



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS  
DOUTORADO EM DIREITOS HUMANOS E DESENVOLVIMENTO**

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE  
DIPARTIMENTO DI SCIENZE GIURIDICHE  
DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE GIURIDICHE**

**FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA**

**ENSINO E APRENDIZAGEM EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO  
BÁSICO: construção de uma cultura de respeito como ferramenta de apoio  
ao sistema jurídico no enfrentamento à violência de gênero.**

**JOÃO PESSOA**

**2024**

**FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA**

**ENSINO E APRENDIZAGEM EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO  
BÁSICO: construção de uma cultura de respeito como ferramenta de apoio  
ao sistema jurídico no enfrentamento à violência de gênero.**

Tese de Doutorado em regime de cotutela internacional apresentada aos Programas de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba e da Università degli Studi di Firenze, como requisito parcial para a obtenção dos títulos de Doutora em Ciências Jurídicas e Dottoressa di Ricerca in Scienze Giuridiche, respectivamente.

Área de Concentração: Direitos Humanos e Desenvolvimento  
Linha de Pesquisa: Teoria e História dos Direitos Humanos

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Barbosa de Mesquita Batista  
Coorientadora: Profa. Dra. Lucia Re

**JOÃO PESSOA**

**2024**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

F725e Formiga, Fernanda Fernandes de Oliveira.

Ensino e aprendizagem em direitos humanos no ensino básico : construção de uma cultura de respeito como ferramenta de apoio ao sistema jurídico no enfrentamento à violência de gênero / Fernanda Fernandes de Oliveira Formiga. - João Pessoa, 2024.  
258 f. : il.

Orientação: Gustavo Barbosa de Mesquita Batista.

Coorientação: Lucia Re.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCJ.

1. Direitos humanos. 2. Violência de gênero. 3. Educação - Direitos humanos. 4. Transformação cultural. 5. PNEDH. I. Batista, Gustavo Barbosa de Mesquita. II. Re, Lucia. III. Título.

UFPB/BC

CDU 342.7(043)

**FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA**

**ENSINO E APRENDIZAGEM EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO  
BÁSICO: construção de uma cultura de respeito como ferramenta de apoio  
ao sistema jurídico no enfrentamento à violência de gênero.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Gustavo Barbosa de Mesquita Batista - UFPB  
Orientador

---

Profa. Dra. Lucia Re - UNIFI  
Coorientadora

---

Profa. Dra. Adelaide Alves Dias - UFPB

---

Profa. Dra. Maria Creusa Borges - UFPB

---

Prof. Dr. Carlo Botrugno - UNIFI

---

Prof. Dr. Giuseppe Caputo - UNIFI

**JOÃO PESSOA**

**2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS**

**ATA DE DEFESA DE DOUTORADO**

Ata da Banca Examinadora da Doutoranda FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA candidata ao grau de Doutora em Ciências Jurídicas.

Às 14h00 do dia 30 de outubro de 2024, em ambiente virtual (<http://meet.google.com/rjh-kwfv-kte>), reuniu-se a Comissão Examinadora formada pelos seguintes Professores Doutores: Gustavo Barbosa de Mesquita Batista (Orientador PPGCJ/UFPB), Maria Creusa de Araújo Borges (Avaliador Interno PPGCJ/UFPB), Adelaide Alves Dias (Avaliadora Externa/UFRN), Carlo Brotugno (Avaliador Externo/UNIFI), Giuseppe Caputo (Avaliador Externo/UNIFI) e Lúcia Re (Avaliadora Externa/UnIFI), para avaliar a tese de Doutorado da aluna Fernanda Fernandes de Oliveira Formiga, intitulada: **“ENSINO E APRENDIZAGEM EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO BÁSICO: CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE RESPEITO COMO FERRAMENTA DE APOIO AO SISTEMA JURÍDICO NO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO”**, candidata ao grau de Doutor em Ciências Jurídicas, área de concentração em Direitos Humanos e Desenvolvimento. Compareceram à cerimônia, além da candidata, professores, alunos e convidados. Dando início à solenidade, o professor Gustavo Barbosa de Mesquita Batista (Orientador PPGCJ/UFPB) apresentou a Comissão Examinadora, passando a palavra à doutoranda, que discorreu sobre o tema dentro do prazo regimental. A candidata foi a seguir arguida pelos examinadores na forma regimental. Ato contínuo, passou então a Comissão, em caráter secreto, à avaliação e ao julgamento do referido trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito APROVADO, o qual foi proclamado pela Presidência da Comissão, achando-se a candidata legalmente habilitada a receber o grau de Doutora em Ciências Jurídicas, cabendo à Universidade Federal da Paraíba providenciar, como de direito, o diploma de Doutor ao que a mesma faz jus. Nada mais havendo a declarar, a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, Wily Annie Feitosa Barbosa, Assistente em Administração do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, lavrei a presente ata, que assino juntamente com os demais membros da banca, para certificar a realização desta defesa, assim como também a participação dos membros acima descritos na comissão examinadora. João Pessoa, 30 de outubro de 2024. XXX



