



EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: GÊNERO NA ESCOLA *EDUCATION IN HUMAN RIGHTS: GENDER AT SCHOOL*

Anna Karoline Cavalcante Carvalho¹
 0009-0009-5912-9347

RESUMO

O presente artigo objetiva tecer uma análise acerca do debate de gênero no ensino brasileiro. Assim de forma elucidativa, apontar as crescentes situações de gênero na atualidade, frente a tempos de ofensivas do conservadorismo. Uma análise da trajetória do conceito de gênero e a importância desse debate na sociedade em busca da diminuição das desigualdades existentes que obstruem a efetivação dos direitos humanos.

Palavras-chave: Desigualdade. Direitos humanos. Gênero.

ABSTRACT

This article aims to criticize the gender debate in Brazilian education. Thus, we point out the growing situations of gender nowadays, in the face of times, in a way that elucidates conservatism. An importance in the trajectory of the debate of the gender concept and the search for the elevation of existing inequalities, which obstruct the realization of human rights.

Keywords: Equality. Human rights. Gender.

¹ Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Palmas. Palmas, TO, Brasil. *E-mail:* <annakarolinecavalcante@gmail.com>.

Recebido em 26/7/2023 e aprovado em 19/9/2023.

Como citar este artigo/*How to cite this article*

Carvalho, A. K. C. Educação em direitos humanos: gênero na escola. *Revista de Direitos Humanos e Desenvolvimento Social*, v. 4, e238914, 2023. <https://doi.org/10.24220/2675-9160v4e2023a8914>



INTRODUÇÃO

É imperioso dimensionar a educação como transformadora das questões societárias, e, pois, considerar o pensamento como basilar para quebra de verdades absolutas. A sociedade encontra-se em um momento de questionamento de valores que foram sempre considerados como o “bons”, ou seja, tidos como “fé” por muito tempo ao longo da história.

Mas com a crescente expansão do ensino debates como o de gênero puderam chegar às mais diversas pessoas, colocando-se em questão variáveis estruturas que até então não eram perceptíveis. Em face da realidade, podemos pensar nas diversas nuances de poder existentes em nossa sociedade, na qual o conceito de gênero tem sido muitas vezes deturpado, ocasionando uma estigmatização sobre tal debate, o que impossibilita ainda mais criar mecanismos de mudanças em nossa sociedade.

O debate de gênero na educação envolve pontos como diversidade, diferenças, direitos humanos, assim é inerente à democracia. Inerente pois, pensar a democracia é pensar o plural, entender que nós humanos somos diferentes, que cada um temos valores morais em nossa consciência, somos plurais por si só, somos plurais em sociedade.

A Carta Maior de 1988 trouxe em sua formulação muitas representações que afirmaram diversos padrões organizativos da população. Não há como negar os avanços ocorridos no referido texto, pois há uma significativa gama de direitos fundamentais enunciados em seu artigo 5º, dentre os quais, a educação, como direito de todos, sendo delegado ao Estado e à família, tratar do acesso e da qualidade, bem como distribuir tarefas e competências.

Contudo, para a efetivação dos direitos na sociedade, é necessária uma compressão dos limites da sociedade capitalista, frente à classe dominante denominada burguesia, que por sua vez influencia em todos os âmbitos societários sobretudo, na política nacional, o que obstrui diversos setores.

Algumas garantias mínimas inerentes à condição humana se encontram subsumidas à lógica de dominação do modo de produção capitalista. Assim sendo, obviamente, educação pública voltada para a classe trabalhadora também corrobora para a produção de sujeitos funcionais ao capital, condição que determina o modelo de educação existente, bem como, sua forma de investimento.

Assim, o ensino público que é direito universal, ao longo dos anos se desenvolveu sempre com certo nível de precarização, porém nos últimos anos se viu um adensamento nesse processo de precarização, como os grandiosos cortes de investimento nessa área. Contudo foi no governo Temer que ganharam força medidas extremamente conservadoras.



PAPÉIS DE GÊNERO

Ideias como escola sem partido e reforma do ensino médio têm como pano de fundo o viés técnico, que busca a militarização das escolas e visa mitigar cada vez mais o pensamento crítico social, sobretudo o de gênero. Por si só tais ideias já têm partido, que é uma via do cerceamento de posição dos docentes em sala de aula e trazem ao ensino uma pseudoneutralidade, uma vez que, retiram do universo escolar qualquer possibilidade de desenvolvimento de uma consistência crítica, e de questionamentos às condicionalidades ideológicas existentes, eventualidades que dão hegemonia as ideias da classe dominante:

Esse modelo de escola é excludente porque não considera a multiplicidade de ideias, ideologias e qualquer arcabouço pedagógico que o contrariem. O programa, portanto, tem por trás toda uma lógica de conservadorismo enraizado no qual se defende uma ideologia homogênea nas escolas retirando todo e qualquer posicionamento que for divergente aos interesses dessa perspectiva que ganha cada vez mais espaço dentro do contexto sócio-político atual (Santos *et al.*, 2016, p. 2).

