

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

**CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA: UM ESTUDO
SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**

CRISTIANE MONTEIRO LETTER

**BAURU
2021**

CRISTIANE MONTEIRO LETTER

**CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA: UM ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA
CONTRA A MULHER**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Vitor Machado.

FICHA CATALOGRAFICA

Letter, Cristiane Monteiro.

Currículo de Sociologia: Um estudo sobre a
violência contra a mulher / Cristiane Monteiro Letter,
2022

114 f. : il.

Orientadora: Vitor machado

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências, Bauru, 2022

1. Currículo. 2. Sociologia. 3. Estudo. 4.
Violência contra a mulher. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CRISTIANE MONTEIRO LETTER, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 23 dias do mês de agosto do ano de 2022, às 14:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CRISTIANE MONTEIRO LETTER, intitulada **"CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA: UM ESTUDO SOBRE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER" E PRODUTO EDUCACIONAL "JOGO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA: "PENSANDO COM MEUS BOTÕES SOCIOLÓGICOS"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. VITOR MACHADO (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação da Faculdade de Ciências / Universidade Estadual Paulista, Professor Doutor LIZA APARECIDA BRASILIO (Participação Virtual) do(a) UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Profa. Dra. MARIA VALERIA BARBOSA (Participação Virtual) do(a) Sociologia e Antropologia / Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. 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 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 esta monografia aos meus amores, a minha filha Carolina, ao meu companheiro Júlio César, a minha mãe Ângela, ao meu irmão Fábio que foram grandes companheiros na minha jornada. Muito obrigada!

Quero agradecer ao meu orientador professor Dr. Vitor Machado cuja dedicação e paciência serviram como pilares de sustentação para a conclusão deste trabalho. Grato por tudo.”

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica. A pesquisa me permitiu cursar disciplinas que contribuíram para a minha formação, além de ter sido um enorme prazer. Também a pesquisa me agraciou com a orientação do Prof.º Dr. Vitor Machado que foi fundamental para eu chegar aqui. Por fim, agradeço aos meus familiares pela compreensão e colaboração.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar como a Sociologia na educação básica aborda o tema violência doméstica. O trabalho assumiu um caráter documental de pesquisa e investigação. A pesquisa buscou analisar a persistência cultural da violência contra a mulher pautada nos altos índices de ocorrências registrados no país. O recurso utilizado pela pesquisa foi examinar a trajetória de luta do Movimento Feminista no Brasil e seus desdobramentos no ordenamento jurídico brasileiro. Dentro desta perspectiva jurídica, em que se consagra uma legislação específica de proteção à mulher, observa-se que esta não consegue reprimir a violência dirigida a sua condição de gênero. Com o propósito de contribuir com o ensino de Sociologia, foi elaborado um objeto de aprendizagem à luz da Pedagogia Histórico Crítica, “Jogo Didático de Sociologia: pensando com meus botões sociológicos”. A finalidade é proporcionar uma problematização sobre a violência doméstica utilizando o jogo como uma ferramenta didática na abordagem do tema, sendo uma das etapas da sequência didática dedicada a tratar a violência contra a mulher, para ser disponibilizada como uma estratégia de aprendizagem que pode ser aplicada no segundo bimestre da terceira série do ensino médio.

Palavras-chave: Educação; Ensino de Sociologia; Gênero, Patriarcalismo Violência doméstica.

ABSTRACT

This research sought to analyze the cultural persistence of violence against women based on the high rates of occurrence registered in the country. The work assumed a documentary character of research and investigation. The resource used in the research was to examine the trajectory of struggle of the Feminist Movement in Brazil and its consequences in the Brazilian legal system. Within this legal perspective, in which specific legislation for the protection of women is enshrined, it is observed that they are unable to repress violence directed at women. In this sense, the objective of the research was to investigate how sociology in basic education approaches the theme of domestic violence. With the purpose of contributing to the teaching of Sociology, a learning object was elaborated in the light of the Critical Historical Pedagogy, "Didactic Game of Sociology: thinking with my sociological buttons". The purpose is to provide a problematization of domestic violence using the game as a didactic tool in approaching the theme, being one of the stages of the didactic sequence dedicated to treating violence against women, to be adopted and applied in the second bimester of the third series of high school.

Keywords: Education; Teaching of Sociology; Domestic violence; Gender; Patriarchy.

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 METODOLOGIA	20
2.1 A ESCOLA PESQUISADA E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	26
2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	28
2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL E O PROCESSO DE PESQUISA.....	31
3 UM BREVE HITÓRICO DO FEMINISMO NO BRASIL	34
3.1 O FEMINISMO NO BRASIL	34
3.2 A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UM FENÔMENO HISTÓRICO CULTURAL.....	36
3.3.A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	39
3.4 ANÁLISE DE DADOS DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.....	43
4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA NO COMBATE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER.....	50
4.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA.....	50
4.2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	58
4.2.1 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA SOCIOLOGIA	60
5. O CURRÍCULO PAULISTA DE SOCIOLOGIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA....	68
5.1 ANÁLISE COMPARATIVA DO CURRÍCULO PAULISTA DE SOCIOLOGIA ANTES E DEPOIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	72
6. O PRODUTO PEDAGÓGICO OBJETO DE APRENDIZAGEM.....	88
6.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS PARA O COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER	89
6.2 A DESCRIÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM.....	98
6.2 A APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE DIDÁTICA E JOGO.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	112

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: FACHADA DO MURO DA E. E. AZARIAS LEITE – BAURU/SP.	27
FIGURA 2: PÁTIO DA E. E. AZARIAS LEITE – BAURU/SP.	27
FIGURA 3: PÁTIO DA E. E. AZARIAS LEITE – BAURU/SP.	28
FIGURA 4: E. E. AZARIAS LEITE – BAURU/SP.	28
FIGURA 6: PERFIL ETÁRIO DAS VÍTIMAS DE FEMINICÍDIO POR CAUSA VIOLENTA.	45
FIGURA 7: LOCAL DO CRIME.....	46
FIGURA 8: PERFIL ÉTNICO DAS MULHERES ASSASSINADAS.	47
FIGURA 9: CAUSA MORTE DE MULHERES.	48
FIGURA 10: FEMICÍDIOS NO BRASIL 49	49
FIGURA 11: DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS ENSINO MÉDIO E SUPERIOR.....	66
FIGURA 12: ESCOLARIDADE POR COR E RAÇA.	67
FIGURA 13: ANALFABETISMO POR COR DA PELE 67	67
FIGURA 14: DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ANO 2017. 68	68
FIGURA 15: CURRÍCULO (SÃO PAULO, 2011), SOCIOLOGIA: 2º ANO, 4º BIMESTRE.	73
FIGURA 16: CADERNO DO PROFESSOR (SÃO PAULO, 2014), SOCIOLOGIA: 2º ANO, 4º BIMESTRE.	74
FIGURA 17: CADERNO DO PROFESSOR (SÃO PAULO, 2014), SOCIOLOGIA: 2º ANO, 4º BIMESTRE.	75
FIGURA 19: CADERNO DO PROFESSOR (SÃO PAULO, 2011), SOCIOLOGIA: 2º ANO, 4º BIMESTRE.	77
FIGURA 20: CADERNO DO PROFESSOR (SÃO PAULO, 2011), SOCIOLOGIA: 2º ANO, 4º BIMESTRE.	78
FIGURA 21: CADERNO DO PROFESSOR (SÃO PAULO, 2011), SOCIOLOGIA: 2º ANO, 4º BIMESTRE.	79
FIGURA 22: CADERNO DO ALUNO (SÃO PAULO, 2014), SOCIOLOGIA: 2º ANO, 4º BIMESTRE, P.103.....	82
FIGURA 23: CADERNO DO ALUNO (SÃO PAULO, 2019), SOCIOLOGIA: 2º ANO, 4º BIMESTRE.	82
FIGURA 24: CADERNO DO ALUNO (SÃO PAULO, 2020), SOCIOLOGIA: 2º ANO, 4º BIMESTRE, P.110.....	83
FIGURA 25: CADERNO DO ALUNO (SÃO PAULO, 2020), SOCIOLOGIA: 2º ANO, 4º BIMESTRE.	84
FIGURA 26: CADERNO DO ALUNO (SÃO PAULO, 2020), SOCIOLOGIA: 2º ANO, 4º BIMESTRE.	85
FIGURA 27 – COMPETÊNCIAS E HABILIDADES. CATEGORIA E OBJETIVO DE CONHECIMENTO DE SOCIOLOGIA.	91
FIGURA 28 – A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NO BRASIL: PERFIL ETÁRIO.....	92
FIGURA 29 – A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER ESTADO CIVIL 93	93
FIGURA 30 – A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: COR DA PELE..... 93	93
FIGURA 31 – NÚMERO DE FEMINICÍDIOS NO BRASIL ENTRE 2016-2020 93	93
FIGURA 32– INCIDÊNCIA DE FEMINICÍDIOS – FAIXA ETÁRIA..... 94	94

FIGURA 33: FEMINICÍDIOS E DEMAIS MORTES INSTRUMENTO EMPREGADO.	94
FIGURA 34: VIOLÊNCIA CONTRA MULHER – O QUE DIZ A NORMA?.....	95
FIGURA 35: VIOLÊNCIA CONTRA MULHER – O QUE DIZ A NORMA?.....	96
FIGURA 36: VIOLÊNCIA CONTRA MULHER – O QUE DIZ A NORMA?.....	96
FIGURA 37: VIOLÊNCIA CONTRA MULHER – O QUE DIZ A NORMA?.....	97
FIGURA 38 – VIOLETRÔMETRO.....	100
FIGURA 39: JOGO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA: “PENSANDO COM MEUS BOTÕES SOCIOLÓGICOS”.	101
FIGURA 40 - TABULEIRO	102
FIGURA 41 – PEÇA DO JOGO: BOTÕES	102
FIGURA 42: CARTÕES DO JOGO COM AS SITUAÇÕES PROBLEMA	104
FIGURA 43: CARTÕES DO JOGO COM AS SITUAÇÕES PROBLEMA	105
FIGURA 44: CARTÕES DO JOGO COM AS SITUAÇÕES PROBLEMA	106

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo investigar como o Currículo Paulista de Sociologia (SÃO PAULO/2021) aborda o tema violência doméstica, e violência contra a mulher, na Educação Básica no Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020). Os caminhos percorridos pela pesquisa contaram com o levantamento de dados estatísticos, revisão bibliográfica dos conceitos de violência doméstica e violência contra a mulher, análise documental do Currículo Paulista de Sociologia e, nesta etapa da investigação foi realizado um breve estudo comparativo do Currículo Paulista de Sociologia vigente no período de 2009 à 2020, e o lançado em 2021, pelo governo do Estado de São Paulo, já adequado ao Novo Ensino Médio (SÃO PAULO, 2021). Por último, os desdobramentos da pesquisa deveria resultar em uma proposta de intervenção no Currículo Paulista de Sociologia (SÃO PAULO, 2021).

A proposta de intervenção também deveria contar com um produto pedagógico, e nesta dissertação foi elaborado uma sequência didática utilizando como recurso metodológico para construção a Pedagogia Histórico Crítica (SAVIANI, 2011), e o produto finalmente, um **Jogo Didático Sociológico: pensando com meus botões sociológicos**, utilizado como uma estratégia de aprendizagem a ser aplicado na etapa inicial de sequência didática como um momento lúdico de problematização da violência doméstica.

Como recurso metodológico esta pesquisa de cunho qualitativo utilizou a proposta de VIANA (2015) que sugere em seus estudos um método de análise de conteúdo a partir das “representações cotidianas” e, assim realizamos um levantamento documental do Novo Ensino Médio (SÃO PAULO, 2021) e do Currículo o estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2009), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) homologada em dezembro de 2018. O mesmo procedimento investigativo se debruçou sobre a trajetória de luta do movimento feminista com o intuito de compreender a persistência cultural desta violência. O levantamento documental esteve acompanhado das análises dos

dados socioeconômicos e índices de violência sobre a realidade social da mulher no Brasil.

O contexto da pesquisa, buscou a compreensão do tema abordado “a persistência cultural da violência contra a mulher”, dentro de uma conjuntura institucional brasileira, na qual a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) promulgada em 1988, assegura que todo o indivíduo em solo brasileiro tem a garantia da vida, da saúde, da segurança e proteção contra qualquer forma de violência seja a física ou tortura, seja a violência psicológica ou simbólica, expressas muitas vezes por meio da discriminação ou preconceito,

Neste sentido, institucionalmente, o Brasil pode ser considerado um dos países no mundo com um ordenamento jurídico extremamente avançado no tocante aos direitos sociais, tomando como referência a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), apelidada por Ulysses Guimarães: “a constituição cidadã”, assim apontou também o jurista italiano Luigi Ferrajoli, estudioso importante de Direito Constitucional, em palestra realizada em 15 de outubro de 2013 na sede do Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP).

Nesta mesma perspectiva institucional de análise, a Lei Maria da Penha de 2006 (BRASIL, 2006), é considerada a terceira melhor legislação de proteção a mulher de acordo com o relatório global do Fundo de Desenvolvimento da ONU para a Mulher (UNIFEM): “Progresso das Mulheres no Mundo 2008/2009” (ONU, 2009), a legislação brasileira ficou ao lado da Lei de Proteção contra a Violência de Gênero da Espanha (ESPANHA, 2004), considerada a primeira em abrangência, pois além de combativa trata a importância da educação pela igualdade de gênero e prepara os estudantes para desenvolver a habilidades em resolução de conflitos de gênero. Em segundo lugar está o Chile, com a Lei Violência Intrafamiliar n.º 20.066 de 2005 (CHILE, 2005), a qual estende a proteção às crianças e idosos, bem como auxilia as vítimas.

O estudo sobre “a persistência da violência contra a mulher”, levou-nos a algumas reflexões acerca da perspectiva cultural da sociedade brasileira, na medida, em que por não se respeitar a lei maior do país que é a sua Constituição Federal (BRASIL, 1988), nos vemos obrigados a reforçar normativamente a proteção de públicos alvos mais vulneráveis, por meio da edição de Estatutos como o da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990),

Estatuto do Idoso, como os mencionados anteriormente e, assim, a edição de Estatutos como do Idoso (Lei 10.741/2003) (BRASIL, 2003), Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) (BRASIL, 2010), Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006) (BRASIL, 2006) e a Lei do Feminicídio (Lei 13.104/2015) (BRASIL, 2016).

A análise da conjuntura institucional brasileira revela o caráter cultural no tocante aos valores referentes a dignidade humana, podemos afirmar a partir da desnaturalização dos fenômenos sociais citados, que estes conduziram o país a buscar segurança jurídica às minorias mencionadas. Neste sentido, a sociedade brasileira culturalmente naturalizou certo grau de violência em virtude, das raízes históricas nas quais foram alicerçadas a estrutura da sociedade no Brasil. Um país que se organizou economicamente sobre a égide do escravismo e patriarcalismo, ou seja, sistemas sociais e econômicos fundados na submissão, dominação e exclusão, que em outras palavras, produzem o acúmulo de capital a partir da exploração do ser humano em sua condição de vulnerabilidade social.

Os capítulos seguem abordando uma sequência que retrata o percurso da pesquisa. O capítulo 2 tratou da metodologia utilizada, trazendo o referencial teórico de VIANA (2015) sobre a abordagem do método pelas representações cotidianas e complexas. O contexto de pesquisa, os documentos analisados.

O terceiro capítulo aborda o conceito de violência doméstica e feminicídio com a análise de dados estatísticos, com uma breve reconstrução do movimento feminista no Brasil em uma perspectiva histórica até nossos dias.

No quarto capítulo é apresentada uma reflexão sobre a educação, a escola como práxis pedagógica no combate a violência contra a mulher. O quinto capítulo aborda o ensino de Sociologia na educação básica e sua trajetória histórica. Ainda no quinto capítulo é realizado um estudo sobre o Currículo de Sociologia do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014) e o Novo Ensino Médio Paulista (SÃO PAULO, 2020).

No último capítulo, o sexto é apresentada a sequência didática e o jogo didático produzido para a abordagem lúdica da prática social inicial e com o desenvolvimento do jogo a problematização do problema.

Desta forma, a pesquisa resultou na elaboração de um jogo (**Jogo Didático de Sociologia: Pensando com os botões da Sociologia**), descrito na sexta seção deste trabalho, cuja estratégia de abordagem do tema violência contra mulher, deu-se a partir de situações corriqueiras do cotidiano produzindo uma problematização sobre o tema (SAVIANI, 2012), na qual o professor assume uma posição de mediador do processo de ensino/aprendizagem, sendo uma forma de interagir com o estudante criando um ambiente menos refratário a discussão.

O contexto da pesquisa, sofreu as consequências das adversidades provocadas pela pandemia do COVID – 19 (SARVS-COV-2) que colocou a educação básica no ensino remoto e, neste sentido, a aplicação do jogo e Sequência didática planejadas não pode contar com a mesma observação que teria ocorrido presencialmente. Sendo docente em duas escolas do município de Bauru, uma Unidade Escolar do estado de São Paulo e outra da rede privada.

Cabe ressaltar que neste cenário de atuação e de calamidade pública, evidentemente que as condições materiais desiguais dos estudantes da rede pública tiveram direcionados o atendimento através das aulas remotas centralizadas no Centro de Mídias de São Paulo (CMSP), sendo assim a dificuldade de aplicação do trabalho e, neste sentido, a aplicação da sequência didática foi direcionada para a rede privada. O estudo do movimento feminista demandou diversos desafios visto que temos dois caminhos a serem visitados, um sendo a partir da história do feminismo, enquanto movimento social em ação, e de outro a produção teórica feminista nas várias áreas do conhecimento (PINTO, 2010).

Os caminhos da pesquisa ao examinar o movimento feminista a partir da produção teórica na área das ciências sociais significou-me deparar com as discussões epistemológicas sobre o tema que trouxeram-me a ideia de desconstrução de valores e verdades universais, trazendo ao feminismo uma pluralidade de sujeitos como mulher-negra, mulher-homossexual, mulher-camponesa-pobre que são referenciadas enquanto pautas identitárias.

Neste sentido, tendo como objetivo principal a construção de um produto facilitador da aprendizagem, adotei a história do movimento feminista, enquanto ação social, como o principal referencial teórico de investigação na

medida que fatores como o tempo e a preocupação com o produto delinearam a pesquisa.

O percurso da história do movimento feminista não se distancia da produção teórica, visto que a prática social do movimento feminista se apresenta como um reflexo em parte da produção acadêmica, pensando assim, a unicidade original do movimento. Aqui uso o termo unicidade não com o objetivo de ser refratária às pautas identitárias, mas sim buscando demonstrar que os frutos dos estudos retornam como contribuições à sociedade moderna através da ação social do movimento feminista.

2 METODOLOGIA

O recurso teórico metodológico utilizado na presente dissertação é a pesquisa em representações cotidianas do autor Nildo Viana (2015), como instrumento teórico de análise do fenômeno social da violência contra a mulher, para análise qualitativa dos dados estatísticos coletados sobre a violência sofrida pelas mulheres brasileiras.

A presença e certo grau de permanência de uma violência dirigida à mulher pela sua condição de gênero são observadas nas análises dos dados como, ironicamente democráticos, no sentido, em que atinge as mulheres de todas as classes sociais.

Justifica-se a escolha teórica-metodológica da pesquisa em representações cotidianas, justamente por buscar uma análise que não se contente com as identificações que os dados de violência apresentam dentro da perspectiva conjuntural de leitura da realidade social como: cor, escolaridade, classe social, faixa etária, etc. A preocupação objetivamente era analisar o fenômeno da violência considerando a influência do patriarcado na totalidade social sobre os indivíduos nas diversas relações sociais no interior da sociedade de classes no Brasil. Em outras palavras, independentemente da posição dos sujeitos seja na condição de vítima ou agressor dentro da divisão social do trabalho, os dados demonstram a recorrência de violência contra a mulher.

As representações cotidianas são as manifestações que apresentam as características da vida cotidiana, que naturalizada, se reproduz sem uma reflexão profunda sobre o mundo e mesmo sobre a realidade que circunda as

peessoas. Embora a vida cotidiana seja diferente em cada classe social, ela apresenta alguns elementos comuns que perpassam todas as classes, ou seja, as representações cotidianas expressam formas de consciência de classe, ou seja, um modo de vida próprio, entretanto, há uma sociabilidade comum a todas as classes sociais.

De acordo com VIANA (2015), a pesquisa deve ter como ponto de partida a realidade para se compreender a representação e não o contrário partindo da representação para compreender a realidade.

As contribuições teórico-metodológicas do autor VIANA (2015) estão alicerçadas no pensamento de Marx:

“O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm que reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto como o que produzem, com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção” (MARX & ENGELS, 1991, p.28).

Neste sentido, retoma-se ao pensamento de Marx: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX & ENGELS, 1991, p. 37).

Nas sociedades de classes as representações cotidianas são distintas entre as diferentes classes sociais, mesmos tendo elementos comuns que são o da sociedade em geral. Este ponto nos interessa para a análise da violência contra a mulher na medida em que o capital (SAFFIOTI,2004) contou com o patriarcado para estabelecer na divisão social do trabalho uma desigualdade de gênero no tocante as remunerações bem como a ocupação dos cargos de chefia.

Dentro deste universo o patriarcalismo como elemento totalizante da sociedade na medida em que está presente na divisão social do trabalho, produz uma desigualdade de gênero no mercado de trabalho. De acordo com o estudo realizado pelo IBGE (BRASIL, 2018) para o Dia internacional da Mulher, como base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) revelou que quanto maior a escolaridade entre as mulheres menor são as diferenças

salariais em percentuais. Entretanto, não observa-se grandes diferenças quanto a presença das mulheres nos cargos de chefia.

Para o autor, as representações cotidianas (VIANA, 2015) buscam constituir uma explicação interna, para tanto, VIANA (2015) recorre a distinção entre opinião e convicção realizada por FROMN e MACCOBY, os autores identificam que as representações cotidianas possuem um núcleo central e elementos periféricos que as constituem.

No tocante a distinção entre opinião e convicção realizada por FROMN e MACCOBY (1972), se faz necessária o devido esclarecimento que os autores apresentam e o autor VIANA (2015) utiliza. Em outras palavras, a convicção seria algo enraizado, ou seja, profundo, produto da reflexão e escolhas do sujeito, que incorporadas no indivíduo passam a ser o núcleo das representações cotidianas. Já a opinião se caracteriza como algo superficial, sem reflexão, refletindo a aceitação das ideias que são socialmente compartilhadas.

A violência contra a mulher se apresenta como fenômeno social recorrente e em certa medida naturalizado nas relações sociais. Dentro desta perspectiva, entender a condição de persistência do fenômeno motivou a investigação. Esta observação nos remete ao esclarecimento que o autor VIANA (2015) faz sobre a cotidianidade que “é marcada pela simplicidade, regularidade e naturalidade” (VIANA, p. 540, 2015).

Neste momento, contribui para o entendimento da pesquisa e talvez a própria motivação desta, as impressões da pesquisadora enquanto docente da disciplina de Sociologia nos três anos do Ensino Médio na Educação Básica na rede pública do estado de São Paulo.

A vivência no interior do espaço escolar, no sentido, de transitar entre os jovens e no ambiente de sala de aula, na condição de professora mediadora da discussão e debate sobre a violência contra a mulher observou certo grau de naturalização de tal violência por parte dos jovens, alimentados pelo sentimento de pertencimento do outro nas relações afetivas, identificando a presença dos sentimentos de posse e domínio nos relacionamentos afetivos como reflexo da ideologia patriarcal.

As falas que permitem tal observação são: “a mina é minha”. Essa é a expressão e explicação recorrente entre os meninos entre 15 e 17 anos, que são moradores do bairro, periferia da cidade.

De acordo com Viana (2015, p. 540), “A naturalidade é a forma de existência na qual o mundo não é questionado, problematizado, como se tudo fosse assim e não precisasse de questionamento”.

Neste mesmo espaço escolar, também há jovens que não tomam a violência contra a mulher como algo naturalizado e sim como uma violência contra os direitos humanos.

Estas impressões fazem parte tanto da posição da professora enquanto sujeito do processo ensino/aprendizagem, como também um elemento a ser superado na medida em que esta naturalização se apresenta como uma condição que barra o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem na medida que estes jovens que percebem o fenômeno da violência como algo natural se posicionam como sujeitos refratários à educação que combate à violência contra a mulher.

Retomando as palavras do autor, sobre as características da representação cotidiana:

“as representações cotidianas são formas simples de compreensão do mundo e processos, da mesma forma que não reflete sobre a produção, aquelas que utilizamos em nossa vida cotidiana. Quando um indivíduo liga a televisão para assistir a um programa, ele não questiona o funcionamento do aparelho de TV, seus mecanismos e processos, da mesma forma que não reflete sobre a produção social do programa e de tudo que o envolve, (...)” (VIANA, 2015, p.547).

Ainda sobre as características da representação cotidiana, VIANA (2015) utiliza o próprio exemplo da televisão para explicar a regularidade, ou seja, no geral os indivíduos tendem a ligar os aparelhos de TV nos mesmos horários, os programas da TV também possuem regularidade começando sempre na mesma hora, com duração pré-fixada, etc.

Seguindo o autor VIANA (2015), na busca por explicações para as representações cotidianas, o autor alicerçado no materialismo histórico-dialético de MARX (1991), compreende que a vida cotidiana é determinada pelo modo de vida, que é gerado por sua vez pelo modo de produção dominante em uma sociedade.

Dentro deste contexto metodológico de pesquisa, o levantamento documental altos índices de violência referentes à realidade das mulheres brasileiras, foram utilizados como estratégias de pesquisa para a análise qualitativa do fenômeno social da violência contra a mulher em uma perspectiva dialética enquanto representações sociais cotidianas. (VIANA, 2015)

“A origem etimológica do termo remete ao latim, ao termo “representare”, que significa “tornar novamente presente”, ou, re-apresentar. Aqui temos um significado diferente de apresentar. Re-presentar significa tornar novamente presente, o que é algo indireto, enquanto que a-presentar que, representação significa tornar novamente presente algo que está ausente, ou seja, é uma forma de substituição que se pretende fidedigna. Logo, se a apresentação é apenas presença, a representação é ausência e presença, é ausência real e presença ideal. (VIANA, 2015, p. 468)”.

A orientação teórica corroborou para analisar a persistência da violência contra a mulher a partir de uma perspectiva cultural, como uma representação cotidiana que se contrapõe dialeticamente aos desdobramentos do movimento feminista no tocante a construção de uma teoria social de gênero e dos avanços no âmbito jurídico brasileiro.

