe-se ainda, ao analisar o material, o alinhamento com o componente Tecnologia e Inovação, já que a utilização de recursos tecnológicos é apresentada a todo momento. Além de que, é preciso considerar que a pesquisa é apresentada pelo novo currículo como “prática pedagógica - voltada - para inovação, criação e construção de novos conhecimentos” (SEDUC, 2020b, p. 32), devendo ser assegurada em todas as modalidades em que são ofertadas o Ensino Médio. É, portanto, notória a centralidade desta metodologia, porém, dado o recorte temático desta pesquisa, este aspecto não será aprofundado neste momento, embora possa ser objeto de análises futuras.

Também é importante apontar que o tema Relações de Gênero era abordado de maneira mais profunda e intencional nos materiais disponibilizados pela SEDUC entre os anos de 2014 e 2017, assim, é possível notar um retrocesso no que diz respeito à abordagem desse tema. A violência contra mulheres, contudo, não era trabalhada, neste período, pelo componente curricular Filosofia. Dessa maneira, compreende-se a relevância de elaborar materiais didáticos que complementem e enriqueçam aquilo que está sendo deixado de lado nesta nova abordagem curricular, especialmente quanto ao tema investigado.

4.4 Ensino de Filosofia, Cânone Filosófico e Violência Simbólica

Quando se pensa no ensino de Filosofia, ao longo do Ensino Médio, os estudantes certamente conhecerão as ideias de filósofos como Heráclito de Éfeso, Sócrates, Aristóteles, Santo Agostinho, René Descartes, John Locke, Friedrich

Nietzsche, Karl Marx, Jean-Paul Sartre, entre tantos outros pensadores, ao estudarem os temas clássicos e os períodos da História da Filosofia, apresentados a eles pelo Currículo.

É possível ainda que boa parte do corpo discente, e até mesmo docente, nem perceba ou se questione sobre a pequena presença de uma produção filosófica feminina nos livros didáticos e materiais de apoio disponibilizados pela SEDUC. Afinal, mulheres escrevem filosofia? Se sua produção intelectual é relevante, por que elas pouco aparecem nas aulas e nestes materiais? Como pensar esse apagamento e de que maneira refletir criticamente sobre ele com os discentes? Pode esse silenciamento ser considerado uma forma de violência?

De acordo com Chauí (1985) e Chassot (2019), a dificuldade em enxergar o protagonismo feminino na história ocidental está diretamente relacionada ao patriarcalismo e à submissão da mulher ao homem no que diz respeito à organização social, tanto na esfera pública quanto na privada. E, embora não haja fundamentação científica que justifique a compreensão de que mulheres são inferiores e precisam ser tuteladas, esta mentalidade ainda persiste, sendo reproduzida até mesmo por mulheres.

Abaixo, a filósofa Marcia Tiburi define patriarcado e ressalta que este sistema, além de estar enraizado na cultura e nas instituições sociais, também se legitima e reproduz a partir de discursos, práticas e visões de mundo que defendem a superioridade masculina e a inferioridade feminina e que estes, embora venham sendo cada vez mais questionados, ainda ecoam no mundo contemporâneo.

[O patriarcado] tem uma estrutura de **crença** firmado em uma verdade absoluta, uma verdade que não tem nada de “verdade”, que é, antes, produzida na forma de **discursos, eventos e rituais**. Em sua base está a **ideia** sempre repetida de haver uma identidade natural, dois sexos considerados normais, a diferença entre os gêneros, a **superioridade masculina**, a **inferioridade das mulheres** e outros pensamentos que são bem limitados, mas que ainda **são seguidos por muita gente**. (TIBURI, 2020, p. 27, grifo nosso).

Ainda sobre a influência das ideias no comportamento humano, a filósofa Alicia Puleo aponta que a tradição filosófica, bem como outras formas de conhecimento, como a mitologia, a tradição judaico-cristã e as ciências, têm contribuído para legitimar a desigualdade entre os sexos. Isso porque “as relações de poder concretas, a distribuição dos papéis e do status em nossa sociedade têm

uma face simbólica, um discurso que o justifica e o retroalimenta” (PULEO, 2003, p. 16). Como exemplo, ela cita os filósofos iluministas Immanuel Kant e Jean-Jacques Rousseau que, apesar de afirmarem a igualdade entre os homens e o direito dos sujeitos à autonomia, entendem que “as mulheres devem estar submetidas e tuteladas pelos homens” (PULEO, 2003, p. 17). Assim, a pensadora chama atenção para o fato de que “O corpus oficial está constituído em especial pelas obras que justificam a ordem que se quer perpetuar” (PULEO, 2003, p. 16).

No entanto, o discurso filosófico que legitima a desigualdade entre homens e mulheres não teve início na modernidade. Filósofos como Platão, Aristóteles, Santo Agostinho e Tomás de Aquino, entre outros, também tiveram sua parcela de contribuição. Para Puleo (2003), conhecer esses discursos é importante para compreender nosso presente e entender como chegamos até aqui, bem como para identificar quais são e como funcionam as engrenagens teórico-práticas que fundamentam e organizam a desigualdade de gênero em suas diferentes expressões, ainda hoje.

Platão, no V livro da República, embora defenda que as mulheres poderiam exercer as mesmas funções que os homens, bem como deveriam ter acesso à mesma educação, entende que a natureza da mulher é diferente e inferior à natureza masculina. Sobre isso, Sócrates questiona Glauco:

S: Você conhece alguma atividade humana em que o sexo masculino não se demonstre, em todos os aspectos, superior ao sexo feminino? Ou seria realmente o caso de nos determos a falar da tecelagem, da preparação de doces e dos temperos, em que o sexo feminino parece levar ampla vantagem e não seria de todo ridículo que fosse suplantado? **G:** Você está com a razão ao afirmar que, via de regra, o sexo feminino é inferior ao masculino. Isso não quer dizer que as mulheres, sob muitos aspectos, são superiores a muitos homens. Em tese, porém, é como você diz. (PLATÃO, 2020, p. 167, grifo nosso).

Neste sentido, é possível perceber que o filósofo pensa a diferença entre os sexos a partir da ideia de uma “natureza feminina”, compreensão também presente nas concepções de outros filósofos, como Aristóteles, Rousseau e Kant, mas também explorada por outras formas de conhecimento, como a Ciência e a Religião. Esses aspectos serão mais bem explorados quando apresentadas as contribuições de Chassot (2019).

Sobre o pensamento aristotélico, graças ao filósofo a

[...] vida das mulheres - se tornou - mais difícil no campo da filosofia em seu tempo e no decorrer dos séculos seguintes à sua morte, pela influência e aceitação que o seu pensamento exerceu sobre os filósofos da posteridade. É ele que vai instituir, a partir das diferenças biológicas das mulheres, uma inferioridade do gênero feminino, no aspecto cognitivo e no aspecto ético-político. Aristóteles é portador de uma visão negativa do sexo feminino, que é baseado no pressuposto inquestionável de que as supostas deficiências das mulheres são provenientes de sua própria natureza, o que acaba legitimando a dominação masculina. Não foi sem propósito que filósofos, quando encontravam mulheres dedicadas a filosofia, tentavam desqualificá-las, acusando-as de quererem ser tornar homens. (ARAÚJO, 2020, p. 33).

Em sua obra *A Política*, por exemplo, ele afirma: “os animais são machos e fêmeas. O macho é mais perfeito, e governa; a fêmea o é menos, e obedece. A mesma lei se aplica naturalmente a todos os homens” (ARISTÓTELES, 2010, p. 15). Acrescenta ainda que a natureza não fez todos os seres iguais; decorre daí o fato de uns estarem naturalmente destinados a mandar, como no caso dos homens, e outros destinarem-se a obedecer, como acontece com os filhos, os escravizados e as mulheres. Por ser privado da faculdade do querer, o escravo deve obedecer às ordens que recebe de seu senhor e, no caso das mulheres, embora possuam tal virtude, ela se manifesta de maneira mais fraca, justificando assim sua submissão ao poder do patriarca (ARISTÓTELES, 2010).

Diferente de Platão, Aristóteles entende que as virtudes morais, entre elas a justiça, a coragem e a temperança, não são iguais no homem e na mulher. “No homem, a coragem serve para mandar; na mulher, para executar o que o outro prescreve. O mesmo acontece com as outras virtudes” (ARISTÓTELES, 2010, p. 25). Na mesma obra, o filósofo define a família como sendo a “dupla união do homem com a mulher, do senhor com o escravo.” Quanto à organização das relações, o filósofo entende que a casa é chefiada “pelo membro mais velho da família, que tem uma espécie de poder real” (ARISTÓTELES, 2010, p. 12). Desta forma, justifica-se a autoridade do senhor sobre o escravizado, do marido sobre a mulher, bem como a do pai sobre os filhos.

As ideias dos filósofos citados dialogam com a mentalidade da sociedade brasileira do séc. XX, a qual foi abordada brevemente a partir de trechos do Código Civil de 1916. Nesse sentido, foi possível perceber a vivacidade da mentalidade patriarcal que, entre outras coisas, colocava as mulheres legalmente como seres submissos e obedientes à autoridade do patriarca, seja ele o pai ou o marido. Foi possível notar ainda a expressa desigualdade nas relações sociais, sejam elas

concernentes à vida pública ou privada, uma vez que a mulher precisava, naquele momento, da autorização do marido para poder exercer uma profissão.

Rousseau, em sua obra *Emílio* (2017), por sua vez, compreende que homens e mulheres possuem os mesmos órgãos, faculdades e necessidades, visto que são seres da mesma espécie, contudo, diferem quanto ao grau com que exercem os atributos com os quais a natureza lhes constituiu. De acordo com o filósofo, “Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco; é necessário que um queira e possa; basta que o outro resista pouco [...] segue-se que a mulher é especialmente feita para agradar ao homem [...] e para ser subjugada” (ROUSSEAU, 2017, p. 416).

O filósofo da educação entende que meninos e meninas não deveriam ter a mesma educação. Entre outras razões, porque elas “aprendem com repugnância a ler e a escrever; mas quanto a segurar a agulha, é o que sempre aprendem de bom grado”, conseqüentemente, seus estudos devem se limitar aos conhecimentos úteis, como a costura, a renda, o bordado (ROUSSEAU, 2017, p. 427). Além disso, defende que elas “têm ou devem ter pouca liberdade”, são “extremadas em tudo”, portanto, essa empolgação deve ser moderada. O constrangimento habitual a que devem estar submetidas contribui para que aprendam e exercitem uma postura dócil, acostumada a ser interrompida e direcionada. Já que ela foi feita para obedecer ao homem, “deve aprender desde cedo a sofrer até mesmo a injustiça e a suportar os erros de um marido sem queixar-se” (ROUSSEAU, 2017, p. 430).

Apesar de Alicia Puleo afirmar e oferecer exemplos de como a tradição filosófica aliada a outros discursos justificam, naturalizam e reproduzem as desigualdades entre homens e mulheres, ela também ressalta que o discurso filosófico pode “impugnar, criticar, desestabilizar e mudar essa relação injusta. Em outras palavras, a filosofia [...] pode também possuir um potencial emancipatório que reside em sua força crítica” (PULEO, 2003, p.14).

Chassot (2019) também argumenta que, na atividade científica, e também em outras áreas do conhecimento, como nas Artes, na Filosofia e na Teologia, pode-se perceber uma presença quase que exclusivamente masculina em muitas sociedades ao longo dos séculos. Esse cenário de segregação, facilmente identificado no passado e que, segundo o autor, ainda marca o presente da humanidade, não é obra do acaso, pelo contrário, é resultado de um longo e contínuo processo de construção, disseminação e internalização de valores,

práticas e concepções de mundo que permeiam as relações entre homens e mulheres em diferentes dimensões da vida em sociedade (CHASSOT, 2019).

Em sua argumentação ele explica como as tradições grega, judaica e cristã contribuíram para sedimentar no imaginário e nas práticas sociais populares a ideia de que todos os males que vemos no mundo vieram de uma mulher, seja ela nomeada Pandora, como no mito grego, ou designada Eva, como nas narrativas de origem admitidas por judeus e cristãos –compreensão semelhante é desenvolvida por Chauí em seu artigo Participando do Debate sobre a Mulher e a Violência (1985). Para ele, essa tripla ancestralidade contribuiu para demarcar espaços e atividades distintos para homens e mulheres, para fortalecer a ideia de submissão feminina ante a autoridade masculina, bem como para apresentar a mulher como um ser de natureza imperfeita e inferior.

Ao fazer referência a mitos como o de Pandora, ao pensamento filosófico de Aristóteles e Santo Agostinho, ao trazer passagens da Bíblia, posicionamentos da Igreja e da Medicina, o pesquisador exemplifica como diferentes formas de conhecimento contribuíram, direta e indiretamente, para o afastamento das mulheres de determinados espaços e atividades, como a filosófica, a científica e, também, o sacerdócio. Em sua argumentação, problematiza que, apesar dos avanços locais e internacionais relativos à conquista e ao reconhecimento de direitos, como a democratização no acesso de mulheres à educação e à atividade científica, as desigualdades de gênero ainda prevalecem no mundo acadêmico e em outras instâncias da vida social.

De acordo com Sobreira (2006), a mentalidade científica que se constituiu entre os séculos XVIII e XIX associava ao mundo masculino atributos como a objetividade, a racionalidade, a dominação, a neutralidade, o controle, o conhecimento e o que é público, já os atributos relacionados ao universo feminino eram o senso comum, a sensibilidade, a emoção, a passividade, o descontrole, a natureza, e o privado.

A professora de História da Ciência Londa Schiebinger também apresenta uma compreensão que corrobora a de Chauí (1985) e Chassot (2019). De acordo com a historiadora,

A ciência, e as ciências médicas em particular, levaram a cabo estudos dos corpos das mulheres que eram usados como prova de que as mulheres não

eram capazes de assumir as obrigações dos cidadãos no Estado, participar das profissões ou produzir obras de profundidade e sofisticação intelectual (SCHIEBINGER, 2001, p. 41).

Apesar de ideias como essas já terem recebido críticas no mundo contemporâneo, de certa forma elas ainda existem no imaginário popular e são difundidas em diferentes espaços da sociedade, como na mídia, nas escolas, nas famílias. Por exemplo, falas como “meninos vestem azul e meninas vestem rosa”, expectativas sociais como a de que a mulher deve ser “bela, recatada e do lar” e de que “homem não chora”, crenças que justificam haver brincadeiras “para meninos” e “para meninas”, ou defesa da ideia de que determinadas profissões e atividades são mais ou menos adequadas para as pessoas, em função de seu gênero, não são raras. Porém, estudos como os de Puleo (2003), Araújo (2020) e Pacheco (2016) mostram que a produção intelectual feminina, especialmente a filosófica, não é rara, sendo possível afirmar significativa contribuição desde a antiguidade até os dias atuais.

Ante os dados expostos até o momento, a pouca visibilidade e o apagamento da produção intelectual feminina podem ser considerados formas de violência simbólica, pois contribuem para afastar as mulheres de determinadas atividades e espaços, à medida que reforçam, legitimam, naturalizam e reproduzem a ideologia da inferioridade feminina. E é por isso que este aspecto é problematizado na pesquisa, e também na SD, que em apenas uma Situação de Aprendizagem apresenta quase o mesmo número de filósofas, que são trabalhadas em dois anos, na formação geral básica – no Estado de SP.

Como explicita Ribeiro (2020, p. 24) “quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico”, desta forma, é preciso desnaturalizar este fenômeno e contribuir para o resgate das pensadoras e a ampliação do cânone filosófico – e isso significa incluir não apenas “mulheres”, e sim pensadoras negras, indígenas, latino-americanas – uma vez que não existe neutralidade epistemológica. Ainda de acordo com a filósofa,

É importante ressaltar o quanto é fundamental para muitas feministas negras e latinas a reflexão de como a linguagem dominante pode ser utilizada como forma de manutenção do poder, uma vez que exclui indivíduos que foram apartados das oportunidades de um sistema educacional justo. A linguagem, a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e estimular criar mais espaços de

poder em vez de compartilhamento, além de ser um - entre tantos outros - impeditivo para uma educação transgressora.

Tendo isso em mente, buscou-se investigar de que maneira os cadernos *Currículos em Ação – Caderno do Estudante*, disponibilizados a estudantes de 1ª e 2ª série do E.M., na rede estadual de educação, abordam o tema “violência contra mulheres”, conforme explicitado anteriormente. Porém, ao abordar essa questão, compreendeu-se que era fundamental investigar mais a fundo sua faceta simbólica e, assim, também desnaturalizar o impedimento de mulheres e de suas produções, no que diz respeito ao exercício do pensamento filosófico. Afinal, mulheres não fazem filosofia?

De acordo com a filósofa Marilena Chauí, a violência simbólica está relacionada “[à] maneira como nossa sociedade se estrutura em termos de valores, normas e regras que organizam as relações sociais e políticas” (CHAUÍ, 2019, p. 42). Ou, como afirma Bourdieu (2019), esta é uma violência sutil e quase imperceptível que opera pelas vias da comunicação, do conhecimento e do sentimento. Da mesma forma, ideias como as de que meninos são mais inteligentes e visionários, e meninas são naturalmente incapazes e conformistas (SARDENBERG, MACEDO, 2011), de que determinadas brincadeiras e profissões são “de meninos” e outras “de meninas”, bem como o fato de serem apresentadas apenas cinco filósofas aos estudantes do Ensino Médio, ao longo de todo Currículo de Filosofia, são exemplos desta forma de violência, pois as palavras reverberam estatísticas, e uma forma de organizar o mundo em que se vive.

Neste sentido, questiona-se: onde estão as filósofas na filosofia? O que elas dizem? Por que pouco aparecem? O que é dito sobre elas? Quem tem o poder da fala neste espaço? Segundo Pacheco (2015), a produção filosófica realizada por mulheres foi e continua sendo negligenciada, e isso pode ser verificado desde a sub-representação de pensadoras nos currículos, da educação básica ao ensino superior. Em suas palavras, as mulheres

Ao longo dos séculos, [...] foram representadas de modo pequeno e inferior, não sendo concedida a elas capacidade racional e intelectual, deixando-as reclusas em espaços restritos, e assim, impedidas de exercer qualquer atividade ligada ao intelecto e ao bem público [...] Esta atribuição dada às mulheres é fruto de discursos misóginos – muitos proferidos por filósofos – que justificavam a submissão e inferioridade feminina com base em aspectos biológicos e naturais. Alguns discursos eram proferidos de forma amena, onde apelavam para a existência de uma essência feminina, e com

isso buscavam racionalizar as diferenças entre homens e mulheres, para assim obter uma explicação que justificasse as desigualdades e a exclusão da mulher nas tarefas e espaços “denominadamente” masculinizados. (PACHECO, 2016, p. 15).

Sobre os apontamentos da filósofa, destaca-se que foram abordados brevemente na seção anterior o pensamento de filósofos como Aristóteles e Rousseau, os quais exemplificam alguns destes discursos que tratam da essência ou natureza feminina como sendo inferior à masculina, desde a Antiguidade clássica à Modernidade. Além disso, análises como a de Puleo (2003) e Chassot (2019) validam o entendimento de que o discurso filosófico, tal qual outras formas de conhecimento, como a Ciência, o pensamento mítico e religioso, contribuíram para difundir visões de mundo que inferiorizavam e privavam as mulheres de direitos de diversas ordens.

Acrescenta-se à análise de Pacheco o entendimento de que os materiais pedagógicos elaborados pela SEDUC-SP corroboram sua afirmação de que as mulheres são sub-representadas pela tradição filosófica, e isso pode ser visto no cânone filosófico apresentado aos discentes do Ensino Médio na rede estadual de educação. Além disso, a filósofa ressalta que tal invisibilização não se dá pela inexistência de uma produção relevante, e sim pelo pequeno reconhecimento que elas receberam dos próprios filósofos. Dessa maneira, o apagamento e o silenciamento aqui mencionados são entendidos como uma forma de violência, pois segundo Chauí (1985, p. 35), “quando a atividade e a fala de outrem são impedidas ou anuladas, há violência”.

Além do mais, a invisibilidade e a exclusão que existiam ontem, quando mulheres eram impedidas de ocupar determinados espaços, desempenhar atividades e assumir certos comportamentos, acontecem hoje mesmo que de forma quase imperceptível. Afinal, atualmente as mulheres não são impedidas de fazer Filosofia ou seguir qualquer outra carreira, nem há leis que as proibam de serem abordadas no Currículo. Entretanto, como se vê, elas ainda não estão presentes no ensino de Filosofia da mesma maneira que os homens, muito menos quando questionam a forma como nossa sociedade se estrutura em torno de opressões de classe, de raça e etnia, de gênero, de diversidade sexual, entre outros.