Deste modo, o sistema educacional tem sido utilizado como mecanismo de obstrução das divergências de opiniões, o que busca que os alunos façam apenas reprodução cultural, e contribuem para perpetuar as desigualdades econômicas e sociais ao longo das gerações.

A escola como instrumento de modificação social, influencia diretamente na aprendizagem de valores, atitudes e hábitos. Deste modo, o debate de gênero é importante para desconstrução de preconceitos existentes em nossa sociedade, porém o termo é visto pela sociedade como algo perverso, o que é necessário ser desconstruído por meio da educação.

Portanto a hegemonia de uma ideologia imposta pelo Estado juntamente a burguesia dentro da educação, impede essa ser emancipatória, colocando o Estado em uma posição de conforto. Vale lembrar que uma sociedade com consciência e educação pode transformar a realidade posta.

Através da linguagem nós criamos palavras para definir coisas “inomináveis”, neste sentido, gênero a seu tempo fora considerado a distinção entre o sexo masculino e feminino, mas com as mudanças axiológicas societárias, os estudiosos passaram a analisar o gênero como fenômeno social, outrossim Giddens (2008, p. 109) discorre:

De um modo geral, os sociólogos utilizam o termo sexo para se referirem às diferenças anatômicas e fisiológicas que definem o corpo masculino e o corpo feminino. Em contrapartida, por gênero entendem-se as diferenças psicológicas, sociais e culturais entre indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino. O gênero está associado as noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade; não é necessariamente um produto directo do sexo biológico de um indivíduo. A distinção entre sexo e gênero é fundamental, pois muitas diferenças entre homens e mulheres não são de origem biológica.



Os primeiros contatos são normalmente o ambiente familiar, estes que nos vão “socializando”, ensinando e educando as crianças. Historicamente nossa sociedade construiu estereótipos que são reproduzidos socialmente, por exemplo, as divisões de gênero como o “papel do menino” e “papel da menina”, o menino deve ser o resistente a menina doce, delicada, compreensiva. Deste modo, nossa sociedade criou divisões que são internalizadas e arraigadas em nós, que vão perpetuando a cultura machista e patriarcal, de inferioridade da mulher em relação ao homem.

Partindo desse pressuposto, vemos os reflexos desses ensinamentos em nosso país, os altos índices de violência contra a mulher, ainda que tenhamos a Lei Maria da Penha. A referida lei, segundo o Tribunal de Justiça do Acre (2014, p. 17) “Assegura às mulheres as condições para o exercício efetivo do direito à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, dentre outros”. Essas observações asseveram a essencialidade do Estado na administração penal, para a execução de um modelo de legislação de caráter humanista voltado à efetivação dos direitos humanos e garantias mínimas a esses agredidos (as).

O espaço acadêmico atualmente discute intensamente a temática sobre a desigualdade de gênero, esta que está no bojo da sociedade de exploração e de luta de classes. Observa-se que esses embates estão intrinsecamente ligados à violência contra a mulher especificamente negra, refletindo nos altos índices de homicídios contra a mulher.

Nessa perspectiva é notável que os dados de homicídios no Brasil são alarmantes, que necessitam de um olhar mais precavido, pois a mulher negra está sendo penalizada por uma cultura histórica de preconceito contra a mulher e ao negro, uma questão que tem em sua gênese o gênero.

A noção de identidade é tida pelo autor Axel Honneth como centro da questão do reconhecimento. Dessa maneira, a identidade de cada indivíduo é construída pela aceitação e pelo reconhecimento do outro, pois, se um grupo ou indivíduo não tem seu modo de ser respeitado pelo grupo hegemônico, ele vivencia, automaticamente, uma situação de injustiça. Nesse sentido, é a orientação para a emancipação da dominação que permite que os sujeitos compreendam a sociedade em seu conjunto (Honneth, 2003). Honneth parte do pressuposto de que a vida social acontece quando ocorre um reconhecimento recíproco entre os sujeitos que satisfaça suas pretensões e estabeleça a construção de uma autorrelação prática positiva, isto é, sua relação íntegra com o mundo social.