Para esclarecer o entendimento de representação, segundo Viana (2015, p. 468) “a representação é um fenômeno da consciência. É a consciência do ausente, mas que, por isso mesmo, remete a algo parcial, a “algo” específico, a um objeto, ideia, coisa, ser.”

A teoria social sobre as relações de gênero identificam o patriarcalismo como sistema de organização social que alicerçou a sociedade brasileira (SAFIOTTI, 2004) e, neste sentido, sob a égide da dominação simbólica masculina (BOURDIEU, 2001) estruturou de forma ideológica as relações sociais no Brasil.

A perspectiva “cultural” da violência contra a mulher na sociedade brasileira pode ser entendida como parte da representação cotidiana, na medida que segundo Viana (2015, p.476) “o conceito de representação enfatiza o que se torna consciente e é transmitido para outros, ou seja, o “algo” ou ser percebido ao invés do que se percebe”. Neste sentido, a persistência cultural da violência resiste ao entendimento da igualdade de gênero como um direito fundamental da mulher.

Dentro deste universo da pesquisa o recurso teórico utilizado merece o esclarecimento sobre o entendimento das representações cotidianas, segundo Viana (2015, p. 998)

O termo “abordagem das representações sociais” é utilizado no sentido de que não se trata de uma teoria, no que fornecemos a esta palavra, e sim uma ideologia, e por isso não é possível usar o termo “teoria das representações sociais”. Também não é possível dizer que é uma “disciplina”, e por isso o termo “abordagem” é mais preciso, não caindo em sua autoilusão ideológica.

A pesquisa seguiu realizando leituras que percorreram os caminhos das produções da teoria social de gênero, a trilha histórica pela igualdade de gênero. Ao longo da trajetória de luta e combate às violências sofridas pela condição de gênero, resultaram em conquistas que destacamos em especial em virtude do recorte metodológico assumido na pesquisa as duas legislações brasileiras de proteção a mulher como a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) e Lei do Feminicídio (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, do recorte da pesquisa destaca-se a Lei Maria da Penha, (LEI 11.340, BRASIL, 2006) considerada pelo relatório global “Progresso das Mulheres no Mundo (UNIFEM, 2008/2009) como uma das três legislações mais avançadas para enfrentamento da violência contra as mulheres no mundo. Está ao lado da Lei de Proteção contra a Violência de Gênero da Espanha (2004).

A pesquisa também tinha a preocupação que o resultado dos trabalhos de investigação e análise se desdobrassem em uma forma de intervenção no Currículo Paulista de Sociologia para o Novo Ensino Médio, no tocante a abordagem da violência doméstica e violência contra a mulher. A preocupação metodológica em construir um material didático que contribua no processo ensino/aprendizagem, tomamos como referencial teórico-metodológico SAVIANI (1999, p.80): “...detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e, em consequência, quais conhecimentos serão necessários dominar”

Com a preocupação de contribuir para a educação pelo combate à violência doméstica e contra a mulher, foi elaborado um objeto de aprendizagem pautado na Pedagogia Histórico Crítica, de SAVIANI (1999), sendo utilizado como estratégia na etapa inicial da sequência didática, proporcionando de forma lúdica a sensibilização dos alunos. O jogo conta com

situações problemas que permeiam as relações de gênero no cotidiano dos estudantes.

2.1 A ESCOLA PESQUISADA E SUAS CARACTERÍSTICAS

A presente pesquisa foi realizada na Unidade Escolar Azarias Leite, da rede pública do estado de São Paulo, localizada no município de Bauru, jurisdicionada à Diretoria de Ensino Região Bauru. A escola em questão atua nos dois segmentos da Educação Básica, os Anos Finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A escola foi criada pelo Decreto nº 14.853 de 24/03/1980 (SÃO PAULO, 1980), publicado no DOE de 25/03/1980 (SÃO PAULO, 1980), instalada pela Resolução SE – 58/80 (SÃO PAULO, 1980), publicada pelo DOE de 06/05/1980 e transformada em EEPsG pela Resolução de 27/86 (SÃO PAULO, 1986), publicada no DOE de 28/01/1986 (SÃO PAULO, 1986).

A instituição atende, atualmente, aproximadamente 850 estudantes distribuídos nos dois períodos: matutino e vespertino para a Educação Básica.

Dentro do contexto municipal, a Unidade Escolar selecionada ocupa uma quadra inteira em área útil, entretanto, é considerada uma escola pequena, em virtude da sua capacidade física na oferta de salas de aulas, precisamente são doze (12) salas disponíveis para cada período.

No período matutino, nos anos letivos de 2019, 2020 e 2021, por exemplo, foram abertas nove salas de Ensino Médio distribuídas em três salas para cada ano, ou seja, três salas de 1ª série, três de 2ª série e três de 3ª série. Também no período matutino funcionam três salas do nono (9º) ano do Ciclo Fundamental II. No período vespertino, nos anos letivos selecionados, o Ciclo do Ensino Fundamental II, contou com três sala da sexto (6º) ano, três salas da sétimo (7º) ano, três salas do oitavo (8º) ano. Para esclarecer, a presença do 9º ano junto com o Ensino Médio no mesmo período é justificado pelo corpo gestor como sendo uma preocupação no sentido, de preservar os estudantes jovens em relação aos mais velhos.

A Unidade Escolar em questão apresenta as características comuns à rede estadual, ocupa uma quadra inteira com uma vasta área verde, uma estrutura física pequena proporcionalmente a extensão em metros quadrados de área total da escola.

As características da comunidade escolar são estudantes residentes no em torno da Unidade Escolar (UE), situada no bairro Jardim Carolina, periferia da cidade de Bauru.

A escola é totalmente cercada por um muro de alvenaria e pintada a partir do trabalho de grafite realizado pelos estudantes como forma de integração e expressão artística dos jovens, como podemos observar na **Figura 1**:



Figura 1: Fachada do muro da E. E. Azarias Leite – Bauru/SP.
Fonte: A própria Autora.

A **Figura 1**, corresponde a lateral onde fica localizada a entrada da escola. No interior da unidade, existe um espaço coberto denominado Pátio, com mesas e bancos, nos quais são realizadas as refeições, bem como as festas e comemorações, como mostram as **Figuras 2 e 3**:



Figura 2: Pátio da E. E. Azarias Leite – Bauru/SP.
Fonte: A própria autora.



Figura 3: Pátio da E. E. Azarias Leite – Bauru/SP.
Fonte: A própria autora.

O pátio é comumente um espaço de convívio para os estudantes e, é também onde estão localizados os banheiros que servem aos jovens e também é o acesso a sala de leitura, como podemos observar na **Figura 4**.



Figura 4: E. E. Azarias Leite – Bauru/SP.
Fonte: A própria autora.

A sala de leitura é a biblioteca da Unidade Escolar e surge com a Resolução SE – 15 (SÃO APULO, 2009), na qual estabelece o Programa Sala de Leitura que é considerado uma pasta, na qual os professores da rede estadual se candidatam a serem responsáveis pelo espaço a partir da seleção de projetos que contemplem estratégias de estímulo à leitura por parte dos estudantes.

2.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa elegeu como momento de intervenção no Currículo Paulista de Sociologia (SÃO PAULO, 2021), o 4º bimestre da 2ª série do Novo Ensino Médio que conta com duas aulas semanais de 45 minutos cada, totalizando 90 minutos.

Com o objetivo de mediar a apropriação de uma reflexão crítica sobre a condição da mulher como sujeito histórico do gênero humano, a preocupação da pesquisa foi conferir objetividade e direcionamento na formação dos jovens como nas palavras inspiradoras de FREIRE (1941, p.46-52) no discurso Adeus ao Colégio: “O saber deve ser como um rio, cujas águas doces, grossas, copiosas, transbordem do indivíduo, e se espalhem, estancando a sede dos outros. Sem um fim social, o saber será a maior das futilidades.”

O combate à violência contra a mulher demanda alcançar a perspectiva cultural da vida em sociedade, sendo assim, no processo de formação do indivíduo, este deve se apropriar do entendimento da **não** violência como algo naturalizado, com regularidade e simplicidade como se pretende na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a preservação à vida humana. Em outras palavras, de forma lúdica, se houver vida extraterrestre, e se estes ao olharem para o planeta Terra, enxergam seres humanos, ou seja, o gênero humano.

Dentro deste contexto de pesquisa alguns esclarecimentos pontuais são necessários no tocante a vivência da pesquisadora no ambiente escolar descrito, enquanto Professora da Educação Básica - PEB II, na disciplina de Sociologia, ou seja, atua no Ensino Médio de acordo com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

A trajetória da docência na disciplina de Sociologia começa com o ingresso na rede pública do estado de São Paulo no ano letivo de 2012 e se efetiva na Unidade Escolar Azarias Leite no ano de 2014. A experiência foi marcada por episódios de violência e intolerância vividas em virtude do próprio preconceito que a disciplina de Sociologia carrega com os estigmas de “doutrinação à esquerda”.

Vamos relatar três episódios de violência importantes, o primeiro em maio de 2014, quando a docente realizava uma proposta de atividade proximal (VYGOTSKY, 1984) com a 1ª série do Ensino Médio, que continha um texto jornalístico da Revista Carta Capital, “Douglas Rafael, mais um Amarildo?” (SÃO PAULO, 24/04/2014) com dez questões interpretativas. A docente durante a aula foi chamada na sala da direção e ao entrar se deparou com dois policiais militares, comunicando que havia uma denúncia contra a docente, de prática de apologia contra a Polícia Militar. Durante todo momento em que a docente estava sendo inquerida, permaneceu sozinha, sem acompanhamento

da equipe gestora, ou seja, sem a presença da diretora, vice-diretora e professora coordenadora que estavam presentes na Unidade Escolar.

O segundo episódio ocorreu em 2018, em junho, na 3ª série do Ensino Médio, depois de trabalhar a importância das políticas afirmativas como a Lei nº 12.711, de Cotas (BRASIL, 2012), pois o Currículo Paulista de Sociologia (SÃO PAULO, 2011) trabalhava os diversos movimentos sociais como Feminismo, Negro, Ambiental, LGBT, a legislação na ocasião se fazia necessária como instrumento de esclarecimento quanto ao seu atendimento, bem como a representação cotidiana das lutas travadas pelo Movimento Negro em especial. Nesta ocasião, foi denunciado por professores membros de um grupo de WhatsApp da terceira série que havia sido publicado a seguinte postagem: “Vamos pintar a escola de vermelho com o sangue da professora de Sociologia”.

Por último, em 2019, no segundo semestre, a cidade de Bauru viveu um homicídio seguido por um suicídio, em que envolvidos eram policiais militares, a esposa policial militar, do policial militar que mantinha um relacionamento extraconjugal com um policial militar negro, famoso por ser campeão de judô e o marido traído também policial militar que praticou o homicídio e se suicidou na frente da esposa. O episódio que comoveu a cidade coincidia com o tema violência contra a mulher, abordado no 4º bimestre da 2ª série do Ensino Médio. Durante as aulas, o crime surgiu como debate em sala de aula e a fala da docente: “não existe justificativa para se tirar a vida de outro ser humano. Ainda mais por motivo banal”. “Ninguém domina os pensamentos do outro”. A traição foi classificada banal pela docente, e afirmou o não domínio genuíno do outro, como ponto pacífico.

Posteriormente, na aula de Filosofia, sete estudantes da sala disseram ao professor que a filha de 2 anos, da professora de Sociologia deveria ser estuprada para que a professora recebesse uma lição.

As experiências relatadas acima inevitavelmente acompanharam as preocupações da presente pesquisa, no sentido de elaborar uma proposta de intervenção com o compromisso de produzir uma ferramenta lúdica para a abordagem do tema violência doméstica e violência contra a mulher.

O recurso teórico-metodológico utilizado, as representações cotidianas (VIANA, 2015), sugere como ferramenta de pesquisa o uso de entrevistas para

uma pesquisa qualitativa. Entretanto, a pandemia do COVID-19, coronavírus – SARS- CoV-2 (OMS, 2020) esvaziou o espaço escolar nos anos letivos de 2020 e 2021. Quando ocorreu o retorno das aulas no segundo semestre de 2021, foi de forma híbrida, com a imposição de rodízio entre os estudantes. O ambiente pedagógico foi palco de inúmeras dificuldades, a começar pela ausência dos estudantes, com salas que contavam com a presença de um, dois, três e quando muito, quatro ou cinco estudantes sem nenhuma regularidade em virtude do rodízio necessário para evitar a contaminação.

A dificuldade dos estudantes de acompanhar as aulas online, a desigualdade entre as Unidades Escolares no tocante a instalação de equipamentos para fomentar o ensino híbrido, sendo o Azarias Leite, uma das escolas que receberam os equipamentos como TV, notebook e verbas para instalação de internet, mas que por dificuldades na instalação elétrica da Unidade Escolar encerrou o ano letivo de 2021 com instabilidade na rede de Wi-Fi, inviabilizando uma rotina de aulas síncronas.

A partir de 18 de outubro de 2021, quando passa a ser obrigatório a presença dos estudantes na escola, a sala de aula passa a receber uma quantidade assustadora de estudantes com defasagens no ensino, problemas de ordem psicológicas seja pelo isolamento, perdas de familiares vitimados pela COVID-19, perda econômicas e um controle do governo quanto aos conteúdos trabalhados em sala para garantir a equidade do acesso aos conteúdos presencial e virtual trabalho pelo Centro de Mídias do Estado de São Paulo.

2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL E O PROCESSO DE PESQUISA

A análise documental teve como objetivo compreender como a educação contribui no processo de socialização secundária para a construção cultural da “igualdade de gênero”, combatendo assim, a violência contra a mulher, como um princípio construído e compartilhado pela coletividade.

A pesquisa percorreu três etapas da análise documental: a primeira observando os documentos oficiais do Currículo do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014 – 2020) e a BNCC (BRASIL, 2017), buscando identificar a abordagem sobre a violência doméstica como conceito organizado em uma subcategoria de análise, assim como o conceito de patriarcalismo para o

entendimento da organização social e, desta forma, parte da cultura da sociedade brasileira. Na segunda etapa a pesquisa se ocupou do levantamento bibliográfico e na terceira etapa se debruçou sobre os dados sobre a violência contra a mulher.

Neste sentido, a revisão documental investigou o papel da Sociologia no Currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) e, de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), a Sociologia nesta etapa da educação tem como objetivo:

“(...) contribuir para a formação do jovem brasileiro, quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, ‘tribo’, país etc. Traz também modos de pensar (Max Weber) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, ao observar as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade”. (SÃO PAULO, 2011, p. 133)

Dentro de contexto de análise as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) parte da concepção de que a realidade social em que o jovem está inserido é tomada como única referência, completamente naturalizada pelo jovem sendo assim, o recurso metodológico adotado é:

“Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicar as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais. [...] Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o estranhamento. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos.” (SÃO PAULO, 2011, p. 134)

Nesta perspectiva metodológica adotada no Currículo do Ensino Médio do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014), “desnaturalizar” a realidade de violência contra a mulher parece bastante interessante na medida em que a sociedade brasileira demonstra certo grau de tolerância e muitas vezes

encontrando justificativas para o fenômeno, como apontou a pesquisa realizada pelo IBGE em 2016 (BRASIL, 2016), quando revelou-se que um percentual elevado da população responsabilizava a vítima em casos de estupro por exemplo.

Cabe aqui ressaltar, como aponta VIANA (2015), que a sociabilidade é o modo de vida formado pelo modo de produção e, neste sentido, as relações de produção determinam as relações sociais, portanto, o modo de vida de uma dada sociedade. Nas palavras do autor, “a essa sociabilidade é o que constitui as características concretas da cotidianidade” (VIANA, 2015, p.662).

A pandemia do Covid-19 (Sars- Cov-2) confirma a banalização do mal ou muita tolerância do brasileiro para a morte não natural, visto que atingimos em fevereiro e março de 2021 médias móveis de morte diárias em torno de duas a três mil mortes diárias, ou seja, o equivale a aproximadamente a queda de dez Airbus A320-233 da TAM, como foi em julho de 2007, quando os 180 passageiros e 6 tripulantes, conforme noticiado pelo Jornal “O Estado de São Paulo”¹, morreram na queda da aeronave.

O Brasil assiste resignadamente as morte por Covid-19, assim como tolera um feminicídio a cada sete horas, e em 2020, a média de feminicídio subiu para cinco registros diários (BRASIL, 2020). Assim como toleramos a ocorrência de um estupro a cada 8 minutos no país.

Segundo VIANA (2015), a análise das representações cotidianas são construídas socialmente e por isso dependem de quais relações sociais concretas estão na base, pois estas são determinadas a partir do modo de produção estabelecido na sociedade.

Neste momento é importante esclarecer a distinção que VIANA (2015) faz sobre convicção e opinião, como elementos fundamentais para entender as “representações cotidianas”, “as convicções são “opiniões entranhadas”, sendo as motivações mais possantes para a ação, elas possuem suas raízes na estrutura do caráter, seja racional ou irracional” (VIANA, 2015, p.648 apud FROMM e MACCOBY, 1972). Por outro lado, as “opiniões, por sua vez, são nada mais que a aceitação de um padrão de pensamento coletivo, seja da sociedade como um todo ou um grupo particular” (VIANA, 2015, p.648).

¹ Conteúdo publicado pelo Jornal “O Estado de São Paulo em 31 de outubro de 1996.

Neste contexto cruel em que o direito humano fundamental à vida das mulheres está sob constante “ameaça”, a primeira tarefa pedagógica para iniciar um processo de ensino/aprendizagem é estabelecer estratégias que possibilitem os jovens o entendimento da morte como algo não banal e entender que está é uma realidade social injusta. É com essa preocupação que a pesquisa se dedicou em trilhar um caminho para elaborar um objeto de aprendizagem que possibilite uma intervenção no currículo estruturada teoricamente na Pedagogia Histórico Crítica possibilitando a formação crítica do jovem estudante quanto as relações de gênero no Brasil e a violência contra a mulher.

3 UM BREVE HISTÓRICO DO FEMINISMO NO BRASIL

3.1. O FEMINISMO NO BRASIL

Ao longo dos séculos a mulher viveu sob a dominação masculina seja ele pai, marido, irmão, patrão, o homem em uma representação social de mando, de autoridade, de proprietário, repressor, castrador da existência feminina. A condição de dominação na qual, a mulher esteve submetida, imputava uma destinação determinada pela condições materiais de existência, reservando o espaço privado às mulheres brancas oriundas das classes abastadas e às mulheres pobres e negras, a predestinação ao trabalho doméstico, aos postos subalternos da sociedade.

Neste sentido, o movimento feminista do ponto de vista da luta da mulher por direitos, não foi um processo que uniu todas as mulheres em uma mesma causa, em todos os momentos esteve presente a luta de classes enquanto movimentos sociais antagônicos no interior do movimento feminista. De um lado, a mulher burguesa lutando por direitos políticos de votar e ser candidata, pelos direitos civis, de poder trabalhar, estudar. Do outro lado, a proletariada que lutava por direitos sociais, reivindicando seus direitos trabalhistas, combatendo o racismo, o abuso, a violência.

A história da mulher é uma história antiga, de subjugação, de desigualdade de direitos entre homens e mulheres, e entender essa realidade histórica se faz necessário.

A revisão bibliográfica do movimento feminista partiu da representação social que o feminismo desenvolve enquanto movimento social e, neste sentido, representando além das desigualdades pela condição de gênero, as

contradições da sociedade de classes, o racismo, como a representação da diversidade cultural, social e econômica da mulher em nossa contemporaneidade.

A história do movimento feminista no Brasil é comumente apresentado a partir de classificações temporais que não exatamente representam a luta da mulher do final do século XIX até nossos dias. Neste sentido, enquanto movimento social configura-se como um movimento heterogêneo na medida em que a posição social, econômica, a raça, a orientação de gênero produzem diversas vivências de opressão.

Dentro do universo de opressões precisamos destacar o feminismo a partir da interseccionalidade, ou seja, a subordinação, discriminação, violência em processo de sobreposição de preconceitos de classe, raça e gênero (HOLANDA, 2019).

No tocante ao movimento feminista interseccional como teoria é importante para a compreensão das várias formas de opressão presentes na estrutural social, entretanto, esta perspectiva já era abordada pelas pioneiras do feminismo negro brasileiro como Sueli Carneiro (1950 -), Lélia Gonzalez (1935 – 1994), Beatriz Nascimento (1942 – 1995).

Na metade do século XX, um novo paradigma contribui para luta feminista, a representação social do gênero como um processo de construção cultural, orientado pelo sistema social patriarcal. A obra, “O segundo sexo” da filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908 – 1986), publicada em 1949, nega o destino biológico, psíquico e econômico dado para a mulher na sociedade.

Para BEAUVOIR (1967, p.2), “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, em outras palavras, a condição da mulher é social e culturalmente construída. O processo de desenvolvimento de homens e mulheres percorrem as mesmas trajetórias nos primeiros contatos com o mundo exterior. Assim, todas as crianças apresentam as mesmas experiências, carências e prazeres. Se não for pelas vestimentas e/ou enfeites, dificilmente diferenciamos, à primeira vista, o sexo dos bebês.

Contudo, essa primeira diferenciação mais evidente, relativa ao tipo de roupa e às cores, guarda outras que querem marcar o destino de cada sexo. As meninas e meninos chegam no mundo com uma “marca social”, imposta para cada sexo. As primeiras brincadeiras pouco diferem, mas os brinquedos e

os jogos são diferentes, assim como a postura exigida para cada brinquedo. Tal exigência vai aumentando conforme as crianças vão crescendo (BEAUVOIR, 1967).

De acordo Beauvoir (1967), aos meninos, são reservadas uma autonomia forçada, privando-os de muitos mimos. Já para as meninas, o estímulo à graciosidade e afagos é ocasião para submetê-las à carência por proteção. O que é estimulado nas meninas, é vetado para os meninos: “meninos não choram”, “meninos não se enfeitam”, pois são coisas de “mulherzinha”. Com o passar do tempo, os meninos são estimulados a se afastarem das atividades relacionadas com a condição das mulheres e, ao contrário, as meninas são levadas a acompanhar e fazer atribuições como as das mães.

Para BUTLER (2003), a determinação biológica induz à naturalização da desigualdade entre homens e mulheres. O conceito de gênero esclarece que as diferenças sexuais não são determinantes para diferenças sociais entre homens e mulheres, mas são significadas e valorizadas pela cultura produzindo diferenças que são ideologicamente afirmadas como naturais.

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p.26, grifo nosso).

Dessa forma, a condição da mulher não pode ser entendida como um destino dado pela natureza, mas pela sociedade em uma perspectiva cultural de construção da identidade e representação de papéis sociais.

As considerações sobre o conceito de gênero nas autoras BEAUVOIR (1967) e BUTLER (2003) parte da construção social e cultural do feminino e masculino. Entretanto, BUTLER (2003), chama à atenção que essa construção social se dá de forma compulsória enquanto BEAUVOIR (1967) permite entender que é uma escolha.

3.2 A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: UM FENÔMENO HISTÓRICO CULTURAL

A violência contra a mulher é uma representação cotidiana, na medida em que se apresenta como um elemento cultural na sociedade brasileira. O

patriarcalismo enquanto sistema social, assumiu um caráter estruturante nas relações sócias, enquanto valor moral socialmente partilhado entre os indivíduos.

A socióloga brasileira SAFFIOTI (2001) aponta o patriarcado como o sistema que tornou as mulheres "(...) objetos de satisfação sexual dos homens, reprodutoras de herdeiros, de força de trabalho e de novas reprodutoras".

Para autora, dois fatores marcaram as bases de constituição do patriarcado:

“o primeiro é a produção de excedente econômico, núcleo do desenvolvimento da propriedade privada e, portanto, do domínio e da exploração do homem sobre o homem/mulher, no caso, ainda mais fortemente sobre a mulher. A segunda é a descoberta da participação dos homens na procriação, já que antes isso era entendido como um poder divino das mulheres” (SAFFIOTI, 2004, p.58).

Acreditava-se portanto, que, por natureza, a mulher seria um ser inferior. Ela deveria cuidar da vida doméstica e o homem, da vida pública. Desse modo, a forma pela qual eram tratadas e se percebiam é histórica e socialmente construída e, portanto, passível de mudança (SAFFIOTI, 1987).

A violência do homem contra a mulher emerge em contextos em que os papéis de gênero reforçam a ideia de que é “natural” e “correto” que os homens dominem as mulheres. Esses papéis são aprendidos nas famílias, na escola e por intermédio dos meios de comunicação de massa, que ajudam a ditar as formas de interação social.

Os valores culturais e simbólicos disseminados pelos processos educacionais na sociedade regulam condutas e modos de ser mulher e de ser homem, e que naturalizaram a violência contra a mulher. As interpretações históricas apresentadas ao longo deste texto trouxeram explicações a respeito dos princípios que legitimam a desigualdade entre os sexos, quando “desnaturalizam” o que é considerado “natural”.

Compreender a historicidade da condição feminina significa entender a “naturalização” que durante muito tempo, a condição feminina e a masculina sofreram, ou seja, vistas como parte da natureza de cada um dos sexos e, portanto, imutáveis servindo para legitimar a dominação masculina. Para avançarmos no processo de compreensão de submissão e violência contra mulher como parte de um processo cultural brasileiro, retomamos Viana (2015): “As representações cotidianas, devido suas características (simplificação,

naturalização e regularização), tende a reforçar e reproduzir as relações sociais existentes” (VIANA, 2015, p.669).

O entendimento e reconhecimento da violência contra a mulher como ato que atenta contra a dignidade humana pois viola os direitos humanos e fundamentais. A violência é a representação das relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres como fica documentado na Convenção de Belém do Pará:

“(...) a Declaração para a Erradicação da Violência contra a Mulher, aprovada na Vigésima Quinta Assembleia de Delegadas da Comissão Interamericana de Mulheres, e afirmando que a violência contra a mulher permeia todos os setores da sociedade, independentemente de classe, raça ou grupo étnico, renda, cultura, nível educacional, idade ou religião, e afeta negativamente suas próprias bases; (...)” (BELÉM, 1994, p.1).

A Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, reconhecida como Convenção de Belém do Pará (BRASIL, 1994) é o primeiro tratado internacional legalmente que vincula a criminalização de todas as formas de violência contra a mulher e passa a ser adotado pela Comissão Interamericana de Mulheres (CIM).

A Convenção de Belém estabelece uma definição normativa do que seja considerado violência contra a mulher:

Artigo 1º - Para os efeitos desta Convenção deve-se entender por violência contra a mulher qualquer ação ou conduta, baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado.