**GUSTAVO BARBOSA DE MESQUITA BATISTA**  
Data: 11/11/2024 15:35:57-0100  
<https://app.votacao.ufpb.br>

Assinado Digitalmente – SIPAC/UFPB

**Prof. Dr. Gustavo Barbosa de Mesquita Batista**  
(Orientador PPGCJ - UFPB)

*Assinado Digitalmente – SIPAC/UFPA*  
**Profª. Dra. Maria Creusa de Araújo Borges**  
(Avaliadora Interna PPGCJ - UFPA)

Documento assinado digitalmente  
 **ADELAIDE ALVES DIAS**  
E-MAIL: E0111/0004 1128332-0000  
verifique em: <https://validar.jf.gov.br>

**Profª. Dra. Adelaide Alves Dias**  
(Avaliadora Externa - UFRN)

**Prof. Dr. Carlo Brotugno**  
(Avaliador Externo - UNIFI)

**Carlo**  
**Brotugno**  


**Prof. Dr. Giuseppe Caputo**  
(Avaliador Externo - UNIFI)

  
**Giuseppe Caputo**

**Profª. Dra. Lucia Re**  
(Avaliadora Externa - Unifi)

Firmato digitalmente da:

Lucia Re



Firmato il 11/11/2024 08:18

Seriale Certificato: 098540

Valido dal 18/05/2022 al 18/05/2025

Organizzazione: Università degli Studi di Firenze

Enviado em 30/10/2024

ATA Nº 01/2024 - PPGCJ (11.01.46.04)

(Nº do Documento: 1)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 09/12/2024 12:29)

MARIA CREUSA DE ARAUJO BORGES

PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR

1111066

(Assinado digitalmente em 09/12/2024 15:32)

GUSTAVO BARBOSA DE MESQUITA BATISTA

COORDENADOR CURSOS-POS-GRADUACAO

1413011

(Assinado digitalmente em 17/12/2024 15:02)

WLLY ANNIE FEITOSA BARBOSA

ASSISTENTE EM ADMINISTRACAO

2185717

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sigue.ufpb.br/discursos/> informando seu número: 1,  
ano: 2024, documento (espécie): ATA, data de emissão: 09/12/2024 e o código de verificação: a8504e7e77

A Davi, Artur e Ester, filhos amados, que representam a essência da minha motivação e o estímulo que me impulsionou a persistir. Foi esse amor que me sustentou ao longo de todo o percurso.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, que nunca me deixou passar por esse processo sozinha. Seu amor, cuidado e provisão foram meu sustento nessa trajetória. A Ele rendo honra, glória e louvor.

Aos meus pais, Fernando e Rosângela, que me apoiaram incondicionalmente, cuidaram dos meus em minha ausência e foram a retaguarda necessária para que eu chegasse até o fim.

Ao meu esposo, Daniel, cuja dedicação à família foi especialmente significativa durante minha estadia em Florença. Sem seu suporte, essa jornada não teria sido possível.

Aos meus filhos, Davi, Artur e Ester, que representam a razão pela qual não desisti. Seus sorrisos e afagos renovaram minhas energias para continuar avançando.