Percebe-se, então que, passado e presente, neste aspecto, não estão tão distantes, pois embora seja inegável que houve conquistas, também não se pode

esquecer que boa parte dos avanços históricos, como a conquista de direitos políticos, civis e sociais, não se faz presente na vida de muitas mulheres. Por exemplo, diferentemente da Antiguidade grega, em que a mulher não gozava do status de cidadã e, portanto, estava apartada dos assuntos relativos à pólis, a participação feminina na política hoje, embora seja aceita e estimulada, permanece sendo um desafio, conforme os dados apresentados anteriormente.

Inclusive, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que fazem parte da Agenda 2030, da ONU, estabelecem como objetivo de número 5 “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas” (ONU, 2015, p. 19). Para a realização dessa meta, o documento aponta que é necessário, entre outras ações, eliminar preconceitos e discriminações com as mulheres; enfrentar a violência contra elas nos espaços público e privado; estimular a responsabilidade compartilhada na realização de atividades ligadas ao lar e à família; garantir a participação e a igualdade de oportunidades para mulheres nas instâncias de poder e de tomada de decisão; viabilizar o empoderamento feminino; e adotar políticas e legislações que viabilizem a igualdade de gênero.

Dessa maneira, é possível perceber que, embora a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabeleçam a igualdade entre todas as pessoas, a desigualdade de gênero até agora se manifesta em nossa sociedade e pode ser percebida na diferença salarial, na ocupação dos postos de trabalho⁴², no tempo dedicado aos

⁴² De acordo com Gilda Olinto (2011), há duas formas de segregação entre homens e mulheres no mercado de trabalho: a segregação **vertical** e a **horizontal**. A primeira diz respeito às posições ocupadas pelas mulheres no mercado de trabalho, geralmente de menor reconhecimento social e retorno salarial, enquanto a segunda trata do direcionamento das escolhas profissionais a partir de expectativas sociais de gênero que associam, por exemplo, determinadas carreiras e atividades a funções “masculinas”, e entende outras como tipicamente “femininas”. Sobre a segregação horizontal, de acordo com a 2ª edição das Estatísticas de Gênero, “[...] mulheres enfrentam barreiras em determinadas áreas do conhecimento, notadamente as mais ligadas às ciências exatas e à esfera da produção.” (IBGE, 2021, p. 5). Já conforme o Censo da Educação Superior, mulheres eram maioria entre os estudantes concluintes nos cursos ligados à Educação (75,6%) e Saúde (73,8%), mas minoria na Engenharia, Produção e Construção (37,3%) e nos cursos relacionados à Computação e Tecnologia da Informação e Comunicação (13,6%) (Inep/MEC, 2020, p. 68). A segregação vertical, por sua vez, pode ser percebida no fato de os cargos com maior prestígio e valor social serem majoritariamente ocupados por homens. Conforme dados apresentados pela pesquisadora, a paridade de gênero verificada no início da carreira acadêmica, diminui à medida que os postos aumentam, ou seja, quanto mais alto o cargo profissional, menor a participação feminina neles. Um exemplo disso é a docência: no ensino superior, há menor expressividade feminina – de acordo com o Censo da Educação Superior, em 2019, “[...] as mulheres representavam 46,8% dos professores de instituições de ensino superior no Brasil.” (IBGE, 2021, p. 6), ou seja, o inverso do que ocorre na educação básica, em que o número de docentes do sexo feminino é predominante. De acordo com o Censo da Educação Básica 2020 (Inep/MEC, 2021), 96,4% dos professores na Educação Infantil eram do sexo feminino; no Ensino Fundamental a porcentagem de mulheres era de 88,1% dos docentes; e, no Ensino Médio, a proporção era de 57,8% de profissionais do sexo feminino e 42,2% do sexo masculino.

cuidados com o lar e com pessoas, na participação política (IBGE, 2021), e até mesmo nos casos de violência contra mulheres e de feminicídios, que aumentaram no Brasil recentemente, contrariando os avanços legais citados.

Isso mostra ao leitor a complexidade que envolve a reflexão sobre a violência contra mulheres, uma vez que aquilo que é percebido como “violência” pode variar de acordo com o tempo e nas diferentes culturas e pode se manifestar de diversas formas, sendo que umas são mais facilmente percebidas do que outras. No entanto, este é um fenômeno democrático, que atinge mulheres de diferentes idades, classes e etnias, ainda que não seja da mesma maneira, e que, para ser compreendido e enfrentado, requer que se façam visíveis todos os seus vieses, inclusive sua dimensão simbólica, a qual mal parece existir, mas alimenta maneiras de pensar, sentir e relacionar que contribuem para a opressão de mulheres⁴³.

Entretanto, é possível que inicialmente a violência contra a mulher não seja vista com um tema ou um problema relevante para a reflexão filosófica, contudo, os números e a realidade exposta demonstram a urgência do tema e de propostas de enfrentamento dessa situação. Além disso, a resistência ao assunto também pode ocorrer em função de termos, nesta área do conhecimento, uma presença majoritariamente masculina no que diz respeito à composição do corpo docente na educação básica e no ensino superior. Segundo Araújo, (2019, p. 13), “As mulheres são, em média, 36,44% dos graduandos, 30,6% dos mestrandos, 26,98% dos doutorandos e 20,14% dos docentes de pós-graduação”, com isso, percebe-se não apenas uma presença minoritária, como também uma expressividade menor na medida em que aumenta o nível de especialização profissional, comprovando a ideia de segregação vertical de Olinto (2011). Sendo minoria nos cursos e nos currículos da graduação, não é estranho que temas ligados às mulheres, bem como a valorização de sua produção filosófica ainda continuem em segundo plano na educação básica, afinal, como afirma Puleo (2003, p. 16), “o *corpus* oficial está constituído em especial pelas obras que justificam a ordem que se quer perpetuar”.

Assim, buscou-se identificar como se dá a presença feminina no Currículo, pois é sabido que o cânone filosófico tradicionalmente é apresentado como tendo uma presença majoritária masculina. Contudo, pesquisas como as de Pacheco

⁴³ Na SD elaborada, a atividade com músicas pretende aprofundar esse aspecto: como os valores culturais – difundidos a partir das canções – podem atuar como elementos que legitimam uma cultura hierárquica entre os gêneros e também diferentes formas de violência contra meninas e mulheres?

(2016) e Araújo (2020) mostram que a história e o presente da Filosofia também têm sido escritos por mulheres, desta maneira, interessa identificar quais vozes estão presentes e quais são silenciadas até esse momento no ensino de Filosofia.

Seja na Antiguidade, na Idade Média, na Modernidade, ou no mundo contemporâneo, as mulheres sempre contribuíram para o desenvolvimento do pensamento filosófico e científico, ainda que fossem e continuem sendo invisibilizadas. Entre elas, podemos citar: Safo de Lesbos (630 a.C.–?), Aspásia de Mileto (470 a.C.–?), Diótima de Mantinéia, Hypatia de Alexandria, Hildegarda de Bingen (1098-1179), Christine de Pisan (1364-1386), Olympe de Gouges (1748-1793), Lou Andreas-Salomé (1861-1937), Rosa Luxemburgo (1871-1919), Hannah Arendt (1906-1975), Judith Butler (1956), Silvia Federici (1942), Marcia Tiburi (1970), Marilena Chauí (1941 -) Viviane Mosé (1964), Scarlett Marton (1951), Djamila Ribeiro (1980), entre inúmeras outras pensadoras.

Se filósofas⁴⁴ há, por que elas pouco ou nada aparecem no currículo de Filosofia, na educação básica? Quando se propõem reflexões sobre o racismo, ou mesmo quando se busca a valorização de pensadores latino-americanos, por que não se fala de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro? Ao explorar a desigualdade de gênero, por que não retomar o pensamento e as contribuições da filósofa existencialista Simone de Beauvoir? Por que não apresentar as contribuições de Chauí e Saffioti na reflexão sobre a violência contra mulheres? Por que não abordar o “contrato sexual”, de Carole Pateman, quando se abordam os filósofos contratualistas?

Possibilidades há e, referente a elas, nos Quadros 4 e 5 apresentam-se as informações obtidas a partir da análise do Caderno *Currículo em Ação*, do componente curricular Filosofia, da 1ª e 2ª série do Ensino Médio, quanto à presença de pensadoras nestes materiais. Na primeira coluna, é apresentada a etapa da educação analisada; na segunda, aponta-se o volume do material investigado; na terceira, apresentam-se as filósofas que são citadas ou trabalhadas; e, na última coluna, trata-se dos filósofos apresentados. Quando pensadores e pensadoras foram quantificados, não se levou em consideração mais de uma inserção da mesma pessoa.

⁴⁴ A valorização do pensamento filosófico feminino é importante para estimular a representatividade entre os estudantes, para incentivar a reflexão filosófica entre meninas e mulheres, e promover a ampliação do cânone filosófico e do repertório cultural dos discentes.

Quadro 4 – Quantidade de filósofos e filósofas citados ou trabalhados nos Cadernos Currículo em Ação, da 1ª série do E.M.

Ensino Médio	Referencial (Semestral)	Unidade de Registro	Unidade de Registro
		Filósofas citadas ou trabalhadas	Filósofos citados ou trabalhados
1ª série	Cadernos Currículo em Ação (vol. 1)	1º bimestre: 0	1º bimestre: 8
		2º bimestre: 1 (Olympe de Gouges)	2º bimestre: 9
		Número de filósofas: 1	Número de filósofos: 17
1ª série	Cadernos Currículo em Ação (vol.2)	3º bimestre: 2 (Simone de Beauvoir, Marilena Chauí)	3º bimestre: 6
		4º bimestre: 1 (Hannah Arendt)	4º bimestre: 7
		Número de filósofas: 3	Número de filósofos: 13
1ª série	Cadernos Currículo em Ação (vol.1 e 2)	Total: 4	Total: 30

Fonte: São Paulo (2021)

Na 1ª série do E.M., nos materiais do 1º e 2º semestres, são apresentadas quatro filósofas: Olympe de Gouges (2º bimestre, Situação de Aprendizagem 3), Simone de Beauvoir (3º bimestre, Sit. Aprendizagem 1), Marilena Chauí (3º bimestre/ Sit. Aprendizagem 3), e Hannah Arendt (4º bimestre, Sit. Aprendizagem 1). Entretanto, o número de filósofos citados é sete vezes maior, dado que são apresentados 30 pensadores.

Na tabela abaixo apresenta-se a síntese dos cadernos Currículo em Ação, da 2ª série do E.M., que trata das filósofas apresentadas ao longo da formação geral básica.

Quadro 5 – Quantidade de filósofos e filósofas citados ou trabalhados nos Cadernos Currículo em Ação, da 2ª série do E.M.

Ensino Médio	Referencial (Bimestral)	Unidade de Registro	Unidade de Registro
		Filósofas citadas ou trabalhadas	Filósofos citados ou trabalhadas
2ª série	Caderno Currículo em Ação (1º bim.)	Olympe de Gouges, Hannah Arendt	22
2ª série	Caderno Currículo em Ação (2º bim.)	Hannah Arendt	2
2ª série	Caderno Currículo em Ação (3º bim.)	0	7
2ª série	Caderno Currículo em Ação (4º bim.)	Simone de Beauvoir, Phillipa Foot	9
2ª série	Caderno Currículo em Ação	Total de filósofas: 4	Total de filósofos: 40

Fonte: São Paulo (2021); São Paulo (2022).

Na 2ª série, em 4 bimestres, foram citadas ou trabalhadas nos materiais investigados apenas quatro filósofas, no entanto, destas, três já haviam sido apresentadas na série anterior, sendo elas: Hannah Arendt, Simone de Beauvoir e Olympe de Gouges. Com relação aos filósofos, foram identificados 40 pensadores, sendo que doze destes já haviam sido introduzidos na 1ª série do E.M.; ainda assim, mais uma vez, percebe-se que é desproporcional a inserção de filósofas e filósofos no currículo.

Desta forma, é possível reconhecer que as mulheres estiveram e ainda estão sub-representadas no currículo de Filosofia. Entende-se que esta invisibilidade pode ser compreendida como uma forma de violência simbólica, já que contribui, como em períodos anteriores, para a naturalização do espaço filosófico como algo alheio às mulheres e destinado quase exclusivamente aos homens.

De acordo com esta análise, é possível afirmar que o apagamento da reflexão filosófica feminina ainda é uma realidade quando analisados os materiais criados e distribuídos pela SEDUC para nortear o trabalho de professores no Ensino Médio, na rede estadual de ensino. Porém, assim como Arend e Silva (2020) consideram importante que escolas e docentes apresentem aos estudantes as contribuições femininas ao trabalhar com a História da Ciência, nesta pesquisa,

entende-se também que ações como esta são fundamentais no ensino de Filosofia, pois essa abertura favorece uma apresentação mais plural, rica e diversificada destas formas de conhecimento, além de contribuir para o enfrentamento da segregação horizontal, mostrando às meninas, bem como aos meninos, que todas as carreiras e atividades lhes são possíveis, independentemente do seu gênero.

Assim, cientes de que a produção filosófica feminina é real e relevante, acreditamos ser possível e necessária a ampliação do cânone filosófico nos diferentes espaços de formação, sendo a formação inicial e continuada dos professores, fator determinante para a empreitada. No entanto, ressaltamos que, quando investigados os **cursos de formação continuada para professores** com inscrições abertas, disponibilizados à rede através da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), em julho de 2022, as opções se restringiam aos cursos de Formação Básica do Inova Educação (Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologias e Inovação), um curso sobre o Currículo em Ação e a prática denominada Nivelamento, e um sobre o PEI, que aborda a concepção de Ensino Integral, que vem sendo estimulada a partir do estabelecimento da Lei 11.345/2017 e da Reforma do Ensino Médio no Estado de São Paulo. Dos cursos em andamento, a SEDUC-SP ofertava apenas as modalidades de Educação Especial para Profissionais da Rede, Curso para os Ingressantes Diretores de Escola, Curso Computador do Professor, além de Cursos direcionados ao Projeto de Vida, ao Nivelamento e ao Ensino Integral.

Entretanto, vale ressaltar que em junho de 2022 a SEDUC-SP lançou a 1ª edição da **Trilha Formativa** do Programa de Combate à Violência Contra Meninas e Mulheres, que faz parte do Programa de Enfrentamento da Violência Contra Meninas e Mulheres na Rede Estadual de Educação, o qual se direciona a todos os profissionais da pasta, e não apenas aos docentes, e visa a capacitação dos mesmos para a identificação e o encaminhamento de meninas e mulheres em situação de violência. Conforme explicita seu Regulamento, “A Trilha possui carga horária de 8 horas, e está organizada em 6 módulos, com 12 aulas no total, além de 3 lives” (SÃO PAULO, 2022, p.7). Além disso, a estratégia de enfrentamento da SEDUC-SP para esta problemática é complementada por um box, com algumas informações sobre o assunto, nos *Cadernos Currículo em Ação – Caderno do Estudante* em todas as séries do Ensino Médio, que pode ser conferida abaixo:

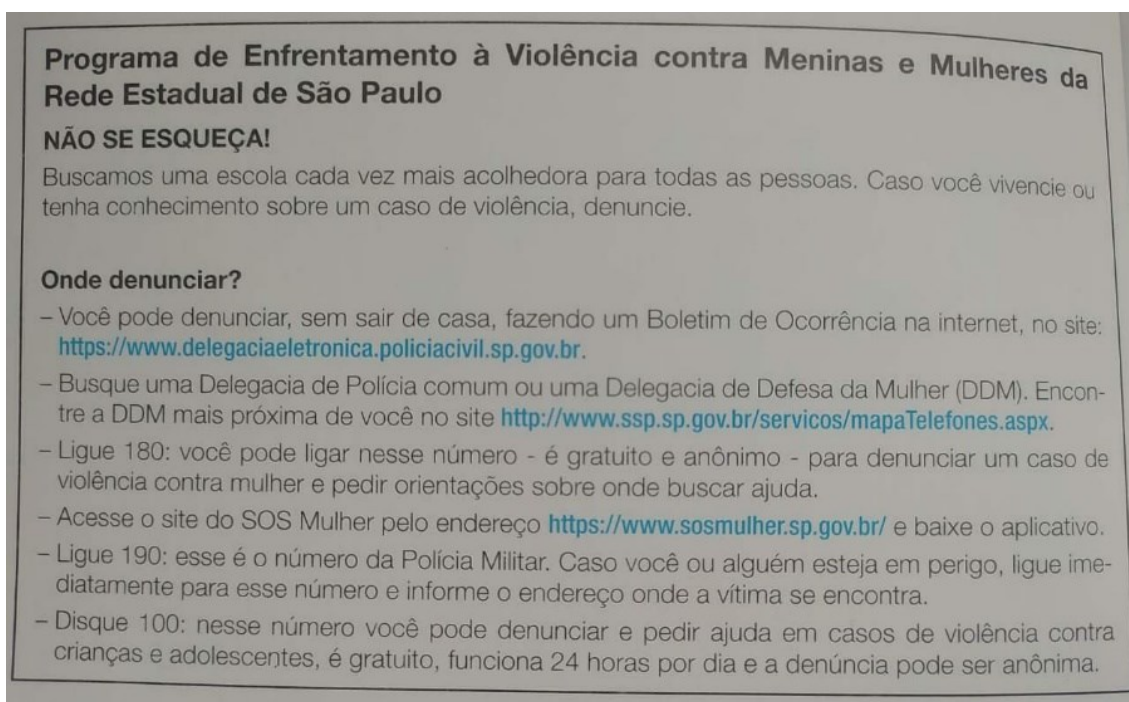


Figura 1 – Caderno Currículo em Ação – Caderno do Estudante, 1ª série.

Fonte: (SÃO PAULO, 2021)

Conclui-se que nenhum dos cursos disponibilizados aborda o aprofundamento e a especialização nas áreas do conhecimento, o que demonstra, conforme apontou Senna (2019), em sua fala aos educadores para a apresentação do Programa Inova Educação, que as competências socioemocionais são a grande preocupação da SEDUC-SP neste contexto de reforma do Ensino Médio. Para mais, a produção filosófica feminina é desconsiderada pelas formações na plataforma analisada, e a Trilha, embora seja uma ação positiva, é insuficiente para promover a formação continuada de professores, até mesmo porque este não é o seu objetivo, tal qual o card informativo no caderno citado.

Em função do tema “violência contra mulheres” ser superficialmente abordado nos Cadernos disponibilizados aos estudantes pela SEDUC-SP, constata-se que é necessário elaborar um material pedagógico que permita tratar o tema com maior rigor e profundidade, e, com isso, contribuir para que outros docentes tenham ao alcance mais elementos ao abordar tal conteúdo.

Conforme apresentado até aqui, além de se fazer um tema presente na sociedade brasileira, a violência contra mulheres, não raramente, aparece direta e/ou indiretamente no ambiente escolar: relacionamentos abusivos, relatos de

violência doméstica vivenciados pelas próprias estudantes ou por familiares, entre outras formas de abuso são compartilhadas com professores ou outros profissionais na escola. Há, por esse motivo, a necessidade – pedagógica e social – de trazer estas questões para a sala de aula, sendo a vivência dessa realidade no ambiente escolar um elemento motivador para a realização desta pesquisa.

Por outro lado, também é importante destacar que as iniciativas da pasta se revelaram insuficientes para a formação continuada dos docentes, tornando-se um elemento dificultador para que esses possam abordar a temática em sala de aula.

5 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC) COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Ao longo da quarta seção foram apresentados diferentes estudos que apontam para o fato de que a Reforma do Ensino Médio no estado de São Paulo não está se mostrando capaz de promover o prometido salto qualitativo na educação, pelo contrário, pois segundo os dados apresentados pela REPU (2022), é possível notar, desde o breve período de sua implementação, o aumento das desigualdades educacionais e a precarização no acesso ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, conforme apresentado anteriormente.

Segundo Saviani (2019, p. 343), tal reforma expressou a retomada do espírito autoritário do regime militar, dado que ela foi implementada através da Medida Provisória nº 746, de 2016. O pedagogo acrescenta ainda que ela foi “alvo de uma avalanche de críticas provenientes do Fórum Nacional de Educação, dos Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação, bem como de diversas entidades representantes dos profissionais da educação”, mas, ainda assim, as críticas direcionadas à reformulação desta etapa da educação básica foram ignoradas.