Artigo 2º - Entender-se-á que violência contra a mulher inclui violência física, sexual e psicológica:

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. (BELÉM, 1994, p. 2-3)

A Comissão Interamericana de Mulheres (CIM) foi criada em 1928, durante a VI Conferência Internacional Americana, realizada em Havana, Cuba. A CIM foi o primeiro organismo intergovernamental criado para tratar especificamente do tema dos direitos da mulher. A CIM foi incorporada pela OEA (Organização dos Estados Americanos) em 1948, quando foi fundada com a assinatura da Carta da OEA, em Bogotá, na Colômbia.

O combate a violência contra a mulher alcança o status de defesa dos Direitos Humanos da mulher no século XX, no tocante as garantias fundamentais do ser humano.

3.3 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Estado brasileiro até a homologação da Lei Maria da Penha (Brasil, 2006) se mantinha omissa no trato da violência contra a mulher em razão do seu gênero, ou seja, o fato de ser mulher representa não só o padrão recorrente desse tipo de violência, bem como muitas vezes, a impunidade dos agressores reforçam a reprodução dessas representações cotidianas nas relações de entre homens e mulheres na sociedade.

A história de violência da farmacêutica Maria da Penha Maia Fernandes (1945-) tem seus primeiros episódios a partir de 1977, depois de um ano casada com o Marco Antônio Heredia Viveros, após o nascimento da primeira filha do casal e morando em Fortaleza/ CE, as agressões psicológicas iniciam um ciclo de violência.

Em 1983, Maria da Penha sofre duas tentativas de feminicídio. A primeira tentativa, enquanto dormia o marido deu um tiro em suas costas que resultaram em quatro meses de internação deixando-a paraplégica. A segunda tentativa ocorre quatro meses depois em uma tentativa de eletrocutar Maria da Penha no banho.

A luta por justiça foi uma longa jornada, pois Marco Antônio alegou no primeiro crime que havia sido uma tentativa de assalto. O primeiro julgamento ocorreu em 1991, oito anos depois dos crimes e o acusado foi condenado a quinze anos de prisão, entretanto, um recurso impetrado pela defesa garantiu a liberdade de Marco Antônio. O segundo julgamento ocorreu em 1996, e neste, o ex-marido foi condenado a 10 anos e 6 meses de prisão. A defesa de Marco Antônio alegando irregularidades processuais conseguiu que a sentença não fosse cumprida.

Em 1998 o caso, ganhou uma dimensão internacional quando a farmacêutica Maria da Penha, em conjunto com o Centro para a Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) e o Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) reunidos denunciaram o caso para a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (CIDH/OEA).

O Estado brasileiro se posiciona de forma omissa durante todo o processo, diante do litígio internacional, por grave violação de direitos humanos e deveres protegidos por documentos que o próprio Brasil assinou (Convenção Americana sobre Direitos Humanos – Pacto de San José da Costa Rica (COSTA RICA, 1969); Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem; Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher – Convenção de Belém do Pará (BRASIL, 1994); Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (ESTADOS UNIDOS, 1979), acordos internacionais que representam um compromisso internacional para estabelecer diretrizes de políticas públicas para o combate à violência contra a mulher e proteção dos direitos fundamentais como ser humano.

A omissão do Estado brasileiro em estabelecer medidas legais e ações efetivas, como acesso à justiça, proteção e garantia de direitos humanos às vítimas que sofreram violência pela condição de ser mulher resultou em 2002, na organização de um Consórcio de ONGs Feministas para a elaboração de uma lei de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher:

Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA); Advocacia Cidadã pelos Direitos Humanos (ADVOCACI); Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento (AGENDE); Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (CEPIA); Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM/BR); e Assessoria Jurídica e Estudos de Gênero (THEMIS), além de feministas e juristas com especialidade no tema. (BRASIL, 2002. Disponível em <https://www.institutomariadapenha.org.br/>)

Depois de muitos debates com o Legislativo, o Executivo e a sociedade, o Projeto de Lei n. 4.559/2004 da Câmara dos Deputados chegou ao Senado Federal (Projeto de Lei de Câmara n. 37/2006) e foi aprovado por unanimidade em ambas as Casas e, assim o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou em 7 de agosto de 2006, a Lei nº 11.340, denominada Maria da Penha.

A lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) é um divisor de água na luta pelo direito fundamental da mulher que é o direito à vida. Coloca a mulher como protagonista de sua vida.

Por esta razão, o entendimento da violência doméstica ganha luz a partir da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006). Neste sentido, o art. 5º da Lei 11.340 define a violência doméstica e familiar contra a mulher: “qualquer ação ou

omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”.

Pensando que boa parcela das mulheres brasileira conhecem a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), faz-se oportuno trazer o esclarecimento da referida da lei sobre o que vem a ser a violência doméstica:

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

I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;

II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.

Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.

Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos. (BRASIL, LEI 11340, 2006)

Conforme podemos verificar, a Lei 11.340 (BRASIL, 2006) esclarece que a violência se apresenta de formas diferenciadas, como física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. Ainda sobre o teor da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), temos o Art. 8º., o qual esclarece a necessidade de se prevenir a violência contra a mulher, desafiando o Estado a criar políticas públicas e promover currículos escolares que possibilitem a prevenção à violência de gênero.

De acordo com estudos promovidos pelo IPEA (2015, p.20) a violência contra mulher ocorre com maior incidência nas suas residências totalizando 49,58% dos casos.

A abordagem da pesquisa a partir do conceito de violência doméstica (SAFFIOTI, 2001, p.1) se apoia nas considerações de SAFFIOTI (2001) para a amplitude do conceito de violência doméstica e especifica a sua necessidade e importância:

Considera-se importante trabalhar com esta categoria, porque ela inclui a violência praticada por mulheres, que, se é diminuta contra homens, é bastante significativa contra crianças e adolescentes. Como seu locus privilegiado é o espaço doméstico, embora não se restrinja a ele, permite a aplicação do velho adágio “em briga de marido e mulher não se mete a colher”, de trágicas consequências, já que o Estado justifica facilmente sua não-intervenção no espaço

privado. Note-se que este espaço privado é concebido não apenas territorialmente, como também simbolicamente, o que confere aos homens o direito de exercer seu poder sobre as mulheres mesmo que estas já se hajam deles separado. Isto é tanto mais verdadeiro quanto mais as mulheres se tenham mostrado independentes, bem sucedidas financeiramente e, sobretudo, hajam tomado a iniciativa da ruptura da relação. Finalmente, a violência intrafamiliar, que apresenta grande sobreposição com a doméstica, restringe-se a pessoas ligadas por parentesco consanguíneo ou por afinidade. Quem já estudou abuso incestuoso sabe o quão importante é distinguir este tipo de violência. O trauma decorrente de um abuso sexual varia enormemente da situação em que o agressor é desconhecido ou até mesmo conhecido, mas não-parente, para a circunstância agravante de ser perpetrado pelo pai, pelo tio, pelo avô, etc. (SAFFIOTI, 2001, p. 134-135)

O conceito de violência doméstica estabelece uma amplitude na perspectiva dos sujeitos que podem ser vitimados pela violência, para além da violência de gênero, na medida em que delimita o espaço doméstico, que corresponde a separação entre esfera pública e privada, estabelecida pelo sistema patriarcal. Esta divisão estabelece as relações de dominação do homem e, neste sentido, todos que sob estes domínios podem eventualmente estarem sujeitos as várias formas de violência doméstica.

A presente pesquisa “Ensino de Sociologia: a resistência cultural à violência contra a mulher”, direciona os estudos em busca de recursos metodológicos que sejam suporte para o processo ensino aprendizagem, com o propósito de produzir reflexões culturais que refutem a resistência e as práticas machistas presentes na estrutura social que os estudantes estão inseridos.

A preocupação aqui levantada nos remete ao conceito de habitus de BOURDIEU (1992), no qual o sociólogo francês aponta como a ação do indivíduo é influenciada pela estrutura social em que o sujeito está inserido, assim como na expectativa de como sua ação social será acolhida pelo grupo. Partindo do pressuposto que o patriarcalismo estruturou a organização da sociedade brasileira, assim os saberes contidos na socialização primária oferta pela família, igreja foram pautados pela desigualdade das relações de gênero espaços.

A discussão da violência contra a mulher sob à luz da perspectiva cultural torna necessário o esclarecimento do conceito de cultura. Neste sentido, para a Sociologia, a cultura consiste, em linhas gerais, no conjunto de saberes, símbolos, práticas, normas, valores e crenças partilhados por uma

determinada coletividade orientando as relações sociais e produzindo certo grau de coesão social.

“... a cultura é melhor vista não como — costumes, usos, tradições, feixes de hábitos —, como tem sido caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle — planos, receitas, regras, instruções (que os engenheiros de computação chamam "programas" — para governar o comportamento” (GEERTZ, 2008.p. 32).

No interior desta atmosfera cultural reside outro conceito que são o conjunto de ideias e valores que também orientam as ações dos indivíduos e grupos sociais que chamamos de ideologia.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. (ENGELS; MARX, 2007. P.72)

3.4 ANÁLISE DE DADOS DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

A investigação documental realizou um levantamento dos registros de crimes contra a mulher como estratégia de análise da persistência cultural enquanto representação social concreta da dominação masculina sobre a mulher. A homologação de leis que coíbem a violência contra a mulher não produz efetivamente uma redução nos índices de violência.

Os dados sobre a violência contra mulher, se configuram como a representação social do fenômeno cultural, produto da organização social pautada no patriarcalismo:

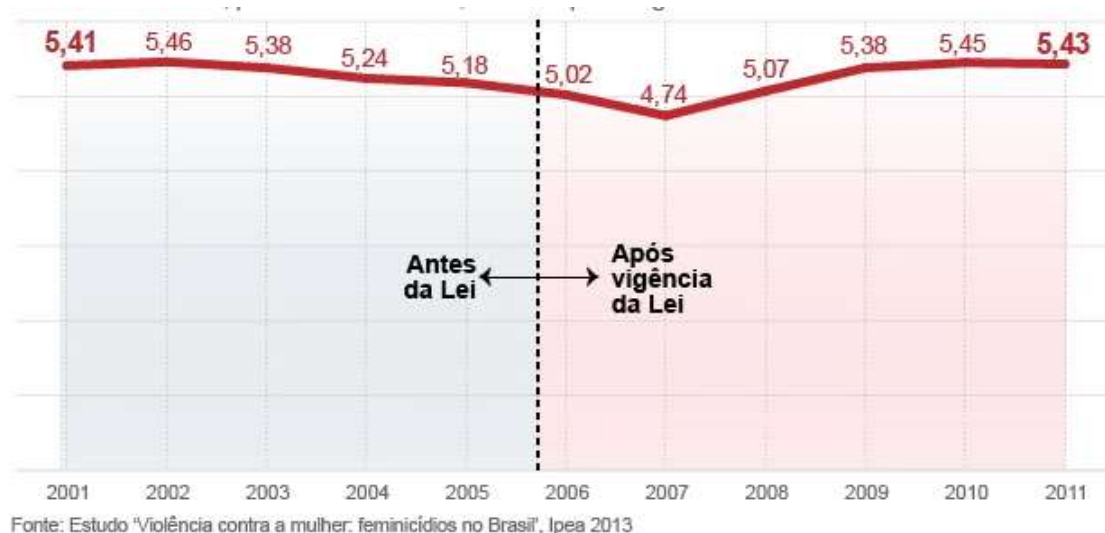


Figura 5: Registro de crimes contra a mulher antes e depois da Lei Maria da Penha.
 Fonte: IPEA (2014, p. 1)

A **Figura 5** aponta uma pequena redução nos anos de 2006, 2007 e 2008 do número de morte de mulheres (Feminicídio) no período em que esteve bastante evidenciada a discussão em torno da criação da Lei Maria da Penha, que entrou em vigor em 2006, com o objetivo de enfrentar a violência contra a mulher. Entretanto, não teve o reflexo esperado no número de mortes resultantes da violência cometida contra a mulher, de acordo com o estudo "Violência contra a mulher: feminicídios no Brasil", divulgado em 2013 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2013), que volta a subir no ano de 2009, atingindo os mesmos números que o ano de 2003.

Naquela ocasião do estudo, o Ipea (IPEA, 2013) apresentou uma análise de dados sobre as estimativas de morte de mulheres em consequência da violência doméstica com base nos dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) (SIM, 2003), do Ministério da Saúde. O estudo apontou os dados anteriores à lei Maria da Penha e aos anos posteriores a lei, ficando evidenciado a discreta redução dos números. Entre 2001 e 2006, a taxa de mortalidade foi de 5,28 para cada 100 mil mulheres, e entre 2007 a 2011, a taxa de mortalidade foi 5,22 mortes para cada 100 mil mulheres (SIM, 2010). Naquele momento, o estudo do Ipea (IPEA, 2015), apontava que no Brasil ocorria uma média de 5.664 óbitos de mulheres por causa violenta a cada ano, no período de 2009 a 2011, representando uma estimativa de 472 ocorrências por mês, 15,52 mortes por dia, ou uma a cada uma hora e meia.

Neste momento é inevitável a observação dos reflexos que a Lei Maria da Penha produziu com a efetivação de políticas públicas como o registro da ocorrência definida juridicamente, ou seja, os mecanismos jurisdicionais:

“(...) aumentou o custo da pena para o agressor; aumentou o empoderamento e as condições de segurança para que a vítima pudesse denunciar; possibilitando que o sistema de justiça criminal atendesse de forma mais efetiva os casos envolvendo violência doméstica” (IPEA, PARTICIPAÇÃO EM FOCO, 2015, p.17).

De acordo com o Atlas da Violência (IPEA, 2019), passados quinze anos da homologação da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), o Brasil registrou um aumento de homicídios (Feminicídios) de mulheres dentro de suas residências de 17% no período analisado de 2007 a 2017, ou seja, em dez anos.

Os dados a seguir mostram uma triste realidade, as vítimas da violência doméstica se concentram na base etária da população feminina, reforçando a importância da educação contemplar a violência doméstica como conteúdo do Currículo do Ensino Médio.

Perfil etário das vítimas de morte por causa violenta %

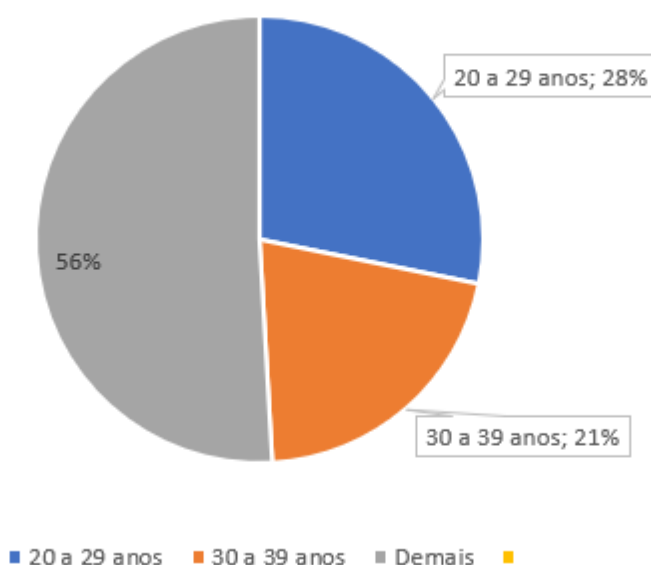


Figura 6: Perfil etário das vítimas de feminicídio por causa violenta.
Fonte: IPEA (2015, p. 15). (Adaptação nossa).

A **Figura 6** aponta que 49% das vítimas tem idade entre 20 e 39 anos, ou seja, chama a atenção para o fato de serem mulheres jovens em idade economicamente ativa e pela faixa etária nascidas pós consagração da igualdade civil na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Os dados em conjunto com a análise institucional fruto da trajetória de luta do movimento feminista configura a ideia do que seja a violência doméstica, definida oficialmente no art. 5º da Lei Maria da Penha (Brasil, 2006). E assim, podemos afirmar o grau de crueldade que esta forma de violência representa, na medida que quando idealizamos o “lar” como local seguro, de repouso, descanso, conforto, intimidade onde ficamos “à vontade”. Para muitas mulheres sua casa representa medo, pavor, angústia.

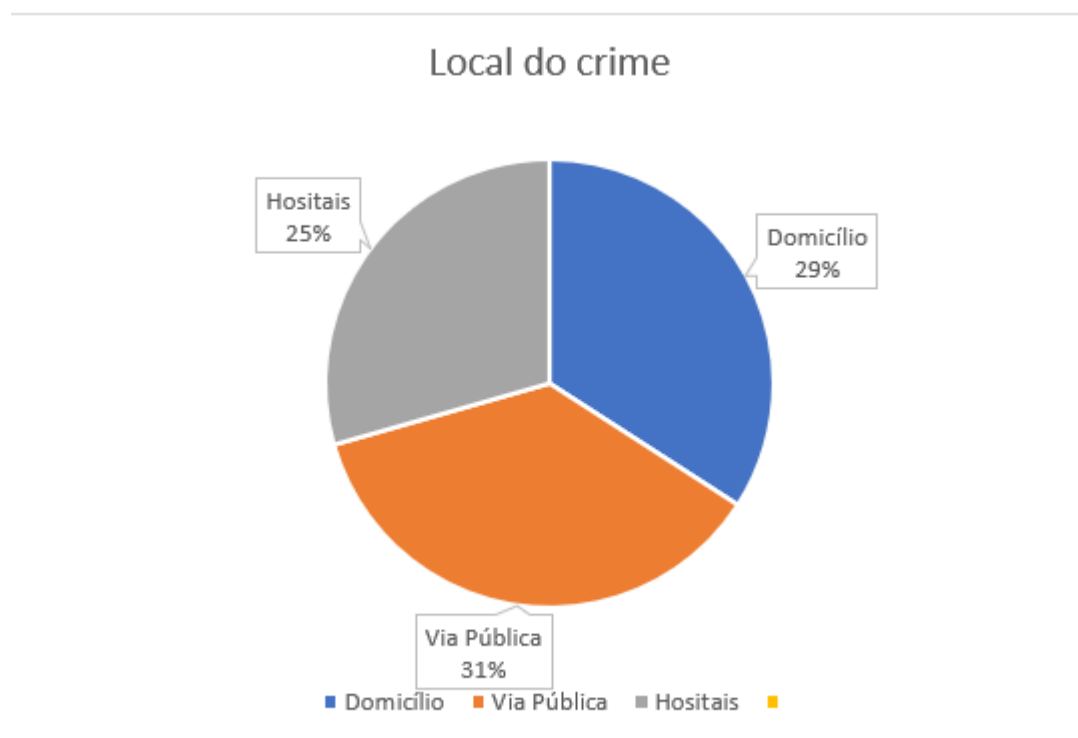


Figura 7: Local do crime
Fonte: IPEA (2015, p.36). (Adaptação nossa)

De acordo como o os dados demonstrados na **Figura 7**, o domicílio representa para as mulheres um lugar perigoso e hostil. Dessa forma, pode-se observar como as mulheres têm ameaçado o seu direito fundamental a vida e, isto, inclui a sua própria residência como sendo um lugar perigoso para muitas mulheres, lembrando que a casa de um indivíduo deve representar o lugar mais seguro para um ser humano.

No Brasil quando tratamos dos índices de violência, invariavelmente os dados oficiais apresentam uma desigualdade significativa quando observados as características étnicas dos perfis das vítimas. Sendo assim, não seria

diferente com relação a violência doméstica como demonstram os dados do gráfico a seguir:

Perfil étnico das mulheres assassinadas, %

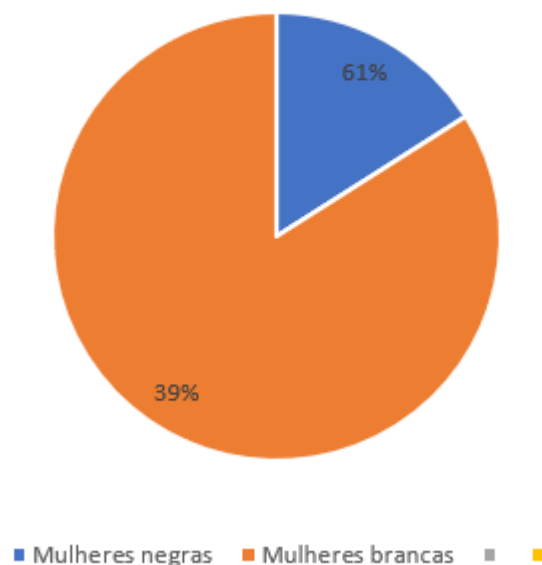


Figura 8: Perfil étnico das mulheres assassinadas.

Fonte: IPEA (2015, p. 18). (Adaptação nossa)

Os dados da **Figura 8** requerem uma breve apresentação demográfica do Brasil, segundo o IBGE (2021) a população brasileira é aproximadamente 212 milhões de habitantes. Deste total, 51,8% são mulheres, 48,2% são homens. Os percentuais em relação a cor ou raça, são 42,7% brancos, 46,8% pardos, 9,4% pretos e 1,1% amarelos e indígenas. Sendo assim, as mulheres negras ou pardas representam 54,9% (aproximadamente 59 milhões) e 44,1% (aproximadamente 48 milhões) das mulheres no Brasil. Do total de feminicídios, 61% das vítimas eram mulheres negras ou pardas, entre estas, 48% tinham até 8 anos de estudo (escolaridade).

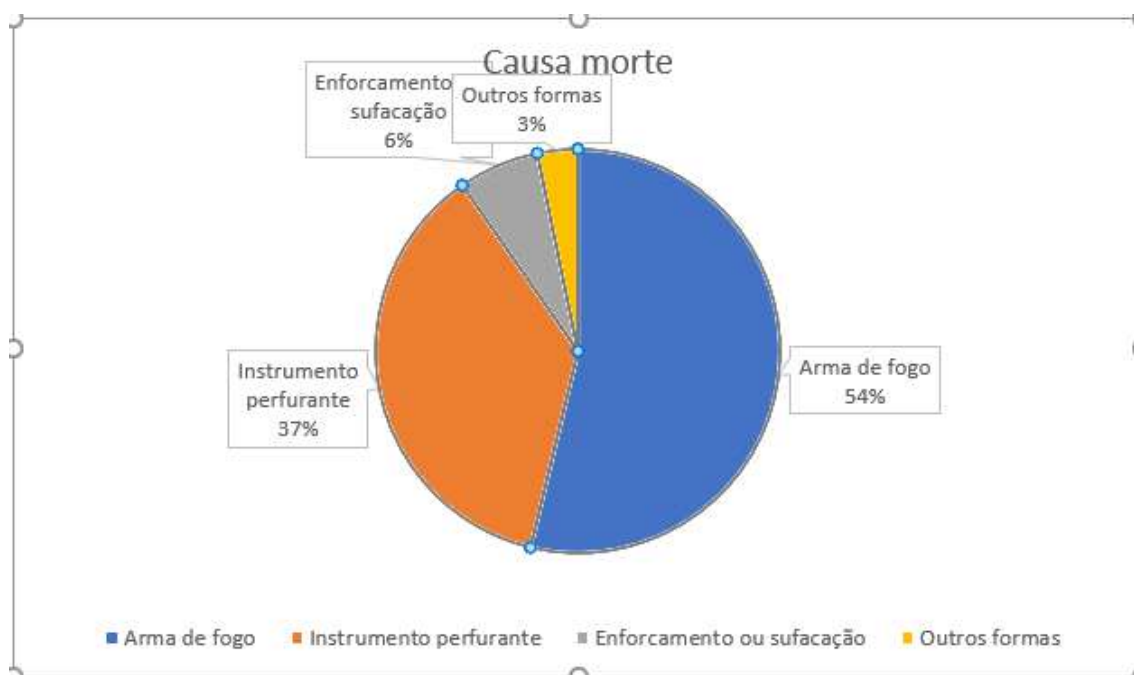


Figura 9: Causa morte de mulheres.
Fonte: IPEA (2015, p.35). (Adaptação nossa).

Os dados apresentados na **Figura 9**, apontam que 50% dos assassinatos são cometidos com arma de fogo e, neste sentido, podemos concluir rapidamente que a atual ampliação e flexibilização do comércio de armas de fogo e munições colaboram para aumentar o risco de morte entre as mulheres e demais membros da sociedade como os jovens negros.

A partir de 2015, o ordenamento jurídico endureceu o tratamento dos assassinatos de mulheres vítimas de violência doméstica com a Lei 13.104. O feminicídio passa a ser entendimento penal, ou seja, aquilo que está registrado na lei brasileira como uma qualificadora do crime de homicídio. Mas, ele pode ser entendido também no sentido mais amplo, no seu aspecto sociológico e histórico. Nesse sentido, feminicídio é uma palavra nova, criada para falar de algo que é persistente e ao mesmo tempo terrível: que as mulheres sofrem violência ao ponto de morrerem” (DINIZ, 2016).

Segundo as Diretrizes Nacionais para Investigar, Processar e Julgar com Perspectiva de Gênero as Mortes Violentas de Mulheres (BRASIL, 2016), feminicídio é uma expressão utilizada para denominar as mortes violentas de mulheres em razão de gênero, ou seja, que tenham sido motivadas por sua “condição” de mulher.

Dentro deste contexto, se faz necessário esclarecer o conceito de gênero: se refere a construções sociais e culturais dos atributos femininos e

masculinos definidos como papéis de gênero. Os papéis de gênero podem ser descritos como comportamentos aprendidos em uma sociedade, comunidade ou grupo social, nos quais seus membros são condicionados a considerar certas atividades, tarefas e responsabilidades como sendo masculinas ou femininas.

Esses papéis são reproduzidos por atitudes, comportamento, valores e hábitos que variam segundo a idade, classe, raça, etnia, classe social, situação econômica, religião ou outras ideologias, assim como pelo meio geográfico e os sistemas econômico, cultural e político de cada sociedade. Os papéis sociais, portanto, vão se materializar de diferentes maneiras históricas e culturais, variando no tempo e no espaço, entre países e dentro de um mesmo país. E assim, alimentam discriminações e violências por terem características relacionais hierárquicas, ou seja, as atribuições dos papéis masculinos e femininos se complementam, convertendo diferenças em desigualdades.