A esse ponto o autor acrescenta um elemento dinamizador que opera como uma coerção normativa, obrigando os indivíduos à delimitação gradual do conteúdo do reconhecimento recíproco (Honneth, 2003), isto é, transformações sociais ou operações



mínimas de reprodução da vida social, a partir de expectativas e desprendimentos, localizações e deslocamentos éticos e morais.

A construção teórica de Honneth é realizada por meio de uma tipologia que descreve os padrões de reconhecimento. Emergem, assim, as três formas de reconhecimento recíproco, segundo as quais o grau de relação positiva do indivíduo consigo e dele com o mundo (autorrelação prática) se intensifica em sequência.

Segundo Honneth (2003) a violação destas formas de reconhecimento produz três formas de desrespeito: (a) maus tratos físicos, que refletem na integridade física; (b) discriminação, que incide sobre a integração social; (c) degradação, que reflete diretamente na dignidade humana. Para o autor, é possível distinguir as formas de desrespeito de acordo com a lesão ou a destruição causada sobre o nível de autorrelação de uma pessoa.

Sobre as formas de desrespeito, Honneth (2003) se refere a maustratos ou violação física (que gera dano na autoconfiança), a privação de direitos e exclusão social (que impede a realização do autorespeito) e a degradação e ofensa (que mina a autoestima), a que correspondem, respectivamente, a esfera do amor, a do Direito e a da estima.

Honneth (2003) aponta que aqueles que não possuem suas características reconhecidas positivamente pela comunidade terão prejuízos graves para a auto realização enquanto indivíduo. A perda de autoestima social é, ainda, segundo o autor, perversa à medida que o indivíduo entende que suas características e habilidades não são apreciadas socialmente.

Segundo Honneth (2003), a gênese das lutas por justiça passa por sentimentos morais de injustiças. Conforme sugere o autor, os indivíduos desrespeitados passam por tamanha violação de sua personalidade e autonomia que sentem que não possuem a mesma imputabilidade moral que todos os outros, ou grande parte daqueles que têm seus direitos reconhecidos e garantidos, ou seja, se sentem sujeitos inferiores a estes do ponto de vista subjetivo.

De acordo com Honneth (2003), a particularidade nas formas de desrespeito, como as existentes na privação de direitos ou na exclusão social, não representa somente a limitação violenta da autonomia pessoal, mas também sua associação com o sentimento de não possuir o status de um parceiro da interação com igual valor, moralmente em pé de igualdade; para o indivíduo, a denegação de pretensões jurídicas socialmente vigentes significa ser prejudicado na expectativa intersubjetiva de ser reconhecido como sujeito capaz de formar juízo moral. Nesse sentido, de maneira típica, junto à experiência da privação de direitos, surge a perda de auto respeito, isto é, a perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos os próximos (Honneth, 2003).



Nesse sentido, Honneth (2003), chama atenção ao potencial psíquico que o reconhecimento jurídico possui a respeito de grupos marginalizados, já que contra o sentimento paralisante da injustiça experimentada por esses grupos, apenas o protesto ativo e a resistência poderiam ser libertadoras e, neste aspecto, os movimentos sociais teriam um importante papel em organizar as lutas e, em alguma medida, devolver o sentimento de pertencimento social a esses indivíduos e grupos excluídos.

Assim, o peso das estruturas econômicas sobre a ação dos sujeitos na luta social por reconhecimento é relativizado por Honneth (2003) uma vez que o não reconhecimento do outro pode acarretar em exclusão cultural e, sobretudo, econômica.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NAS ESCOLAS

Os professores podem sim contribuir para a problemática buscando evidenciar que existem diferenças entre gêneros e que estas podem ser superadas.

Ao discutir tais questões com os/as professores/as brasileiros/as, busca-se contribuir, mesmo que modestamente, com a escola em sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Pessoas que possam refletir sobre o acesso de todos/as à cidadania e compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política (Carrara, 2009, p. 15).

Promover a Educação em Direitos é pensar na construção de uma sociedade justa e igualitária, conforme prevê a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (Lei nº 9.394): “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, art. 1º).

A Educação em Direitos Humanos concebe a formação de pessoas em direitos humanos como um processo de empoderamento, que pode ser concretizado na gestão de ações preventivas de violações dos direitos humanos em diferentes espaços; de articulação política educacional, principalmente, pelos grupos vulneráveis; de difusão de conhecimentos que possibilitem o exercício da cidadania e da democracia; e, na vivência cotidiana de uma postura solidária com os outros (Brasil, 2013).