Com relação à desigualdade no acesso à educação, Saviani e Duarte (2015, p. 2) já alertavam há uma década que “O acesso ao conhecimento se dá de maneira profundamente desigual e seletiva”, ou seja, já se notava que o contato com o saber erudito e a cultura letrada eram dificultados, quando não inviabilizados, se for pensada a educação escolar de crianças e adolescentes, filhos da classe trabalhadora, que são os estudantes que se encontravam, e se encontram, em uma situação socioeconômica menos favorável. Nesse sentido, questiona-se: esse cenário foi alterado?

Embora tenha havido progressos, como a gradual expansão da educação básica ao longo da história, o Brasil encontra-se distante da superação de um contexto educacional ainda marcado pela exclusão, a qual se materializa de diferentes formas, como na evasão escolar, no analfabetismo funcional, na repetência e na distorção idade-série, entre outros.

O *Currículo Paulista* (SEDUC, 2020b, p. 31), por exemplo, sustenta que o estado de São Paulo apresenta “taxas significativas de evasão e abandono” e, em vista disso, a reforma do Ensino Médio (que tem como fundamentos a flexibilização dos conhecimentos acadêmicos, o desenvolvimento das competências

socioemocionais e a promoção da autonomia e do protagonismo a partir da oferta de itinerários formativos) tem sido apresentada como o meio necessário para garantir o acesso à educação escolar, condições de permanência e educação de qualidade para todos os jovens paulistas.

Entretanto, como será apresentado adiante, entende-se que essa reformulação da educação básica não é capaz de promover uma educação crítica e emancipadora para a classe trabalhadora e que depende da educação pública, pois entre outras coisas, ela visa a manutenção da sociedade burguesa, a qual é marcada pela “divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe” (SAVIANI, 2017, p. 246). Este fato pode ser notado, por exemplo, no crescente alinhamento⁴⁵ entre as políticas educacionais adotadas desde a gestão Temer, e as demandas do mercado e do capitalismo⁴⁶ global.

De volta à questão da exclusão, a pesquisa *Cenário de exclusão escolar no Brasil* (2021, p. 8), promovida pela UNICEF, em 2019, evidenciou que havia, no período citado, mais de um milhão de estudantes fora da escola, especialmente crianças entre 4 e 5 anos, e jovens entre 15 e 17 anos⁴⁷.

Os dados levantados também apontam para o fato de que a exclusão escolar na sociedade brasileira é atravessada pela desigualdade racial e de classe, já que das crianças e jovens privados do direito à educação, a maior parte é composta por pessoas negras (pretas e pardas) e indígenas, sendo que elas são, igualmente, “a maioria das(os) que vivem em famílias com renda domiciliar per capita de até 1/2 salário-mínimo (61,9%)” (UNICEF, 2021, p. 29).

Outrossim, como já demonstrado anteriormente, é sabido que a desigualdade se materializa na hierarquização dos sujeitos em função do gênero. De acordo com

⁴⁵ Lima e Sena (2020) ressaltam que tal alinhamento entre as orientações do Banco Mundial e a lógica do capital no setor educacional, já aconteciam desde os governos de Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma Rousseff. Ele, porém, se intensifica e aprofunda nas gestões Temer e Bolsonaro.

⁴⁶ Este modo de produção supõe a concentração da propriedade privada dos meios de produção nas mãos de uma classe social, a burguesia, que explora as classes subalternizadas, as quais vendem sua força de trabalho em troca de um salário, que dificilmente é suficiente para a subsistência do trabalhador e de sua família. Nessa relação desigual, é esperado que a classe trabalhadora, através de sua produção, gere lucros cada vez maiores para as classes dominantes, as quais detêm o poder econômico e político em uma sociedade, conforme aponta Saffioti (1987), a partir das análises de Marx sobre o capitalismo.

⁴⁷ De acordo com a pesquisa, em 2019, 384.475 crianças de 4 a 5 anos e 629.531 jovens, de 15 a 17 anos, estavam sendo privados do direito à educação escolar.

Bartelega (2018, p. 26), dos jovens brasileiros que não trabalham nem estudam, “mais de 60% são mulheres”. Em sua pesquisa⁴⁸ ela mostrou que, do percentual de jovens de 15 a 29 anos que estavam nesta situação, quando analisadas as categorias de cor ou raça e gênero, tem-se o seguinte cenário: em 2016, 37,6% destes jovens era composto por mulheres negras (pretas ou pardas); 25,9% por mulheres brancas; 20,8% por jovens negros (pretos ou pardos); e 16,4% por homens brancos.

Cabe ainda lembrar que no Brasil o acesso das mulheres à educação foi inicialmente inviabilizado e, depois, dificultado. As diferenças constantes nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres, Beltrão e Alves (2009) chamam de hiato de gênero, ou *gender gap* e, segundo os autores, esse hiato esteve presente na realidade brasileira por aproximadamente 450 anos, sendo revertido⁴⁹ somente na segunda metade do século XX com o aumento da escolaridade feminina em comparação à masculina, em todos os níveis educacionais. Contudo, essa inversão não alterou significativamente o rendimento médio de mulheres que continuam recebendo menos que os homens no mercado de trabalho. Ainda segundo os autores, “evidentemente, a exclusão educacional sempre foi maior para as mulheres negras” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 129).

Diante da realidade apresentada, ou seja, de um sistema escolar que historicamente tem se mostrado excludente e seletivo, julgou-se necessário, buscar outra teoria pedagógica que se apresente como uma alternativa ao projeto escolar neotecnista que está em curso para fundamentar a elaboração da sequência didática que abordará o tema violência contra mulheres, afinal, tem-se como pressuposto que é compromisso da educação formal assegurar a todos os estudantes, especialmente aos que se encontram numa situação de dominação e exploração, o acesso ao conhecimento elaborado e difundido ao longo do tempo pela humanidade, pois ele é fundamental para a compreensão da realidade e de suas contradições, bem como por poder contribuir para a transformação da sociedade tal qual ela se encontra hoje.

⁴⁸ Os dados apresentados pela pesquisadora têm como base a Síntese de Indicadores Sociais, de 2017 do IBGE.

⁴⁹ Entre as razões apontadas para o aumento da escolaridade feminina são citadas a criação de políticas públicas de caráter universalista, mudanças culturais e comportamentais oriundas, em boa parte, das pressões e reivindicações dos movimentos de mulheres.

Sobre a importância do acesso ao conhecimento, Saviani (2013) afirmou que

[...] quanto mais adequado for o nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios que dispomos para agir sobre ela. Com efeito, já dissemos que promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. (SAVIANI, 2013, p. 61).

Fica evidente, portanto, segundo a compreensão deste educador que, quanto melhor for a compreensão que se tem da realidade, maiores são as possibilidades de atuação e de sua transformação. Por isso é necessário viabilizar a melhor educação possível às crianças e jovens da classe trabalhadora, construindo um caminho inverso ao que vem sendo implementado através das pedagogias hegemônicas, pois até hoje elas se mostraram incapazes de resolver a questão da marginalidade no sistema educacional brasileiro.

Entretanto, conforme exposto anteriormente, o acesso ao saber erudito vem sendo sistematicamente negligenciado a uma parcela da população, com o intuito de impedir a transformação de nossa sociedade. Isso porque, “o domínio do conhecimento é uma das armas que a classe dominante emprega para neutralizar as ações potencialmente revolucionárias” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 9). Por exemplo, sem ter consciência de sua situação de dominação e exploração, e ignorando as causas deste fenômeno, como os grupos subalternizados poderão reagir e transformar as relações sociais vigentes?

Ainda sobre a importância do conhecimento para a “transformação social [...], a superação das condições de exploração, de dominação e de violências que marcam o sistema capitalista” (SANTOS, 2018, p. 47), Dermeval Saviani explica que

Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua própria força de trabalho. (SAVIANI, 2013, p. 335).

Isso significa, portanto, que a precarização e a exclusão que envolvem a educação pública não são resultado do acaso, nem de predisposições individuais, mas de projetos políticos que visam a manutenção da sociedade capitalista e das relações sociais que dela emergem.

Isso posto, é importante ressaltar que interessa, no contexto desta pesquisa, firmar o compromisso com uma proposta pedagógica que vise a emancipação dos grupos dominados, assim como defende Saviani (2008) pois, para esse autor, tal como foi possível notar, a transformação social desejada não será possível sem que as camadas populares tenham acesso ao saber que foi e vem sendo produzido ao longo da história pela humanidade, o qual é sistematizado e difundido pela escola.

No entanto, acrescenta-se ainda que, quando se trata da relação dialética entre educação e sociedade e da possibilidade de transformação social, se faz necessária a suplantação não apenas do capitalismo⁵⁰, mas também do patriarcado⁵¹ e do racismo⁵², visto que estas três estruturas se retroalimentam em nossa realidade e se materializam em relações de dominação e exploração.

Sobre esta questão, Renata Gonçalves em seu texto “*O pioneirismo de A Mulher na Sociedade de Classes*”, que abre a referida obra de Heleieth Saffioti (2013) afirma que para esta socióloga,

[...] a dominação capitalista de classe se efetiva produzindo e reproduzindo “diferenças” que reforçam desigualdades de classe, de raça e de gênero. Capitalismo e condições plenas de igualdade e liberdade são excludentes. A luta feminista ou será também de classes ou não será. A recíproca, para ela, também é verdadeira: a luta de classes não conduzirá à emancipação humana sem destruir, concomitantemente, a opressão feminina. (GONÇALVES, 2013, p. 24)

⁵⁰ Segundo Saffioti (1987, p. 40), “o capitalismo é um sistema de produção baseado na exploração da mão de obra assalariada, com o auxílio de tecnologia crescentemente sofisticada [...] Assim, desde que se estabeleceu a propriedade privada dos meios de produção [...] uma minoria vive às custas do trabalho da maioria”.

⁵¹ Segundo Saffioti, (1987, p. 16), o patriarcado é o “sistema de relações sociais que garante a subordinação da mulher ao homem” e pode ser identificado na histórica desigualdade de poder político e econômico entre homens e mulheres, em diversas sociedades, desde a antiguidade ao mundo contemporâneo.

⁵² Saffioti (1987) questiona o mito da democracia racial e afirma que pessoas negras são minoria nas ocupações mais bem remuneradas e com maior prestígio social, possuem menor grau de participação nas instâncias de decisão, como na política, e apresentam menores graus de escolaridade. Dados do estudo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (IBGE, 2019) mostram que a denúncia da socióloga ainda são atuais: de acordo com o estudo, é negra a maior parte das pessoas que se encontram abaixo da linha da pobreza; com relação ao acesso à educação, verifica-se que o analfabetismo é maior entre negros e que, desde o ensino fundamental ao ensino superior, é menor a taxa de estudantes negros que frequentam as unidades escolares; quanto à violência urbana, ela vitimiza sobretudo jovens negros; a sub-representatividade de pessoas negras no Legislativo ainda é visível em todos os seus níveis; e são maiores os níveis de desocupação e trabalho informal para este grupo social. Além disso, as Estatísticas de Gênero (IBGE, 2021) mostram que a desigualdade entre homens e mulheres também é influenciada por questões de raça e cor, e alguns exemplos disto podem ser percebidos na sub-representatividade feminina no Legislativo, a qual é maior entre mulheres negras que entre as brancas, bem como nas taxas de homicídio, dentro e fora do domicílio, que seguem o mesmo padrão.

Nesse sentido, há o partilhar do entendimento da autora no sentido de que as mudanças almejadas supõem o enfrentamento, ao mesmo tempo, da dominação e exploração dos homens sobre as mulheres (bem como sobre outras expressões de gênero também), de brancos sobre negros, e das classes dominantes sobre as classes dominadas.

Resulta daí a intenção de buscar uma alternativa teórico-metodológica às pedagogias que apenas visam a manutenção das relações sociais vigentes e a formação de sujeitos flexíveis e resilientes, capazes de suportar as intempéries do mercado, bem como às que se limitam a escancarar o papel da escola como instituição que apenas atua a serviço das classes dominantes.

Em vista disso, embora se admita que não cabe à educação formal a transformação desse cenário, é inegável que tal suplantação perpassa de alguma maneira sua atuação, o que torna imprescindível, conseqüentemente, a busca por uma teoria pedagógica que também tenha como prioridade a materialização desse objetivo.

Diante de um panorama tão complexo, é preciso ter cuidado para não reproduzir discursos e visões de mundo que confiam ingenuamente em poderes ilimitados para a educação, como se ela, por si só, fosse capaz de resolver problemas como a desumanização ou a desigualdade. Tão pouco parece realista concebê-la como uma instituição que apenas reproduz as desigualdades e contradições inerentes à nossa sociedade, sem qualquer poder de ação.

Sendo assim, questiona-se: afinal, o que cabe à educação? Quais são seus limites e possibilidades quanto à mudança social? Como trabalhar o tema violência contra as mulheres a partir de uma concepção de educação que seja crítica, emancipatória, e comprometida com a qualidade do ensino público?

5.1 Considerações acerca das teorias pedagógicas hegemônicas e contra-hegemônicas, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica

Inúmeras foram as teorias pedagógicas desenvolvidas que pensam e buscam oferecer uma resposta a questões relacionadas aos princípios, objetivos e métodos que devem ser adotados pela escola e pelo professor. Essa diversidade, entretanto, evidencia a complexidade que acompanha estas questões que serão brevemente apresentadas, a fim de contextualizar a concepção pedagógica que fundamenta a

elaboração e a aplicação da sequência didática desenvolvida ao longo desta pesquisa. Considera-se esta análise importante, pois conforme afirma Newton Duarte (2007a), toda prática pedagógica está embasada em uma concepção teórica, ainda que eventualmente o professor não tenha plena consciência disso.

Conforme mostram Gaya e Freitas (2020, p. 2), “as tendências pedagógicas são ações que norteiam a prática educacional, e são influenciadas pelo momento histórico da sociedade”. Assim, ao refletir sobre elas, é imprescindível que se tenha em mente que estão atreladas a um projeto de homem e de sociedade, que é influenciado por fatores históricos, políticos, econômicos e sociais.

Da mesma maneira, Saviani (2008), ao tratar das teorias da educação, divide-as em dois grupos. De um lado estão as pedagogias não-críticas que, entre outras coisas, se caracterizam por desconsiderar os “condicionantes objetivos” que interferem na atuação da escola, como se ela pudesse resolver todos os impasses e conflitos identificados no cotidiano, sem superar as causas que os produzem.

Dito de outra forma, essas correntes confiam “no poder da escola e em sua função de equalização social” (SAVIANI, 2008, p. 6), nesse contexto, o problema da marginalização escolar, por exemplo, é entendido como uma questão acidental, que pode ser corrigida pela atuação da escola e do indivíduo, e não como algo inerente à organização política, econômica, social e ideológica das sociedades capitalistas no mundo contemporâneo.

São exemplos desta vertente a Pedagogia Tradicional, a Escola Nova e a Pedagogia Tecnicista e, sobre elas, vê-se que apesar de algumas distinções internas, há também pontos em comum, como o fato de buscarem a adaptação dos sujeitos à realidade e a manutenção da sociedade de classes, e não sua superação. É por esta razão que Saviani (2008) as denomina teorias não-críticas.

De maneira sucinta, é possível afirmar que se denomina Pedagogia Tradicional⁵³ a teoria pedagógica que vigorou entre os séculos XVII e XIX, mas ainda se faz presente em muitas escolas. Naquele contexto histórico e político, a

⁵³ A Pedagogia Tradicional, conforme aponta Saviani (2005), abrange duas vertentes: uma religiosa e outra leiga. A primeira predomina entre 1549 e 1759, e corresponde à pedagogia católica que se difundiu no país com a chegada dos jesuítas. A partir de 1759 começam a ser implementadas as reformas pombalinas, que se opõem à dominância das ideias religiosas na instrução pública e que têm como inspiração os ideais iluministas, defendendo uma educação de cunho humanista e racionalista. Nesta pesquisa, as referências à Pedagogia Tradicional são dirigidas à segunda vertente, que predominou até o final do séc. XIX, quando a tendência renovadora (Escola Nova) começa a ganhar adeptos, até se tornar a pedagogia dominante, no séc. XX.

burguesia ascendia ao poder e se caracterizava como uma classe revolucionária, assim, a educação passava a ser vista como um instrumento para consolidação da sociedade capitalista e da burguesia liberal, que visava formar os novos cidadãos e, desta maneira, suprir as novas necessidades sociais decorrentes de um mundo em transformação. É neste período, e especialmente influenciado pelo Iluminismo, no século XVIII, que começam a ganhar força as reivindicações em prol de uma educação gratuita, laica e para todas as pessoas (SAVIANI, 2008, 2021).

De acordo com Saviani (2008, p. 5), a educação tem como intenção, nesta teoria, “difundir a instrução - e - transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”, portanto, é possível notar que ela tem como fundamentos o professor e o conhecimento disseminado pela escola, reduzindo a participação dos estudantes neste processo a de meros receptores. Por estas razões, sua preocupação central é investigar como ensinar e os métodos de ensino mais adequados para isso (Saviani, 2017).

Entretanto, contrariando as expectativas iniciais, o direito à educação continuou sendo negligenciado a boa parte da população, bem como foram sendo criticados, posteriormente, seus processos e princípios educacionais, tal qual o método expositivo nas relações de ensino, que tem como base os 5 passos de Herbart (preparação, apresentação, comparação, assimilação, generalização)⁵⁴.

Por isso, já no final do século XIX, os questionamentos a esta concepção se intensificam e culminam, no século seguinte, no desenvolvimento de uma pedagogia renovada. No Brasil, a Pedagogia Nova se fortalece a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e começa a declinar após a instauração da ditadura civil-militar.

Importante teórico desta concepção, o filósofo e pedagogo John Dewey (1854 - 1952)

[...] criticou o papel dos professores, a falta de interatividade, o formalismo, a importância da memorização (ao contrário da construção do conhecimento), a competição entre os alunos e, acima de tudo, o professor autoritário. Por isso, a escola não favorecia o desenvolvimento integral do aluno, não valorizava a criatividade, não despertava o princípio da

⁵⁴ De acordo com Saviani (2008, p. 36) a preparação consiste na recordação da lição anterior; na apresentação, o estudante é colocado em contato com um novo conhecimento; a assimilação diz respeito à apropriação, pelo estudante, deste novo conteúdo; a aplicação trata da realização de exercícios e atividades que servirão de base para, no momento seguinte, que é a generalização, auxiliar o professor a verificar o êxito, ou não, do passo anterior.

autonomia e os ideais da democracia – valores considerados fundamentais para a pedagogia ativa. (MATOS; REIS; SILVA, 2020, p. 37).

Nota-se, a partir do excerto, que a escola nova propõe mudanças nas relações entre professor e aluno, e desloca a preocupação com o ensino para as condições de aprendizagem, ressaltando a necessidade de torná-la mais dinâmica, prática, e relacionada aos interesses do aluno. Entre as suas principais características, esta nova pedagogia é lembrada pelo bordão “aprender a aprender”, o qual expressa a preocupação com a aprendizagem, com o aluno e seus estágios de desenvolvimento psicopedagógico.

Isso porque, diferentemente da pedagogia tradicional, a tendência renovadora está embasada na ideia de que os alunos são diferentes e, portanto, aprendem de modos distintos, em razão disso é importante auxiliá-los a desenvolver e aplicar formas exitosas de aprendizagem a partir de suas características e interesses individuais, pois elas poderão ser mobilizadas ao longo de sua vida acadêmica e produtiva.

Nas palavras de Saviani,

O lema “aprender a aprender”, tão difundido na atualidade, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; do esforço para o interesse; da disciplina para a responsabilidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2021, p. 431).

Para que isso seja possível, a pedagogia nova privilegia o trabalho com um número reduzido de estudantes, o agrupamento por interesses e o acesso a ambientes educativos estimulantes. Porém, pondera o pesquisador, na maior parte do tempo o acesso a este tipo de ensino permaneceu restrito a uma seleta parcela da população, que podia pagar por ele, e a tentativa de massificá-lo contribuiu para rebaixar o padrão de qualidade do ensino oferecido às classes populares em função da despreocupação com a disciplina e a transmissão de conhecimentos (SAVIANI, 2008).

A Pedagogia Tecnicista é descrita por Saviani (2008, p. 11) como a tendência pedagógica que preza pela racionalidade, eficiência e pela neutralidade científica

dos processos de ensino e aprendizagem, sendo função da educação “contribuir para o aumento da produtividade da sociedade”.