A seguir poderemos analisar os números absolutos do aumento de casos de Femicídios no Brasil:

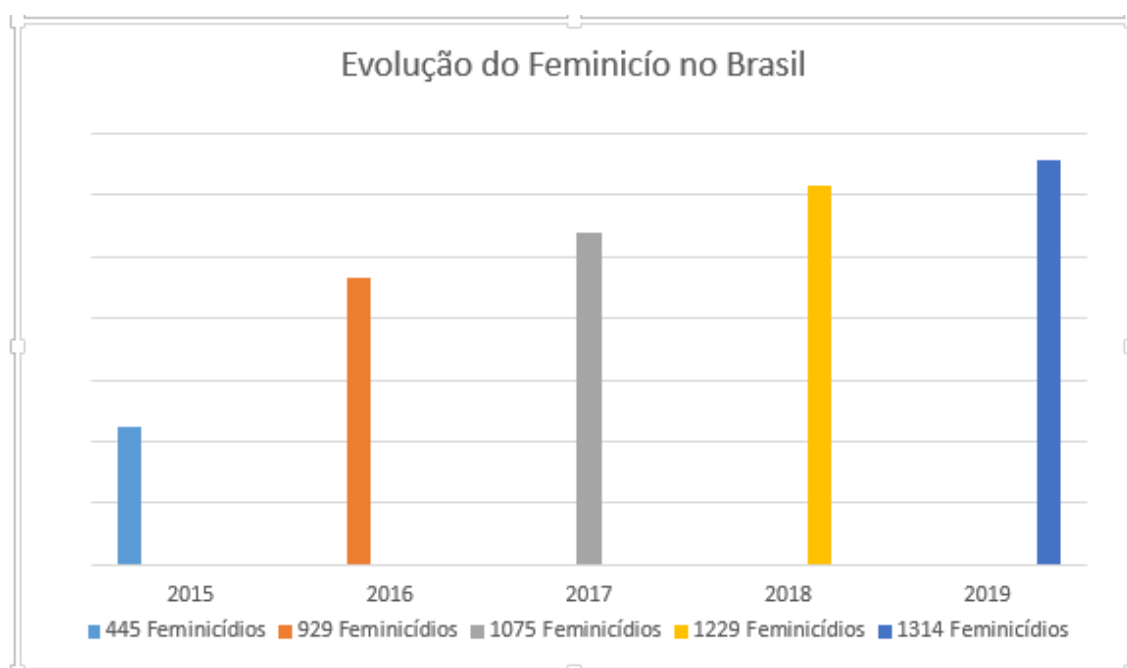


Figura 10: Feticídios no Brasil
Fonte: (FBSP, 2019).

A **Figura 10** tem os dados compilados de 2015 a 2019 e apontam para um crescimento constante dos registros de feticídios. Neste percurso de levantamento dos dados estatísticos foi descoberto que algumas unidades da federação não fornecem ou alegam não possuir registros de feticídios.

Portanto, a realidade brasileira, no tocante aos feminicídios, não é registrada ou compilada em sua totalidade, produzindo assim dados que não correspondem à realidade dos fatos, ou seja, os números podem ainda ser muito maiores do que os noticiados.

O Atlas da Violência (IPEA, 2019) analisou um período de dez anos entre os anos de 2007 e 2017, no tocante a violência contra a mulher, o documento trata os homicídios de mulheres antes e depois da lei do Feminicídio de 2015. A conclusão do documento revelou um aumento de 17% dos casos de Feminicídios e um aumento de 29,8% do uso de armas de fogo como causa morte dos Feminicídios (IPEA, 2019, p. 40).

4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA COMO PRÁXIS PEDAGÓGICA NO COMBATE A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

4.1 O PAPEL DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

Este capítulo foi elaborado com o propósito de trazer um debate relevante acerca do papel da Escola na sociedade, relacionando o conceito de educação e a práxis pedagógica. Em seguida, foi elaborada uma análise sobre o papel da Escola, do currículo, do professor no processo ensino e aprendizagem.

Para realizar uma análise da práxis pedagógica se faz necessário retomar o conceito de Educação. Para tanto, o questionamento sobre qual é o efetivo papel da educação para os seres humanos? Qual o papel da Educação para a sociedade? E talvez, a pergunta mais importante: a que se destina a Educação em nossa contemporaneidade? Estes questionamentos que foram levantados são a abordagem de análise do tema da pesquisa.

A primeira pergunta sobre a que se destina a educação para os seres humanos, remete às análise de SAVIANI (2015) sobre a natureza da educação:

“a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 2015, p.2)

A segunda pergunta refere-se ao papel da educação para a sociedade atual e, neste sentido, o ser humano deve ser contextualizado enquanto sujeito histórico, que assume o papel de cidadão, um indivíduo, consciente ou não, de que é parte de um grupo, uma coletividade, de uma dada sociedade localizada, em tempo e espaço. Neste sentido, o que diz a Constituição Federal de 1988,

no tocante aos direitos sociais, reconhecendo a educação como um dever do Estado, no Art.205 da Constituição Federal (BRASIL, 2019, p.166):

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O ser humano por definição é um ser social que se encontra inserido em grupos sociais. A partir dessa percepção, deslocamos o foco para o meio social em que vive o ser humano: a sociedade. Desnaturalizando o meio social com relação ao espaço (onde), à temporalidade (quando) e ao modo como vive o ser humano, atentando para tudo o que os indivíduos produzem e que faz deles seres humanos e sociais.

O meio social ao qual o ser humano encontra-se inserido irá conferir um certo conjunto de valores a que se destina a promoção do ser humano. Neste sentido, o conjunto de redes sociais como a família, amigos, comunidade religiosa, vizinhança, colegas de trabalho etc. são partes integrantes dos processos de interação social, nas quais o ser humano adquire sua identidade e os meios fundamentais para sua sobrevivência. Esse entendimento do ser humano é abordado no presente trabalho como sendo as “representações cotidianas” de VIANA (2015)

A reflexão sobre o ser humano revela seu comportamento, como ser racional e social, e esta, combinação evidencia dois fatores: a união dos conhecimentos herdados dos seus grupos sociais de origem e sua própria capacidade de raciocinar, questionar, criar e resolver problemas.

Neste sentido, a herança cultural transmitida na socialização é a condição inerente de sobrevivência do homem na medida em que este tem que transformar a natureza. Ou seja, o que a natureza não produz para a sobrevivência do ser humano, este deve produzir sua existência.

Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza ativa e intencionalmente os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura). (SAVIANI, 2015, p.1)

A análise nos permite, portanto, afirmar que o ser humano só existe, como ser social e, neste sentido, passa por um processo de socialização primária e secundária na medida em que se desenvolve e, é inserido em outros grupos sociais como a escola, o trabalho por exemplo (BERGER, 2008).

Neste ponto da análise, conseguimos observar a natureza e a especificidade da educação, como parte inerente do processo de socialização e um fenômeno próprio dos seres humanos.

A proposta nesta seção foi aprofundar o estudo sobre o entendimento do conceito de educação produzindo um levantamento bibliográfico que nos conduziu as análises da teoria social da educação no tocante a práxis pedagógica.

A revisão teórica nos permitiu realizar uma abordagem das representações cotidianas e a expectativa da educação em uma abordagem das representações complexas. Abordagem metodológica se alinha ao método pedagógico de SAVIANI (2011), localizando em tempo e espaço a vivência do indivíduo enquanto sujeito da realidade social que está inserido. Neste sentido, a Pedagogia Histórico Crítica (SAVIANI, 2011) propõe uma método para que o estudante aproprie-se do conhecimento historicamente sistematizado.

As análises da teoria social que contemplam os objetivos da intervenção didática proposta nesta dissertação, na medida em que se propõe incorporar na prática social o conhecimento teórico, superando a persistência cultural do comportamento social no caso da violência contra a mulher.

Neste sentido, pensar a educação escolar significa pensar a relação escola e sociedade, portanto, significa entender os pressupostos socioculturais e epistemológicos da práxis educativa.

Começamos pelas teorias não críticas que são correntes que não acreditam na relação entre escola e sociedade. São exemplos desta linha a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova ou Escolanovismo e a Pedagogia Tecnicista.

As teorias críticas partem da concepção dialética da história, ou seja, a humanidade é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim as teorias críticas reconhecem a relação de reciprocidade entre escola e sociedade,

“uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo.” (SAVIANI, 2008, p. 5).

As teorias críticas analisam a educação escolar considerando a relação de reciprocidade entre escola e sociedade, no sentido das influências sociais,

culturais e a própria estrutura socioeconômica determinando o processo ensino/aprendizagem ou seja, a educação escolar. Podemos citar alguns representantes dessa corrente: Pedagogia Libertadora, de Paulo Freire (1921-1997), a Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos, de José Carlos Libâneo (1945-) e a Pedagogia Histórico-crítica, de Dermeval Saviani (1943-).

Por fim, temos também as teorias crítico-reprodutivistas, que consideram em suas análises as relações de determinação, mas “entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 5), entretanto, não vislumbram a possibilidade de transformação do indivíduo por meio da educação escolar.

A teoria crítica-reprodutivista defende que a escola tem por objetivo reproduzir a sociedade, ou seja, é uma instituição que assume o papel de fazer a manutenção da estrutura socioeconômica. Podemos citar alguns representantes desta perspectiva: a Teoria dos Aparelhos Ideológicos do Estado, de Louis Althusser (1918-1990), a Teoria da Reprodução ou Teoria da Violência Simbólica, de Pierre Bourdieu (1930-2002).

A educação e a práxis pedagógica a partir do olhar da teoria crítico-reprodutivista perde o caráter de transformação social. Para Althusser a escola é uma instituição que reproduz a ideologia dominante, reproduzindo a desigualdade e injustiça. Dentro dessa corrente crítico-reprodutivista a escola é fortemente influenciada pelo Estado.

Para Althusser (1993), os Aparelhos Ideológicos do Estado, correspondem às instituições que atuam nos mais diversos espectros como religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural, que ao contrário aos Aparelhos Repressivos de Estado, atuam como responsáveis pela disseminação da ideologia dominante e secundariamente pela repressão. O autor acrescenta,

“O Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico escolar.” (ALTHUSSER, APUD SAVIANI, 1987, p.27).

Na prática, a escola recebe os alunos de todas as classes sociais e durante anos a fio de audiência obrigatória repassa os saberes da ideologia

dominante. O resultado dessa educação escolar pode ser representado pelos dados generalizados a seguir:

“Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo.” Outros avançam no processo de escolarização mas acabam por interrompê-lo(...). Uma pequena parcela atinge o vértice da pirâmide escolar, Estes vão ocupar os postos próprios dos “agentes da exploração” (no sistema produtivo), dos “agentes da repressão” (nos Aparelhos Repressivos do Estado) e dos “profissionais da ideologia” (nos Aparelhos Ideológicos do Estado) (ALTHUSSER, APUD SAVIANI, 1987, p.26).

A escola e os sistemas educacionais reproduzem de forma implícita, a cultura da elite dominante, uma cultura reconhecida pelos filhos dessa mesma classe. Os estudantes filhos das outras classes sociais teriam dificuldade de aprender os conteúdos oferecidos pela escola. Desta forma, a escola contribui com a manutenção da estrutura de classes e com as desigualdades sociais inerentes a sociedade capitalista.

Neste contexto, Mészáros (2008) discorre chamando à atenção para a educação na sociedade capitalista, que tem como propósito transmitir para as gerações de indivíduos uma herança cultural e material do capital, expresso por um conjunto de práticas e valores que serão responsáveis pela reprodução da sociedade capitalista.

A divergência entre as teorias críticas e as crítico-reprodutivistas, é justamente a percepção acerca da reciprocidade existente no interior da relação entre escola e sociedade. Em outras palavras, defende que o trabalho pedagógico pode produzir uma transformação social na medida que percebe a relação dialética entre escola e sociedade.

Dentro deste contexto, faz-se necessário uma breve retrospectiva quanto a condição da educação como direito de todos que aparece apenas na segunda metade do século XIX, na forma de escola pública, uma criação do Estado republicano francês, pautada nos valores democráticos. Desta forma, a escola é posta como uma instituição social criada com o propósito de corrigir e completar o processo de socialização primária, se configurando como responsável por parte da socialização secundária do indivíduo, de acordo com BERGER (1973).

A educação se destinava à aristocracia, ou seja, para os filhos dos reis, dos nobres em outras palavras a elite dominante.

O quadro do pintor Chadan de 1776²² retrata a educação individualizada. A educação ilustrada no quadro demonstra que a educação até o século XVII era um processo individualizado, um professor para um aluno.

A segunda revolução educacional data do século XVIII, período em que ocorre a consolidação dos estados nacionais europeus. O marco histórico desta 2ª Revolução Educacional refere-se ao Decreto do Rei Frederico Guilherme II na Prússia em 1787. Neste decreto o rei Frederico chama para o Estado a responsabilidade da Educação (PETITAT, 1994).

A partir desse momento temos a Educação como sendo uma responsabilidade pública, ou seja, do Estado. Até então, além da educação ser um processo individualizado era também a cargo da Igreja.

A configuração que a educação e em especial a escola toma nos séculos XVIII e XIX é a mesma até hoje. Entretanto, neste período permanecia as características de desigualdade no acesso a educação tais como: apenas 10% da população tinha acesso a educação; presença apenas masculina e a elite econômica (ARANHA, 2009, P.222)

A terceira revolução refere-se ao processo de democratização e universalização da educação. Em outras palavras temos a inclusão das diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero. A quarta questão atual é como lidar com essa inclusão das diferenças que é legitimada na sociedade contemporânea na escola (PETITAT, 1994).

Neste cenário, os pensadores da teoria social que se debruçaram sobre a educação e a práxis pedagógica, recorreram ao recurso metodológico proposto por Marx e, assim, analisaram a educação e o ser humano enquanto sujeitos do processo histórico.

A perspectiva apresentada observa a participação da escola enquanto instituição social responsável em corrigir e completar a educação recebida pelos indivíduos de suas respectivas famílias. Dentro deste contexto de indagações, tomando como referência a perspectiva marxista, o ser humano tem a capacidade de conseguir os meios que garantam a sua sobrevivência, o ser humano age sobre a natureza, transformando-a. Ele se apropria dos

²² O quadro "A jovem professora". Chadin Jean Baptiste –Simeon, 1736. Esta exposto em Wational Gallery, Londres.

materiais existentes na natureza e cria objetos, inventa coisas e se relaciona com outros seres humanos por meio do trabalho. Desse modo, o trabalho é uma atividade de mediação entre o ser humano e a natureza (MARX, 1974).

O ser humano ao transformar a natureza para atender suas necessidades de sobrevivência, ele está produzindo cultura, ou seja, um conjunto de saberes que incorpora a sua experiência empírica.

E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (SAVIANI, 2013, p.11).

O indivíduo emerge gradualmente, desenvolve-se e adquire a sua humanidade no exercício de sua atividade, de seu trabalho, da sua produção social. Nesse sentido, pode-se dizer que, ao trabalhar, o ser humano se constrói como ser humano, pois ele age de forma deliberada e consciente sobre a natureza. É por isso que o trabalho é visto como uma atividade que o humaniza.” É, pois, uma ação intencional”. (SAVIANI, 2013, p.11). Os demais animais, por exemplo, só mudam sua maneira de agir quando ocorre alguma alteração no meio, o que os leva a se adaptar, mas eles não mudam suas atitudes intencionalmente.

“a natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 1996, p.11).

Nesta perspectiva, a melhor leitura do ser humano em sua perspectiva integral enquanto sujeito do processo histórico e social, é a Pedagogia Histórico Crítica, como sendo a teoria pedagógica mais adequada para construção de estratégias que fomentem o processo ensino aprendizagem.

Para SAVIANI (2013) é fundamental compreender dialeticamente a realidade social, considerando a influência sobre a educação das variadas determinações sociais, econômicas, políticas, históricas, culturais, ideológicas, etc.

A escola está inserida em uma sociedade organizada em um modelo econômico de produção capitalista, no qual se estrutura com a exploração da força de trabalho de todos àqueles que não possuem os meios de produção. Neste sentido, a teoria crítica aponta que a educação sozinha não é capaz de promover a transformação social. A escola enquanto instituição social criada

pelo Estado com o propósito de corrigir e completar a socialização primária, assume o papel de reproduzir a ideologia dominante na sociedade burguesa, que tem como propósito fomentar a manutenção do capital, colocando educação em condição de subjugada ao sistema capitalista.

Neste sentido, observa-se a relação dialética entre a escola e a sociedade, ou seja, a educação é determinante da sociedade, mas também é determinada por esta, portanto, tem poder de transformar a sociedade, assim como a sociedade também determina o modelo de educação que requer para sua manutenção. Por esta razão à adoção da Pedagogia Histórico Crítica, “o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do trabalho educativo. (...). O saber é o objeto específico do trabalho escolar” (SAVIANI, 2011, p. 11-13).

Ainda segundo SAVIANI (2011, P.14)

[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado.

Neste contexto, o ser humano ao agir intencionalmente sobre a natureza, na produção de sua própria subsistência, se humaniza por meio do trabalho, produzindo o universo do trabalho e um ambiente cultural. Sendo assim, a Educação é exclusiva ao ser humano, assim como o trabalho é uma condição inerente a sua humanidade, portanto, a educação é parte fundamental para o trabalho.

Dentro desta perspectiva global do ser humano e sua relação com a coletividade na qual está inserido, retomamos Saviani (2008) com sua teoria crítica apontando as relações de determinações entre a escola e a sociedade. Em outras palavras, fica evidenciado as influências sociais no interior da escola, ou seja, compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, “isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2008, p. 5).

O indivíduo é parte de todo o processo social como analisa FERNANDES (1970) e é citado por IANNI (1996, p.27):

Da mesma maneira que a sociedade produz o próprio homem como homem, ela é produzida por ele" (Marx). Ou seja, "sociedade e indivíduos não denotam fenômenos separáveis, mas são simplesmente os aspectos coletivos e distributivo da mesma coisa" (Cooley). À mesma teia de relações sociais constitui as condições de persistência e transformação da realidade social. (FERNANDES, 1970, p.78-79)

Nesta perspectiva, o presente estudo se propôs a ultrapassar o individualismo da sociedade contemporânea dentro da ótica capitalista, as explicações que tomam por base a influência do 'background'³ familiar sobre a educação da criança, a discussão da luta de classes, propondo então, um debate sobre a relevância de uma intervenção pedagógica no currículo.

A proposta de intervenção no currículo neste presente trabalho utiliza como recurso teórico metodológico a Pedagogia Histórico Crítica como estratégia de ensino.

De acordo com Saviani, educar é o ato de produzir, intencionalmente, no indivíduo, a humanidade que é produzida historicamente pelo coletivo humano (SAVIANI, 2013, P.14).

4.2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Sociologia é uma ciência jovem que data do século XIX, e tem como propósito se dedicar ao estudo da sociedade. A Sociologia tem como objeto de estudo o ser humano nas suas relações e interações sociais, nas palavras de Bauman,

"A Sociologia, embora não possa corrigir os defeitos do mundo, é capaz de nos ajudar a compreendê-los de modo mais completo e, ao fazê-lo, permite-nos atuar sobre eles em busca do aperfeiçoamento humano." (BAUMAN; MAY, 2010, p.186)

A importância da Sociologia como disciplina no currículo do ensino médio justifica-se pela bagagem de instrumentos desenvolvidos em seus duzentos anos de história e podem auxiliar o sujeito a compreender e se posicionar em meio a complexidade da realidade social na qual está inserido (GUIMARÃES, 2012).

Dentro deste universo é importante ressaltar o papel do professor de Sociologia que segundo MACHADO (2014), na etapa da instrumentalização, em que as teorias sociológicas deverão ser articuladas com o plano da

³ Termo background significa a história que há por trás de cada família. Em outras palavras é um recurso metodológico utilizado pela Sociologia da Educação, para explicar e comprovar a influência que o background familiar tem sobre a experiência educacional da criança (Lareau, 1987).

realidade social, que nesta presente pesquisa, utiliza abordagem das representações cotidianas VIANA (2015) deve ser delimitada de tal forma que as discussões não se encaminhem para o senso comum.

Neste capítulo pretendemos apresentar um breve histórico da disciplina na educação básica. O capítulo ao problematizar a trajetória do ensino de Sociologia no Brasil, carrega a obrigação de abordar a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecendo uma reestruturação do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular⁴, em linhas gerais retira as disciplinas e estrutura a grade curricular em áreas de conhecimento, alicerçada na teoria das competências de Perrenoud (2000).

No tocante às disciplinas, com exceção de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática, que permanecem obrigatórias e presentes nos três anos do Ensino Médio, todas as demais foram diluídas em áreas e, assim, os currículos passam a ser estruturados nas competências e habilidades. A letra da lei, a **LDB** inclui, no ensino médio, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (Art. 35-A, § 2º). Já o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (LDB, Art. 35-A, §3º), independente da(s) área(s) de aprofundamento que o estudante escolher em seu itinerário formativo.

A Reforma do Ensino Médio é uma questão extensa em várias linhas de discussão como a teoria das competências de PERRENOUD (2000), por exemplo, a formação dos professores, dentre as várias implicações inerentes

⁴ Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

ao processo. A presente dissertação não conta com tempo hábil para analisar tamanha problemática, entretanto, me proponho analisar esta mudança a partir do recorte acerca de como a Sociologia aborda a violência doméstica no currículo e, neste sentido, espero demonstrar as transformações ocorridas no Ensino Médio, depois da Reforma representadas no tema, a violência doméstica, e como este é apresentado no novo currículo do Ensino Médio do estado de São Paulo.

4.2.1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA SOCIOLOGIA

A Sociologia já foi uma disciplina presente em todas as escolas, assim como a Matemática e a Língua Portuguesa. Ela surgiu como disciplina obrigatória em 1897, mas só foi realmente introduzida em 1925, com a Reforma Rocha Vaz. A partir de então, a Sociologia não só se tornou obrigatória no Ensino Secundário, como também passou a ser cobrada nos vestibulares para o ingresso no Ensino Superior (MORAES, 2003, p. 7). Entretanto, durante os períodos de ditadura em nosso país, o ensino de Sociologia sofreu uma série de revezes.

Em 1942, durante a ditadura da Era Vargas, também conhecida pelo nome de Estado Novo, ocorreu a Reforma Capanema, que retirou a obrigatoriedade da Sociologia nos cursos secundários. A disciplina foi mantida somente no Curso Normal como Sociologia Geral e Sociologia da Educação.

Em 1961 ela foi reintegrada ao currículo do Ensino Secundário como disciplina optativa.

Em 1971, durante a ditadura militar, o ensino de Sociologia sofreu o seu mais duro golpe. Sua postura crítica diante da realidade não era bem-vista naquela época e acabou provocando a associação indevida da disciplina ao comunismo. Com a Reforma Jarbas Passarinho (MORAES, 2003, p. 7), ela foi retirada da grade curricular básica e substituída pela disciplina Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Com o passar do tempo, muitas pessoas foram então esquecendo a importância da Sociologia para a formação geral de qualquer pessoa. Entretanto, como revela um parecer de Rui Barbosa, desde 1882 acreditava-se na importância da disciplina e do seu ensino, tal como hoje, a todos aqueles que necessitam compreender e situar-se na sociedade em que vivem: médicos,

advogados, engenheiros, faxineiros, pedreiros, garçons, químicos, físicos, artistas etc. (BRASIL, 2010).

O quadro a seguir tem objetivo de compilar a trajetória da Sociologia como disciplina presente na Educação Básica.

Quadro 3 – A Trajetória da Sociologia na Educação Básica

Trajetória da Sociologia na Educação	
1891 - 1941	Institucionalização da Sociologia no Ensino Médio
1891	A Reforma Benjamin Constant propõe, pela primeira vez no Brasil, a Sociologia como disciplina do ensino secundário.
1901	A Reforma Eptácio Pessoa retira oficialmente a Sociologia do currículo, disciplina esta que nunca chegou a ser ofertada.
1925	A Reforma Rocha Vaz coloca novamente a Sociologia como disciplina obrigatória do curso secundário, no 6º ano. Como decorrência dessa Reforma, ainda em 1925, a Sociologia é ofertada aos alunos do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, tendo como professor Delgado Carvalho.
1928	A Sociologia passa a constar dos currículos dos cursos normais de estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, onde foi ministrada por Gilberto Freyre, no Ginásio Pernambucano de Recife.
1931	A Reforma Francisco Campos organiza o ensino secundário num ciclo fundamental de cinco anos e num ciclo complementar dividido em três opções destinadas à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, de Ciências Médicas e de Engenharia e Arquitetura. A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos três cursos complementares.
1933	Criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.
1934	Fundação da Universidade de São Paulo, que conta com Fernando de Azevedo como o primeiro diretor de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e como catedrático de Sociologia.

1935	Introdução da disciplina Sociologia no curso normal do Instituto Estadual de Educação de Florianópolis com o apoio de Roger Bastide, Donald Pierson e Fernando de Azevedo.
1942	A Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do curso normal.
1942-1981	Ausência da Sociologia como disciplina obrigatória.
1949	No Simpósio O Ensino de Sociologia e Etnologia, Antônio Cândido defende o retorno da Sociologia aos currículos da escola secundária.
1954	No Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo, Florestan Fernandes discute as possibilidades e limites da Sociologia no ensino secundário.
1961	Aprovação da Lei 4.024, de 20 de dezembro, a primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no País. A LDB manteve a divisão do Ensino Médio em dois ciclos: ginasial e colegial.
1962	O Conselho Federal de Educação e o Ministério da Educação publicam. Os novos currículos para o ensino médio. Neles constavam o conjunto das disciplinas obrigatórias, a lista das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos.
1963	Resolução nº 7, de 23 de dezembro, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, na qual a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos clássicos, científico e eclético. 1971 – Lei nº 5.692, de agosto, a Reforma Jarbas Passarinho que torna obrigatória a profissionalização no ensino médio. A Sociologia deixa também de constar como disciplina obrigatória do curso normal.
1982-2001	Reinserção gradativa da Sociologia no Ensino Médio.
1982	Lei 7.044, de 18 de outubro, que torna optativa para escolas a profissionalização no ensino médio.
1983	Associação dos Sociólogos de São Paulo promove a mobilização da categoria em torno do “Dia Estadual de Luta pela volta da Sociologia ao 2º Grau”, ocorrido em 27 de outubro.

1984	A Sociologia é reinserida nos currículos das escolas de São Paulo.
1986	A Sociologia passa a constar dos currículos das escolas do Pará e do Distrito Federal.
1989	– A Sociologia torna-se disciplina constante da grade curricular das escolas do Pernambuco, Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro. A constituinte mineira e fluminense tornou obrigatório o ensino de Sociologia.
1996	Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9394, de 20 de dezembro, na qual, os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania.
1997	A Sociologia torna-se disciplina obrigatória do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia.
1998	Aprovação do Parecer nº 15, de 1º de junho, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.
1999	Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.
2000	No novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal, a Sociologia aparece como disciplina obrigatória das três séries do ensino médio, com carga semanal de duas horas-aula.
2001	Vetado pelo Presidente da República, o projeto de lei do Deputado Padre Roque, do Partido dos Trabalhadores do Paraná, que torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas.
2001	Veto presidencial em apreciação no Congresso Nacional.
2003	Inicia-se nova equipe no MEC e nas secretarias de ensino médio e ensino profissionalizante (Governo de Luiz Inácio Lula da Silva – LULA, 2003-2006).
2004	UEL introduz Sociologia nas Provas do Vestibular.