Vale a pena lembrar, preliminarmente, que a produção de materiais educativos e o conceito de educação estão conceitual e umbilicalmente comprometidas. O conceito de educação dentro do pensamento adorniano, nas seguintes palavras: “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (Adorno, 2003, p. 121).



No livro *Em Educação – para quê?*, Adorno transmite suas concepções acerca da finalidade da educação para a democracia, sendo uma delas a de permitir uma emancipação da autonomia do indivíduo.

A seguir, e assumido o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, ma a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (Adorno, 2003, p. 142).

Para Bittar (2015, p. 313), a Autonomia significa:

A posse de um estado de independência com relação a tudo o que define a personalidade heteronomamente. Isto importa na capacidade de analisar e distinguir, para o que é necessária a crítica, pois somente ela divisa o errado no aparentemente certo, o injusto no aparentemente justo.

A educação em Direitos Humanos é pautada nos processos de desenvolvimento e compreensão de afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos a fim de criar a formação de uma consciência e para participação política, econômica e cultural.

Nesta esteira de raciocínio é imperioso mencionar o que dispõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 acerca da Educação em Direitos Humanos, uma vez que tal processo formativo nas escolas é capaz de criar uma consciência cidadã multidimensional:

um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação dos sujeitos de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) *afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade*; c) *formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político*; d) *desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados*; e) *fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações* (Brasil, 2006, p. 17, grifo próprio).

Para desenvolver a Educação em Direitos Humanos essa deve ser orientada para a comunidade, assim, ao sensibilizar o cidadão a participar de um processo ativo na resolução dos gargalos em um contexto de realidades específicas e orientar a iniciativa, o sentido de responsabilidade e o empenho em busca de um futuro melhor.

A educação se revela como um elemento essencial para a formação do cidadão enquanto sujeito de direitos. Isto é, aquela pessoa que se sente responsável pelo projeto de



sociedade à qual pertence. Dentre as diversas correntes que discutem a temática, é imperioso mencionar a que se fundamenta na busca pelo empoderamento do indivíduo proposto por Candau (2000, p. 11):

Todo trabalho em Educação em Direitos Humanos tem de começar por “empoderar” esses sujeitos para construir um processo afirmativo da sua identidade, seja ela pessoal, étnica, seja sua identidade de gênero, ou social, mas a construção de uma identidade positiva é fundamental nos processos de educação em Direitos Humanos.

A promoção da educação em direitos humanos requer a incorporação de processos e instrumentos problematizadores, o modelo problematizador caracteriza-se pela abordagem crítica, levando o educando ou o defensor dos direitos humanos à conscientização sobre os problemas ou dificuldades que afetam sua comunidade, a partir da análise das dimensões políticas e ideológicas (Brasil, 2013)

Assim, ao levar à população o conhecimento e os esclarecimentos acerca de seus direitos e dos mecanismos postos à disposição para exigí-los e concretizá-los, é estimulado o protagonismo da própria população na luta pela efetividade de seus direitos, cumprindo, por conseguinte, o seu papel de agente de transformação social.

Num país que almeja ser verdadeiramente democrático, a maior arma contra a autocracia é a educação. Educar é dar voz a quem não a tem, é assegurar que mais e mais formas de pensar e de sentir sejam assimiladas pela sociedade, num diálogo plurilateral constante e ininterrupto. Democracia é aceitar as diferenças, é conviver com um conjunto de vozes concomitantemente dissonantes e harmônicas. O unísono é uma característica exclusiva das autocracias (Calejon, 2016, p. 1).

Neste sentido, verifica-se que o caminho principal que a educação precisa trilhar para reduzir as desigualdades sociais é a promoção da Educação em Direitos. Fato é que a realidade determina um estado de dificuldade singular para se alcançar esse objetivo da República Federativa do Brasil, um processo se instala no Brasil que é a criminalização e estigmatização desse debate, ainda mais quando se fala em vulnerabilidade da mulher.

INCLUSÃO DA LEI MARIA DA PENHA NAS ESCOLAS POR MEIO DA LEI FEDERAL Nº 14.164 DE 2021

A Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340) destaca a importância nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, a equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher em seu art. 8º:



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

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (Brasil, 2006, art. 2, grifo próprio).