Como explica o autor, esta pedagogia estava relacionada ao advento do regime militar no Brasil (1964 - 1985) e visava superar a marginalidade escolar que se materializava, à época, na evasão, na retenção e na seletividade que deixava boa parte das crianças e jovens fora do sistema escolar. Fora isso, neste período estreitaram-se os laços políticos e econômicos entre Brasil e Estados Unidos e, junto à entrada das empresas norte-americanas, incorporou-se igualmente o modelo organizacional que as embasava (toyotismo-fordismo), e não só nas fábricas e empresas, mas no campo educacional também, a fim de garantir resultados melhores neste setor (Saviani, 2021).

Agora a ênfase é dada ao “aprender a fazer” e, portanto, ao treinamento dos estudantes para que possam executar num futuro próximo as tarefas e demandas exigidas pela sociedade, aumentando suas chances de inserção e adaptação. Nessa reorganização educacional ganham destaque as Escolas Técnicas.

Além disso, na tentativa de objetivar e “minimizar as interferências subjetivas que pusessem em risco” (SAVIANI, 2021, 382) a eficiência do processo educacional, multiplicaram-se iniciativas como a mecanização do ensino, tal qual o telensino, e a fragmentação do trabalho pedagógico em função da ampliação da especialização das funções, como pressupõe o modelo fabril desenvolvido por Frederick W. Taylor e Henry Ford, cujos princípios envolviam a racionalização e a burocratização do processo produtivo a fim de evitar desperdícios e potencializar lucros.

A centralidade das relações de ensino e aprendizagem não se encontra no professor, como era na pedagogia tradicional; nem no aluno, como supunha a pedagogia nova. Isso porque o ensino tecnicista prioriza a organização, a racionalização e a burocratização do processo educativo, entretanto, para Saviani (2021), isso fez com que se perdesse de vista a especificidade da educação, afinal, a escola não é uma empresa.

Em oposição às concepções burguesas de educação, brevemente comentadas até então, encontram-se as teorias crítico-reprodutivistas, que concebem a escola como um ambiente de “reprodução da sociedade de classes e do modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2008, p. 13), ou seja, que compreendem a sociedade como dividida em classes antagônicas, com interesses

opostos, e denunciam a atuação da educação como uma instituição que reforça a dominação das classes dominantes.

Embora essas teorias tenham contribuído para criticar a ingênua percepção da realidade e da educação escolar das concepções não-críticas, elas também se mostraram insuficientes, pois não apresentaram uma proposta de intervenção prática, “apenas constataram que a realidade social não pode ocorrer de outro modo” (SAVIANI, 2011, p. 59). São enquadradas nesta vertente, a concepção de sistema de ensino como violência simbólica, de P. Bourdieu e J.C. Passeron; a escola como aparelho ideológico do Estado, de Althusser; e a teoria da escola dualista, de C. Baudelot e R. Establet, que serão comentadas brevemente.

Conforme afirma Saviani (2008), a violência simbólica, segundo demonstram Bourdieu e Passeron, se manifesta de diversas maneiras, entre elas, moldando e formatando a opinião pública a fim de construir o consenso a partir da atuação dos meios de comunicação de massa, como a televisão e os jornais; dos discursos religiosos; da propaganda e da moda; e da educação. Com isso, a cultura dos grupos dominantes é imposta aos grupos dominados, e contribui para reproduzir e legitimar as relações de força no campo material, perpetuando a sociedade capitalista. Ainda segundo esta concepção, o poder exercido pela classe dominante é absoluto e inviabiliza qualquer tentativa de reação pela classe dominada.

Já segundo Althusser, a escola é um Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e está, portanto, à serviço da burguesia, visando, entre outras coisas, a manutenção das relações econômicas, políticas e sociais inerentes ao capitalismo. Entre outros AIE, são citados: o AIE religioso, o familiar, o jurídico, o da informação, o cultural, o político e o sindical, sendo que todos se articulam e convergem para o mesmo objetivo (Saviani, 2008).

A teoria da escola dualista, por sua vez, entende que há dois tipos distintos de educação: uma destinada à burguesia, e que contempla o ensino secundário e o superior, denominada de rede SS, e outra destinada ao proletariado, que corresponde ao ensino primário e profissionalizante, chamada de rede PP. Saviani (2008) acrescenta ainda que a escola, da maneira como está posta nessa concepção, impede o desenvolvimento da ideologia do proletariado e, consequentemente, a luta revolucionária.

Outro estudioso que também reflete sobre as teorias pedagógicas é Newton Duarte e, acerca do cenário educacional brasileiro, na contemporaneidade afirma

que tem havido o predomínio das “pedagogias do aprender a aprender” e, entre outras, o autor dá destaque para a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia das competências (DUARTE, 2007b, p. 2). Para ele, essas pedagogias estão atreladas à lógica de funcionamento da sociedade capitalista e, sendo assim, elas também não se ocupam da superação deste modo de produção.

A teoria do professor reflexivo, elaborada inicialmente por Donald Schön (2000), trata da aplicação dos princípios escolanovistas à formação do professor. “Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo” (DUARTE, 2007b, p. 10). Assim, dentro dessa perspectiva, está implícita a ideia de que “o professor aprende na e pela prática” (LIMA; SENA, 2020, p. 20) e de que o objetivo de sua formação é fazer com que ele seja capaz de desenvolver em si, e posteriormente com os alunos, estratégias para aprender a solucionar os desafios que emergem da prática social, o que evidencia o viés pragmático desta concepção, e o foco no conhecimento tácito, empírico, em detrimento de uma formação mais sólida e da secundarização da reflexão a respeito das teorias pedagógicas.

Conforme afirmam Lima e Sena,

Nessa visão, o processo formativo dos professores deve dedicar menos tempo e atenção aos fundamentos teóricos que dão base e determinam os processos educativos, distanciando-os, inclusive, da sua relação com outras mediações sociais (a política, a economia, a cultura etc.) e mais tempo ao fazer, ao executar, sob o claro entendimento que se “aprende na prática”, fazendo, treinando, descobrindo as saídas para a sua intervenção, na própria existência (LIMA; SENA, 2020, p. 21).

Desta maneira, é possível notar não apenas a precarização na educação básica, mas também na qualidade da formação do professor, na medida em que esta vai se tornando cada vez menos crítica, pois o que importa é o desenvolvimento de competências e habilidades que tornem o professor um profissional apto a resolver os problemas que a realidade apresenta, sem que ele questione ou se aprofunde nas dimensões histórica, política, econômica e social atreladas aos desafios identificados na prática social e para além dela.

Conforme afirmam os autores e obra supracitada, a teoria do professor reflexivo tem grande relevância no cenário educacional na atualidade, especialmente no que diz respeito à política de formação de professores e na elaboração do currículo, além de estar atrelada aos interesses do empresariado,

que tem participado ativamente da elaboração e implementação das políticas educacionais.

A segunda teoria, denominada de Pedagogia das Competências, tem entre seus expoentes Philippe Perrenoud (1999), e foca no aprender fazendo e na resolução de problemas. Nela, nota-se a “tentativa de decomposição do aprender a aprender em uma listagem de habilidades e competências cuja formação deve ser objeto de avaliação, em lugar da avaliação da aprendizagem de conteúdos (DUARTE, 2007, p. 10)”.

Em sintonia com o pensamento de Duarte (2007), Lima e Sena (2020, p.10) afirmam que, embora os conceitos preconizados por essas vertentes não sejam novos no cenário educacional brasileiro, visto que eles começam a ganhar espaço desde 1990 com as reformas de cunho neoliberal, elas “anunciam e concretizam um alinhamento “definitivo” da educação brasileira com os princípios e propósitos do capitalismo global”.

Ainda segundo os autores, quanto mais alinhadas as políticas públicas educacionais aos interesses e princípios do mercado, mais distantes elas tornam os processos educativos de uma perspectiva crítico-emancipatória para a formação humana. Conforme sustentam os pesquisadores, a implementação da BNCC e da BNC da Formação de Professores implica no “empobrecimento da formação geral de professores e estudantes e um recuo na reflexão crítica radical da sociedade, que vai sendo substituída pela lógica do “aprender a aprender””. (LIMA; SENA, 2019, p. 18).

Para Saviani (2021) esta teoria visa contribuir para a formação de indivíduos flexíveis e adaptáveis a uma sociedade em constantes transformações e incapaz de garantir a todas as pessoas as condições necessárias para sua existência. Isso porque a “satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado”. (SAVIANI, 2021, p. 437).

Como se pode depreender a partir do que foi exposto, a Pedagogia das Competências está centrada no desenvolvimento dos indivíduos que são, em última instância, os responsáveis por sua inclusão ou exclusão social, na medida em que aproveitaram, ou não, as oportunidades educacionais de desenvolver as

competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho no mundo contemporâneo.

É possível perceber a atualidade desta vertente quando se analisa a BNCC (2018), o novo Currículo do Ensino Médio (2020) no estado de São Paulo, e mesmo cursos de formação de professores disponibilizados pelo MEC.

Desse modo, é possível encontrar na BNCC que

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BNCC, 2018, p. 14)

De acordo com o trecho, percebe-se a preocupação deste projeto educacional com o “novo cenário mundial” e, conseqüentemente, com a necessidade de que o ensino priorize o desenvolvimento de competências, especialmente as socioemocionais, porque elas são vistas como necessárias a uma melhor inserção dos estudantes, na sociedade da qual fazem parte, por torná-los competentes para lidar com os desafios que encontrarão ao longo do desenvolvimento dos seus projetos de vida.

Nota-se ainda que a garantia do acesso ao conhecimento é secundarizada, e até desvirtuada, visto que este é abordado como se significasse meramente o acúmulo de informações que terão pouca ou nenhuma importância para os sujeitos envolvidos. Fica explícito também o enfoque pragmático desta proposta, uma vez que ela visa formar indivíduos autônomos, proativos e versáteis, que possam se adaptar com facilidade e resiliência às intensas e aceleradas transformações do sistema produtivo.

Esse mesmo ideário também pode ser encontrado na “Formação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”⁵⁵, que está disponível para professores do Ensino Médio, no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Na página de “Apresentação”, por exemplo, fica estabelecido que

⁵⁵ Em função da possibilidade de o curso ser tirado do ar, os trechos mencionados nesta pesquisa poderão ser conferidos na íntegra, no Apêndice da obra.

O objetivo geral do curso é criar condições reflexivas e práticas para desenvolver competências nos professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do ensino médio, capacitando-os para trabalharem por áreas do conhecimento e não mais por disciplinas, com criticidade e abertura para novas possibilidades aos processos do aprender e do ensinar. (AVAMEC, 2022, p. 1)

A cada módulo do curso são citadas as habilidades que serão desenvolvidas e, no início da unidade 1, é apresentado ao cursista a origem do conceito “competências”, apontado como central no universo estudantil e produtivo. Desse modo, o “Texto Reflexivo” do primeiro módulo⁵⁶ define que “trata-se de um certo tipo de conhecimento para fazer tarefas”, ou ainda, como a “capacidade decorrente de um profundo conhecimento” (AVAMEC, 2022, p. 2).

No terceiro slide deste módulo, relaciona-se que a origem desta ideologia está ligada aos “processos de industrialização” e ao desenvolvimento do taylorismo e do fordismo. Neste sentido, lê-se que:

Se o taylorismo recorre ao conhecimento científico para resolver os problemas complexos, o fordismo concentra seus esforços na produção em massa, com a introdução da esteira rolante, aumento na fabricação e diminuição dos preços. Qual a relação desses processos de produção em massa com a educação? (AVAMEC, 2022, p. 3).

A relação entre eles é evidenciada logo em seguida, ao afirmar que as mudanças no sistema produtivo produzem transformações sociais como a necessidade de um novo tipo de trabalho e de homem, por isso a importância da educação para a formação desse novo sujeito, já que

produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência da força de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática [...]. O Fordismo equivaleu ao maior esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar a vida (HARVEY, 2008, p. 121).

⁵⁶ O curso é composto por dois módulos, o primeiro chama-se “Formação por competências no Novo Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na formação básica”, e o segundo “Formação por projeto interdisciplinar do Novo Ensino Médio na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dos itinerários formativos”.

Sobre as relações de ensino e aprendizagem pautadas no desenvolvimento de competências, é sugerido ainda ao docente o aprofundamento teórico nas obras “Como aprender e ensinar competências” e “Métodos para Ensinar Competências, de Antoni Zabala e Laia Arnau, e “10 Novas Competências para Ensinar”, de Philippe Perrenoud, pois nelas pode-se encontrar a fundamentação teórica das concepções pedagógicas que predominam no cenário atual, conforme exposto.

Como se nota, portanto, a reformulação da educação básica na atualidade, que tem como meta o desenvolvimento de 10 competências gerais, conforme expresso na BNCC (2018), e os parâmetros para a formação de professores, estão diretamente relacionados à pedagogia das competências e do professor reflexivo. Ademais, ante o exposto, verifica-se que os dados apresentados corroboram as análises de Saviani (2021), Duarte (2007) e Lima e Sena (2020).

O que chama, também, a atenção é o fato de que, nesta nova organização educacional, defende-se que os professores não trabalhem mais os conhecimentos específicos de sua área de formação e por áreas de conhecimento, fator que se mostra como mais um viés da flexibilização e precarização do acesso ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade por parte dos professores e, conseqüentemente, dos estudantes da classe trabalhadora, dado que a qualidade da formação do educador é fator indispensável, embora não seja o único, quando se pensa na oferta de uma educação de qualidade.

De volta ao novo ensino médio que, pelo que se nota não é tão original em suas propostas e fundamentos, O Currículo Paulista (2020) explicita igualmente seu compromisso com o desenvolvimento das competências, termo que é citado textualmente 164 vezes no referido documento, pois ela

sinaliza a necessidade de que as decisões pedagógicas promovam o pleno desenvolvimento do estudante “[...] indicando claramente “o que o estudante deve “saber” (em termos de conhecimento, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo o que deve “saber fazer” [...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2020, p. 30).

Além disso, o documento expõe, da mesma forma, o compromisso com o desenvolvimento das competências socioemocionais, além das competências cognitivas, a fim de que o educando possa “seguir aprendendo continuamente nas

várias dimensões da sua vida, realizando a visão que projeta de si próprio para o futuro.” (SÃO PAULO, 2020, p. 34).

Acerca deste cenário, Lima e Sena concluem que:

A pedagogia das competências, como perspectiva teórica hegemônica nos documentos orientadores dos currículos da Educação Básica e da formação de professores, significa o retorno reformulado do tecnicismo ou, como diz Freitas (2018) um neotecnicismo, que fragiliza a formação escolar da classe trabalhadora, ainda mais, quando esta é drasticamente reduzida à aquisição de dez competências gerais. Mas não apenas isto, a rendição à pedagogia das competências, também expõe o alinhamento, definitivo, das políticas educacionais brasileiras, com o projeto de dominação do capitalismo global. O consenso estabelecido entre os setores empresariais que conduziram as reformas da Educação Básica e da formação de professores representa a vitória ideológica dos princípios e valores do setor privado sobre os princípios e fins da educação pública e aceleração do processo de mercantilização da educação, em todas as suas etapas e dinâmicas. As competências são a linguagem do mercado, constituem princípios fundantes da reestruturação produtiva e do capital, que encontra nas tecnologias da informática, seu modo mais desenvolvido. Com todo aparato tecnológico e o avanço da inteligência artificial a seu dispor, as grandes empresas, dinamizadas pela alta competitividade, investem em novos padrões de gestão e de conhecimento, deste modo, pleiteia-se um novo perfil de trabalhador, bem diferente da era fordista/taylorista. São esses princípios, expressados em conjuntos de competências e habilidades, que são levados para os currículos das escolas, espaços fundamentais para sua disseminação, apropriação e reprodução. (LIMA, SENA, 2020, p. 29-30).

Conforme apontado pelos autores, e demonstrado pelas análises apresentadas anteriormente, é possível afirmar que a pedagogia das competências representa o retorno ao tecnicismo, daí a utilização do termo neotecnicismo, e que isso torna ainda mais difícil e precária a formação escolar das crianças, adolescentes e jovens da classe trabalhadora. Ademais, essa reordenação indica o alinhamento entre as políticas educacionais atuais e as necessidades produtivas do capitalismo global.

É preciso destacar que, dada a reestruturação produtiva do capitalismo, no cenário contemporâneo, impõem-se novas exigências quanto ao perfil do trabalhador necessário ao mercado. Isso porque, diferente do modelo taylorista-fordista, que tem como características a produção seriada e massificada, a separação entre os que pensam e os que executam o trabalho; a geração de grandes estoques e trabalhadores com pouca qualificação; as relações de trabalho no mundo globalizado são marcadas pela produção variada, descentralizada e por demanda, exigindo um trabalhador multifuncional, polivalente, melhor qualificado e

flexível, que saiba lidar com imprevistos que marcam o mercado de trabalho e domine as novas tecnologias da informação e da comunicação. Esta nova maneira de organizar o trabalho no setor produtivo é denominada toyotismo, mas sua influência não se limita aos setores econômico e organizacional, pois o espírito toyotista “molda as mentalidades nos treinamentos em empresas, nas políticas governamentais, nos currículos escolares, nos aparatos midiáticos, nas igrejas” (LIMA, SENA, 2020, p. 18).

É preciso salientar, entretanto, que análises futuras precisam ser realizadas para avaliar de maneira mais profunda o impacto dessa reestruturação na formação de docentes e discentes, pois em função do recorte, e do tempo disponível, não será permitido o aprofundamento nesta questão.

Ainda assim, ressalta-se mais uma vez a necessidade de buscar uma alternativa teórico-metodológica às pedagogias neotecnistas, uma vez que, conforme apontam Taffarel e Beltrão (2019, p. 95),

a reforma e a BNCC do ensino médio acentuam a tendência de esvaziamento científico do currículo escolar, de desqualificação dos jovens trabalhadores ainda no seu processo de escolarização básica e de consolidação deste nível de ensino como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora, além de oferecerem melhores condições para os processos de privatização da educação básica.

Por isso, diante deste cenário desafiador, e ciente das limitações brevemente apresentadas acerca das pedagogias burguesas e das teorias crítico-reprodutivistas, identificou-se que a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), desenvolvida no final dos anos 1970 pelo filósofo brasileiro Dermeval Saviani, não nega os condicionantes históricos e estruturais que interferem no poder de atuação da educação escolar e, do mesmo modo, não se restringe ao imobilismo resultante das pedagogias crítico-reprodutivistas.

Trata-se de uma pedagogia que visa, portanto, superar a pedagogia tradicional e as pedagogias renovadas (SAVIANI, 2012), tanto as que foram desenvolvidas e implementadas no passado, como as que estão sendo retomadas a partir da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, em função disso, ela é apresentada como “um instrumento eficaz de transformação e elevação da qualidade do ensino público” (SAVIANI, 2005, p. 265). Isso porque, segundo seu idealizador, a PHC busca “colocar nas mãos dos educadores uma arma de luta

capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (SAVIANI, 2008, p. 25).

Ademais, trata-se de uma teoria pedagógica “construída a partir da concepção dialética na vertente marxista” e, portanto,

[...] uma de suas características fundamentais é que ela se posiciona claramente a favor dos interesses dos trabalhadores, isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual. (SAVIANI, 2013, p. 26).

Sobre esta teoria pedagógica, Silva (2021) afirma que a PHC concebe a educação escolar como um processo social que nunca é neutro e a escola como um espaço que, se por um lado reproduz as contradições inerentes ao sistema capitalista, por outro, também pode se mostrar como um ambiente no qual é possível fomentar a transformação social.

Para pensar o poder e os limites de atuação da escola na sociedade, é preciso levar em consideração que, no cenário nacional e internacional, a maior parte da sociedade está condicionada ao domínio do capital e, sendo assim, marcada pela luta de classes: de um lado a classe trabalhadora, que vende sua força de trabalho em troca de um salário e, de outro, uma minoria que detém a propriedade privada dos meios de produção, o poder político e o econômico (SAVIANI, 2013).

Nesse contexto, a escola e, inevitavelmente, o professor, se posicionarão a favor da manutenção e da reprodução das relações de produção vigentes, ou, então, se colocarão como agentes na defesa dos interesses da classe trabalhadora e da transformação social, afinal, não há possibilidade de uma terceira posição. “A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político”. (SAVIANI, 2013, p. 26).