2004	Forma-se uma equipe para rever os PCNEM. O MEC solicita às sociedades científicas a indicação de intelectuais ligados ao ensino para reformularem os PCNEM. Amaury Moraes e sua equipe inicia a elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia.
2005	Amaury Moraes elabora o Parecer que questiona as DCNEM e encaminha ao MEC que encaminha ao CNE. Cria-se o Grupo de Trabalho GT Ensino de Sociologia na Sociedade Brasileira de Sociologia e ocorrem duas sessões especiais sobre as questões do ensino no Congresso em Belo Horizonte.
2006	O CNE analisa a matéria e vota favorável ao Parecer e à mudança das DCNEM, tornando a Filosofia e a Sociologia componentes ou disciplinas curriculares obrigatórias em ao menos uma série do Ensino Médio.
2007	Vários estados da federação questionam essa medida junto ao CNE e aguardam o debate antes de implementarem; foram os casos de SP e RS. A maioria dos estados continuou a implantação da disciplina, elaborando diretrizes curriculares estaduais, realizando concursos públicos para professores de Sociologia e estruturando materiais didáticos. A SBS realiza junto com a USP o 1o Seminário Nacional de Ensino de Sociologia nos dias 28 de fevereiro a 2 de março, na Faculdade de Educação da USP. Cria-se a Comissão de Ensino de Sociologia no Congresso da SBS em Recife e mantém-se o GT Ensino de Sociologia, entre outras tantas atividades. O Sinsesp e a Apeoesp organizam o 1º Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia e de Filosofia, em julho, em São Paulo, com a participação de cerca de 800 pessoas. UFPR introduz Sociologia nas provas do Vestibular. A Editora Escala cria a Revista mensal Sociologia: Ciência & Vida, revista vendida na maioria das bancas do País.

2008	Diante das resistências de alguns estados em acatar a mudança das DCNEM o Sindicato dos Sociólogos de São Paulo – Sinsesp liderou mais um movimento de pressão pela aprovação da lei que obriga o ensino de Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio, no Congresso e Senado Federal. Em 2 de junho de 2008, o Presidente da República em exercício, José de Alencar, assinou a lei 11.684. A UFRN, com o apoio da SBS realiza o 1o Seminário Nacional de Educação e Ciências Sociais, nos dias 18 e 19 de abril, em Natal. A FE-UFRJ, com o apoio do MEC e SBS, realizou o 1o Encontro Estadual sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica, no Rio de Janeiro, em 19 a 21 de setembro de 2008. A FCS da UFG, realizou o 5o Seminário sobre Sociologia no Ensino Médio, em Goiânia-GO, em setembro de 2008.
2009	O CNE regulamenta o modo de implantação da Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011. A SBS realiza o 1o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, nos dias 25 a 27 de julho na UFRJ (participação de cerca de 300 pessoas) e mantém o GT Ensino de Sociologia no seu Congresso bianual, realizado na sequência e que comemorou os 60 anos de existência da entidade. A FCS da UFG, realizou o 6o Seminário sobre Sociologia no Ensino Médio, em Goiânia-GO, em setembro de 2009

Quadro 3: Trajetória histórica da Sociologia na Educação Básica.

Fonte: BRASIL, 2010, p.40-44.

O objetivo da pesquisa ao trazer o Quadro 2 foi ilustrar os limites institucionais que afastaram a disciplina do processo de formação do sujeito, conferindo sentido e compreensão para as relações sociais das quais faz parte. O debate das “idas e vindas” demanda um estudo específico, o qual não é nosso propósito.

O recorte no tocante a trajetória histórica do ensino de Sociologia na educação básica no Brasil nos permite associar a história da disciplina com as condições democráticas das instituições brasileiras. O que fundamenta esta relação é o fato de que a educação passa a ser um dever do Estado apenas com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016, p.123)

A partir de 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) tornou a educação básica obrigatória. Atualmente, depois da Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), altera-se o texto constitucional passando a prever o acesso gratuito à educação a partir da pré-escola, aos quatro anos de idade, até o fim do Ensino Médio, mas deixou de fora o Ensino Superior e as creches.

Podemos concluir com esses apontamentos institucionais que as garantias fundamentais do ser humano como igualdade civil entre homens e mulheres, a educação, saúde, a criminalização do racismo são direitos civis e sociais recém conquistados e ainda não acessados por muitos brasileiros.

O censo escolar de 2017 registrou 7,9 milhões de matrículas em todo Brasil no segmento ensino médio. (IPEA, 2017, p.21), distribuídas entre a rede pública e privada como a **Figura 11** apresenta:

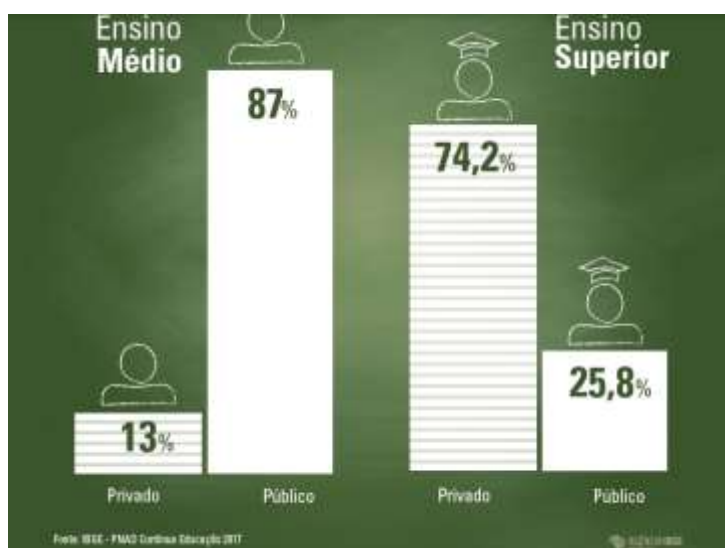


Figura 11: Distribuição de matrículas ensino médio e superior.
Fonte: IBGE –PNAD, 2017.

Os dados enriquecem a ideia de que a desigualdade recai sobre as minorias de maneira avassaladora comprometendo o futuro de gerações no tocante a escolaridade. Na Figura 15, apresenta as contradições materiais na medida em 87% dos alunos no ano de 2017 estavam matriculados na rede pública. E quando examinamos o ensino superior, a concentração na rede privada se inverte ganhando maior concentração com 74% das matrículas.



Figura 12: Escolaridade por cor e raça.

Fonte: IBGE –PNAD, 2017

A **Figura 12** aponta que entre os 15,7% da população com o ensino superior, apenas 9,3% do total são negros ou pardos e, em contrapartida, 22,9% são brancos. A desigualdade racial também é observada nas taxas de analfabetismo.



Figura 13: Analfabetismo por cor da pele

Fonte: IBGE –PNAD, 2017.

Quando discutimos a dificuldade de acessos a educação, o analfabetismo comprova a presença da desigualdade racial como demonstrado na **Figura 13**, as taxas de analfabetismo entre a população com mais de 60 anos, os negros e pardos são 70%, o dobro em relação a população branca com 29% de analfabetos.

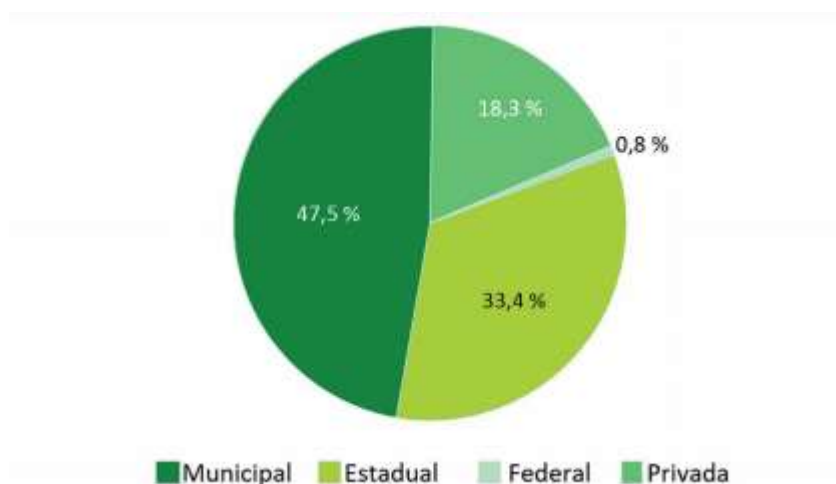


Figura 14: Distribuição das matrículas na educação básica no ano 2017.
 Fonte: IPEA, 2017, p.15

No ano de 2017, foram registradas 48,6 milhões de matrículas nas 184,1 mil escolas de educação básica no Brasil (INEP, 2017).

Desta forma, os dados apresentados podem ajudar a compreender a dificuldade da Sociologia em ocupar espaço na educação básica, pois a principal contribuição da disciplina é a instrumentalização ofertada ao estudante na medida em que auxilia o sujeito a compreender a complexidade da sociedade na qual está inserido e se posicionar diante dela (GUIMARÃES, 2012).

5 O CURRÍCULO PAULISTA DE SOCIOLOGIA: ANÁLISE CRÍTICA

A presente seção tem como propósito evidenciar a intencionalidade que a educação escolar sofre por determinações do Estado, como reflexo da relação dialética entre escola e sociedade. Neste sentido, as considerações críticas que MÉSZAROS (2008) realiza sobre a sociedade capitalista desnaturalizam a educação escolar,

“cada indivíduo adote como suas as próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo, do termo educação, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de condutas “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas neste terreno.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Neste momento, a discussão sobre a educação escolar e a práxis pedagógica é pautada na análise da escola pública, uma criação do Estado que surge com o objetivo de corrigir e complementar o processo de socialização primária vivenciada na instituição familiar. Dentro deste contexto, a

teoria crítica aponta a preocupação com o conteúdo presente no currículo escolar, em busca da identificação da intencionalidade, para que ocorra a superação a partir de propostas pedagógicas de intervenção no currículo com o propósito de realizar à práxis pedagógica.

(...), na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido - e transformado - se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com as relações de poder. Como as formas de divisão da sociedade afetam o currículo? Como a forma como o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribui, por sua vez, para reproduzir aquela divisão? Qual conhecimento - de quem - é privilegiado no currículo? Quais grupos de beneficiam e quais grupos são prejudicados pela forma como o currículo está organizado? Como se formam resistências e oposições ao currículo oficial? [...] Michael Apple contribui, de forma importante, para politizar a teorização sobre currículo. (SILVA, 2005, p. 49).

Dentro deste contexto, retomamos as importantes contribuições de Saviani (2013) sobre o trabalho educativo como sendo um “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013).

Com entendimento posto pelo autor acerca do significado e sentido do ato de educar, espera-se, portanto, que a escola pública propicie os instrumentos necessários a mediação ao saber elaborado (ciência). Assim sendo, o sistema escolar deve ser pautado pela primazia do conhecimento sistematizado cientificamente, no tocante ao currículo, e este deve elencar uma seleção de conteúdos essenciais.

No interior dessa discussão Saviani (2013) defende a importância de se contemplar no sistema educacional o saber clássico. Nas palavras do autor, saber clássico é todo conhecimento elaborado pela humanidade e que resiste ao tempo por sua importância histórica. “O clássico não se confunde com o tradicional e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013).

O esclarecimento acerca do papel da escola e o significado do saber clássico, se faz necessário para evitar de se em incorrer em críticas sobre elementos clássicos como se fossem tradicionais.

Tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado. Nesse sentido, nós temos que combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de algumas das críticas na educação, pois este não se confunde com o tradicional. Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto. E por isso que a cultura greco-romana é considerada

clássica: embora tenha sido produzida na Antiguidade, mantém-se válida, mesmo para as épocas posteriores. De fato, ainda hoje reconhecemos e valorizamos elementos que foram elaborados naquela época. É neste sentido que se considera Descartes um clássico da Filosofia moderna. Aqui o clássico não se identifica com o antigo, porque um moderno é também considerado um clássico. Dostoiévski, por exemplo – segundo a periodização dos manuais de História, um autor contemporâneo – é tido como um clássico da literatura universal. Da mesma forma, diz-se que Machado de Assis é um clássico da literatura brasileira, apesar de o Brasil ser mais recente até mesmo que a Idade Média, quanto mais que a Antiguidade. Então, o clássico não se confunde com o tradicional. (SAVIANI, 2003, p. 101)

Neste sentido, a Pedagogia Histórico Crítica é uma ferramenta metodológica importante para organização dos currículos escolares. As palavras de Saviani (2011, P.15) reforçam o entendimento “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.”. O autor chama a atenção para a composição do currículo escolar no tocante a função nuclear da escola na hora de construir o currículo, neste sentido, o autor afirma que o conhecimento sistematizado precisa ser convertido em saberes escolares. Ou seja, esses saberes escolares são os conhecimentos das diversas áreas do saber, produzidos historicamente, e que devem ser organizados, pensados e proporcionados de modo que sejam assimilados pelos alunos.

Para Saviani (2011) a seleção dos conteúdos, assim como a adequação desse conhecimento sistematizado deve ser realizado pelo professor, que também deve estar atento de forma crítica à dinâmica das relações ideológicas e de poder inerentes na construção do currículo e presentes no interior do espaço escolar.

No tocante as estratégias para se transmitir os conhecimentos sistematizados, Saviani (2011) estabelece analogias com a herança deixada pelo escolanovismo. Neste sentido, não pode ser aceito qualquer tentativa de padronização do trabalho pedagógico acerca dos métodos e estratégias de transmissão do conhecimento. Assim sendo, a realização do trabalho pedagógico deve contar com as diversas possibilidades do universo da didática.

As pretensões de Saviani (2008; 2011) é elaborar uma pedagogia dialética, em outras palavras, o autor se apropria dos fundamentos revolucionários da Escola Tradicional (conteúdo) e a Escola Nova (a forma)

ressignificando e assim superando as contradições. Neste sentido, retomamos a passagem que o autor Saviani que esclarece sobre o trabalho pedagógico

“o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] para que eles se tornem humanos” (SAVIANI, 2011, p. 13).

A Pedagogia Histórico Crítica se define como sendo como uma pedagogia intencional, pois tem por objetivo produzir a humanização do indivíduo dentro de um processo dialético entre escola e sociedade. O propósito é formar o indivíduo consciente de que é sujeito do processo histórico e para alcançar este entendimento se faz necessário a transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

Parte desse conhecimento elaborado é sistematizado e parte foi marginalizado. Neste sentido, o trabalho pedagógico se realiza por meio da mediação educativa dialética, na qual se objetiva produzir uma forma de intervenção humana com um repertório de atividades intencionais dinâmicas, ou seja, em constante superação que devem construir a humanidade histórica e coletiva em cada indivíduo.

Dentro deste contexto acerca do currículo, o professor tem um papel importante, na medida em que este, deve levar em consideração na elaboração dos saberes escolares a adequação dos conhecimentos científicos de tal forma, que estes sejam acessíveis aos estudantes, observando os cuidados com a influência ideológica e as relações de poder que os saberes escolares sofrem por interferência, por exemplo, do Estado.

A reflexão sobre a educação escolar nos remete as contribuições de Apple (2006) no tocante ao universo no qual a escola está inserida. Neste sentido, o autor faz referência a ideia de “situar” a instituição escolar, no sentido revelar qual a estrutura da sociedade, o modelo econômico e, portanto, os valores envolvidos e almejados pelos interesses da elite dominante.

“[...] refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos.” (APPLE, 2006, p. 39 apud GRAMSCI).

Para Apple(2006), as práticas sociais são elaboradas com o propósito de conferir valores que possibilitem a manutenção da sociedade de forma

hegemônica⁵ e, desta forma, garanta a reprodução cultural, social e material na sociedade capitalista.

Desta maneira, a escola não é um espaço neutro como já apresentado no presente trabalho. Fica evidenciada a relação dialética entre escola e sociedade. Finalizamos a discussão com o alerta que Apple (2006) faz sobre o papel da escola em difundir o que ele chama de “currículo oculto”. Estão presentes no currículo, os elementos normativos que asseguram a hegemonia ideológica das classes dominantes, que ocupam a educação escolar de forma naturalizada produzindo a internalização dos valores culturais elitizados.

5.1 ANÁLISE COMPARATIVA DO CURRÍCULO PAULISTA DE SOCIOLOGIA: ANTES E DEPOIS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A preocupação desta pesquisa foi analisar como o currículo de Sociologia no Estado de São Paulo aborda o tema violência doméstica. A partir da preocupação da pesquisa em relação ao Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011),¹ elencamos os momentos em que o tema foi abordado ou negligenciado.

A partir do recorte conceitual central, a pesquisa produziu um levantamento documental dividido em duas etapas: a primeira observando os documentos oficiais do Currículo do estado de São Paulo e a BNCC (BRASIL, 2018), buscando identificar a abordagem sobre a violência doméstica como conceito organizado em uma subcategoria de análise, assim como o conceito de patriarcalismo para o entendimento da organização social e, desta forma, parte da cultura da sociedade brasileira.

Em um segundo momento do levantamento documental, a pesquisa realizou uma revisão história da trajetória de luta pela emancipação da mulher e os desdobramentos consagrados no ordenamento jurídico brasileiro.

⁵ A hegemonia expressa uma concepção do poder (como processo que se efetiva no interior da luta de classes) e indica o processo da conquista desse poder pelas classes subalternas. A discussão do processo hegemônico coloca fundamentalmente a análise da ação dos intelectuais na prática política de organização das massas e no entendimento reformulado e ampliado do que vem a ser o Estado nas suas articulações com a sociedade cultural e política, as classes e os aparatos de hegemonia. De acordo com Gramsci (1982), em sua luta pela hegemonia cultural e política, cada classe social cria seu grupo de intelectuais, cabendo-lhes a função de homogeneizar a classe e elevá-la à consciência de sua própria função histórica, de uma “classe em si” para uma “classe para si.” Os intelectuais desempenham uma função na organização da cultura dos diferentes grupos sociais. O sistema educacional, dirigido e controlado pelo Estado é, para Gramsci, um dos agentes mediadores entre a transformação da concepção de mundo da classe hegemônica em senso comum da classe subalterna. O sistema educacional se situa no âmbito da sociedade civil.

O tema violência doméstica está organizado no Currículo de Sociologia do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011), no 4º bimestre, da 2ª série do Ensino Médio. No 4º bimestre, são abordadas as várias formas de violência, como podemos observar a seguir:

2ª série do Ensino Médio	
Conteúdos	
O aluno em meio aos significados da violência no Brasil	
O que é violência	
Violências simbólicas, físicas e psicológicas	
Diferentes formas de violência	
• Doméstica, sexual e na escola	
Razões para a violência	
Habilidades	
4º bimestre	• Compreender criticamente a problemática da violência no contexto brasileiro • Reconhecer a existência de diferentes formas de violência: simbólica, física e psicológica • Identificar e compreender de forma crítica como a violência doméstica, a violência sexual e a violência na escola são exercidas em suas diversas formas (simbólica, física e psicológica) • Estabelecer uma reflexão sobre os processos de produção e reprodução da violência • Desenvolver um olhar sociológico sobre os fatores sociais, econômicos, históricos e contextuais que contribuem para explicar os fenômenos violentos • Desenvolver um questionamento quanto ao papel de cada um na produção e reprodução da violência escolar (bullying)

Figura 15: Currículo (SÃO PAULO, 2011), Sociologia: 2º Ano, 4º Bimestre.
Fonte: (SÃO PAULO, 2011, p.146).

A **Figura 15** corresponde a formatação de como o tema violência doméstica estava organizado no Currículo (SÃO PAULO, 2011), podemos observar que a discussão se apresenta em meio as várias formas de violência, em que a especificidade que a violência doméstica representa, ou seja, trata-se da violência dentro do lar, lugar que rigorosamente espera-se encontrar a segurança.

De acordo com o art. 5º da Lei Maria da Penha, violência doméstica e familiar contra a mulher é "qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial" (BRASIL, LEI Nº11.340,2006).

Discutir violência doméstica, em especial, a violência contra a mulher, deve haver a preocupação conceitual e histórica de se esclarecer que está não

pode ser tratada como as demais formas de violência, na medida em que esta encontra-se presente no interior das relações sociais.

O material oficial do Estado de São Paulo até o ano de 2018, consistia em apostilas que são chamadas de Cadernos (SÃO PAULO, 2014), sendo divididos em dois volumes que correspondem aos dois semestres respectivamente do ano letivo. Estes Cadernos (SÃO PAULO, 2014) são divididos em edições dirigidas aos professores nos quais contém o gabarito dos exercícios e a versão dos alunos sem respostas. Estes são distribuídos nas várias disciplinas, contendo o conteúdo programático do Currículo (SÃO PAULO, 2011), com as habilidades pretendidas, textos e exercícios, organizados e apresentados como ilustramos a seguir:

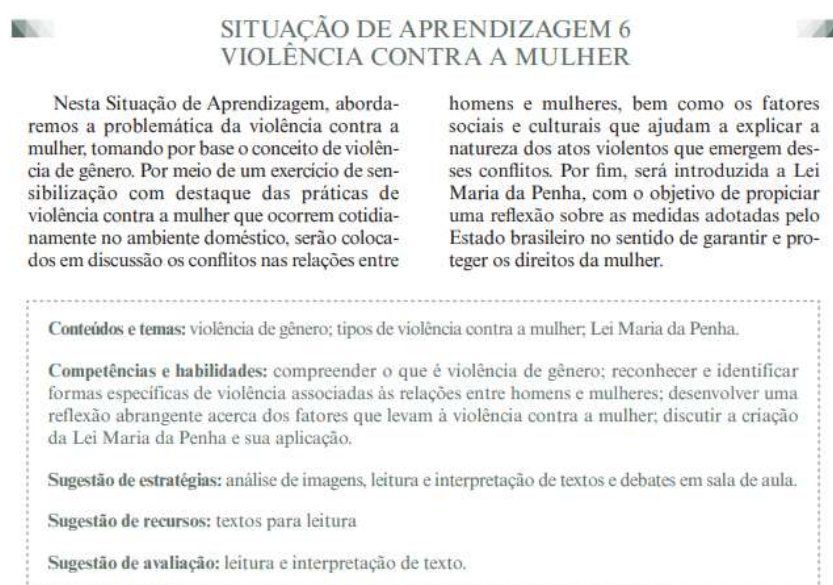


Figura 16: Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), Sociologia: 2º Ano, 4º Bimestre. Fonte: (SÃO PAULO, 2014, p.57).

Na **Figura 16**, temos o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), que vem a ser um guia com atividades, textos e conceitos que estava para o professor como um guia orientador do currículo, no qual está alinhado com o currículo do estado de São Paulo. A **Figura 16** faz uma introdução ao tema no tocante a questão de gênero e faz referência a Lei Maria da Penha.

Sondagem e sensibilização



A ocorrência de atos violentos entre homens e mulheres é um fato em nossa sociedade. E a maioria desses

atos é cometida por homens contra mulheres. Leia com os alunos o texto a seguir, também disponível no Caderno do Aluno, na seção Leitura e análise de texto, e peça que respondam às questões que seguem a ele.

Brasil está entre os 25 países com mais feminicídios

Quatorze países da América Latina – incluindo o Brasil – e Caribe estão entre os 25 Estados com maior taxa de feminicídios, segundo um relatório da organização Small Arms Survey que aponta El Salvador como o país com mais homicídios de mulheres.

Entre as regiões com um índice de feminicídios de mais de seis por cada 100 mil mulheres – considerado muito alto – estão El Salvador, Jamaica, Guatemala, África do Sul, Rússia, Guiana, Honduras, Azerbaijão, Antilhas, Colômbia, Bolívia e Bahamas.

Por outro lado, Brasil, Lituânia, Belarus, Venezuela, Letônia, Belize, Cazaquistão, Moldávia, Quirguistão, Ucrânia, Equador, República Dominicana e Estônia estão no grupo dos países com uma alta taxa de homicídios de mulheres, de entre três e seis para cada 100 mil mulheres.

Segundo o estudo da Small Arms Survey, em torno de 66 mil mulheres são assassinadas a cada ano, 17% das quais são vítimas de homicídios intencionais.

Fonte: BRASIL está entre os 25 países com mais feminicídios. © Agência EFE.

1. Por que o texto se refere ao Brasil?
2. O texto mostra o Brasil como um exemplo de país em que as mulheres não sofrem violência? Justifique.

Infelizmente o texto refere-se ao Brasil porque apresentamos uma das maiores taxas de feminicídio do planeta. E, por isso, pode-se afirmar que o país não é um exemplo a ser seguido, mas um país em que a realidade precisa ser melhorada. Essa sensibilização tem como objetivo alertar os jovens para a importância do tema da Situação de Aprendizagem.



Em grupo, os alunos devem fazer uma pesquisa sobre a violência contra a mulher. Cada grupo irá abordar o problema de acordo com um tema

ou aspecto específico. Sugira alguns temas e deixe que os alunos proponham outros, desde que tenham relação com o problema da violência contra a mulher. Podem ser abordados estudos, estatísticas, livros, filmes, músicas e muitos outros aspectos. No

Caderno do Aluno há algumas sugestões para a pesquisa.

Posteriormente, os resultados poderão ser apresentados para a turma na forma de um seminário ou de um painel, de acordo com as suas orientações.

Etapa 1 – O que é violência de gênero

Do ponto de vista da Sociologia, ser homem ou ser mulher envolve muito mais do que ter um sexo biologicamente definido

Figura 17: Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), Sociologia: 2º Ano, 4º Bimestre.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014, p.58).

A **Figura 17** do Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014), traz um texto jornalístico e o conceito de violência de gênero. Poderia neste momento trazer dados estatísticos recentes da realidade de violência doméstica no Brasil como uma forma de ilustrar e alertar para essa forma de violência naturalizada, pontuando que muitos de casos por exemplo, são cometidos em diversas faixas etárias. Em outras palavras, estabelecer elementos da realidade social presentes nos noticiários cotidianos como ponto de reflexão para a persistência da violência contra a mulher.

e distinto do outro. Significa ter sentimentos, atitudes e comportamentos associados ao “gênero”, termo utilizado para distinguir homens e mulheres. Por essa razão, em

Sociologia, a distinção homem/mulher não se limita ao sexo. O gênero (masculino ou feminino) não é determinado apenas pelas características genéticas ou biológicas.