Os Direitos das Mulheres são essenciais para a redução das desigualdades de gênero e dos crimes de violência contra a mulher. Assim a Semana Escolar ganha especial relevância no trabalho preventivo da violência contra a mulher e possui os seguintes objetivos previsto na legislação:

LEI Nº 14.164 DE 10 DE JUNHO DE 2021

I - contribuir para o conhecimento das disposições da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha);

II - impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar sobre a prevenção e o combate à violência contra a mulher;

III - integrar a comunidade escolar no desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento das diversas formas de violência, notadamente contra a mulher;

IV - abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias;

V - capacitar educadores e conscientizar a comunidade sobre violência nas relações afetivas;

VI - promover a igualdade entre homens e mulheres, de modo a prevenir e a coibir a violência contra a mulher; e

VII - promover a produção e a distribuição de materiais educativos relativos ao combate da violência contra a mulher nas instituições de ensino (Brasil, 2021, p. 3, grifo próprio).

As instituições educacionais estão diretamente vinculadas ao combate à violência contra a mulher, uma vez que a Lei de Diretrizes Básicas da Educação prevê no art. 26 § 9º que essa temática será trabalhada nas escolas:

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino (Brasil, 1996, art. 26, grifo próprio).

Os professores podem sim contribuir sobre a problemática buscando evidenciar que existem diferenças entre gêneros que estas podem ser superadas.

Ao discutir tais questões com os/as professores/as brasileiros/as, busca-se contribuir, mesmo que modestamente, com a escola em sua missão de formadora de pessoas dotadas de espírito crítico e de instrumentos conceituais para se posicionarem com equilíbrio em um mundo de diferenças e de infinitas variações. Pessoas que possam refletir sobre o acesso de todos/as à cidadania e compreender que, dentro dos limites da ética e dos direitos humanos, as diferenças devem ser respeitadas e promovidas e não utilizadas como critérios de exclusão social e política (Carrara, 2009, p. 15).



Sabe-se que o Estado, de forma inegável, obstrui esses debates nos âmbitos escolares, pois ele formula o curriculum e os, materiais disponibilizados aos alunos, o que não dá muita flexibilização e autonomia aos professores. Assim, observa-se que isto contribui para a continuação das desigualdades de gênero, por exemplo:

Os livros escolares também ajudam a perpetuar imagens de gênero. Embora esta situação esteja a mudar, manuais das escolas primárias retratam frequentemente os rapazes como detentores de iniciativa e independentes, enquanto as raparigas, quando aparecem, são mais passivas e observam os seus irmãos. As histórias escritas especialmente para raparigas tem frequentemente um elemento de aventura mas este toma habitualmente a forma de intrigas ou de mistérios num contexto doméstico ou escolar. As histórias de aventura para rapazes são mais variadas com heróis que viajam para lugares distantes ou que são de outros modos claramente independentes (Sta-tham, 1986 *apud* Giddens, 2008. p. 519).

Esse tipo de material incrementa nos alunos uma diferenciação no que concerne à mulher ser mais doce, meiga, que cuida, o rapaz que conquista os lugares distantes que conseguem o que querem. Além disso, as crianças são influenciadas pela mídia e pelas propagandas que colocam sempre a mulher enquanto cuidadora dos afazeres domésticos.

Nas atividades físicas, normalmente os rapazes jogam bola, futsal, esportes que usam força e as meninas brincam de pular corda, boneca, elástico. Assim, aquelas que tentam adentrar nos espaços considerados masculinos, normalmente sofrem bastante opressão dos colegas, além disso, alguns começam a duvidar da sua feminilidade, o que agrava mais ainda a questão de gênero.

Embora os papéis dos homens e das mulheres variem de cultura para cultura, não se conhece nenhuma sociedade em que as mulheres tenham mais poder do que os homens. De um modo geral, os papéis dos homens são muito mais valorizados e recompensados do que os das mulheres: em quase todas as culturas, as mulheres assumem a responsabilidade primária de educar os filhos e ocupar-se das actividades domésticas, enquanto os homens assumem tradicionalmente a responsabilidade de sustentar a família. A divisão de trabalho prevalente entre sexos levou os homens e as mulheres a assumirem posições desiguais em termos de poder, prestígio e riqueza (Giddens, 2008. p. 114).

Assim, diante da situação posta, a escola dentro de uma chamada democracia deve buscar construir um protagonismo nesta diversidade, promovendo ações que questionem o que está posto e visem reintegrar a democracia, em busca de uma sociedade que respeite as diferenças, alavanque o debate, e transforme as relações mais igualitárias, que leve em consideração os diversificados grupos existentes.