Duarte, por sua vez, acrescenta que a PHC tem o compromisso de

colocar a educação a serviço da superação da sociedade capitalista e argumenta que o método de ensino dessa pedagogia parte da prática social, problematiza essa prática, instrumentaliza os alunos com os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade tem produzido, de maneira a modificar qualitativamente a compreensão que eles tenham dessa prática social, produzindo-se assim a catarse, como uma passagem da prática social em si à prática social para si, que é o ponto de chegada do processo educativo (DUARTE, 2019, p. 3).

Sobre o excerto, ressalta-se a relevância desta pedagogia em função do seu compromisso com a transformação política, econômica e social no nosso país tal qual ela se encontra estruturada hoje. Isso porque ela tem como fundamentação teórica a análise desenvolvida por Marx, Engels, Lênin e Gramsci acerca do modo de produção capitalista. À vista disso, ainda que eles não tenham desenvolvido especificamente uma teoria pedagógica, a PHC está “em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2021, p. 422).

Trata-se, então, de

penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sobre os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentaram novo *éthos* educativo voltado à construção de uma sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim (SAVIANI, 2012, p. 7).

Este método de ensino será melhor abordado adiante, quando for apresentado o objeto de aprendizagem desenvolvido, uma sequência didática para abordar o tema “violência contra a mulher”, no ensino de Filosofia, com estudantes da 1ª série do Ensino Médio, em uma escola estadual no interior do estado de São Paulo.

5.2 A elaboração do objeto de aprendizagem segundo a PHC

A violência contra mulheres é um problema grave e que se manifesta de diversas maneiras, tanto na esfera pública, quanto na esfera privada. Para dimensionarmos o problema, vale destacar que em 2015 o Brasil ocupava a 5ª posição⁵⁷ em um conjunto de 83 países, quanto à taxa de feminicídio (Waiselfisz, 2015). Segundo Antunes (2016, p. 522-523), este crime deve ser pensado como resultado de um processo de “discriminação estrutural” que é alimentado pela misoginia, pelo androcentrismo, pelo machismo, sexismo, enfim, pela estrutura patriarcal que embasa boa parte das relações entre homens e mulheres em nossa

⁵⁷ A informação tem como base o Mapa da Violência de 2015 - Homicídio de mulheres no Brasil.

sociedade atual, e que tem sua origem com o processo de colonização do Brasil, com a imposição do padrão familiar vinculado aos portugueses, conforme afirma Carneiro (2011).

É perceptível, portanto, que, ao lado do alto índice de homicídio de mulheres em função do gênero, está também a histórica tolerância da nossa sociedade em relação à manifestação de diferentes formas de violência contra mulheres, seja nas ações “visíveis”, e portanto mais facilmente reconhecidas pela população, como as agressões físicas, o estupro e o abuso sexual; ou ainda nas violências “invisibilizadas” e que facilmente passam despercebidas, como os casos de assédio moral, violência psicológica e simbólica. Entre estas, podem ser citar as situações de ameaça, chantagem, tentativas de controle, a dificuldade nos espaços de decisão e poder, o humor machista, o machismo na mídia, os discursos que reforçam e reproduzem discriminações, entre outros.

Sobre esta relação, é importante destacar que no Mapa da Violência de 2012, Waiselfisz (2012, p. 26) já alertava que os

altos níveis de feminicídio frequentemente vão acompanhados de elevados níveis de tolerância da violência contra as mulheres e, em alguns casos, são o resultado de dita tolerância; os mecanismos pelo qual essa tolerância atua em nosso meio podem ser variados, mas um prepondera: culpabilização da vítima como justificativa dessa forma de violência, foi a estuproada quem provocou o incidente, ou ela se vestia como “vadia”. Nesse processo, o adolescente vira marginal, delinquente, drogado, traficante. A própria existência de leis ou mecanismos específicos de proteção: estatutos da criança, adolescente, idoso; Lei Maria da Penha, ações afirmativas, etc. indicam claramente a desigualdade e vulnerabilidade real desses setores.

Desta maneira, além de alertar para a banalização do comportamento violento, o pesquisador também chama a atenção para o processo de revitimização da mulher em situação de violência que ocorre, por exemplo, quando lhe é imputada a responsabilidade pelas agressões vividas. Essa situação, inclusive, pode ajudar a compreender o receio de muitas mulheres em denunciar as situações de violência, o que acaba por deixá-las ainda mais expostas a novas agressões. Dados da 3ª ed. da pesquisa Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil (FBSP, 2021) mostram, por exemplo, que diante de casos mais graves de agressão, 44, 9% das mulheres entrevistadas não fizeram nada.

Com isso, busca-se mostrar que a violência doméstica e familiar contra mulheres, que tem seu ápice nos casos de feminicídio, não raramente está

relacionada a outras formas de violência que são naturalizadas nos meios de comunicação, nos lares, nas escolas, nas igrejas, por isso é tão importante promover este diálogo em sala de aula, a fim de romper silêncios, e viabilizar o acesso ao conhecimento, o qual é fundamental para a compreensão e a superação desta realidade, que supõe, como apontou Saffioti (1987), o enfrentamento do triplo sistema de dominação e exploração: o Patriarcado, o Racismo e o Capitalismo.

Ainda é preciso ressaltar que toda essa violência identificada em nossa sociedade, cedo ou tarde, se manifesta nas unidades escolares. Por exemplo, ao longo de mais de uma década de atuação como docente vinculada à SEDUC-SP, a docente-pesquisadora já se deparou com inúmeras situações de violência sofridas pelas estudantes, como relatos de abuso sexual e de relacionamentos abusivos, de violências físicas causadas pelo pai ou pela mãe, relatos de estudantes que presenciaram situações de violência contra a mãe, entre outros. Contudo, não são apenas as estudantes que passam por situações de violência, pois o fenômeno também se faz presente entre as professoras, gestoras e demais funcionárias que atuam no ambiente escolar.

Diante destes dados e do cenário apresentado, esta pesquisa foi elaborada e desenvolvida com o intuito de contribuir para a desnaturalização da violência contra mulheres e, por meio do diálogo e do acesso ao conhecimento, somar esforços para o necessário enfrentamento desta realidade que se impõe, ainda hoje, a muitas meninas e mulheres.

Sabe-se, entretanto, que o poder de atuação da educação neste cenário não é absoluto, afinal, como apontado anteriormente, há elementos estruturais que alimentam e reproduzem as relações de objetificação, dominação e exploração, e somente com sua derrocada, será possível gozar das condições de liberdade e igualdade almejadas. Assim, entende-se que a superação desta realidade supõe a conscientização e o engajamento coletivo, e não respostas simplistas que buscam a saída deste problema a partir da atuação individual. Por isso, ainda que reconhecendo que a educação possui um poder de atuação limitado, considera-se que é possível ser feito algo dentro do seu poder de atuação. E é neste contexto que esta pesquisa ganha forma e vida.

Considera-se necessário ressaltar, mais uma vez, que o problema da violência contra mulheres no Brasil, embora seja um fenômeno democrático, pois atinge mulheres de diferentes idades, classes e perfis, é ainda mais acentuado com

relação às mulheres negras e entre as mulheres mais jovens. Dados do Anuário de Segurança Pública (FBSP, 2022) mostram que 62% das vítimas de feminicídio são negras, e de acordo com 3ª edição da pesquisa Visível e Invisível (FBSP, 2021) as mulheres pretas e pardas - segundo a terminologia adotada no levantamento - relataram maior exposição à violência que as mulheres brancas. Ademais, também é possível notar que quanto menor a idade, maior a taxa de exposição à violência: entre mulheres de 16 e 24 anos, 35,2% afirmaram ter sofrido algum tipo de violência, enquanto entre mulheres com 60 anos ou mais, a porcentagem de relatos foi de 14,1%.

Com isso, afirma-se o compromisso em entender a violência contra mulheres, sem deixar de levar em consideração que as mulheres e suas realidades são múltiplas e que, portanto, as questões de raça e etnia, de classe, a questão etária, assim como as ligadas à orientação sexual e identidade de gênero, entre outros marcadores, interfere diretamente nos direitos vivenciados, ou não, tanto quanto na sua exposição à violência.

É urgente, portanto, desafiar o estudante a desnaturalizar as relações entre homens e mulheres, inclusive no que diz respeito ao estabelecimento de relações violentas. Segundo Pasinato e Lemos (2017), a educação formal é fundamental neste processo, pois pode contribuir para a conscientização e o enfrentamento de relações autoritárias, bem como para questionar preconceitos de gênero que estimulam discriminações e, conseqüentemente, violências. Para as autoras,

Essa reprodução de estereótipos de gênero tem impacto direto na reprodução da violência por favorecer identidades sociais que atribuem papéis distintos aos sexos de acordo com padrões hegemônicos, promovendo relações de poder desiguais e, frequentemente, autoritárias. Desse modo, difundir uma educação que discuta criticamente os papéis de gênero construídos socialmente tornou-se instrumento prioritário para promover uma ruptura no ciclo vicioso da violência. (PASINATO; LEMOS, 2017, p. 21).

No entanto, tendo como base a análise do Currículo de Filosofia e dos materiais disponibilizados aos estudantes paulistas, dentro no Novo Ensino Médio, é possível concluir que este tema, embora esteja pontualmente presente no ensino de Filosofia, é trabalhado de maneira aligeirada e superficial, não abordando, portanto, as complexidades econômicas, filosóficas, sociais, políticas, históricas e culturais que estão relacionadas ao assunto.

Desta forma, elaborou-se uma sequência didática, inspirada na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), com o intuito de abordar com maior profundidade tal temática para, assim, desenvolver estratégias coletivas e individuais para a compreensão e o enfrentamento desta realidade.

Quanto à escolha do público-alvo, pretendia-se inicialmente trabalhar com uma turma da 2ª série do Ensino Médio, pois era neste momento que o *Currículo do Estado de São Paulo* (2012) propunha a reflexão sobre as relações de gênero. Até 2017, o Currículo do Estado de São Paulo (2011, p. 126) apresentava entre os conteúdos trabalhados na 2ª série no Ensino Médio, no 3º bimestre, o tema “Homens e Mulheres”, e estavam relacionadas a ele o desenvolvimento de habilidades como: 1) “Construir argumentação crítica sobre as práticas sociais de discriminação e preconceitos; e 2) Analisar a condição dos seres humanos a partir da reflexão filosófica sobre diferenças e igualdades entre homens e mulheres”.

Desta maneira, o *Caderno do Aluno* (2017) da referida série e disciplina, apresentava, no 3º bimestre, a Situação de Aprendizagem intitulada “Filosofia e as Relações de Gênero”. Nela eram propostas leituras, pesquisas e atividades que problematizavam a desigualdade entre homens e mulheres na sociedade, e na própria Filosofia. Neste sentido, eram incluídas importantes reflexões de Alicia Puleo (2004), Olympe de Gouges (1791), e considerações sobre o pensamento da filósofa existencialista Simone de Beauvoir, acerca das desigualdades de gênero. Entretanto, o tema “violência contra mulheres” não era abordado.

Logo, é necessário ressaltar que, após a reforma do Ensino Médio, tal Situação de Aprendizagem perdeu espaço e deixou de ser trabalhada nos materiais elaborados pela SEDUC- SP. Além disso, após a análise minuciosa dos objetos de conhecimento abordados na formação geral básica, e propostos para o ensino de Filosofia, notou-se o esvaziamento do tema “relações de gênero”, que aparece de maneira supérflua e pontual, diluído em três Situações de Aprendizagem, duas na 1ª série do Ensino Médio, e outra na série subsequente, conforme explicitado na segunda seção desta análise.

Ainda com relação às análises realizadas, observou-se que o tema “violência contra mulheres” é apenas pontualmente abordado no ensino de Filosofia, e que isso acontece na 1ª série do Ensino Médio, e não mais na série subsequente, como se supunha. Em função disso, foi alterado o público-alvo junto ao qual se desenvolveu este trabalho, e escolhida para a aplicação da sequência didática

desenvolvida, uma turma de 1ª série do Ensino Médio, com 40 estudantes⁵⁸ matriculados em uma escola que faz parte do Programa de Ensino Integral, na cidade de **São Manuel**.

Esta sequência didática foi elaborada à luz da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma vez que se trata de uma pedagogia articulada com as necessidades da classe trabalhadora e que

valoriza, pois, a escola – e – não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2008, p. 55-56).

Nesta perspectiva, o método de ensino e aprendizagem adotado é composto por cinco passos que não incorrem necessariamente na ordem apresentada. Os momentos que a compõem são a Prática Social, a Problematização, a Instrumentalização, a Catarse, e o retorno à Prática Social, os quais foram abordados na seção 2.

5.3 Aplicabilidade e discussão dos resultados

Nesta parte do trabalho, serão abordados os principais momentos e resultados oriundos da aplicação da sequência didática.

A **Prática Social**, que durou **uma aula**, teve início com uma roda de conversa que girou em torno da discussão de algumas frases que problematizam a desigualdade de gênero e a violência contra mulheres. Para isso, os estudantes foram dispostos em círculo e, para cada um, foram distribuídos três cartões confeccionados pela pesquisadora - o verde significa que a pessoa “concorda” com

⁵⁸ Ressalta-se que a participação dos estudantes foi livre e consentida pelos estudantes, bem como por seus responsáveis legais, em função das exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sendo que os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) estão disponíveis para consulta no Apêndice.

a frase lida, o vermelho significa que a pessoa “discorda”, e o amarelo, que a pessoa “tem dúvidas” ou “não tem certeza” sobre o que foi dito. O objetivo neste momento foi promover o diálogo entre os pares e iniciar a reflexão sobre este tema que atravessa de diferentes maneiras a vida de professores e alunos.

As imagens referentes à Figura 2 e Figura 3, representam o material utilizado na Prática Inicial e a disposição dos estudantes na sala de aula.

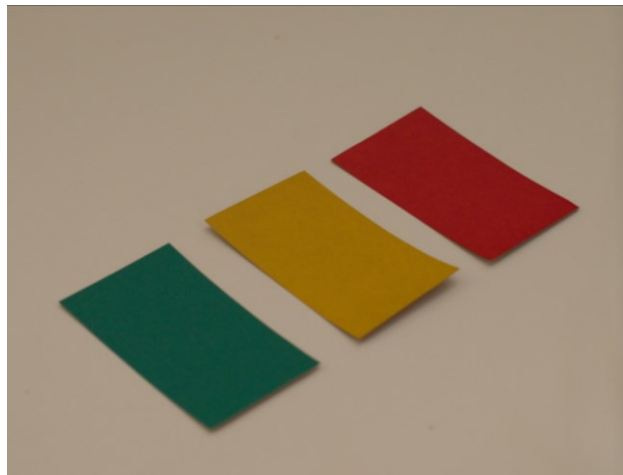


Figura 2 - Cartões utilizados na Prática Social
Fonte: Produção da própria autora



Figura 3 - Prática Social em andamento
Fonte: Produção da própria autora

Com relação à atividade realizada, as frases elaboradas foram: 1) Homens são mais corajosos, fortes e racionais, já as mulheres são mais sensíveis e frágeis; 2) Eu conheço todas as formas de violência contra mulheres; 3) O lar é local de

maior incidência de violência contra mulheres; 4) Não conheço mulheres vítimas de violência doméstica e familiar; 5) Como diz o ditado: em briga de marido e mulher não se mete a colher.

Sobre a primeira afirmação, notou-se que todos os estudantes discordaram do seu conteúdo e, quando instigados, deram exemplos de práticas de posturas que, assim como a frase, desigualam e hierarquizam homens e mulheres e, não raramente, as colocam em uma condição de subalternidade. Além disso, um estudante problematizou “o que é ser forte” e “corajoso” ao dar o exemplo de mães que estão solteiras, são chefes de família e, portanto, cuidam muitas vezes sozinhas da casa e dos filhos.

Sobre o reconhecimento das formas de violência, todos os estudantes levantaram o cartão amarelo, demonstrando o reconhecimento de apenas algumas formas de violência, citando a física, sexual, psicológica como as modalidades mais conhecidas. Ainda assim, todos concordaram que, para fins de prevenção, é imprescindível poder identificar as diferentes maneiras por meio das quais o comportamento violento se manifesta.

Com relação à terceira frase, os estudantes se dividiram. Uma parte da sala entendia que o lar era o local de maior risco para as mulheres quando o assunto é violência, enquanto a outra parte acreditava que a maior parte das mulheres sofre violência no espaço público. Ressalta-se que todas essas questões serão analisadas a partir da Instrumentalização.

Quanto à quarta questão, a maior parte dos estudantes discordou da frase, expressando assim que conheciam mulheres vítimas de violência doméstica e familiar. Foram citados relatos de violência doméstica e familiar com uma vizinha de um aluno, um caso de feminicídio ocorrido na cidade em 2019, mas sobretudo, as falas contemplavam situações de violência na própria família, mostrando que esta não é uma realidade distante dos discentes. Por fim, com relação à intervenção, ou não, em situações de violência doméstica e familiar, apenas um estudante se mostrou exitoso, os demais entendem que, de alguma maneira, é preciso agir.

No momento seguinte, denominado **Problematização**, foram formuladas uma série de perguntas que questionam: I) Quais as causas da violência contra mulheres? Como ela se manifesta no espaço público? Que exemplos podem ser dados? E no âmbito privado? Há um perfil das mulheres em situação de violência? E de quem agride? A violência contra mulheres é um problema de mulheres? Quais

são os sinais de que um relacionamento é abusivo? Que fatores podem contribuir para que mulheres permaneçam em situações de violência? II) Enquanto sociedade, nossa percepção sobre a violência contra mulheres mudou? Por que, apesar das leis que previnem e punem a violência contra mulheres, ainda somos um dos países que mais mata mulheres? III) Qual a relação entre gênero, cidadania e violência contra mulheres? Que transformações ocorreram quando comparamos o presente ao passado? O que ainda não mudou? IV) Os discursos mítico, religioso, filosófico e científico contribuíram para a naturalização e a reprodução das desigualdades entre homens e mulheres. Se sim, de que maneira?

Os questionamentos tinham como intuito instigar a curiosidade dos estudantes e aprofundar a análise que se iniciou anteriormente, além disso, esperava-se também problematizar os variados vieses relacionados ao tema em questão, bem como de nortear os próximos passos que serão desenvolvidos. Esse momento se deu com os alunos ainda dispostos em círculo e o diálogo sobre cada bloco de questões. Sua duração também foi de **uma aula**.

Na sequência didática, a **Instrumentalização** teve a duração de **três aulas**, e abordou o conceito de “violência contra mulheres” expondo-o inicialmente em sua amplitude, para depois apresentar o recorte abordado nas aulas, que é a violência doméstica e familiar. Além disso, foram comentadas as contribuições de diferentes pensadoras contemporâneas que se dedicaram ao tema, sendo elas, as filósofas Marilena Chauí e Márcia Tiburi, a socióloga Heleieth Saffioti e a psicóloga Lenore Walker. Também foram apresentadas informações sobre a VCM, o perfil dos feminicídios em 2021, a desigualdade de gênero, e sinais de relacionamentos abusivos e de razões pelas quais as mulheres podem permanecer em relações violentas e abusivas. Nesta etapa, além da projeção da SD – o slide foi compartilhado com a turma no grupo de WhatsApp da sala – também foi distribuído para um **roteiro**⁵⁹ impresso, elaborado e custeado pela pesquisadora, para subsidiar o trabalho teórico da aula e garantir contato com a leitura de textos filosóficos e não filosóficos.

⁵⁹ O material elaborado pode ser consultado neste link: https://docs.google.com/document/d/1iargVR5bMI6pk66t7FhFbRNv_9a5FukIa0BXQWyFfyg/edit?usp=sharing.

Quanto à **Catarse**, para atingir os objetivos almejados, a sequência didática propõe a realização de atividades individuais, em duplas e em grupo, sendo que a primeira consiste na realização de um jogo, chamado *Kahoot*. Trata-se de

uma aplicação/plataforma disponível na Internet, que permite a criação de atividades educativas e gamificadas para a dinamização de exercícios de múltipla escolha, de ordenamento, de perguntas abertas e questionários durante as aulas [...] O aplicativo é acessado através do endereço <https://getkahoot.com/>, onde os usuários podem se registrar para criar perguntas e atividades, bem como os alunos podem ter acesso às atividades criadas por seus professores. O Kahoot é acessível em qualquer dispositivo com ligação à Internet. (BOTTENTUIT J., p. 1593-1594).