Quando você se comporta de acordo com as expectativas amplamente compartilhadas acerca de como homens e mulheres devem agir, você está adotando um papel de gênero.

BRYM, Robert J. et al. Sexualidade e gênero. In: _____. *Sociologia: sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 250.

Para explicar a questão proposta no início da Situação de Aprendizagem – por que os homens agredem mais as mulheres do que o oposto – sugerimos que você utilize as informações contidas no Caderno de Sociologia da 1ª série, volume 2, em que é discutido o tema “Gênero e desigualdade”.

Entre os principais fatores que ajudam a explicar a violência de gênero estão as relações *desiguais* entre homens e mulheres. Quando os homens têm muito mais poder *social* do que as mulheres – isto é, quando ocupam a maioria das funções de comando, ganham mais do que as mulheres nas mesmas ocupações, são preferidos para ocupar posições de autoridade, entre outros exemplos – isso contribui para uma estrutura social na qual haverá uma maior vulnerabilidade para a mulher. Em sociedades em que homens e mulheres são socialmente mais iguais e as normas justificam a igualdade de gênero, a proporção de agressão masculina é mais baixa.

A violência do homem contra a mulher emerge em contextos sociais em que os papéis de gênero reforçam a ideia de que é “natural” e “correto” que os homens dominem as mulheres. Esses papéis são aprendidos nas famílias, na escola e por intermédio dos meios

de comunicação de massa, que ajudam a ditar as formas de interação social.



Figura 27 – Mulher espancada.

© Design ProfPhotoSearch

Figura 18: Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2011), Sociologia: 2º Ano, 4º Bimestre.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014, p. 59).

Na **Figura 18**, o Caderno discute a desigualdade entre homens e mulheres de forma simplória sem que se proponha qualquer discussão ou reflexão sobre a desigualdade de gênero em relação ao trabalho doméstico e sobrecarga e nem a respeito da desigualdade salarial e ocupação nos cargos de chefia. Em outras palavras, não se oportuniza a reflexão sobre as formas de violência que a mulher sofre em virtude do gênero, como por exemplo, a mulher chefe de família tem as mesmas responsabilidades e custos que o homem chefe de família, portanto, não se justificando a diferença salarial praticada no mercado de trabalho. Também é apresentada uma imagem de uma mulher agredida.

Nas sociedades que se desenvolveram como patriarcais – ou seja, em que a figura de maior autoridade era o patriarca ou o chefe da família, clã ou tribo –, os homens eram considerados os indivíduos de maior valor e, por conseguinte, seu comportamento e modo de ser foram qualificados como o modelo a ser seguido na vida social. Essa representação de masculinidade enfatiza que os homens seriam mais racionais e menos emotivos e apresentariam características marcadas pela virilidade, força ou destreza física, agressividade, ambição, competitividade etc.

Esses padrões de comportamento geraram estereótipos que se tornaram referências e modelos dominantes em nossa sociedade, formando uma concepção de masculinidade idealizada.



Nesse momento, você pode colocar a seguinte questão para a turma, disponível também no Caderno do Aluno, na seção Lição de casa: *De que forma(s) o ideal de masculinidade está relacionado à violência? Não há uma única resposta a essa questão. Entretanto, é possível*

dizer que a violência tem sido reconhecida desde tempos imemoriais como uma referência de masculinidade. É comum, por exemplo, que os homens sejam pressionados a manifestar signos visíveis de masculinidade, em situações em que são chamados a testar qualidades ditas “viris”, como esportes de luta, competições entre gangues, rachas, ou, ainda, reagir fisicamente quando desafiados em discussões verbais etc.

Etapa 2 – Lei Maria da Penha

Para ampliar o debate sobre violência contra a mulher, será introduzida a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, também conhecida como Lei Maria da Penha. Você pode iniciar essa etapa perguntando à turma se alguém já ouviu falar nesta lei e sobre o que ela trata.



Para aprofundar a discussão, leia com os alunos o seguinte texto, que pode ser acompanhado na seção Leitura e análise de texto do Caderno do Aluno. O texto trata da vida e história de Maria da Penha.

continuou recorrendo e permaneceu livre até 2002, quando finalmente ficou em regime fechado por apenas dois anos. O caso tinha sido enviado, em 1998, à Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), órgão principal e autônomo da Organização dos Estados Americanos (OEA), pela demora injustificada em se dar uma decisão ao processo. A denúncia à OEA evidenciou a tolerância do Estado brasileiro em relação à violência contra a mulher por não ter adotado as medidas efetivas e necessárias para punir o agressor, apesar de todas as evidências. A comissão responsabilizou o Estado brasileiro por omissão e negligência em relação ao caso e sua atuação foi decisiva para que o processo fosse concluído no âmbito nacional. O agressor foi preso, em outubro de 2002, quase vinte anos após o crime, poucos meses antes da prescrição da pena.

Hoje, Maria da Penha é coordenadora de Estudos, Pesquisas e Publicações da Associação de Pais e Amigos de Vítimas de Violência (APAVV), no Ceará. Ela atua na Coordenação de Políticas para Mulheres da Prefeitura de Fortaleza e é considerada símbolo contra a violência doméstica. Em sua homenagem, a Lei de Violência Doméstica contra a Mulher, sancionada pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 7 de agosto de 2006, é conhecida como Lei Maria da Penha.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Após a leitura, peça à turma que responda, no Caderno do Aluno, à pergunta: *Como a Lei Maria da Penha ajuda a proteger os direitos das mulheres? De que maneira ela garante isso?* Mesmo que ninguém saiba a resposta, procure estimular os alunos a formular algumas hipóteses.

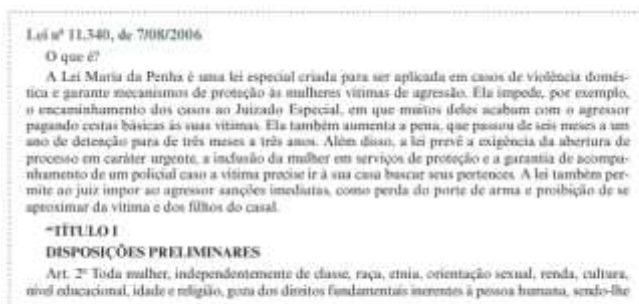


Em seguida, leia o texto da lei apresentado a seguir, e também no Caderno do Aluno, na seção Leitura e análise de texto, e compare as sugestões dos alunos com a legislação. Você pode realizar a leitura de forma individual, compartilhada ou comentada.

Figura 19: Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2011), Sociologia: 2º Ano, 4º bimestre.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014, p. 60).

A **Figura 19** tem a menção ao patriarcalismo sem grandes referências como explicar que o mesmo é um sistema social que foi base para a organização da estrutura da sociedade brasileira e, posteriormente é contada a história da Maria da Penha.



61



62

Figura 20: Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2011), Sociologia: 2º Ano, 4º Bimestre.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014, p.61).

A **Figura 20**, traz a Lei nº 11.340 de 7, de agosto de 2006, conhecida como **Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006)**. A proposta de trabalhar a legislação é formidável na medida em que é ofertado aos estudantes uma amostra real do Estado em combater a violência contra a mulher.

A Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) é uma importante referência para o debate na medida em que criminaliza a violência doméstica em suas várias formas de manifestação, fornecendo assim, a própria definição sobre o que é a

violência doméstica, como também defini a violência psicológica, patrimonial, moral, além da física.

Dentro do ponto de vista didático, a lei é uma ferramenta neutra que sustenta a discussão dentro do ponto de vista legal e conceitual, eximindo o professor(a) de qualquer juízo de valor no tocante ao tema.

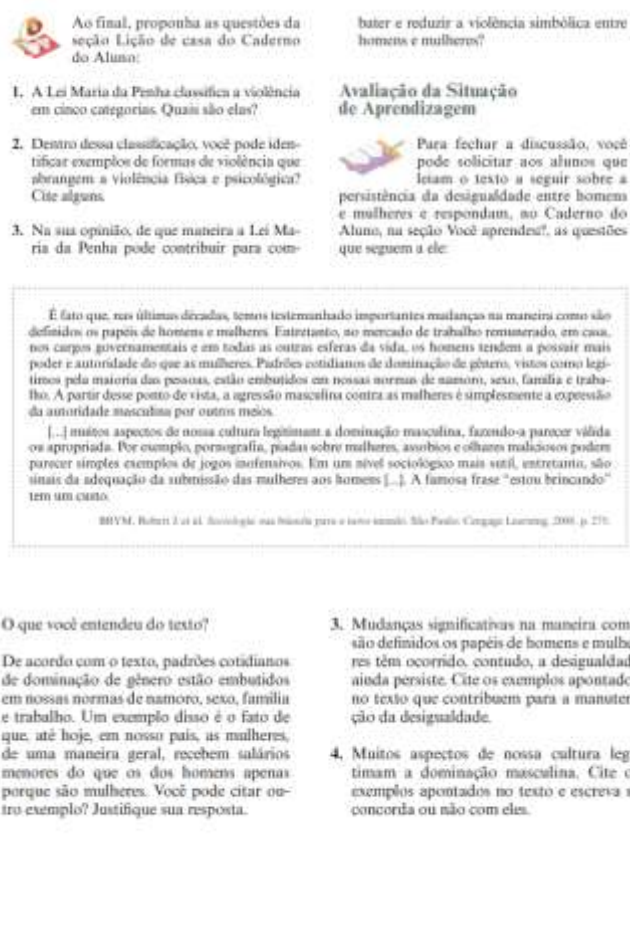


Figura 21: Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2011), Sociologia: 2º Ano, 4º Bimestre.

Fonte: (SÃO PAULO, 2014, p. 63).

A **Figura 21**, encerra a Situação de Aprendizagem “Violência contra a mulher” (SÃO PAULO, 2014), com um texto de Robert Brym, indicando a violência contra a mulher nos diversos espaço como o mercado de trabalho que impõe às mulheres uma sensível desigualdade de gênero na medida em que as mulheres recebem um salário inferior se comparado com a remuneração masculina para os mesmos cargos. Assim como, a presença de mulheres em cargos de chefia.

Neste momento, pontuo uma crítica no tocante a possibilidade de explorar o tema desigualdade social de forma histórica, econômica e social mais ampla.

As referências não são ruins, o material é interessante, mas não propõe uma reflexão sobre a construção cultural do gênero. A abordagem não trabalha o tema em sua multiplicidade de olhares, como a militância histórica do movimento feminista, não discute as relações de poder, não demonstra a importância da mulher no mercado de trabalho e sua intensa exploração.

As consequências dos problemas elencados, se debatidos amplamente, poderiam produzir reflexão sobre a condição da mulher como mãe no mercado de trabalho e assim, evidenciar a necessidade de reivindicar políticas públicas de assistência à mulher como creche e escolas em horário de atendimento que forneça uma efetiva cobertura e assistência para os filhos das trabalhadoras⁶.

A **Figura 21**, também traz exercícios de interpretação de texto que desenvolvem também a capacidade escritora do estudante.

As orientações documentais para o Currículo do Estado de São Paulo apresentadas acima estiveram vigentes até o ano letivo de 2018. Para o ano letivo de 2019, quando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo inicia o processo de transição e adequação do currículo, observamos o esvaziamento da abordagem do tema violência doméstica.

A seguir o material fornecido pela Secretaria da Educação de São Paulo, SÃO PAULO FAZ ESCOLA, uma adaptação ao Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), Caderno do Professor e Caderno Aluno (SÃO PAULO, 2019) para abordagem do Tema Violência. Como estratégia de análise, para evidenciar o esvaziamento do conteúdo ilustro com imagens do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2019)

O Caderno do Professor e Caderno Aluno (SÃO PAULO, 2019) do ano letivo de 2019-20, apresenta um processo de redução, ou melhor, ficou enxuto com poucos textos, reduzidos a exemplos. A violência contra a mulher que era trabalhada até 2019, com uma Situação de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2014) dedica ao tema, no 4º Bimestre da 2ª série do Ensino Médio passa a ser Momento (SÃO PAULO, 2019).

A seguir o Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2019) tem a nomenclatura altera de “Situação de Aprendizagem” para “Momento” que organiza a edição

⁶ Me considero um exemplo dessa demanda, pois enquanto professora que entro em sala de aula as 7h da manhã, não encontro nem no público e nem no privado uma escola que receba minha filha Carolina as 6h30 da manhã.

alterada, a partir de 2019 são denominadas de Momento 1, por exemplo, e assim por diante. A violência contra mulher passou de conteúdo estudado em uma “Situação de Aprendizagem” para duas imagens de mulheres com hematomas, como parte das várias formas de violência física, simbólica e psicológica.

SOCIOLOGIA

103

SOCIOLOGIA

TEMA/CONTEÚDO 2ª SÉRIE

A violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota.

JEAN-PAUL SARTRE



PublicDomainPictures, Pixabay <https://pixabay.com/imagens/181963/> (access: 01/06/2019)

O ALUNO EM MEIO AOS SIGNIFICADOS DA VIOLÊNCIA NO BRASIL

- O que é violência
- Violências simbólicas, físicas e psicológicas
- Diferentes formas de violência
- Doméstica, sexual e na escola
- Razões para a violência

MOMENTO 3

Depois de problematizar a violência simbólica em nossa sociedade, vamos abordar outra dimensão da violência: o que você considera ser violência psicológica?

A violência psicológica envolve questões subjetivas, onde o agressor se aproveita de – ou cria – fragilidades do agredido para o colocar em posição de submissão, dependência, opressão. Ela pode ser manifestada por meio de várias maneiras, explicitamente, quando se desdenha ou diminui a capacidade de alguém ou implicitamente, quando delicadamente, às vezes até “amorosamente”, se convence alguém de que ele é incapaz, feio, ignorante, não merecedor etc.

Reúna-se em grupo com seus colegas, conforme orientação do professor, para discutir as definições de violência psicológica que cada um de vocês anotou acima, a fim de sintetizá-las em uma única. Partindo dessa definição, você e



Raf. J. Unsplash <https://unsplash.com/photos/711wRzSQG> (access: 01/06/2019)

Figura 22: Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014), Sociologia: 2º Ano, 4º Bimestre, p.103.

Fonte: (SÃO PAULO, 2019, p. 103).

A **Figura 22**, retrata a página inicial da disciplina de Sociologia, nela é relacionado os conteúdos/tema que serão trabalhados ao longo do 4º bimestre. Desse modo, podemos observar a menção a violência sexual e doméstica.

A **Figura 22**, reproduz o Momento 3 do Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2020), nesta etapa é feita a referência a violência psicológica e tem ilustrado a imagem de mulher visivelmente abalada. Não há uma associação direta da imagem com a discussão sobre a violência de gênero e, portanto, da violência doméstica.

SOCIOLOGIA

109

seus colegas devem trazer vários exemplos de violência psicológica, e classificá-los, conforme sua expressão.

Trata-se de um registro simples, no qual também devem ser incluídas propostas que possam dirimir os efeitos da violência, ao mesmo tempo em que procuram instrumentos para coibi-la. Tal proposta deve ser compartilhada posteriormente com os outros grupos.

Talvez alguns exemplos expostos por seu grupo apareçam na produção de outros grupos. A repetição evidencia a manifestação de um processo de naturalização da violência psicológica. Discuta esse processo dentro do ponto de vista da Sociologia.

MOMENTO 4

A esse momento, você já tem clareza das dimensões simbólica e psicológica da violência. Já estudamos esses dois elementos, mas há um terceiro. Para que possamos avançar, tomemos a dimensão física da violência como objeto de reflexão. A violência física é a expressão mais



Engin_Akyurt, <https://pixabay.com/images/id-2418421/> (acesso: 01/06/21019)

inequívoca da própria violência porque ela se constitui em elementos materiais. Ainda que se tente escondê-la, como uma esposa que mente sobre os hematomas resultantes de agressão física por parte de seu marido, neste caso as provas são irrefutáveis.

Com o mesmo grupo da atividade anterior, faça um levantamento de dados estatísticos sobre violência física em fontes disponíveis em variados canais. Existem diversos indicadores oficiais que apresentam um panorama atualizado e que podem contribuir. Uma rápida pesquisa em um buscador da internet e você encontrará bons resultados. Filtre aqueles de fontes reconhecidamente idôneas e escolha um tema: violência contra mulher, crianças, negros, filhos de santo, homossexuais, transsexuais, nordestinos, idosos, pobres, índios, animais, entre outros. Enfim, há um sem número de temas.

Figura 23: Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2019), Sociologia: 2º Ano, 4º Bimestre.

Fonte: (SÃO PAULO, 2019, p.109)

Na etapa seguinte, “Momento 4”, retratada na **Figura 23**, novamente o recurso da imagem é utilizado mostrando uma mulher com hematomas e ao longo do “pequeno texto” esclarece a violência física. A proposta de atividade sugere a realização de uma pesquisa sobre o tema violência e, dentre os exemplos citados como sugestão para pesquisa é mencionada a violência contra a mulher.



Atlas da Violência 2018, Ipea/FBSP, 2018

Observe os dados do gráfico acima. É alarmante! Como se pode tomar como natural, o fato de que mulheres negras assumam uma curva ascendente em casos de mortes, enquanto mulheres brancas tomem uma curva descendente? O que faz com que esses dados sejam assim? Quais as condições sociais para esses dois grupos distintos?

Esse é um pequeno recorte de um amplo universo, em que se situa a violência. Contudo, é importante destacar que o que se coloca em xeque aqui, não é o fato de mulheres brancas adquirirem mais longevidade com o passar dos anos, mas o fato de o mesmo não acontecer para as mulheres negras.

Desenvolva essa discussão no grande grupo da sala, que também deve ser alimentada pelos dados que você e seu grupo pesquisaram. Estranhem o fato de que os dados registrados por pesquisas oficiais, sobre as dimensões da violência, demonstram um crescimento assustador para alguns grupos, enquanto retrai para outros. Quais são as políticas para conter essa demanda, no mínimo, injusta. Pesquise as políticas públicas adotadas pelos governos para lidar com a situação.

Apesar de tudo, a violência física como concebemos sempre existiu, mas, com o advento dos Direitos Humanos, há uma preocupação das sociedades contemporâneas em conter e compreender todas as esferas de sua aplicação. Inclusive, esses direitos surgiram justamente porque a violência não podia mais seguir impune. O entendimento de determinada cultura sobre o que é violência também deve ser um ponto de atenção a ser considerado. O processo civilizatório e

Figura 24: Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2020), Sociologia: 2º Ano, 4º Bimestre, p.110. Fonte: (SÃO PAULO, 2020, p. 110).

A continuação da etapa “Momento 4”, ilustrada na **Figura 24**, tem dados estatísticos apresentados em um gráfico sobre os índices de violência contra a mulher, pontuando a questão étnica, explicitando a intensidade de violência contra a mulher negra se comparada com a mulher branca.

toda complexidade das tramas sociais precisam ser contemplados para explicação da violência física como fenômeno social observável.

Note que os dados coletados e sua sistematização poderão alimentar a pesquisa que você iniciou lá no início do bimestre.

MOMENTO 5

Há poucos passos da finalização do bimestre, provavelmente, você e seu grupo estão bem adiantados em suas pesquisas e certamente já elucubram suas considerações finais sobre o conjunto de violência pesquisado (dimensão-forma) para redigirem o artigo de opinião ou resenha, a ser apresentado junto com o infográfico do grupo. Essa pesquisa é de suma importância – ainda que tenham socializado e compartilhado dados, experiências e pontos de vista acerca da violência ao longo das aulas –, porque as pessoas não encaram a violência uniformemente e de forma cristalizada.

Como exemplo, observamos que a opinião da sociedade sobre a questão dos jogos eletrônicos com temática violenta é ampla; muitos dizem que eles estimulam o comportamento violento de adolescentes e jovens, enquanto outros dizem exatamente o contrário. Entre as duas posições há aqueles que defendem algum tipo de controle, como mensagens de advertência sobre o conteúdo.

A socióloga americana Karen Sternheimer, defende que antes de culpar o videogame é preciso fazer uma investigação aprofundada do contexto no qual os jovens e adolescentes que cometem crimes estão inseridos:

[...] Os críticos continuam apontando os videogames [como responsável] pelo comportamento violento dos jovens, uma vez que seus recursos gráficos e cenários se tornam mais complexos e às vezes mais perturbador. Mesmo com as taxas de criminalidade juvenil decrescendo. Se quisermos entender por que jovens, particularmente de classe média ou com um ambiente estruturalmente estável, cometem atos violentos, precisamos olhar para além dos jogos que eles jogam.

STERNHEIMER, K. (2007). Do Video Games Kill? Contexts, 4(1), 13-17.
<http://doi.org/10.1525/ctx.2007.4.1.13> (acesso: 09/10/2019), tradução: Emerson Costa

Em contrapartida, um estudo em meta-análise, que foi publicado no jornal científico *Proceedings of the National Academy of Sciences* – PNAS, aponta a contribuição de jogos violentos no incremento da violência entre adolescentes e jovens:

Com base [...] em meta-análise, concluímos que praticar jogos eletrônicos violentos está associado ao incremento do nível de manifestação de agressão física ao longo do tempo, em comparação com níveis de agressão anteriores. Essa descoberta corrobora a afirmação geral de que o jogo eletrônico violento está relacionado ao aumento da agressão física ao longo do tempo.

PRESCOTT, Anna T.; SARGENT, James D.; HULL, Jay G. Violent video games and aggression metaanalysis. *Proceedings of the National Academy of Sciences* Oct 2018, 115(40):9882-9888; DOI: 10.1073/pnas.1811617114, (acesso: 09/10/2019), tradução: Emerson Costa

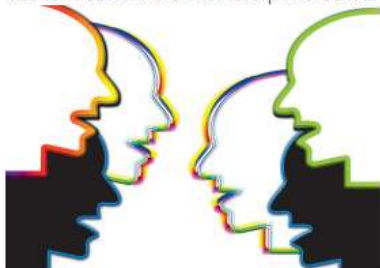
Figura 25: Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2020), Sociologia: 2º Ano, 4º Bimestre.

Fonte: (SÃO PAULO, 2020, p.111).

Na **Figura 25**, são apresentadas correntes ligadas às na discussão sobre a violência presente nos games e suas consequências, como parte da análise sobre a violência entre jovens.

Conforme orientação do professor, procure por pesquisas de opinião na mídia e artigos científicos e/ou jurídicos acerca de jogos eletrônicos e violência para fazer uma comparação entre os posicionamentos. Utilize essa produção para o prosseguimento da atividade.

Organize, junto com seus colegas, uma roda de conversa que busque reflexões acerca das formas da violência. Isso por si só demonstra, invariavelmente, o reconhecimento da existência de diferentes formas de expressão da violência: doméstica, sexual, na escola, gênero, raça, origem etc. A maneira como se desdobram e tanto os mecanismos que a propagam, quanto a coíbem, são os pontos cruciais desta roda de conversa. O questionamento central da roda deve ser sobre o papel de cada um de nós na produção e reprodução da violência. Lance mão do olhar sociológico, no que se refere aos fatores e contextos que contribuem para explicar os fenômenos violentos na sociedade brasileira.



Geralt, Pixabay <https://pixabay.com/images/id-222786/> (acesso: 03/06/2019)

Faça um mapa conceitual, que correlacione os elementos dimensão-forma da violência com as discussões da roda de conversa, de maneira a denunciar toda sorte de violência e buscar soluções para sua erradicação, fazendo-se valer da atuação da Sociologia frente a este fenômeno.



A roda de conversa é a última atividade antes do seminário, em que você, junto ao seu grupo, e os demais grupos apresentarão e discutirão as dimensões e formas de violência, às quais ficaram a cargo. É um momento rico para explicar conceitos, dirimir dúvidas, propor encaminhamentos que podem extrapolar os limites da escola, contribuindo para uma sociedade melhor. Também é o momento de apresentarem o portfólio do grupo e sua produção escrita individual.

Combine com o professor e colegas, pode ser também um momento de confraternização, para que vocês fechem em grande estilo o ano letivo e se preparem para a 3ª série.

Um abraço e parabéns por mais uma etapa vencida na sua escolarização.

Figura 26: Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2020), Sociologia: 2º Ano, 4º Bimestre.
Fonte: (SÃO PAULO, 2020, p.112).

Por fim, na **Figura 26**, temos novamente a sugestão de pesquisa e dentre as formas de violência relacionadas é feita a menção da violência doméstica.

A discussão sobre a violência contra a mulher é apresentada em duas fotografias e um gráfico. Não são feitos esclarecimentos a que trata a violência contra a mulher. São sugeridas as pautas identitárias, mencionando em relação às mulheres negras e aos homossexuais. A maneira como o material aborda os critérios cor e gênero pode transparecer a ideia de que a mulher branca se encontra a salvo. A mulher branca sem dúvida, pela cor da pele sofre uma exposição menor a certos tipos de opressão, desigualdade e discriminação.

As alterações apresentadas acima pautadas na Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), distanciam os estudantes de atingirem os ideais expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº9.394, em seu inciso III, do artigo 35: “aprimoramento do educando como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (BRASIL, 1996).

A movimentação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em torno da adequação do Currículo do Paulista com a BNCC, conjuntamente com a Reforma do Ensino Médio, produto de uma aliança que anuncia um ensino pelas Competências e Habilidades, esvaziando os conteúdos e as reflexões, retiraram inclusive o acesso à leitura e interpretação das normas como a Lei Maria da Penha. A BNCC Ensino Médio, preconiza que:

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. (BRASIL, 2018, p.8)

A Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), implementada por meio impositivo, gerou revoltas e protestos, sobretudo, entre os especialistas em educação, acentuando a tensão entre o governo e os setores da sociedade civil. Dentre as modificações propostas, a que gerou maior insegurança foi a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e de Matemática como únicas disciplinas valorizadas nos currículos escolares.

A investigação documental apresentada sobre o Currículo de Sociologia (SÃO PAULO, 2011) em conjunto com o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2014/2020) e Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2014/2020), comparado com o Currículo de Sociologia (SÃO PAULO, 2020) foi realizada tomando como referencial teórico VIANA (2015) para realizar a análise do conteúdo tendo como categoria central da investigação, o conceito de gênero, ou seja, a violência dirigida ao ser humano pela sua condição de gênero, portanto, a violência doméstica.

Segundo VIANA (2015), a análise documental faz-se principalmente pela abordagem da “representação social cotidiana” que a violência contra a mulher é abordada nos documentos curriculares do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014/2020).