Neste sentido, a escola precisa buscar construir práticas em seu cotidiano que visem superar as múltiplas formas de exclusão e dominação existentes em nossa sociedade, pelo reconhecimento da diferença que respeita e reconhece como válidos os valores e práticas culturais e da igualdade que não permite a discriminação e inferiorização do diferente (Scott, 2009, p. 70).



Deste modo, professores devem buscar dialogar em busca de uma aproximação da realidade dos alunos, construindo um espaço que integre a todos. Assim, por meio da socialização da convivência, os atores societários possam entender que é necessário observar que pequenos atos, falas, machistas, sexistas podem contribuir para desigualdade de gênero e reconhecer a importância do debate na escola, desenvolvendo um trabalho socioeducativo.

CONCLUSÃO

A onda neoliberal-conservadora está em andamento no Brasil e diversas modificações no que tange a educação estão sendo feitas, como o presente artigo apresentou. Deste modo, carece-se de um olhar da classe docente mais precavida diante do cenário atual. A educação está em desmonte e o conservadorismo reinicia sua largada iniciada na década de 1990.

Assim, a prática profissional deve relacionar teoria-prática, destarte, não desconsiderar as expressões das questões sociais existentes. Gênero é uma categoria que reconhece as diferenças existentes na sociedade. A família também tem papel de elucidar tais questões, porém sabe-se que quase a totalidade das religiões por sua vez, não reconhecem tais questões e as relacionam à questão moral, o que obstrui muitos conhecerem o debate.

Portanto, é fundamental o debate da construção social das identidades individuais e coletivas, além disso, que a sociedade entenda que os segmentos de viés, social, cultural, econômico, político, psíquico influenciam na construção de nossa identidade. Assim, os docentes que buscam desafiar esses problemas estruturais deverão refletir sobre estas questões no sentido de construir práticas que visem novos caminhos.

A violência contra a mulher é um dos reflexos das desigualdades de gêneros que podem ser combatidas desde a primeira infância na escola por meio da Educação em Direitos Humanos.

REFERÊNCIAS

- Acre, Tribunal de Justiça do Estado do. *Violência Doméstica e Familiar: uma vida sem violência é direito de toda família. Abrace essa causa!* 3. ed. Rio Branco: Gráfica do TJAC, 2014. Disponível em: http://www.tjac.jus.br/wp-content/uploads/2015/05/Cartilha_da_Violencia_Domestica_3edicao.pdf. Acesso em: 4 fev. 2017.
- Adorno, T. W. *Educação e emancipação*. 3. ed. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- Bittar, E. C. B. *Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico*. São Paulo: Gen Jurídico, 2015. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/19_cap_2_artigo_11.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.



Brasil. Ministério dos Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2006.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 143, n. 151, p. 1, 2006. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=08/08/2006>. Acesso em: 12 dez. 2023.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, n. 108, p. 3, 2021. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/06/2021&jornal=515&pagina=3&totalArquivos=181>. Acesso em: 12 dez. 2023.

Brasil. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833, 1996. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/551270/publicacao/15716407>. Acesso em: 12 dez. 2023.

Brasil. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, 2013.

Calejon, R. F. S. R. *A Defensoria Pública tem papel fundamental em uma educação emancipatória*. [S. l.]: ADPEMA, 2016. Disponível em: http://www.adpema.com.br/adpema/index.php/Noticias/ver_noticia/4641. Acesso em: 2 ago. 2019.

Candau, V. Crianças e adolescentes face aos direitos econômicos, sociais e culturais. *Revista Dêagá*, n. 1, p. 8-11, 2000.

Carrara, S. Educação, diferença, diversidade e desigualdade. In: Carrara, S. et al. (org.). *Gênero e diversidade na escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Paraná; Brasília: SPM/PR; SEPP/PR; MEC, 2009. p. 13-15. Disponível em: http://www.e-clam.org/downloads/GDE_VOL1versaofinal082009.pdf. Acesso em: 4 fev. 2017.

Giddens, A. *Sociologia*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

Honneth, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.

Santos, A. S. et al. A escola que sempre sonhei: as experiências de ocupações em escolas no Ceará. In: Conexão16 Semana Acadêmica FAMETRO, 12., 2016, [S. l.]. *Anais [...]*. [S. l.]: FAMETRO, 2016.

Scott, P. *Gênero, diversidade e desigualdades na educação: interpretações e reflexões para formação docente*. Recife: Ed. Universitária. 2009.