É importante destacar que as atividades propostas foram pensadas tendo em vista a realidade da unidade escolar na qual a sequência didática foi aplicada, sendo que o contexto escolar no qual foi desenvolvida esta pesquisa é diferente da realidade de muitas escolas da rede. Um destes diferenciais é, por exemplo, o fato de cada uma das 7 salas de aula da escola possuir lousa digital, facilitando a realização de atividades como a em questão. Além disso, o jogo⁶⁰ criado pode ser replicado em outras salas ou unidades escolares, ou ainda adaptado, já que a plataforma torna possível sua edição. A imagem abaixo, representa este momento.



Figura 4 – Jogo Kahoot (atividade em duplas)

Fonte: Produção da própria autora

⁶⁰ A atividade criada pode ser acessada através do link: <https://create.kahoot.it/share/violencia-contra-a-mulher/84ced81b-13d6-40ec-8d85-9a5cd385889b>.

A segunda atividade compreende a análise, discussão e apresentação do entendimento de grupos de estudantes sobre algumas letras de músicas⁶¹ previamente selecionadas. Na terceira atividade, por sua vez, são apresentadas três propostas aos discentes, os quais devem escolher uma para realizar e, depois, apresentar para a sala. As sugestões são: a) a elaboração de um infográfico⁶²; b) confecção de um cartaz físico; c) produção textual, que pode ser uma poesia (slam), narração, dissertação ou carta. Entre os temas que podem ser desenvolvidos pelos discentes estão: 1) causas da violência doméstica e familiar contra mulheres (sendo que o aluno deve escolher uma das teóricas abordada nas aulas); 2) Tipos de violência contra mulheres a partir da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), violência simbólica; 3) Ações para prevenção da violência doméstica e familiar contra mulheres (educação, Estado, sociedade), já realizadas ou propostas; 4) O que fazer em situações de violência/onde buscar ajuda; 5) Lei Maria da Penha (história, desafios, importância); 6) sinais de um relacionamento abusivo; 7) Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - meta 5; 8) Mitos sobre a violência doméstica e familiar; 9) Feminismo para todas e todos; 10) O papel do homem no enfrentamento à violência contra mulheres, 11) Feminismos; 12) Violência Política de Gênero; 13) Interseccionalidade.

Em função do pouco tempo disponível, a segunda atividade proposta não pôde ser realizada, entretanto, ela foi mantida na sequência didática apresentada, pois é uma prática pedagógica relevante, já realizada em outros momentos, e com grande potencial para promover a análise e discussão do tema em questão. Diante do cenário apresentado, portanto, nas próximas vezes em que a sequência didática for aplicada, será preciso reavaliar o tempo disponível para que esta etapa não seja excluída. Sobre o uso da música como recurso didático, Moreira, Santos e Coelho (2014, p. 9) afirmam que ela “também ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida”. Além disso, os autores entendem que:

⁶¹ As letras escolhidas foram Minha Nega na Janela (Germano Mathias), Ana Rosa (Tião Carreiro e Pardinho), Bete Morreu (Camisa de Vênus), Entre tapas e beijos (Leandro e Leonardo), Samba de bênção (Vinícius de Moraes), Maria da Vila Matilde (Elza Soares), Piranha (Bezerra da Sila), Não precisa ser Amélia (Bia Ferreira).

⁶² De acordo com Bottentuit Júnior, Lisboa e Coutinho (2001, p. 166), “infográficos são formas de representação/visualização da informação [...] - que - podem combinar múltiplos recursos multimídia (podemos associar Mapas, Gráficos, Textos, Áudios, Vídeos, Desenhos, Fotografias, Documentos Digitalizados etc.) para apresentar uma informação”. Duas plataformas gratuitas que podem ser utilizadas para esse fim são Visme e Canva.

Essa linguagem transforma-se em recurso didático na medida em que é chamada para responder perguntas adequadas aos objetivos propostos, um deles mais centralmente que é o de promover o desenvolvimento dos conteúdos programáticos a partir do processo de transformação de conceitos espontâneos em conceitos científicos. (MOREIRA; SANTOS; COELHO, 2014, p. 2).

Diferente do que foi planejado inicialmente, a terceira atividade foi realizada durante a Semana de Avaliações, uma vez que não haveria a possibilidade de realizá-la em outro momento. Ainda assim, a proposta foi deliberada junto aos discentes, que concordaram com a elaboração e apresentação do trabalho como atividade avaliativa do bimestre, sendo que todos os envolvidos realizaram a atividade.

É importante ressaltar que todas as etapas da SD, bem como o roteiro, foram pensados levando-se em consideração o desenvolvimento da leitura (através do contato com excertos dos referenciais teóricos abordados utilizados na SD); da capacidade de análise e interpretação destes; da escrita e da reescrita; da elaboração e reelaboração de conceitos; e do exercício da argumentação oral através da apresentação – atividades geralmente desafiadoras para estudantes da 1ª série do Ensino Médio.

Com relação aos formatos desenvolvidos, eles foram diversos, como cartazes físicos; infográficos; folders; e produções textuais, como o artigo de opinião e o *slam* – que foram declamados por alguns dos discentes. Segundo Roberta Estrela D’Alva, o *slam* pode ser concebido de diversas maneiras: como

uma competição de poesia falada, um espaço para livre expressão poética, uma ágora onde questões da atualidade são debatidas, ou até mesmo mais uma forma de entretenimento. De fato, é difícil defini-lo de maneira tão simplificada, pois, em seus 25 anos de existência, o poetry slam se tornou, além de um acontecimento poético, um movimento social, cultural, artístico que se expande progressivamente e é celebrado em comunidades em todo o mundo. (D’ALVA, 2011, p. 120).

Ainda sobre esta proposta, ela foi pensada pois, em 2022, a escola participou da 8ª edição do Campeonato *Slam* Interescolar SP (2022) e, na ocasião, muitos talentos foram revelados. Além disso, no referido ano, a escola contou com um Clube de Rap no 1º e no 2º semestre, sendo esta cultura e linguagem reconhecidas e valorizadas no ambiente escolar. Assim, ao propor que esta pudesse ser uma das

modalidades de atividade, esperava-se estimular o grupo a utilizar a poesia falada, ou *slam*, como uma ferramenta, ou um caminho, para descobrir e desenvolver as próprias vozes (SOUZA; BURLAMAQUE; ALVES, 2021), bem como exercitar a escuta e, por que não, refletir filosoficamente sobre VCM. Na Semana de Avaliação, esta modalidade foi escolhida por 05 estudantes, uma dupla composta por dois meninos, e três meninas que escreveram seus textos individualmente.

Entre os temas que não foram abordados nas atividades realizadas pelos discente destacaram-se os tópicos: 8) Mitos sobre a violência doméstica e familiar; 9) *Feminismo para todas, todes e todos*; 10) O papel do homem no enfrentamento à violência contra mulheres; e 13) Interseccionalidade. Com relação a esta lacuna nos temas, nas próximas aplicações é viável pensar em outras estratégias, que não a livre escolha, para que todos os tópicos sejam abordados, bem como os temas podem ser alterados, a critério do docente.

Após as apresentações em sala, e depois de avaliados, alguns⁶³ materiais produzidos foram expostos em murais da unidade escolar, no entanto, o acesso da comunidade às atividades foi pequeno, em função da exibição ter sido realizada no final do mês de dezembro, quando havia um número reduzido de estudantes na escola.

Evidencia-se, assim, que o tempo para a realização das atividades foi um dos maiores dificultadores para a realização da SD, inclusive, o fato de haver vários trabalhos sendo apresentados no mesmo dia foi um dificultador para que trocas mais significativas pudessem ocorrer. Além disso, a ausência de uma semana da pesquisadora, em função da contaminação por Covid-19, impôs uma quebra no andamento da SD e gerou a prorrogação da data prevista para apresentação das atividades produzidas em uma semana. Ainda foi preciso conciliar o escasso tempo disponível para a realização da sequência didática com a finalização do currículo do quarto bimestre e da agenda da escola⁶⁴, prática comum nas escolas que fazem parte do Programa de Ensino Integral (PEI).

⁶³ Os trabalhos que não foram expostos precisariam de revisão.

⁶⁴ A Agenda da Escola é elaborada pelo Diretor e socializada com a comunidade escolar. Nela, constam todas as atividades que serão desenvolvidas mensalmente, e que devem estar em concordância com o calendário da Diretoria de Ensino da qual a escola faz parte e da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC, 2020).

Também é importante registrar que, com o NEM, há a percepção de que o tempo para trabalhar os objetos de aprendizagem na formação básica diminuiu. Isso porque, com menos tempo disponível, muitos temas foram deixados de lado, ou então simplificados para que mais tópicos pudessem ser abordados em uma mesma situação de aprendizagem. Fato que pode ser percebido, por exemplo, nas situações de aprendizagem que foram analisadas e citadas na seção 4. Contudo, por esta perspectiva extrapolar o escopo desta pesquisa, ela não será abordada no momento.

No geral, a turma participou ativamente dos momentos propostos, inclusive trazendo dúvidas e questionamentos sobre os aspectos que estavam sendo apresentados, analisados e debatidos. Foi chamada a atenção, por exemplo, quanto à possibilidade de aplicação da Lei Maria da Penha para a proteção de homens vítimas de violência doméstica, bem como para mulheres trans, tendo sido esclarecido, na oportunidade, que homens também podem denunciar suas companheiras em caso de agressão, entretanto, devem recorrer a outras leis, que não a Lei nº 11.340/2006, a qual pode ser utilizada por mulheres trans⁶⁵, de acordo com o entendimento da 6ª turma do Superior Tribunal de Justiça (STJ), em 2022.

Outro aspecto que chamou a atenção durante a realização da SD foi a tentativa de um grupo de meninos utilizar o tema e o espaço da aula para zombar de um casal que, supostamente, mantinha um relacionamento considerado abusivo. Embora a iniciativa tenha sido desconstruída, uma vez que a exposição da vida privada dos colegas não era um dos objetivos da aula, a situação mostra o quão relevante é esta abordagem, no sentido de problematizar preconceitos, estereótipos e visões de mundo simplistas, através do acesso ao conhecimento existente na área. Para mais, o rapaz envolvido no relacionamento mostrou-se desconfortável em algumas situações e chegou a ficar com a cabeça abaixada, já a menina, na Semana de Avaliação, elaborou e apresentou um infográfico sobre os sinais de um relacionamento abusivo.

⁶⁵ Segundo Menezes (2019, p. 186) “transgênero é um termo “guarda-chuva” para se referir às vivências das pessoas que têm um gênero oposto ao que lhes foi designado no momento do nascimento. Abarca transexualidade, travestilidade e outras identidades”. Vale ressaltar que este conceito já havia sido abordado anteriormente e que há, na sala de aula, um aluno trans. Sobre a relação entre identidade de gênero e violência no Brasil, de acordo com o Dossiê Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais brasileiras em 2022 (BENEVIDES, 2023), publicado anualmente pela ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais – o Brasil foi pelo 14º ano consecutivo o país que mais mata pessoas trans e travestis no mundo.

O último momento, ou seja, o retorno à **Prática Social**, diz respeito à alteração qualitativa da capacidade de compreensão da realidade por parte dos estudantes, que partem de uma visão sincrética – caótica, fragmentada – para uma visão sintética do todo. Assim, ela não envolve a “aplicação” do conhecimento, nem a experimentação, mas uma nova forma de compreender e poder atuar sobre a realidade. Neste sentido, a apresentação das atividades elaboradas pretendeu garantir, ainda que no âmbito da sala de aula, tempos e espaços para que esta nova compreensão da realidade pudesse se desenvolver.

Certamente atividades como a apresentada não resolverão o problema da VCM, o qual não é apenas uma questão educacional, mas o é, também, na medida em que muitas escolas, professores, currículos, e práticas excluem ou tratam de maneira diferenciada meninos e meninas, homens e mulheres, bem como estudantes e trabalhadoras podem vivenciar situações de violência doméstica e familiar que, direta ou indiretamente, poderão impactar a convivência e o aproveitamento escolar. Isso, entre outras coisas, porque a escola é apenas uma entre as inúmeras instituições com as quais os jovens convivem e por intermédio das quais seus “valores e atitudes se formam” (CARVALHO, 2002, p. 164), entretanto, ainda reconhecido que seu poder de atuação é limitado, ele não é, de forma alguma, insignificante. Então quais seriam, afinal, as limitações e possibilidades de trabalhar a VCM a partir do ensino de filosofia?

Quanto ao primeiro aspecto, é preciso admitir que estando a VCM relacionada a fatores culturais, econômicos, sociais, entre outros, supõe-se que, para o seu enfrentamento, sejam elaboradas de políticas públicas em diferentes frentes, como na Segurança Pública, na Saúde, na Habitação, na Assistência Social, no Meio Ambiente, no Trabalho, e que elas sejam operacionalizadas de maneira integrada, articulada. Neste sentido, a teoria e a práxis inspirados na interseccionalidade podem contribuir muito para que esses objetivos se materializem.

Além disso, é preciso maior empenho no enfrentamento das desigualdades de gênero que se materializam na esfera pública e na privada, e foram abordadas ao longo do texto. Dito de outra forma, é necessário construir caminhos de aproximar o discurso da prática, afinal, como se pode ter uma das melhores leis com relação à prevenção e o enfrentamento da VCM e, ainda assim, se aceitar conviver com tamanha violência?

Para além destes fatores, é preciso ainda resgatar as contribuições de Saffioti e Tiburi quando elas indicam que o fim da violência contra meninas e mulheres está relacionado à suplantação do patriarcado, do racismo e do capitalismo, os quais, por estarem relacionados a problemas estruturais, não serão resolvidos individualmente, nem por meio da educação. Para além disso, há também diferentes maneiras de lutar contra esses sistemas de exploração e dominação, por isso, faz-se necessário pensar. Admitir que o racismo é um problema estrutural, e que se manifesta em diferentes dimensões que organizam a prática social, como “a ideologia, a política, o direito e a economia”, conforme aponta Almeida (2020, p. 57), significa entender que ele não precisa ser abordado, entendido e combatido da mesma maneira no ambiente escolar? Ou, da mesma forma, embora a desigualdade de classes e a exploração dos trabalhadores no capitalismo seja um problema estrutural, não é imprescindível que o proletariado tenha consciência de sua situação de classe e das condições de emancipação? O mesmo vale para o enfrentamento do patriarcado e da VCM.

Por fim, quanto ao segundo aspecto, ou seja, o que esperar desta abordagem da VCM no ensino de Filosofia, identificou-se que é possível planejar e levar para a sala de aula atividades que problematizam, que propõem o diálogo e a reflexão crítica sobre o assunto, que tornam possível a análise sobre diferentes abordagens acerca deste fenômeno, e isso não é pouca coisa, pois, como afirmam Brilhante, Nations e Catrib (2017, p. 1) “a violência contra a mulher é, antes de tudo, uma questão de valores culturais hierárquicos de gênero produzidos socialmente”, por isso é tão importante problematizá-los.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado ao longo do texto, esta pesquisa surgiu da intenção de abordar, por meio do ensino de Filosofia, a VCM. Percebeu-se a importância desta reflexão em diferentes pontos, como o reconhecimento de que esta forma de violência é uma constante na história de nosso país; a leniência social no seu enfrentamento; o crescimento da misoginia na sociedade brasileira nos últimos anos, bem como a banalização dos discursos de ódio, que incitam a violência; a identificação de inúmeros casos desta forma de violência ao longo da docência na rede estadual de educação, inclusive na escola onde a pesquisa foi realizada; a ausência de espaços formais para este diálogo nas unidades escolares e, não raramente, na família; além do fato da reflexão filosófica voltar-se para a análise e a problematização das relações de gênero.

Neste sentido, o contexto que envolveu a sua realização foi a de uma escola estadual de ensino integral, no interior de São Paulo. Sabendo disso, e levando em consideração ainda que o Ensino Médio está sendo reformulado em todo o território nacional, buscou-se investigar, através da análise dos Cadernos *Currículo em Ação – Caderno do Estudante*, da 1ª e 2ª série (SÃO PAULO, 2021, 2022) – distribuídos à rede pela SEDUC-SP – se, e como, este tema era abordado ao longo da formação geral básica no que diz respeito à referida área de conhecimento. A investigação revelou que o tema, embora mencionado, recebia um tratamento superficial e simplista, uma vez que sua abordagem ocorre apenas a partir da proposição de um exercício interdisciplinar, envolvendo as disciplinas Filosofia e a Sociologia.

Em função do resultado obtido, percebeu-se a necessidade de desenvolver uma estratégia ou recurso educacional que pudesse subsidiar a realização de uma prática pedagógica para abordar este assunto. Desta forma, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, foi desenvolvida a sequência didática *Violência contra mulheres na sociedade brasileira: Compreender para prevenir*, a qual buscou levar esta problemática para a sala de aula, abordando, especialmente, a dimensão estrutural deste fenômeno. Isso porque, muitas vezes, a VCM é apresentada somente como um problema relacionado à dinâmica dos relacionamentos. Este enfoque, certamente importante, no entanto, é insuficiente para a compreensão da complexidade do assunto, ademais, este reducionismo compromete a elaboração e implementação de ações para o seu enfrentamento.

A aplicação da SD foi exitosa, uma vez que a maior parte dos estudantes se envolveu e engajou com a realização das atividades. Ainda assim, houve momentos que foram desafiadores, especialmente relacionados à Instrumentalização – quando o pensamento das pesquisadoras era apresentado e refletido, alguns estudantes se mostraram desatentos e distantes – e à Catarse – quanto às atividades realizadas, três trabalhos foram considerados insatisfatórios, pois seus autores mostraram pouco comprometimento com a elaboração dos mesmos.

Outro aspecto considerado importante, e que se buscou problematizar, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, e na SD, foi o apagamento e silenciamento das mulheres em determinados campos e atividades – como a atividade filosófica – tal qual uma forma de violência, a simbólica. Este incômodo, inclusive, surgiu de um questionamento feito em uma aula, por uma estudante da mesma escola em que o projeto foi desenvolvido. Em um dado momento ela questiona: professora, onde estão as mulheres na Filosofia? Tendo em mente esta pergunta, também buscou-se investigar como o pensamento filosófico de mulheres é apresentado no NEM, no contexto já mencionado, sendo identificado que ao longo do ensino médio são apresentadas somente cinco filósofas, embora fosse possível ampliar o cânone filosófico em diferentes momentos. Neste sentido, a pesquisa se mostrou como um incentivo para, ao longo da formação básica, apresentar aos estudantes mais vozes e olhares, especialmente aqueles que têm sido sistematicamente silenciados, invalidados e até mesmo reprimidos.

Refletir sobre a VCM escancarou ainda o racismo que estrutura nossa sociedade. Inclusive, buscou-se evidenciá-lo em inúmeras passagens deste trabalho pois a democracia radical que se quer, e que se busca construir por meio de nossas práticas e ações coletivas, não existirá enquanto mais da metade de nossa população ainda permanecer discriminada e alijada de direitos fundamentais. Para além do racismo, enfrentar a violência contra meninas e mulheres supõe, inclusive, que se enfrente o capitalismo e a desigualdade de classes, uma vez que as condições materiais de produção e reprodução da sociedade capitalista dependem da continuidade das estruturas de dominação e exploração de raça, classe e gênero. Este compromisso, inclusive, é endossado quando se assume como referencial teórico e metodológico a Pedagogia Histórico-Crítica para fundamentar o trabalho pedagógico. Entretanto, a VCM é um fenômeno é tão complexo que, ao investigá-lo, evidenciou-se ainda ser preciso enfrentar discriminações ligadas à

idade, à sexualidade, às deficiências, expondo a relevância da abordagem interseccional para o seu entendimento e enfrentamento. Não há saída simples, mas há caminhos possíveis, e nossos esforços vêm se somar às inúmeras ações – e não apenas educacionais – que já vêm sendo realizadas.

Quanto às lacunas, um aspecto que não pôde ser abordado e que merece mais atenção é a investigação sobre a compreensão e o tratamento do tema VCM pelas professoras e professores de Filosofia. Neste sentido, seria possível identificar se a temática é percebida como algo relevante pelos docentes, se possuem formação e se sentem confortáveis para abordá-la em sala de aula. Este aprofundamento é relevante e certamente contribuirá para entender melhor o problema.

Quanto à SD, outro ponto merece atenção, a organização temporal das atividades, uma vez que não foi possível realizar a atividade com as músicas, na Catarse. Conforme apontado, não houve tempo hábil para sua execução, e entende-se que nas próximas aplicações deste planejamento pedagógico, será necessária uma reorganização temporal para que esta atividade não seja deixada de lado.