GIL (1995) destaca que a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas, diz o autor, está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Nesta perspectiva observada por GIL (1995), a análise documental realizada do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) e seus respectivos materiais como o Caderno do Professor (SÃO PAULO, 2011) E Caderno do Aluno (SÃO PAULO, 2011) em comparação com a análise do Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020) já adequado a BNNC e o Novo Ensino Médio observa-se um esvaziamento do conteúdo no tocante a abordagem sobre a violência contra a mulher.

O Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2020) trata a violência mas especificamente na Habilidade:

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos (SÃO PAULO, 2020).

Dentro desta Habilidade citada acima o conhecimento de Sociologia esperado são as formas e dimensões da violência: física, psicológica e simbólica. Neste sentido, o trabalho pedagógico fica limitado ao repertório do docente para que este possa desenvolver um plano de aula que contribua para a educação no combate a violência contra a mulher.

Em pesquisa recente apresentada no Programa de Pós Graduação em Docência para Educação Básica na UNESP Campus Bauru, TURINI (2019) em sua dissertação de mestrado revela que apenas 27% dos professores de Sociologia que atuam na Educação Básica do Estado de São Paulo na rede pública na disciplina são graduados no curso de Ciências Sociais ou Sociologia. Sendo assim, fica evidenciado o comprometimento do tema na medida em que o Currículo não produz suporte como orientador na educação pelo combate a violência contra a mulher.

6. O PRODUTO PEDAGÓGICO OBJETO DE APRENDIZAGEM

A elaboração de um produto pedagógico nos remete ao papel da educação na formação do indivíduo e, neste sentido, o objetivo da pesquisa foi realizar uma revisão bibliográfica, documental e normativa com o objetivo de construir um produto pedagógico com o propósito de ser um recurso estratégico na mediação entre o estudante, sujeito do processo ensino - aprendizagem e o conhecimento historicamente sistematizado.

O estudo focou a persistência cultural do fenômeno social que é a violência contra a mulher no Brasil, analisando o percurso da luta política, civil, social e jurídica do movimento feminista. O estudo permite observar de forma muito clara que a rigidez jurídica na repressão à violência contra a mulher não reflete positivamente, no sentido de reprimir ou evitar o fenômeno social da violência, pensando aqui, que a função da lei é orientar, ditar a norma de conduta da sociedade. Lembrando que esta violência é praticada por alguém que necessariamente é ou era conhecido da vítima. Alguém que em tese não deveria lhe fazer mal. Sendo assim, fica claro o caráter cultural da violência contra a mulher, mostrando as raízes patriarcais no interior da estrutura social.

Em conjunto com o trabalho de pesquisa, a experiência da pesquisadora como docente na educação básica também foi parte do processo de construção do produto pedagógico.

A realidade da qual partimos no interior da escola, reflete uma realidade dividida entre jovens defensores da emancipação feminina e de outro lado, jovens que demonstram fortes sinais de recrudescimento, com posicionamentos ideológicos conservadores, em geral apoiadores do movimento escola sem partido.

O interior da sala de aula a partir da experiência da docente (2013), tem se mostrado paulatinamente mais hostil e conservador. Os jovens vêm se mostrando refratários a temas como gênero, violência contra a mulher, imigração, cotas ou como direito ao aborto, dentre outros tantos temas polêmicos.

Neste contexto, o espaço escolar é visto como parte da sociedade, e, no tocante ao recorte pontuado, retomamos a visão crítico reprodutivista de teóricos como Althusser (1980), Bourdieu e Passeron (2008), que alertavam para o fato de que a Educação assumia o caráter reprodutivista das relações

sociais e por conseguinte das desigualdades, reconhecendo a Educação como sendo uma instituição a serviço do Estado, e, sendo assim, responsável pela manutenção da ideologia dominante, no que concerne as suas práticas, costumes e valores culturais, de acordo com a perspectiva crítica marxista da sociedade capitalista.

Retomando o objeto de pesquisa, a persistência cultural da violência contra a mulher, está se mostra persistente mesmo diante de avanços normativos que protegem a mulher, ou seja, as estratégias legais não são suficientes no sentido de combater, evitar os crimes violentos contra mulheres.

Dentro desta perspectiva cultural de discussão sobre o fenômeno social de violência, recorreremos as análises de SAFFIOTI (2004), que apontava os três pilares que embasam a sociedade no processo de subjugar a mulher: a primeira, é o fato ser mulher, ou seja, esta já é uma condição discriminatória no sentido de um ser humano incapaz, frágil, inferior dentre outras características negativas; a cor da pele é outro elemento discriminatório, caso não seja branca e também será profundamente excluída se pertencer as classes mais baixas renda da sociedade.

Considerando a Educação como sendo uma instituição importante na estrutura da sociedade, seguimos alicerçados no entendimento de SAFFIOTI (2004), quanto ao fato do sistema patriarcal estar presente na cultura dominante na sociedade e no Estado brasileiro. De acordo com a socióloga, na ordem patriarcal, o poder é exercido pelo homem, branco e heterossexual. Ainda, no tocante a discriminação e desigualdade, SAFFIOTI (2004), chama a atenção para as relações de gênero, as questões étnicas e de classes sociais no interior da sociedade, concluindo que não há separação entre dominação patriarcal e exploração capitalista, pois o patriarcalismo se coloca a serviço do capital, sendo assim, o progresso feminista esbarra nas armadilhas materiais do patriarcado.

6.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E O ENSINO DE SOCIOLOGIA: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS PARA O COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Em busca de uma estratégia de superação cultural em relação à persistência da violência contra a mulher, seguimos com a visão materialista-histórica e, fazemos uso da Pedagogia Histórico Crítico como recurso

metodológico para o processo de transformação cultural. De acordo com Saviani:

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isso significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção com os respectivos meios de produção e relações de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera sobre a base das produções anteriores. À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2011, p.121).

Neste sentido, utilizando-a como recurso metodológico, a Pedagogia Histórico Crítica possibilita o acesso do estudante ao conhecimento historicamente sistematizado como parte do processo cultural em que está inserido como sujeito parte da sociedade. Ainda de acordo com o autor, pensando na perspectiva materialista-dialética da Pedagogia Histórico-Crítica:

(...) trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2011, p.119-20)

Dentro deste contexto cultural, elaboramos um jogo como parte de uma sequência didática construída a partir da metodologia da Pedagogia Histórico Crítica, pensando o contexto que temos, os jovens do século XXI, estão inseridos em uma realidade social, visual, midiática, virtual, instantânea, experimentando outras formas de socialização intensas e vazias que nos termos de BAUMAN (1999) podemos chamar de líquidas numa dimensão da volatilidade das atuais relações sociais.

O referencial teórico da Pedagogia Histórico Crítica para a construção do trabalho pedagógico é compreendido como um processo de mediação entre atores sociais parte da realidade social inicial, na qual estão inseridos os estudantes e, no tocante ao tema da presente pesquisa, este assume um caráter cultural enraizado na estrutura da sociedade. Neste sentido, segundo SAVIANI (2012), a prática pedagógica deve partir da problematização da prática social,

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. (SAVIANI, 2012, p.70)

Tomando como base as palavras de SAVIANI (2012), a prática social analisada pelo autor reflete o capital cultural de cada indivíduo, no caso aqui, o estudante. Dessa forma, o tema demanda uma profunda problematização para estabelecer uma reflexão crítica dos dados apresentados.

The slide is divided into two main sections. The left section, on a dark background, contains white text detailing sociological concepts. The right section, on a brown background, features the title 'Violência contra a mulher: um problema cultural' in large white font. A red arrow points from the left text towards the title.

Objeto de conhecimento de Sociologia: - Formas e dimensões da violência: física, psicológica e simbólica.

Habilidade: (EM13CHS503) 1ª Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Categoria: INDIVÍDUO, NATUREZA, SOCIEDADE, CULTURA E ÉTICA.

270 minutos

“Violência contra a mulher: um problema cultural”

Figura 27 – Competências e Habilidades. Categoria e objetivo de conhecimento de Sociologia.

Fonte: (SÃO PAULO, 2021) (Adaptação da própria autora).

A intervenção proposta, estruturada na metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, com o objetivo de contribuir para uma educação que combata a violência contra mulher, parte do primeiro passo que é a prática social inicial, e, no tocante ao tema abordado, se faz necessária a adoção da aplicação do segundo passo que é produzir uma efetiva problematização do fenômeno social abordado.

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem posicionar-se diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. (SAVIANI, 2012, P.70)

Desta forma, a problematização trata do “ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções.” (SAVIANI, 2015, p. 37)

Nesta perspectiva, a sequência didática apresenta os dados estatísticos da violência contra a mulher no Brasil em um recorte de concentração das principais vítimas dessa forma de violência como mostram os gráficos a seguir.



Figura 28 – A violência contra a mulher no Brasil: Perfil etário

Fonte: FBSP, 2019. (Adaptação nossa)

A **Figura 28**, apresenta a concentração das ocorrências a partir do perfil etário das mulheres. O gráfico evidencia em números que a violência está concentrada na faixa etária dos estudantes.



Figura 29 – A violência contra a mulher Estado Civil

Fonte: FBSP, 2019.

A **Figura 29** aponta que as mulheres que decidem romper com seus relacionamentos abusivos tendem a sofrer mais com a violência, em seguida as mulheres solteiras ocupam o segundo lugar nos índices de violência.



Figura 30 – A violência contra a mulher: cor da pele

Fonte: FBSP, 2019.

A **Figura 30** concentra a preocupação da violência contra a mulher e a condição das mulheres negras e pardas que estão estatisticamente mais propensas a sofrerem alguma forma de violência seja pela condição de ser mulher, seja pela cor da pele.



Figura 31 – Número de feminicídios no Brasil entre 2016-2020

Fonte: FBSP, 2019.

Na **Figura 31**, aponta a evolução de feminicídios no Brasil em uma crescente mesmo depois da promulgação da lei que tipifica o feminicídio.

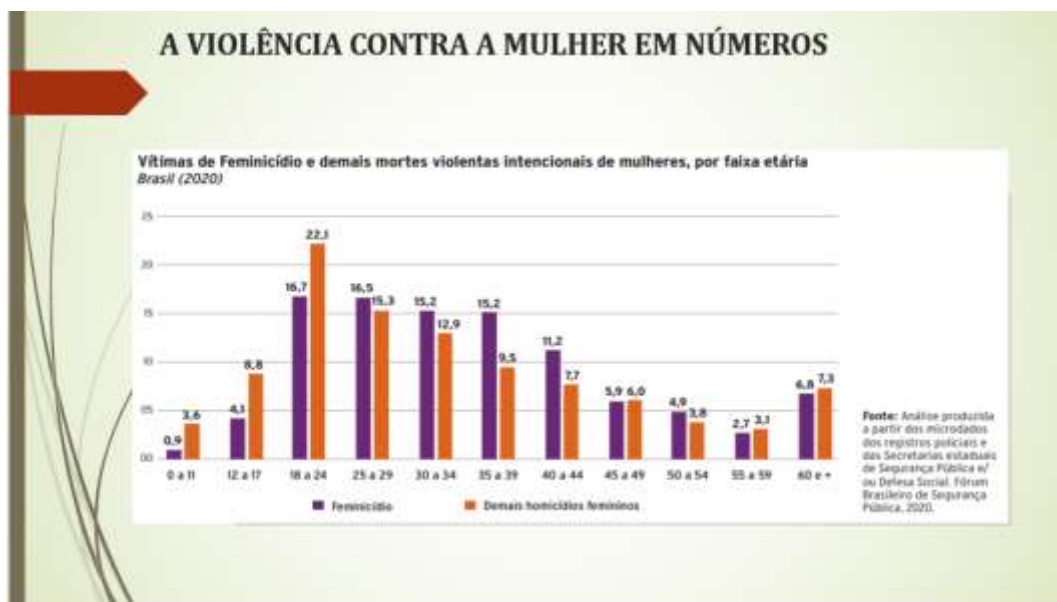


Figura 32– Incidência de feminicídios – faixa etária.

Fonte: FBSP, 2020.

Na **Figura 32** o estudante consegue ter uma perspectiva analítica sobre a totalidade de homicídios de mulheres, como o latrocínio que é o roubo seguido de morte e o feminicídio que é o assassinado pela condição de ser mulher.



Figura 33: Feminicídios e demais mortes instrumento empregado.

Fonte: FBSP, 2020.

A **Figura 33**, trata dos instrumentos empregados para ferir as mulheres vítimas de feminicídios. Neste momento, observa-se a preocupação com as novas diretrizes sobre a regulamentação das armas de fogo e munições.

Depois de problematizar a violência contra a mulher pautada nos dados estatísticos fornecidos pelos institutos de pesquisa brasileiros conferindo assim, uma percepção da realidade social brasileira de forma quantificada, parte-se para a etapa da instrumentalização “de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2008, p. 5).

Nesta etapa, o professor faz a mediação entre os estudantes e os conhecimentos sistematizados, que foram e são produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.

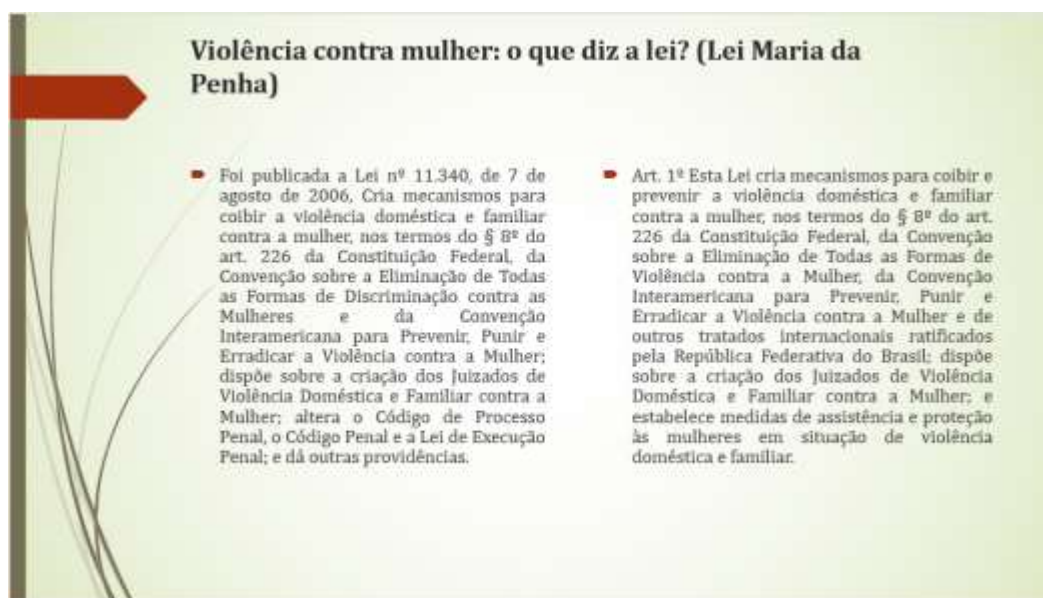


Figura 34: Violência Contra Mulher – o que diz a norma?

Fonte: Brasil, 2006.

O processo de instrumentalização associado ao processo de problematização pode produzir uma apropriação do conhecimento sistematizado e assim, refletir sobre a prática social inicial.

E nesse processo unitário de problematização-instrumentação emerge concomitantemente o momento catártico em que a estrutura do significado teórico e prático [...] é apropriada pelos alunos e incorporada na forma de superestrutura em sua consciência fazendo parte, portanto, de seu novo modo de ser e de se posicionar no interior de sua prática social [...] (SAVIANI, 2015b, p. 38).

A norma tem como propósito regular a conduta do indivíduo dentro de uma dada sociedade ou coletividade, e, dessa forma, a regra espera uma conduta imposta pelo ordenamento jurídico por meio das leis, sendo assim, a

utilização da Lei Maria da Penha, como um instrumento pedagógico, pretende produzir o entendimento do significado das várias formas de violência contra a mulher e como estas são vividas, em sua maioria, no ambiente doméstico.

A Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), apesar de não prever a importância da educação no combate à violência contra a mulher, possui um caráter pedagógico no tocante a terceira etapa da Pedagogia Histórico Crítica, na medida em que se utiliza de uma linguagem clara e objetiva ao tratar o tema.

Violência contra mulher: o que diz a lei?

- Art. 5º Para os efeitos desta Lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial.
- I - no âmbito da unidade doméstica, compreendida como o espaço de convívio permanente de pessoas, com ou sem vínculo familiar, inclusive as esporadicamente agregadas;
- II - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;
- III - no âmbito da família, compreendida como a comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa;
- III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação.
- Parágrafo único. As relações pessoais enunciadas neste artigo independem de orientação sexual.
- Art. 6º A violência doméstica e familiar contra a mulher constitui uma das formas de violação dos direitos humanos.

Figura 35: Violência Contra Mulher – o que diz a norma?
Fonte: Brasil, 2006.

Violência contra mulher: o que diz a lei?

- Art. 7º São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras:
- I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;
- II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;
- III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;
- IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;
- V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Figura 36: Violência Contra Mulher – o que diz a norma?
Fonte: Brasil, 2006.

Na **Figura 39**, o Art. 7º da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) traz as várias dimensões da violência contra a mulher, e, de forma muito clara, é possível estabelecer correlação com a realidade social.

Neste momento, podemos pensar que o processo de observação do cotidiano, ou seja, da realidade social considerada aqui neste plano de aula como sendo ponto de partida, associado ao processo de problematização equivalente ao segundo passo que conta com os dados estatísticos da ocorrência de violência contra a mulher e, em um terceiro momento (terceiro passo da PHC) o exame da legislação produz um processo de instrumentalização contando que a norma regulamenta e estabelece uma conduta imposta ao estudante enquanto sujeito da sua liberdade civil inserido na realidade social.

Feminicídio- Lei 13.104 de 9 de março de 2015

- Art. 1º O art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, passa a vigorar com a seguinte redação:
 - "Homicídio simples
 - Art. 121.
 - Homicídio qualificado
 - § 2º
 - Feminicídio**
 - VI - contra a mulher por razões da condição de sexo feminino;
 - § 2º - A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve:
 - I - violência doméstica e familiar;
 - II - menosprezo ou discriminação à condição de mulher;
 - Aumento de pena
 - § 7º A pena do **feminicídio** é aumentada de 1/3 (um terço) até a metade se o crime for praticado:
 - I - durante a gestação ou nos 3 (três) meses posteriores ao parto;
 - II - contra pessoa menor de 14 (quatorze) anos, maior de 60 (sessenta) anos ou com deficiência;
 - III - na presença de descendente ou de ascendente da vítima." (NR)
- Art. 2º O art. 1º da Lei nº 8.073, de 25 de julho de 1990, passa a vigorar com a seguinte alteração:
 - "Art. 1º I - homicídio (art. 121), quando praticado em atividade típica de grupo de extermínio, ainda que cometido por um só agente, e homicídio qualificado (art. 121, § 2º, I, II, III, IV, V e VI);

Figura 37: Violência Contra Mulher – o que diz a norma?
Fonte: Brasil, 2015.

Nesta etapa do planejamento da intervenção, enquanto sujeito do processo educativo, o estudante tem a possibilidade de se apropriar de todo conhecimento sistematizado e, a partir daí, compreender de forma consciente e intencional toda a problematização realizada no tocante a prática social inicial. Desta forma, o estudante deve estar pronto para estabelecer uma visão sintética e crítica da realidade social brasileira e diante de todo o processo ensino-aprendizagem adotar uma prática social final.

“É pela catarse que tudo aquilo que era objeto de aprendizagem se incorpora no próprio modo de ser dos homens como uma segunda

natureza que transforma qualitativamente sua vida integralmente, isto é, no plano das concepções e no plano da ação”. (SAVIANI, 2012, P.72)

Contudo, no quarto passo, que é a expectativa pela catarse, e assim a esperada e objetiva prática social final, demanda o processo de compreensão e apropriação do estudante do conhecimento historicamente sistematizado como uma transformação dos costumes e valores enquanto sujeito culturalmente inserido numa dada realidade social, e nesta perspectiva sabemos que os valores culturais partilhados coletivamente são extremamente resistentes e devem ser observados como processos em constante transformação. A educação pelo combate à violência contra mulher deve ser permanente e adotada como tema transversal como previsto recentemente pela Lei nº 14.164, (BRASIL, 2021), do Poder Executivo Federal, com o objetivo de alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher.

6.2 A DESCRIÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM

O produto educacional: Pensando Com Meus Botões Sociológicos se apresenta em uma dinâmica de jogo na medida que estabelece uma competição entre os participantes na busca em chegar a casa central do tabuleiro. Entretanto, o desenvolvimento do jogo se processa por meio de cartões que se equivalem a um quiz, em que as situações retratadas nos cartões estão relacionadas ao grau de relacionamentos abusivo no sentido de agravamento e perigo para a mulher.

As etapas do jogo podem conduzir o estudante a uma reflexão, a uma percepção ou a um entendimento de situações presentes no interior do relacionamentos abusivos.

O jogo é um objeto de aprendizagem com inúmeras vantagens didáticas na utilização em processos de ensino-aprendizagem (GRANDO, 2001), entretanto, para atingir seu potencial enquanto estratégia de ensino, é necessário compreender seu uso e aplicá-lo de forma consciente para atingir os objetivos almejados, como realizar atividade didática (como a avaliação diagnóstica) no processo de aprendizagem para inserir outras dinâmicas como a Sequência Didática.

O jogo é um fenômeno antropológico que se deve considerar no estudo do ser humano. É uma constante em todas as civilizações,

esteve sempre unido à cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à arte, à língua, à literatura, aos costumes, à guerra. O jogo serviu de vínculo entre povos, é um facilitador da comunicação entre os seres humanos (MURCIA, 2005, p. 9).

Quando pensamos em desenvolver um jogo para ser aplicado em contextos escolares, buscamos uma condição de humanização do indivíduo, e, o estímulo produzido pode produzir uma apropriação simbólica da vida social na medida que a ludicidade está presente na cultura humana.

A vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo. Não queremos com isto dizer que o jogo se transforma em cultura, e sim que em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo (HUIZINGA, 2000, p. 33).

O jogo foi elaborado e pensado a partir de um tabuleiro e cartões com a reprodução de situações-problemas. O jogo deve contar com a participação de pelo menos 5 participantes, sendo que um dos participantes será uma espécie de Crupiê. O jogo contém um tabuleiro, com 4 cores de casas, botões das 4 cores e de um dado, e, os participantes devem jogar o dado e saindo 1 ou 6, o jogador pode sair da casa com seu botão e avançar o caminho para a casa central desde que acerte a resposta de um cartão de perguntas e respostas, que o jogador retira de um leque de cartões oferecidos pelo Crupiê e, este lerá a proposição ou pergunta e verificará se a resposta está correta.

Os cartões foram inspirados no Violentômetro do Poder Judiciário Do Estado da Paraíba, Coordenadoria Da Mulher Em Situação De Violência Doméstica Familiar. A seguir na **Figura 38**:



VIOLENTÔMETRO

Tome uma atitude antes que seja tarde demais

TOME CUIDADO,
a violência
tende a aumentar

REAJA!
Não se destrua!

Peça AJUDA
a um
PROFISSIONAL

piadas ofensivas	1	
chantagear	2	
mentir/enganar	3	
ignorar/dar um gelo	4	
ciumar	5	
culpar	6	
desqualificar	7	
ridicularizar/ofender	8	
humilhar em público	9	
intimidar/ameaçar	10	
controlar/proibir	11	
(Gênero, família, dinheiro, lugares, roupas, aparência, atividades, internet, celular, etc.)		
destruir bens pessoais	12	
machucar	13	
tapinhas, pancadinhas	14	
brincar de bater	15	
beslicar/arranhar	16	
empurrar	17	
dar tapas	18	
chutar	19	
confinar/prender	20	
ameaçar com objetos	21	
ou armas	22	
ameaçar de morte	23	
forçar uma relação sexual	24	
abuso sexual	25	
violentar	26	
mutilar	27	
MATAR	28	

Material traduzido e adaptado do espanhol para o português oriundo do Programa Institucional de Gestão com Perspectiva de Gênero del IPN (México).
Fonte: <http://www.redmilo.org/ao-content/uploads/2012/06/PANFLETO-Violent%C3%B4metro.pdf>

TELEFONES ÚTEIS:
190 – Polícia Militar / 197 – Disque Denúncia / 180 – Central de Atendimento à Mulher

PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DA PARAÍBA
COORDENADORIA DA MULHER EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR
Anexo Administrativo do Tribunal de Justiça da Paraíba, localizado na Praça João Pessoa,
Centro, s/n – CEP 58013-902 – João Pessoa (PB), 7º andar.

Figura 38 – Violentrômetro.

Fonte: <https://www.tjpb.jus.br/coordenadoria-mulher/violentometro>.

O jogo avança para a casa central na medida em que o jogador responde as situações elencadas no Violentrômetro. A resposta correta é

aquela em que o jogador estabeleça a correspondência correta do nível de alerta, abuso e violência em relacionamentos abusivos. Os níveis são divididos em: 1. Tome cuidado: a violência tende a aumentar (violência simbólica e psicológica); 2. Reaja: Não se destrua (Violência psicológica) e 3. Peça ajuda a um profissional.

Em linhas gerais, o jogo ao avançar, faz proposições de situações de alerta que produzem reflexões a respeito do grau de aceitação ou naturalização da condição de submissão da mulher.

O uso do jogo fomenta a implementação da metodologia da PHC em sala aula, sendo uma estratégia pedagógica que reproduz situações da vivência dos estudantes eventualmente, correspondendo então, a prática social inicial atrelada ao processo de problematização, na medida em que este deve ser classificado em níveis de perigo. O jogo conduz o participante a fazer um exercício reflexivo que são os alertas de perigo encontradas na prática social inicial, que produz uma segunda etapa da problematização que é o levantamento de quais conhecimentos são necessários para se ter domínio e evitar os perigos.

O jogo realiza uma vasta e reflexiva problematização das práticas sociais sobre a violência contra mulher em suas várias formas, mas blinda a figura do professor em torno de um tema polêmico e muitas vezes refratário para boa parte dos estudantes.



Figura 39: Jogo Didático De Sociologia: "Pensando com meus botões sociológicos".



Figura 40 - Tabuleiro

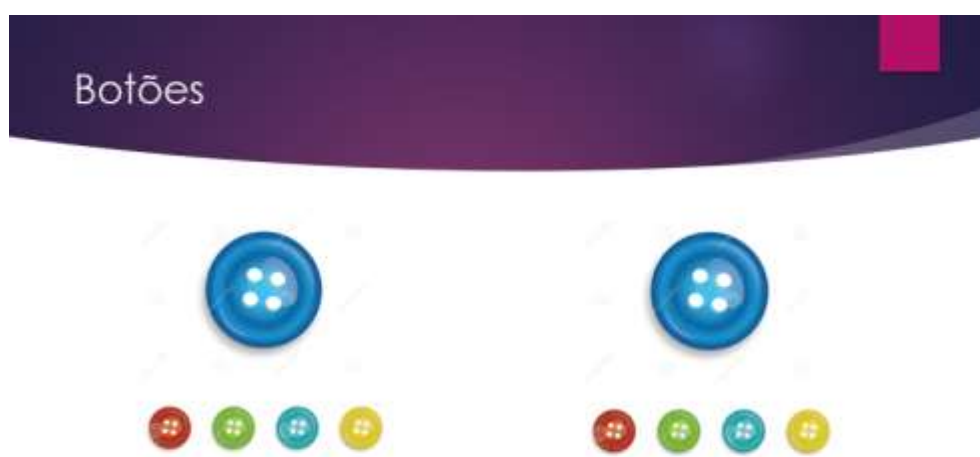


Figura 41 – Peça do jogo: Botões

Tome cuidado! A violência tende a aumentar.

Degrau 1

Piadas Ofensivas

Degrau 2

Chantagear

Degrau 3

Mentir/Enganar

Degrau 4

Ignorar/Dar um gelo

Degrau 5

Ciumar

Degrau 6

Culpar

Degrau 7

Desqualificar

Degrau 8

Ridicularizar/Ofender



Figura 42: Cartões do Jogo com as situações problema



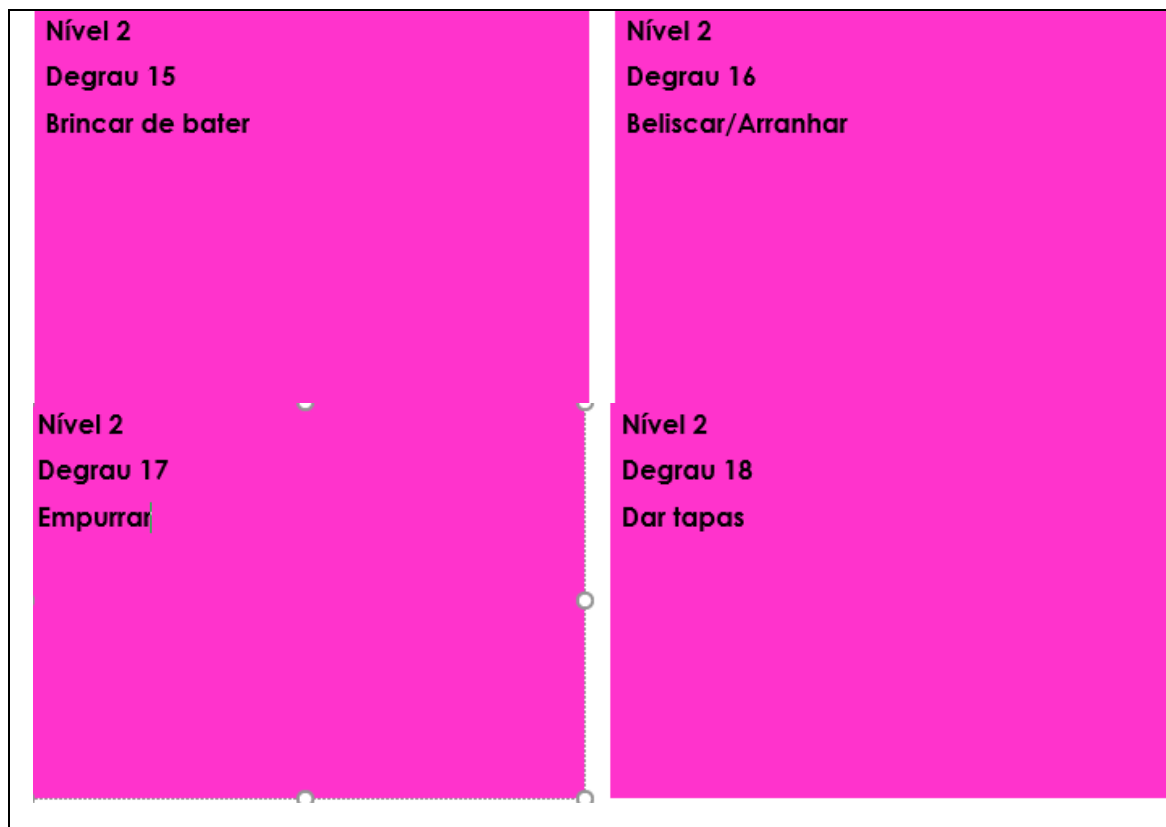
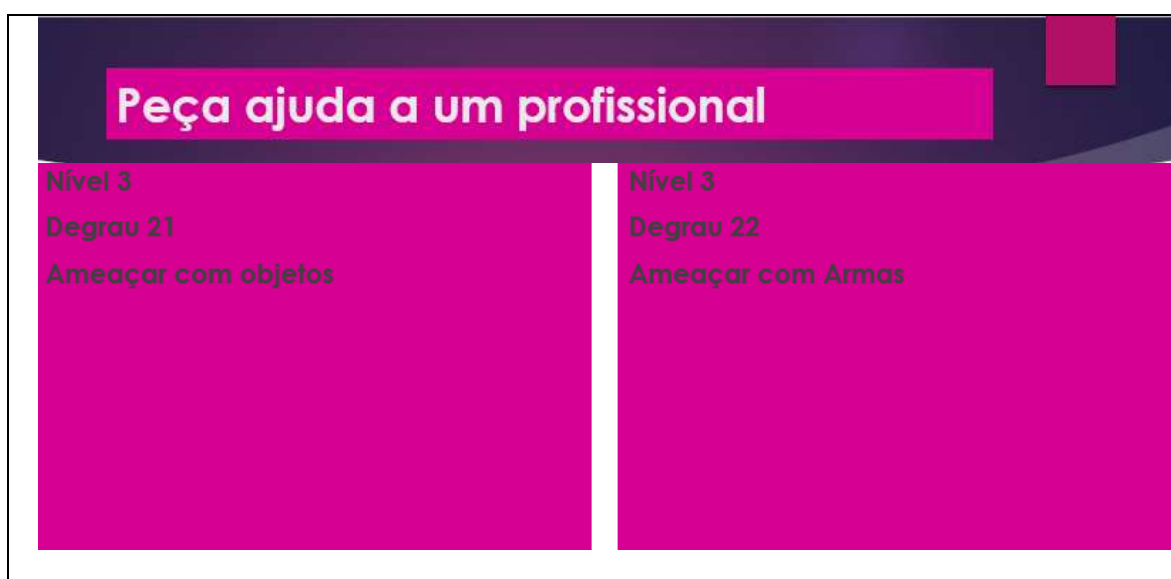


Figura 43: Cartões do Jogo com as situações problema



Nível 3 Degrau 23 Ameaçar de Morte	Nível 3 Degrau 24 Forçar uma relação sexual
Nível 3 Degrau 25 Abuso sexual	Nível 3 Degrau 26 Violentar
Nível 3 Degrau 27 Mutilar	Nível 3 Degrau 28 Matar

Figura 44: Cartões do Jogo com as situações problema

6.3 APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E PRODUTO EDUCACIONAL

O plano de aula foi aplicado presencialmente na escola estadual Azarias Leite, no município de Bauru, São Paulo. A localização da Unidade Escolar é considerada periférica, com um público itinerante, impulsionada pela necessidade dos jovens trabalhar.

A turma selecionada foi a terceira série A, do Ensino Médio, da Unidade Escolar Azarias Leite, da rede estadual, localizada no município de Bauru. O critério de seleção utilizado foi a disposição e abertura do público para projetos e discussões. A turma A, possui facilidade para trabalhar em grupo.

O ano eletivo de 2022, conta com três salas de terceiro ano, o currículo aplicado é do antigo ensino médio, portanto, contam com todas as disciplinas.

Já em 2023, as terceiras séries do Ensino Médio não contaram com a disciplina de Sociologia.

A sala conta 56 estudantes na lista, sendo 7 estudantes transferidos, (TR) 4 remanejados (RM), 5 estudantes nunca compareceram (NC), outros 10 estudantes, das vinte aulas realizadas faltaram 12 aulas, ou seja, 60% de ausência. Os números seguem, 10 estudantes possuem 10 faltas, outros 11 estudantes estão com 8, 4 estudantes com 6 faltas, 2 com três faltas, 2 com 2 faltas e 3 com nenhuma ausência. É exigido 75% de presença para ser aprovado.

Dos dezoito estudantes presentes cinco são meninas, sendo quatro estudantes brancas e uma parda. A aluna parda não teve nenhuma falta durante o bimestre. Dentre os 13 meninos, 5 são brancos e oito são pardos.

O retorno das aulas pós pandemia tem sido penosos por vários aspectos como o abandono, a evasão escolar, frequência baixa e irregular. Dentre desta atmosfera os estudantes encontram-se desmotivados, com enorme grau de ansiedade agravados por questões conjunturais como a necessidade de trabalhar, a sombra da implementação do Programa Escola Em Tempo Integral e o Novo Ensino Médio.

O primeiro objetivo da Sequência Didática “Violência contra a mulher: um problema cultural” foi trazer a problematização dos dados sobre os índices de violência presentes no cotidiano da realidade social brasileira de forma didática, com números absolutos e percentuais da violência proporcionando uma ampla reflexão sobre o tema.

A discussão sobre a violência contra a mulher dentro da perspectiva cultural foi extensa no sentido, de ampliar o entendimento do estudante, compreendendo que a violência é um elemento histórico na sociedade brasileira.

A reflexão discutiu os dados dentro do perfil etário, o estado civil das vítimas, a cor da pele, os instrumentos utilizados na agressão. Na sequência foi verificado o grau de conhecimento da Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006). Foram as apresentadas a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) e a Lei do Feminicídio (BRASIL, 2015).

As devolutivas obtidas com os dezoito estudantes presentes foram unânimes em conhecer as referidas legislações de proteção a mulher

apresentadas. A totalidade dos dezoito estudantes presentes afirmaram que não era o bastante para garantir a segurança das mulheres. Um olhar atento observara que os elementos centrais do tema e que fazem parte da realidade social, de modo geral, cem por cento dos estudantes conheciam.

O segundo objetivo fez parte central do tema foi aplicação do Jogo de Tabuleiro: Pensando com meus botões sociológicos, no qual os caminhos progressivos da violência são mensurados em gestos ou palavras. Durante o jogo os estudantes foram se identificando com situações cotidianas mencionados nos cartões do jogo.

Durante o jogo ficou evidenciado pelo grupo de estudantes que as situações problemas apresentadas são reais e consideradas ruins. As primeiras nove situações, os estudantes minimizaram como sinais de alerta. Apenas uma menina e dois meninos consideraram um mal encaminhamento da relação. A partir do décimo primeiro degrau até o vigésimo sétimo cem por cento dos estudantes consideraram atos graves.

A aplicação do plano de aula contou com a programação de quatro aulas, sendo as duas primeiras aulas à apresentação do tema. A terceira e quarta aula foi aplicado o Jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa na fase inicial tinha como objetivo propor uma intervenção no Currículo de Sociologia do estado de São Paulo e, nesta etapa, já éramos cientes da aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que alterou a LDB 9,394/96, (BRASIL, 1996). Entretanto, havia uma expectativa sobre a publicação oficial do Currículo de Ciências Humanas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A publicação ocorre em 2020 e implementação para a primeira série do Ensino Médio em 2021. Os itinerários formativos foram definidos no primeiro semestre de 2021.

A realidade da escola entre 2020 e 2021 em virtude da pandemia foi comprometido no tocante a experiência presencial do processo educativo. No entanto, o cenário que se apresentou ao longo do ano letivo de 2021, foram de profundas transformações da perspectiva estrutural do sistema público educacional. A aplicação da Sequência Didática e jogo didático ficou extremamente comprometida, na medida em que foi estabelecido um sistema de rodízio para o retorno das aulas em relação à presença dos alunos.

Neste contexto, de pandemia e crise política institucional e econômica, as condições materiais de muitos alunos ficaram comprometidas, muitos deles não retornaram por simples abandono, enquanto muitos outros não retornaram pois estão trabalhando. Infelizmente muitas notícias tristes, de alunos que ficaram órfãos de mãe ou pai. As condições de trabalho pedagógico ficaram extremamente comprometidas.

Na escola privada, também em sistema de rodízio, o sistema híbrido foi implantado com muito sucesso em virtude das condições materiais dos estudantes. Este sistema híbrido teve significativa adesão. Entretanto, as estratégias de avaliação são mais limitadas, gerando dúvidas quanto ao aproveitamento dos estudantes.

A intervenção proposta foi aplicada no 2º bimestre da terceira série A do Ensino Médio e reuniu os conteúdos do 4º bimestre do 2º ano do Ensino Médio e do 2º bimestre do 3º ano do ensino médio, com o objetivo de instrumentalizar o estudante com toda a trajetória de luta e conquista do Movimento Feminista no Brasil. A Sequência Didática organizou os conteúdos pautados na metodologia da Pedagogia Histórico Crítica (SAVIANI, 2012) para a organização do planejamento das aulas. Sendo assim, o material selecionado

pelo Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011) para o 4º bimestre do 2º ano, ocupou o segundo passo, a problematização, o primeiro passo, a prática inicial foi ilustrada e problematizada com os dados estatísticos das ocorrências presentes na realidade social brasileira. Estes dados são resultados de um levantamento documental (BARDIN, 1977) do banco de dados do Brasil, como o SIM- Sistema de Informações Sobre Mortes (BRASIL, 2021). O terceiro passo, a instrumentalização considerou os marcos institucionais presente no conteúdo do 2º Bimestre do 3º ano, com resultados da pesquisa documental.

Nesta etapa, como estratégia de avaliação e recurso de aprendizagem sugeri o aprofundamento histórico do Movimento Feminista (1ª e 2ª Onda), solicitando um Podcast para o quarto bimestre, que poderá ser realizado em grupo e depois apresentado.

O *feedback* dos estudantes após a aplicação da Sequência Didática foi positiva, mas os recursos de avaliação para aplicação em um sistema híbrido de educação não foi uma experiência satisfatória. Outras questões devem ser levadas em consideração como capital cultural (BOURDIE, 1989) dos estudantes da rede privada de ensino.

A experiência durante a apresentação da Sequência Didática foi de reciprocidade com muitas colocações no chat como: “a menção de informações de casos recentemente noticiados no veículos de comunicação”; “relatos de posicionamentos machistas, seja na condição de combate e uma repercussão machista”, ou seja, “de posturas como a objetificação da mulher”, em personalidades que exercem o papel social na Web (rede mundial de computadores) e de influenciadores digitais Digital Influencers.

Considereei positivo o retorno com os estudantes na medida em que a participação gerou um feedback quanto ao posicionamentos dos estudantes no tocante a fonte de suas informações. Atualmente os jovens estudantes navegam em redes sociais como o Twitter, Instagram, TikTok, acompanham Digitais Influencers como fonte jornalística, de moda, entre outros assuntos, como também, e principalmente, de opinião.

A observação interessante que a experiência proporcionou foi escutar as narrativas colocadas no Chat formuladas como situações de exemplo de

fenômenos sociais e a tentativa por parte dos estudantes associando aos recursos utilizados na instrumentalização.

O jogo foi inspirado no violentômetro do Tribunal de Justiça da Paraíba e todas as ações do jogo se concentram neste termômetro de violência presente em um relacionamento abusivo. Mas no cenário vivido entre 2020 e 2021 não foi possível viabilizar a sua aplicação. Foi utilizado o violentômetro como referencial de discussão.

Ainda no final do primeiro semestre de 2021, foi publicada a Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, do Poder Executivo Federal, com o objetivo de alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e instituir a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Um fato curioso é a pouca repercussão na imprensa.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- APPLE, M. W. Ideologia e currículo. 3.ed. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia. 3a ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- BEAUVOIR, Simone. O segundo sexo: A experiência vivida. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. (1983), A construção social da realidade Petrópolis, Vozes.
- BERGER, Peter & BERGER, Brigitte. (1973), "Socialização: como ser um membro da sociedade". In: FORACCI, Marialice M. & SOUZA MARTINS, José (orgs.). Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia São Paulo/Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, pp. 200-214.
- BLAY, Eva Alterman. Feminismo e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher. (Org.) Eva Alterman Blay. 1ª ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- BORSOI, T.S.; BRANDÃO, E.R.; CAVALCANTI, M.L.T. Ações para o enfrentamento da violência contra a mulher em duas unidades de atenção primária à saúde no município do Rio de Janeiro. Interface - Comunic., Saúde, Educ., v.13, n.28, p.165-74, jan./mar. 2009.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. Gostos de classe e estilos de vida em ORTIZ, Renato (org.). Pierre Bourdieu: sociologia. SP: Ática, 1983b.
- _____. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. MRE. Relatório Geral sobre a Mulher na Sociedade Brasileira – IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz – Pequim 1995.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial, Brasília, 25 jun. 2014.
- _____. FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil 2º edição 2019. São Paulo: FBSP, 2019. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/02/relatorio-pesquisa-2019-v6.pdf>. Acesso em: 27jan. 2021.
- _____. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). AVALIANDO A EFETIVIDADE DA LEI MARIA DA PENHA. Texto Para Discussão, número 2048, Março 2015. Brasília: IPEA, 2015.
- _____. Constituição (1988). LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 abr. 2020. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=248492&norma=268037>>.

_____. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). Contribuição da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres para as conferências estaduais: documento base. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004a. 60 p. Disponível: <<https://sistema.planalto.gov.br/spmulheres/textos/SPM/baseconf.pdf>>.

_____. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília, 2004b. 104 p. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/PNPM.pdf>>.

_____. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM). Relatório de implementação 2005: Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. Brasília: 2006. 116 p. Disponível em: <<http://www.bibliotecafeminista.org.br/index>>.

_____. Projeto de Lei [PL] nº 7.627/2010. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática gênero e suas relações intra e interpessoais. 2010b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=483464>>. Acesso em: maio 2014.

_____. Projeto de Lei [PL] nº 8.035/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. 2010a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: maio 2014.

_____. Projeto de Lei da Câmara [PLC] nº 103 de 2012. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=108259>.

_____. SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES. Diretrizes nacionais feminicídio: investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres. Brasília, 2016. <<https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/810>>

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de

Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. Estudos avançados, 17, 49, 2003.

CISNE, Mirla. Feminismo e Consciência de Classe no Brasil. São Paulo: Cortez, 2014.

Código penal. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 138 p.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Elementos da Teoria Geral do Estado. 24 ed. atual., São Paulo: Saraiva, 2003.

ELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 72, p. 11-31, Ago. 2000.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. A ideologia alemã. São Paulo: Boitempo, 2007.

FERNANDES, F. Ensaios de Sociologia Geral e Aplicada. Editora Pioneira. São Paulo. 1976.

FERRO, L. Ao encontro da sociologia visual. In: Sociologia, Revista do Departamento de Sociologia da FLUP. Portugal, Vol. XV, p. 373-398, 2005.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo: Grupo Folha, [1921?]-. Diário. Disponível em: < <http://www.folha.uol.com.br/> >.

FREYRE, Gilberto. Adeus ao Collegio. In: Região e tradição. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1941a. p. 46-52.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das Culturas. 1°. ed. 13° reimpr. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 2008.

GIARDINETTO, J. R. O Conceito de Saber Escolar "Clássico" em Dermeval Saviani: implicações para a Educação Matemática. Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 23, n. 36, p. 753-773, ago. 2010. Disponível em: Acesso em: 12 dez. 2020.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 4ed. São Paulo: Atlas, 1995

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. (p. 3- 23/p. 117 – 157)

GRANDO, R. C. O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. Unicamp, p. 1-9, 2001.

GUIMARÃES Neto, Euclides. Educar pela Sociologia: contribuições para a formação do cidadão. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: Caderno de formação política do Círculo Palmarino n.01 Batalha de Ideias. (2011). 2011. Disponível

HAHNER, June. A mulher no Brasil. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1978.

HEISE, L.; PITANGUY, J.; GERMAIN, A. Violence against women: the hidden health burden. World Bank Discussion Papers, n.255, 1994. Disponível em: <<http://www.wds.worldbank.org>>. Acesso em: 05 jan. 2007.

HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento de cultura. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. Estudav. [online].1996, vol.10, n.26, p. 25-33. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v10n26/v10n26a06.pdf>. Acesso em 15/09/2012.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde. Brasília: Ipea, 2014.

LAREAU, A. (1987), «Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital», in Sociology of Education, 60, Abril, pp. 73-85.

LOMBARDI, Kátia. Documentário Imaginário: Novas Potencialidades na Fotografia Documental Contemporânea. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais: UFMG, 2007.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. Educação e realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 101-132, jul. /dez. 1995<<http://www.wds.worldbank.org>>. Acesso em: 05 jan. 2007.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. Educação e realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 101-132, jul. /dez. 1995.

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997a.

_____. Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORI, Mary del (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997b. p. 443-481.

MACHADO, V., VILLELA, F. F. A Escola (Re)visitada: Contribuições da Pesquisa em Ciências Sociais para a Educação Básica In: KOBAYASHI, M. C. M.; PIROLA, N. A.; ROSSI, F. Cadernos de Docência na Educação Básica III. Bauru : Cultura Acadêmica, 2014.

MADEIRA, F. R. A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão. In: _____ (org.) Quem mandou nascer mulher? Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, p. 45-133.

MAFFESOLI, Michel. A Contemplação do mundo. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1995.

Ministério da Educação (BRASIL). Base Nacional Comum Curricular. Brasília - DF, 2017. Disponível em: Acesso em: 28 nov. 2018.

MARX, K. O Capital: crítica da economia política. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1985c. Livro 1, v. 1, t. 2 (Os economistas).

_____. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

MORAES e SILVA, Maria Aparecida. "O Nascimento de uma Obra". Revista Estudos Feministas, v. 3, n. 1, p. 159-162, 1995.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia. Tempo Social, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, maio 2003.

MURCIA, J. A. M. Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OEA. Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher: convenção de Belém do Pará, Brasil. São Paulo: Comitê Latino Americano e do Caribe para Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM)/IPÊ, 1996.

PETITAT, André. Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REVISTA ENCONTROS COM A CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, n. 26 – Mulher Hoje. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

PINTO, Céli Regina Jardim. O feminismo no Brasil: suas múltiplas faces O feminismo no Brasil: suas múltiplas faces. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. 119 p. (Coleção História do Povo Brasileiro).

_____. FEMINISMO, HISTÓRIA E PODER. Revista de Sociologia e Política, V.18, Nº36, PP.15-23.

PINTO, Céli Regina Jardim. O feminismo bem-comportado de Heleieth Saffioti (presença do marxismo). Rev. Estud. Fem. [online]. 2014, vol.22, n.1, pp.321-333. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000100017>.

PERRENOUD, Philippe. DEZ NOVAS COMPETENCIAS PARA ENSINAR. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRADO, D. O que é Família. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1985.

SAFFIOTI, H. I. O fardo das brasileiras: de mal a pior. Revista Escrita Ensaio, n.5, São Paulo, 1979.

_____. O poder do macho. São Paulo: Moderna, Coleção Polêmica, 1987.

_____. Novas perspectivas metodológicas de investigação das relações de gênero. In:

MORAES SILVA, Maria Aparecida de. Mulher em seis tempos - Seminário Temático II. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 1991.

_____. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular. 3ª.ed, 2013, 528 p.

_____. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 16, p. 115–136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644541>. Acesso em: 28 abril. 2021.

_____. A mulher na sociedade de classes. Mito e Realidade. Petrópolis, Ed. Vozes, 1978.

_____. Gênero e patriarcado. São Paulo: Inédito, 2001.

Saviani, D. (2015). SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO. Germinal: Marxismo E Educação Em Debate, 7(1), 286–293. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>

_____. Escola e democracia. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. IN: _____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 32ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. Exposição na Mesa Redonda “marxismo e educação: fundamentos marxistas da pedagogia histórico-crítica” realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH UNICAMP em julho de 2012.

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

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015b.

_____. O choque teórico da Politécnica. Trabalho, Educação e Saúde. v.1, n.1, p. 131-152, 2003. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Acesso em: 15 out. 2018

SILVA, T. T da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC – Um cenário de disputas. Retratos da Escola, v. 9, n. 17, 2015. p. 367-379. Disponível em < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>> Acesso em 20 jan. 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Caderno do Professor: Sociologia, Ensino Médio – 1ª série, volume 1, São Paulo: SEE, 2009

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 16 (2), p. 5-22, 1990. SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, 1995.

TIBURI, Marcia. Feminismo em comum: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 1. Ed. 2018.

TUCCI, L. O discurso historiográfico sobre a mulher na instituição escolar: um enfoque. (Mestrado - área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) –Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

VIANA, Nildo. A Pesquisa em Representações Cotidianas. Lisboa: Chiado, 2015.

Vigotsky, Lev Semenovitch, 1896-1934. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem – São Paulo – Ícone – Ed. Universidade de São Paulo – 1998.
WHITAKER, D. C. Mulher & homem. O mito da desigualdade. São Paulo: Moderna, 1988 (Coleção Polêmica). ____ Mulher e educação. In: D'INCAO, Maria Ângela (org.) O Brasil não é mais aquele... mudanças sociais após a redemocratização. São Paulo: Cortez, 2001, p. 6176.

LINK:

<https://covid.saude.gov.br/>

<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/publicacaodatasenado?id=violencia-contra-a-mulher-agressoes-cometidas-por-2018ex2019-aumentam-quase-3-vezes-em-8-anos-1>

<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/09/lei-maria-da-penha-nao-reduziu-morte-de-mulheres-por-violencia-diz-ipea.html>

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/22842-acesso-a-educacao-ainda-e-desigual>

<https://www.ipea.gov.br/participacao/noticiasmidia/direitos-humanos/1223-ipea-lei-maria-da-penha-reduziu-violencia-domestica-contra-mulheres>

<https://jus.com.br/artigos/71903/feminicidio-e-a-omissao-do-estado>

<https://emails.estadao.com.br/blogs/kids/o-feminismo-nas-escolas/>

DINIZ, Debora <https://noticias.unb.br/artigos-main/480-feminicidio-no-campus>

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12015-7-agosto-2009-590268-exposicaodemotivos-149280-pl.html>

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>

<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/03/04/por-dia-cinco-mulheres-foram-vitimas-de-feminicidio-em-2020-aponta-estudo>

Ministério da Educação (BRASIL). Base Nacional Comum Curricular. Brasília - DF, 2017. Disponível em: . Acesso em: 28 nov. 2018.

<https://www.atelier.guide/home/fvax3lncrettrt96sr9pwf3422jiilv>