Também é importante evidenciar a escalada da violência no país, especialmente entre 2019 e 2022. Isso pode ser notado, por exemplo, na banalização dos discursos de ódio, na intensificação do armamento entre a população, no aumento dos casos de racismo, homofobia e violência fora, mas também no interior das escolas, bem como no crescimento do conservadorismo nestes espaços, como pode ser notado no esforço dos governos federal e municipal em implementar escolas-cívico militares em diferentes regiões do território nacional. Nesse sentido, as atividades realizadas buscaram fortalecer o espaço escolar como um ambiente promotor do diálogo, do acesso ao conhecimento e da cultura da paz.

Por fim, há de se ressaltar que estas não são, de fato, considerações finais, pois, embora encerrem a apresentação desta investigação, na verdade, elas sinalizam que muito ainda pode e precisa ser feito quando se tem em mente a prevenção e a coibição da violência contra meninas e mulheres no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luís Vieira. **A superação da escola burguesa: eis a utopia.** UNESP. São José do Rio Preto. 2003. Disponível em: <http://eventos.ibilce.unesp.br/didatica/ibilce/z_luis/eis_a_utopia.pdf>. Acesso em 01 nov. 2022.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (AVAMEC). Brasil, 2022. **Formação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.** Disponível em: <<https://avamec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

ANTUNES, Bianca Rubim. Feminicídio. *In*: ANTUNES, Bianca Rubim. **Igualdade de Gênero x Feminismo** - Uma busca da desconstrução da violência de gênero e o feminicídio na Lei 13.104 de 2015. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2016. cap. 6, p. 191 - 259.

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática. **Entrepalavras.** Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ARAÚJO, Carolina. Quatorze anos de desigualdade: mulheres na carreira acadêmica de Filosofia no Brasil entre 2004 e 2017. **Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade**, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 13-33, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/filosofiaalema/article/view/155750>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

AREND, Karine; SILVA, Maria Luiza Machado. Mulheres nas ciências: ações educativas para a reflexão do papel das mulheres no universo das ciências. **Revista Diversidade e Educação**, v. 8, n. 2, p. 595 – 609, 2020. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/divedu/article/view/11431>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ARISTÓTELES. **A Política.** 1. ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO (ABAlf). **Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio.** Brasil, 2022. Disponível em: <<https://contee.org.br/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-13-415-2017/>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2011.

BARTELEGA, Camila Franco. **Nem estudando nem trabalhando:** o perfil dos jovens que não estudam e não trabalham no Brasil e na união europeia a partir dos anos 2000. 2018. 47 p. Graduação (Ciências Econômicas) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em:

<<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/63606/CAMILA%20FRANC%20BARTELEGA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BARROSO, Zélia. **Violência nas relações amorosas. VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas.** Lisboa, 2008. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38329277/597-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1667681699&Signature=Kzn6wAoGk0t~iGww4Y-biSm1UXbizf~0Jg3q~fqM3ScAC5zPNViC9WlpL~VnJzRGGQHkipFQQvkWqQovJ8R8MpHDw7SHexFFWhnnn2IA0hVuJB8sZa0pW0Qvc4Zi~Asq~9loXpssCHiOhLmLcb9cGhgBmRV0EftP45YXjbzVvGyhcnqXNS32tGvwiaV76Q60W-1o8yWUql9c~n6jn~jBuy~1lI4GDYzMYkPQ4sLrc9CBSfmlgcSZdn643lsayxrBXxZ34Cwn7hh~et2sXz~iGCPEXAqs-CmScSUc2z-LdU-7BpQ8C64eN7WRThxXCahIH-vjs6ZUCIUZV0lbTTQNrW_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA>. Acesso em: 05 nov. 2022.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo.** 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. V. 2: A experiência vivida.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Augusto Diniz Alves. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa** (S. l.), v. 39, n. 136 p. 125 - 155, jan./abr. 2009.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê:** assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2022. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://antrabrazil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. O aplicativo Kahoot na educação: verificando o conhecimento dos alunos em tempo real. In: GOMES, Maria João; OSÓRIO, António José; VALENTE, António Luís (Org.). **Challenges 2017:** aprender nas nuvens, Learning in the clouds. Braga: Universidade do Ninho, 2017. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/wp-content/uploads/2020/09/atas_challenges_2017.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; LISBOA, Eliana Santana; COUTINHO, Clara Pereira. O infográfico e as suas potencialidades educacionais. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 13, n. 2, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/695>>. Acesso em: 4 nov. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina:** a condição feminina e a violência simbólica. 16. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

_____. **Censo Escolar 2021:** divulgação de resultados. Brasília, 2022. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

_____. Decreto nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm?fbclid=IwAR3uf2GQjjpIIExjbU9tKUfM_lwLGdmCvQaS-Az7xFEg2M3FCPbrU1hmXc> Acesso em: 16 ago. 2022.

_____. Lei nº 3.071, de 1º de Janeiro de 1916. **Código Civil dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm>. Acesso em: 07 ago. 2022.

_____. **Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006)**: conheça a lei que protege as mulheres da violência doméstica e familiar. Brasília, 2012. Disponível em: <http://estaticog1.globo.com/2016/07/26/lei-maria-da-penha-integra.pdf?_ga=2.199094890.455080206.1667680809-1208819595.1648323131>. Acesso em: 05 nov. 2022.

_____. Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em: 25 jul. 2022.

_____. Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11684&ano=2008&ato=da1MTW61UNRpWTa34>>. Acesso em 16 jan. 2023.

_____. Lei nº 13.104 de 09 de março de 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm>. Acesso em: 15 jan. 2023.

_____. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 18 jul. 2022.

_____. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>. Acesso em 18 jul. 2022.

_____. Resolução n.3, de 21 de novembro de 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10_2481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 jan. 2023.

BRILHANTE, Aline Veras Moraes; NATIONS, Marilyn Kay; CATRIB, Ana Maria Fontenelle. **“Taca cachaça que ela libera”**: violência de gênero nas letras e festas de forró no Nordeste do Brasil. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/ypxPgChvnBkxYby7KVbckCS/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 31 jan. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **A conquista do voto feminino**. In: Agência Câmara de Notícias, 2021. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/a-conquista-do-voto-feminino/index.html>>. Acesso em: 07 ago. 2022.

CARNEIRO, Isabel. **O processo de debate e a construção de direitos**. [S. l.] Fundação Demócrito Rocha, 2020. Disponível em: <<https://institutoressurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/F2-Enfrentamento-a-violencia-domestica-e-familiar-contr-a-mulher-compressed.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

CARNEIRO, Luziberto Barrozo. **Teto de vidro**: um estudo sobre os fatores deste fenômeno no Brasil sob a percepção das mulheres gestoras. 2018. 108 p. Dissertação. (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7886/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Luziberto%20Carneiro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 jan. 2023.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**. S.l., v. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/Zs869RQTMGGDj586JD7nr6k/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

_____. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, José Sérgio. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? **Proposições**. S.l., v. 13, n. 3, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643944>>. Acesso em: 29 jan. 2023.

CARVALHO, Marília Gomes de; CASAGRANDE, Lindamir Salete. Mulheres e Ciência: desafios e conquistas. In: **INTERthesis**: Revista Internacional Interdisciplinar. v. 8, n. 2, p. 20 – 35, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5175736>>. Acesso em: 19 jan. 2022.

CHASSOT, Ático Inácio. **A Ciência é Masculina? É, sim senhora!** 9. ed. São Leopoldo: UNISINUS, 2019.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: CARDOSO, Ruth *et al.* **Perspectivas Antropológicas da Mulher**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1985. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/272037564/Perspectivas-Antropologicas-Da-Mulher-4>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

_____. **Sobre a violência**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. Coleta de dados qualitativos. In: _____. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010->>

[1/2SF/Claudio/5Pesquisas em Ciencias Humanas Sociais.pdf](#)>. Acesso em: 19 nov. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED). Brasília. Disponível em: <<https://www.consed.org.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Base Nacional Comum Curricular é Currículo? In: _____. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (D.U.D.H.). **Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 26 jun. 2022.

D'ALVA, Roberta Estrela. Um microfone na mão e uma ideia na cabeça – o poetry slam entra em cena. **Synergies Brésil**. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, n. 9, 2011, p. 119- 126. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Bresil9/estrela.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2023.

DUARTE, Newton. **A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica**. Pro-Posições. Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/3rcCdvWdLNRtGDLVdbMqP5R/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 31 out. 2022.

_____. **O debate contemporâneo das Teorias Pedagógicas**. 2007b. Disponível em: <<http://ccp.uenp.edu.br/dirposgrad/gepem/texts/gepem070-010.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2022.

_____. **Palestra sobre as teorias pedagógicas e sua influência na educação brasileira**. Paraná, 2007a Youtube: Newton Duarte. Disponível em: <<https://youtu.be/2bfk2K39Rqk>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: <https://blogdageografia.com/wp-content/uploads/2021/01/apostila_-_metodologia_da_pesquisa1.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022**. Ano 16. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/10-anuario-2022-feminicidios-caem-mas-outras-formas-de-violencia-contra-meninas-e-mulheres-crescem-em-2021.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022** (Infográfico). Ano 16. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022-infografico.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

_____. **Atlas da Violência de 2021**. São Paulo: FBSP, 2021a. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/atlas-violencia-2021-v7.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

_____. **Visível e Invisível:** a vitimização de mulheres no Brasil. 3. ed. 2021b. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2022.

FRAU, Erica Cristina; SILVA, Paulo Rogério da; ARAUJO, Daniel José de. Filosofia no Novo Ensino Médio: BNCC e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFiló**, [S. l.], v. 7, p. 1–17, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/64490>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>>.. Acesso em: 21 jun. 2021.

FREITAS et al. Primeiros passos da Reforma do Ensino Médio em São Paulo: o caso da rede regular de ensino. In: KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce (orgs.) **A reforma do ensino médio em São Paulo:** a continuidade do projeto neoliberal. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/19feNykfJtITXD_dolqC9TnCjwR15DRPF/view>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GAYA, Daniele de Jesus; FREITAS, Edilene Aparecida Simão. Tendências pedagógicas de Libâneo a Saviani: possíveis influências na educação contemporânea. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT**, n. 2, Novembro, 2020. Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/V2OrY9Rk1SbEqSQ_2020-12-14-17-24-10.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

GONÇALVES, Renata. O pioneirismo de A mulher na Sociedade de Classes. In: SAFFIOTI, Heleieth. **A Mulher na Sociedade de Classes:** mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOULART, Débora Cristina; ALENCAR, Felipe. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para a formação do trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v.13, n.1, p. 337-366, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43759/24618>>. Acesso em 27 jan. 2023.

GOULART, Débora Cristina; MOIMAZ, Rodolfo Soares. O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações. **Pensata: Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da**

UNIFESP, [S. l.], v. 10, n. 1, 2021a. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata/article/view/12618>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

GOMES, Patrícia Oliveira. **Gênero e Interseccionalidades**. Material didático do Programa de Enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher, Fundação Demócrito Rocha, Universidade Aberta do Nordeste, s.d., Fascículo 6, p. 84-95. Disponível em: <<https://institutoressurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/F6-Enfrentamento-a-violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-1-compressed.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2023.

GOULART, Débora Cristina; SIQUEIRA, Gabriel Di Pierro; NASCIMENTO, Thais Fernanda Martins; LOURENÇO, Vanessa Cândida. **Inova Educação: Leitura crítica sobre a proposta de reforma educacional dirigida à juventude paulista**. São Paulo: Ação Educativa / GEPUD / Unifesp, 2021b. Disponível em: <<https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2021/10/RELAT%C3%93RIO-INOVA-REV-7-1.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

HARVEY, David. O Fordismo. In: HARVEY, David. **A Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as mudanças de ordem cultural**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4209008/mod_folder/content/0/Harvey%20A%20Condi%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%B3s-moderna%20caps%208%20e%209-compressed.pdf?forcedownload=1>. Acesso em: 05 nov. 2022.

HEUSER, Ester Maria Dreher; DIAS, Adriana Muniz. Restos e rasps da Filosofia na BNCC – EM: trampolim para uma ética como experimentação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n.63, p.123-134, out./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/53280/36126>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS). **Educação Integral para o Séc. XXI: o desenvolvimento pleno na Formação para a autonomia**, 2017. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/28230631/revista_educacao_Integral.pdf?_ga=2.201677971.347801010.1670852097-1409561372.1670533923>. Acesso em: 27 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

_____. **Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf>. Acesso em 21 jul. 2022.

_____. **Censo da Educação Básica Estadual 2020 – Notas Estatísticas**. Brasília, 2021. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. **Censo da Educação Superior 2019** – Divulgação de Resultados. Brasília, 2020. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

KRAWCZYK, Nora.; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 33–44, 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

KRUGER, Etienne G. *et al.* (Ed.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Organização Mundial da Saúde, 2002. Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2022.

LERNER, Gerda. A criação do patriarcado: **História da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Cultrix, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. São Paulo: Alínea, 2005. Disponível em: <<https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos Críticos**, Porto Alegre, v. 2, p. 11 - 38. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Elizabeth-Goncalves-2/publication/350592563_Dialogos_Criticos/links/6067af8c299bf1252e244c64/Dialogos-Criticos.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

LUCENA, Kerle Dayana Tavares de. *et al.* Análise do ciclo da violência doméstica contra a mulher. **Journal of Human Growth and Development**. v. 26, n. 2, p. 1-8, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/119238>>. Acesso em: 12 out. 2022.

MATOS, Cleide Carvalho de; REIS, Manuelle Espíndola dos; SILVA, Solange Pereira da. As Reverberações do Pensamento Liberal na Educação e sua Atualidade em Tempos de Pandemia. In: **Diálogos Críticos**. V. 3, Porto Alegre: Editora Fi, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cf4J5zkk6IHawILbfZ0eZiUmcSC_9T5I/view>. Acesso em: 05 nov. 2022.

CONSED (Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação) | Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação | MEC (Ministério da Educação).

Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/guia-de-implementacao-do-novo-ensino-medio,41cefaab-dbf8-49e2-ab92-1779a945fb00>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

MENDES, Gigliola; SILVA, Lucrécia; SOUZA, Marcos Francisco de. Gênero e Violência Contra a Mulher. Gênero e Violência Contra a Mulher. *In*: Amanda Kamanchek Lemos *et al.* **Maria da Penha vai à Escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.** Brasília: TJDF, 2017. Disponível em: <<https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/nucleo-judiciario-da-mulher/documentos-e-links/arquivos/e-book-maria-da-penha-vai-a-escola>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

MENEZES, Moisés Santos de. **Fora da caixa: a violência contra a diversidade sexual e de gênero na educação.** Rio de Janeiro: Telha, 2019.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 61–74, 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MOREIRA, A. C., SANTOS, H., COELHO, I. S. **A música na sala de aula - a música como recurso didático.** Disponível em: <<https://ojs.unisanta.br/index.php/hum/article/view/273/274>>. Acesso em: 14 jan. 2021.

MOURA, Juliana as Silva *et al.* A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n.40, p. 01-17, jan/abr. 2019. Disponível em: <<https://revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242/1421>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

NÓVOA, António. **“Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação”.** 2017. Entrevista concedida a Thaís Paiva. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

NÚCLEO DE ESTUDOS DA VIOLÊNCIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Relatório Mundial Sobre A Prevenção Da Violência 2014**, Organização Mundial da Saúde. Tradução do documento original, 2015. Disponível em <<https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Main-report-Pt-Br-26-10-2015.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2022.

OLINTO, Gilda. A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, v. 5, n.1, 2011. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1667>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

ONU MULHERES. **Assassinatos de mulheres e meninas relacionados ao gênero: melhorando os dados para melhorar as respostas ao feminicídio.**

Disponível em: <<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2022/11/gender-related-killings-of-women-and-girls-improving-data-to-improve-responses-to-femicide-feminicide>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher**. 1994. Disponível em: <<https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/convencaobelem1994.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de violência contra a mulher**. [S. l.]. 1979. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/mulher/lex121.htm>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

_____. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/5>>. Acesso em: 26 fev. 2022.

_____. **Transformando nosso mundo: Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Nova York, 2015. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PACHECO, Juliana (Org.). **Filósofas: a presença das mulheres na filosofia**. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

PASINATO, Wânia. Oito anos de Lei Maria da Penha. Entre avanços, obstáculos e desafios. **Estudos Feministas**. Florianópolis, p. 533-545, Maio-Agosto 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/kYRfBhW3593JLyc3MLGGGWs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

PASINATO, Wânia; LEMOS, Amanda K. Lei Maria da Penha e Prevenção da Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher. *In*: VIZA, Ben-Hur; SARTORI, Myrian C.; ZANELLO, Valeska (Org.). **Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília: TJDFT, 2017. Disponível em: <<https://ovm.alesc.sc.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/E-Book-Maria-da-Penha-vai-a-escola.pdf>>. Acesso em 21 jun. 2022.

PESCAROLO, Joyce Kelly. **Sociologia urbana e da violência**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

PLATÃO, **A República**. São Paulo: Lafonte, 2020.

PONTES, Erica Silva. **A educação no enfrentamento da violência doméstica e familiar**: material didático do Programa de Enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher, Fundação Demócrito Rocha, Universidade Aberta do Nordeste, s.d., Fascículo 5, p. 68-79. Disponível em: <<https://institutoressurgir.org/wp-content/uploads/2018/07/F5-Enfrentamento-a->

[violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-compactado.pdf](#)>. Acesso em: 28 jan. 2023.

PULEO, Alicia Helda. Filosofia e Gênero: da memória do passado ao projeto de futuro. In: GODINHO, Tatau; SILVERIA, Maria Lucia da (Org.). **Políticas públicas e igualdade de gênero**. São Paulo: 2004. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05630.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2021.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Nota Técnica sobre o Programa Ensino Integral**. São Paulo: REPU, 2021. Disponível em: <https://www.repu.com.br/files/ugd/9cce30_30e9aa16757e4fb7bd27d9d239b1a195.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

_____. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 2022. Disponível em: <<https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da Educação**. São Paulo: Edipro, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo, Editora Moderna, 1987.

_____. **Gênero Patriarcado Violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2015. 160 p.

SAKAMOTO, Leonardo. O trabalho escravo contemporâneo. In: _____. (Org.). **Escravidão Contemporânea**. São Paulo: Contexto.

SANTOS, Cecília MacDowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **E.I.A.L. Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe**. Tel Aviv. Vol. 16, n.1, p. 147-164, 2005. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4004126.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 2, p. 45–56, 2018. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/520>>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SANTOS, Valdirene Soares dos. **Orientação Profissional no Ensino Médio**: uma proposta de abordagem na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. 2020. 122 f. (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/192236/santos_vs_me_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SANTOS JUNIOR, J. M. dos; SILVA, J. N. B. da. Problematizando gênero a partir da arte: ações educativas para o combate a discriminações e violências contra mulheres. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 3, 2022. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/21134>>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CORDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARTDT Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**, Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação de São Paulo (SEDUC-SP). **Caderno do Aluno: Filosofia**. 2ª série do Ensino Médio, v. 2. São Paulo, 2014-2017. Disponível em: <<https://alfredoreisviegas.files.wordpress.com/2016/01/vol-2-filosofia-em-2s.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. **Centro de Mídias da Educação de São Paulo: orientações para uso**. São Paulo, 2020a. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/05/como-utilizar-o-centro-de-midias-sp-dercat.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

_____. **Conviva SP** – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar. São Paulo. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/>>. Acesso em: 07 nov. 2022.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. 1. ed. atual. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. **Currículo em Ação** – Caderno do Estudante/2ª série E. M. São Paulo, v. 1, 2022b. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Impress%C3%A3o_2a-Serie-EM-Aluno-MIOLO_P4.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

_____. **Currículo em Ação** – Caderno do Estudante/2ª série E. M. São Paulo, v. 2, 2022c. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/04/2aSerie-2oBim-EM-Aluno-site_12-04.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2022.

_____. **Currículo em Ação** – Caderno do Estudante/2ª série E. M. São Paulo, v. 3, 2022d. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/07/2serie-3Bim-Estudante-1.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2022.

_____. **Currículo em Ação** – Caderno do Estudante/2ª série E. M. São Paulo, v. 4, 2022e. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/10/00-2aSerie-4oBim-EM-Aluno-MIOLO-web.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2022.

_____. **Currículo em Ação** – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/INOVA. Caderno do Estudante/1ª série, E. M. São Paulo, v. 1. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Impress%C3%A3o_Caderno-do-Estudante-Ci%C3%A7ncias-Humanas-suas-tecnologias-PV-e-Tec.-1%C2%AA-s%C3%A9rie-do-EM-1%C2%BA-Semestre-Parte-1_P4.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

_____. **Currículo em Ação** – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/INOVA. Caderno do Estudante/1ª série E. M. São Paulo, v. 2, 2021c. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/06/WEB_EM_1S_CE_CHS_V2_Completo_26-05f.pdf>. Acesso em 16 jun. 2022.

_____. **Currículo Paulista: Etapa Ensino Médio.** São Paulo, 2020b. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/08/CURR%C3%8DCULO%20PAULISTA%20etapa%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

_____. **Deliberação CEE 186/2020.** Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2020/Del%20186%202020.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2023.

_____. **Formação Básica:** Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia. Módulo 1. São Paulo, 2020c. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/s1nesxs>>. Acesso em: 24 jul. 2022.

_____. **Matriz Curricular do Ensino Médio.** São Paulo, (s.d.). Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ni/Matrizes_Novo_Ensino_Medio.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

_____. **Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral** - Caderno do Gestor. São Paulo, 2021a. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Modelo-Pedag%C3%B3gico-e-de-Gest%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2021.

_____. **Novo Ensino Médio SP.** São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 24 jul. 2022a.

_____. Resolução SEDUC 97, de 8 de outubro de 2021. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%2097.PDF?Time=17/01/2023%2013:21:27>>. Acesso em: 17 jan. 2023.

_____. **Trilha Formativa do Programa de Combate à Violência Contra Meninas e Mulheres.** São Paulo, 1.ed., 2022. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/08/Regulamento_TrilhaFormativaCombateViolenciaMeninasMulheres_1Ed_2022.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SARDENBERG, Cecília M. B.; MACEDO, Márcia S. Relações de gênero – uma breve introdução ao tema. In: COSTA, Ana Alice Alcantara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (Org.). **Ensino e Gênero Perspectivas Transversais**. Salvador: UFBA – NEIM, 2011. Disponível em: <http://www.neim.ufba.br/wp/wp-content/uploads/2013/11/ENSINOeGENERO_miolo_FINAL.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história brasileira**. Campinas, 2005. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

_____. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a (Coleção educação contemporânea).

_____. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1MKzC_OVC1tM-1FJBZ2uKcF2-h_xh0Pxc/view>. Acesso em: 04 nov. 2022.

_____. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2017. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/ns1vcvn>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

_____. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUS, 2001. (Coleção Mulher). Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/schienenbinger-2001.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SENNA, Viviane. **Palestra “Competências socioemocionais”**. São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://youtu.be/RvWXHWdp2rM>>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SILVA, Michel Gustavo de Almeida. **A sociologia no ensino médio e o estudo do conceito de cidadania a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2021. 222 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/202651>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 45–59, 2017. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SOARES, Danúbia Zanotelli; CHARLOT JN CHARLES, Charlot Júnior; CERQUEIRA, Cláudia Cleomar Araújo Ximenes. **Feminicídio no Brasil: gênero de quem mata e de quem morre**. XIII ENANPEGE - A Geografia brasileira na ciência-mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1562631571_ARQUIVO_ENANPEGE-FEMINICIDIONOBRASIL-GENERODEQUEMMATAEDEQUEMMORRE.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SOBREIRA, Josimeire de Lima. **Estudantes de engenharia na UTFPR: uma abordagem de gênero**. 2006. 120 f. Dissertação. (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&o_obra=41627>. Acesso em: 18 jul. 2021.

SOUZA, Bruna Nathália Salermo; BURLAMAQUE, Fabiane; IZANDRA Alves. O slam como prática de letramento na escola. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 17, n. 2, p. 435-450, mai./ago. 2021. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11338/114116039>>. Acesso em: 23 jan. 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; BELTRÃO, José Arlen. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (orgs.) **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, Editora Fi, 2019. Disponível em: <<https://www.editorafi.org/640bncc>>. Acesso em: 05 nov. 2022.

TELES, Maria Amélia de Almeida; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: Para todas, todes, todos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

THIENGO, E. R; RIBEIRO, G.A.M. **Discutindo Gênero e Sexualidade na escola:** um guia didático-pedagógico para professores. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/561404/2/MPECM_Produto%20Educacional_E-book_Guilherme%20Augusto%20Maciel%20Ribeiro_Turma%202015-DS_%20V%20final_21.10.2019.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

UNICEF (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância). **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil:** Um alerta para os impactos da pandemia de COVID-19 na educação. 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

VASCONCELOS NETO, Diego; LEANDRO, Ariane Gontijo Lopes; ARRUDA, Pedro Henrique de Mattos Freire. **Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania.** V. 2., Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016. (Coleção Cadernos de Direitos Humanos: Cadernos Pedagógicos da Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais).

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012.** Atualização: homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/MapaViolencia2012_atual_mulheres.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

_____. **Mapa da Violência 2015.** 1ª ed. Brasília. 2015. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990.** S.l., s.d. Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2023.

ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdos. In:_____. **A prática educativa – como ensinar.** Porto Alegre : ArtMed, 1998. Disponível em: <<https://pedagogiapaconcursos.blogspot.com/2021/04/download-do-livro-pratica-educativa.html>>. Acesso em: 15 jan. 2023.

APÊNCIDE A – PARECER DE APROVAÇÃO CNP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UM ESTUDO SOBRE A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO ENSINO DE FILOSOFIA

Pesquisador: GABRIELA CAVALANTE ALVES GOMES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52831421.7.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.181.055

Apresentação do Projeto:

Pautada na perspectiva de que a produção filosófica feminina tem pequena visibilidade no ensino da Filosofia no ensino médio e que isso resulta em um modo particular de ver, perceber e julgar determinados espaços e posições como essencialmente masculinos, enquanto outros são interpretados como femininos, a pesquisa pretende mergulhar neste cenário, a fim de compreendê-lo melhor, identificar os desafios existentes, desenvolver e aplicar um objeto de aprendizagem que possa auxiliar os docentes que desejam desenvolver este trabalho com seus estudantes, tornando o ensino de filosofia mais plural e inclusivo nas escolas. Os participantes da pesquisa serão 40 os/as alunos/as do ensino médio e sete professores/as que atuem na disciplina de Filosofia. As técnicas que serão utilizadas para a coleta de dados envolvem a pesquisa bibliográfica, a aplicação de questionários, a realização de entrevistas e a análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

GERAL

Desenvolver, aplicar e avaliar o impacto promovido na aprendizagem por uma Sequência Didática e uma Cartilha Paradidática, que serão desenvolvidas à luz da Pedagogia Histórico Crítica e operacionalizadas no ensino de Filosofia, visando promover a reflexão sobre a violência contra a mulher.

ESPECÍFICOS:

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.181.055

- Identificar e analisar como o pensamento filosófico desenvolvido por mulheres, a temática filosófico-feminista e a reflexão sobre a violência contra a mulher têm sido apresentadas aos estudantes por meio da análise do Currículo de Filosofia e do Caderno Currículo em Ação.
- Apresentar aos estudantes o pensamento de filósofas brasileiras e de outras nacionalidades, que refletem sobre a condição feminina e sobre a violência contra a mulher, a fim de ampliar o repertório deles acerca do cânone filosófico e da temática abordada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão claramente explicitados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem escrita, com delimitação adequada do objetivo, do referencial teórico e da metodologia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Tanto os dois TCLEs quanto o TALE estão adequados e atendem as exigências estabelecidas pelas Resoluções 466/2012 e 510/2016.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1841540.pdf	20/11/2021 17:55:15		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_Corrigido.pdf	19/11/2021 14:13:20	GABRIELA CAVALANTE ALVES	Aceito

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepsquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 5.181.055

Investigador	Projeto_Corrigido.pdf	19/11/2021 14:13:20	GOMES	Aceito
Outros	Aceite_Escola_correto.pdf	16/11/2021 15:28:09	GABRIELA CAVALANTE ALVES GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	5_TCLE_pais.pdf	13/10/2021 18:44:56	GABRIELA CAVALANTE ALVES GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_TCLE_professor.pdf	13/10/2021 18:44:46	GABRIELA CAVALANTE ALVES GOMES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	3_TALE.pdf	13/10/2021 18:44:35	GABRIELA CAVALANTE ALVES GOMES	Aceito
Folha de Rosto	folha_rostoassinada.pdf	13/10/2021 18:36:37	GABRIELA CAVALANTE ALVES GOMES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 21 de Dezembro de 2021

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

**APÊNCIDE B – MODELO DE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TALE)**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – Estudantes



IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Um estudo sobre a violência contra a mulher no ensino de Filosofia para a sua prevenção	
Instituição/Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação Programa Docência para a Educação Básica	
Orientador: Prof. Dr. Vitor Machado	E-mail: v.machado@unesp.br Telefone departamento: (14) 3103-6077
Aluna responsável: Gabriela Cavallante Alves Gomes	E-mail: gca.gomes@unesp.br Telefone: (14) 98216-4960
Telefone departamento: (14) 3103-6077	

IDENTIFICAÇÃO DO (A) VOLUNTÁRIO (A)
Qual é seu nome?
E o nome da sua mãe, pai ou responsável?
Agora, diga qual é o seu R.G.
Olá! Meu nome é Gabriela, sou professora de Filosofia e, assim como você, também sou estudante. Curso o Mestrado Profissional, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, pela UNESP, em Bauru. Nele, pesquiso como o tema “violência contra mulheres” pode ser trabalhado no ensino de Filosofia e, para isso, desenvolvi uma sequência didática que será utilizada em nossas aulas, para compreendermos melhor esse fenômeno. Então, você topa ser meu parceiro/minha parceira nessa jornada? Imagino que esteja curioso (a) para saber como isso vai acontecer, e pode ficar tranquilo (a), pois nós não modificaremos sua rotina escolar. O projeto será desenvolvido durante as nossas aulas, no 4º bimestre, quando analisamos os comportamentos opressores, as formas de violência, e suas implicações para a democracia e os Direitos Humanos. Com a sua colaboração, conseguirei avaliar se a sequência didática que proponho é adequada, interessante e, principalmente, se ela contribuiu para a sua aprendizagem. Você topa participar, e me ajudar, com essa pesquisa? ☒ <u>Sim</u> ☐ Não

Legal! Mas para que você possa participar, a pessoa que é responsável por você também tem que concordar. Para isso, ela terá que ler e assinar outro documento.

Também é importante ressaltar que não haverá remuneração ou pagamento pela sua participação, ou seja, ela é voluntária. Por isso, se você não quiser participar, está tudo bem. Ninguém ficará chateado e sua decisão será sempre respeitada. Se você quiser participar, mas depois mudar de ideia e abandonar a pesquisa, você também poderá.

Tenho mais uma dúvida, caso haja registro fotográfico de nossas atividades, **você permite que sua imagem seja divulgada nessa pesquisa, para fins pedagógicos e científicos?**

☐ Sim ☐ Não

Confirmo que li e entendi este documento. Sei que ele é um convite para a participação em uma pesquisa sobre a violência contra a mulher, no ensino de Filosofia.

Declaro que todas as minhas dúvidas sobre o projeto foram esclarecidas pela professora-pesquisadora e que obtive o consentimento para minha participação das pessoas que são responsáveis por mim.

São Manuel, ____/____/2022

Assinatura

APÊNCIDE C – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PESSOA RESPONSÁVEL PELO (A) ALUNO (A)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Um estudo sobre a violência contra a mulher no ensino de Filosofia para a sua prevenção	
Instituição/Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação Programa Docência para a Educação Básica	
Orientador: Prof. Dr. Vitor Machado	E-mail: v.machado@unesp.br Telefone departamento: (14) 3103-6077
Aluna responsável: Gabriela Cavallante Alves Gomes	E-mail: gca.gomes@unesp.br Telefone: (14) 98216-4960
Telefone departamento: (14) 3103-6077	
Justificativa: Sabemos que a sociedade brasileira, ainda hoje, é marcada por inúmeras formas de desigualdade entre homens e mulheres, por exemplo, elas são minoria na participação política, nos cargos de liderança e de maior prestígio social e, mesmo com um tempo médio de estudos maior que o dos homens, não é raro quando elas recebem menos que eles. Além disso, outro aspecto preocupante e relacionado à essa desigualdade, é a violência contra a mulher, que inclusive aumentou durante a pandemia de Covid-19. Diante desse cenário, propomos, por meio desta pesquisa, a realização de um trabalho de conscientização e prevenção sobre as diferentes formas de violência contra a mulher, com estudantes da 1ª série do Ensino Médio. Benefícios: Esperamos que os resultados obtidos com essa pesquisa possam ajudar outros professores/as que também queiram abordar o tema “violência contra a mulher” com suas turmas. Além disso, ela também tem potencial para beneficiar os estudantes envolvidos, pois ao final das aulas, supõe-se que eles serão capazes de reconhecer o ciclo da violência, diferentes formas de violência contra a mulher, e o pensamento de algumas filósofas que refletem sobre estas e outras questões. É desejado ainda que o conhecimento construído com os participantes contribua para o estabelecimento de relações igualitárias e não violentas, na adolescência e na vida adulta. Riscos: Por tratar de um assunto que pode trazer memórias e sentimentos incômodos aos participantes, a pesquisadora estará à disposição das pessoas responsáveis pelos estudantes, e dos próprios estudantes envolvidos na pesquisa, para oferecer orientações, informações e tirar dúvidas. Além disso, os pais ou responsáveis também podem suspender a participação dos alunos voluntários em qualquer momento, se julgarem necessário. Objetivo: Promover a reflexão sobre a violência contra a mulher, em suas diferentes expressões, no ensino de Filosofia. Metodologia: Para atingir o objetivo citado acima, foi preciso realizar uma pesquisa que me ajudou a criar estratégias de aprendizagem para trabalhar o tema “violência contra a mulher” nas aulas de Filosofia. Nesse sentido, os recursos que serão elaborados são uma Sequência Didática - que pode ser entendida como o planejamento das atividades que serão desenvolvidas em sala, durante as aulas, para trabalhar este conteúdo curricular.	

Este projeto pedagógico será aplicado em quatro aulas de Filosofia, no 4º bimestre de 2022. Estas aulas irão acontecer na escola, sem a alteração do horário dos estudantes, ou seja, ele não irá alterar a rotina escolar neste aspecto.

Outras informações:

- A participação na pesquisa não envolverá nem um tipo de ganho financeiro ou material para os voluntários;
- Todas as informações pessoais sobre a vida dos participantes são confidenciais, portanto, serão garantidos o anonimato e o sigilo;
- Todas as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa serão cumpridas pela pesquisadora. Essas diretrizes constam neste formulário.

IDENTIFICAÇÃO DO (A) RESPONSÁVEL

Nome:

RG:

Confirmando ter sido esclarecido (a) sobre a justificativa, os benefícios, os riscos, os objetivos e a metodologia da pesquisa **“Um estudo sobre a violência contra a mulher no ensino de Filosofia para a sua prevenção”** que envolve a participação do (a) aluno (a) por quem sou responsável

Declaro ter conhecimento de que a participação do (a) aluno (a) nessa pesquisa é voluntária. Sei, também, que não haverá remuneração ou custos de qualquer tipo para os participantes.

Declaro ter sido informado de que são direitos dos alunos: não ser obrigado a participar da pesquisa e ter garantida a possibilidade de desistência em qualquer fase do desenvolvimento deste estudo.

Declaro ter sido informado (a) que a privacidade do (a) aluno (a) está assegurada, e que todas as informações sobre sua pessoa serão mantidas em sigilo.

Permito que as informações obtidas por meio da participação do (a) aluno (a) nesta pesquisa sejam publicadas e compartilhadas, sem citar seu nome, em atividades com finalidades científicas e pedagógicas.

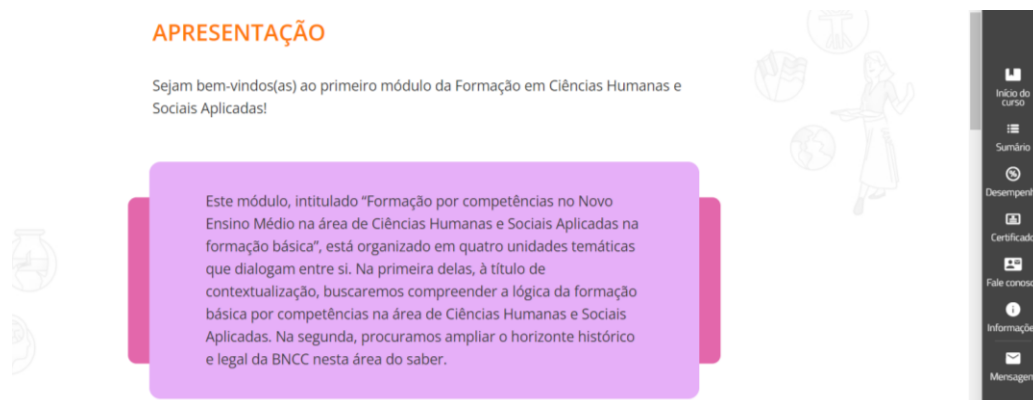
Confirmando ter recebido uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e declaro que todas as minhas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a participação do (a) aluno (a) foram respondidas.

São Manuel, ____/____/2022

Assinatura

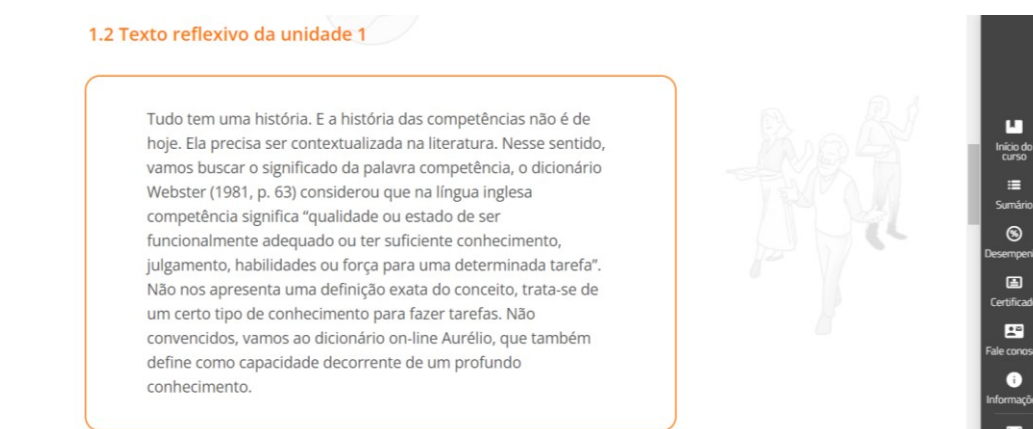
APÊNDICE D – FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Figura x: Tela de apresentação do curso



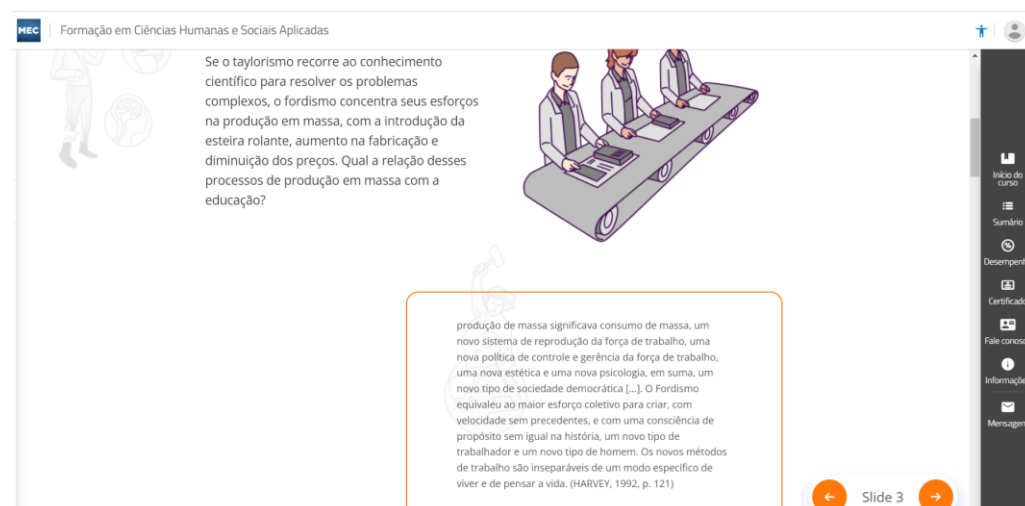
Fonte: AVAMEC (2022)

Figura x: Texto Reflexivo



Fonte: AVAMEC (2022)

Figura x: Desenvolvimento teórico



Fonte: AVAMEC (2022)