Aos meus irmãos, Wescley e Walysson, pela assistência com gráficos e suporte financeiro na realização da cotutela.

À minha tia, Rosalba, por sempre ter acreditado no meu potencial acadêmico e por sua disposição em ajudar-me. Sua colaboração na viagem para Florença foi essencial.

Ao meu orientador e amigo desde os tempos da graduação, Prof.º Dr. Gustavo Batista. Seu profundo conhecimento jurídico e sua sensibilidade humana foram extremamente valiosos tanto para as minhas pesquisas, mas também como um esteio emocional nos momentos em que pensei não ser capaz de prosseguir. Expresso aqui minha sincera gratidão.

À minha orientadora, Profª. Drª. Lucia Re, a quem tive a honra de conhecer na Università degli Studi di Firenze (UNIFI). Agradeço pelas ricas conversas e pelas indicações de referências bibliográficas que compartilhou, provenientes de seu imenso saber jurídico. A atenção e a gentileza que recebi tiveram um impacto significativo, servindo como fonte de inspiração e estímulo para minhas atividades futuras.

Ao Prof. Dr. Emílio Santoro, manifesto minha gratidão pelas orientações recebidas não apenas durante o Exame de Qualificação, mas também por sua orientação nas fases iniciais deste Doutorado. Sua disponibilidade para participar de reuniões, tanto presenciais quanto virtuais, e seu comprometimento com a realização da cotutela entre a UFPB e a UNIFI foram fundamentais para o êxito desta jornada acadêmica. Sinto-me imensamente privilegiada por essa oportunidade.

Aos Professores Doutores que se dispuseram a participar da Banca de Qualificação:

Adelaide Dias, Maria Creusa Borges, Maria Elizete Carvalho, Carlo Botrugno e Emílio Santoro, pelas ricas contribuições que redirecionaram minha pesquisa e a fizeram ser escrita por muitas mãos. É incalculável o reconhecimento que tenho por todas as reflexões apresentadas.

Aos Professores Doutores pareceristas, Hugo Santos e Artur Stamford, que gentilmente aceitaram participar desta importante etapa requisitada pela UNIFI. Agradeço pelo desprendimento em avaliar esta tese, o que possibilitou a continuidade do processo de Defesa.

Aos Professores Doutores que se dispuseram a integrar a Banca de Defesa: Adelaide Dias, Maria Creusa Borges, Carlo Botrugno e Giuseppe Caputo, juntamente com os orientadores Lucia Re e Gustavo Batista, cujas valiosas contribuições enriqueceram esta pesquisa. É uma grande honra ser avaliada por membros de tão amplo conhecimento e relevância acadêmica.

Às amigas Josilene Mendes e Nayhara Andrade, com quem tive a alegria de compartilhar, em diferentes ocasiões, as experiências enriquecedoras de estudar no exterior. Sem dúvida, minhas vivências em Florença não teriam sido tão marcantes nem tão leves sem a companhia de ambas. Nossas diversas histórias ficarão eternizadas em minha memória.

À minha amiga Thaís Máximo, pelas valiosas discussões na fase final da elaboração da tese. Seu olhar criterioso foi fundamental para o aprimoramento das minhas ideias e para a conclusão deste trabalho.

Às amigas-mães do Colégio Batista e aos meus familiares, que abraçaram minha causa oferecendo apoio financeiro e emocional necessário para minha viagem a Florença. Se eu fosse nomeá-los individualmente, teria uma lista extensa. Vocês foram instrumentos de Deus na minha vida. A partir de vocês, muitas outras pessoas – algumas delas anônimas – também contribuíram para essa jornada pela qual serei eternamente grata.

Aos professores, servidores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da UFPB, agradeço por todas as contribuições e trocas de conhecimento. Cada interação foi um alicerce na construção deste trabalho.

Aos docentes e servidores da UNIFI, especialmente à Claudia Baccianti, cuja acolhida gentil e constante disposição em facilitar todos os recursos necessários ao desenvolvimento dos meus estudos em Florença foram inestimáveis.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pelo suporte financeiro que possibilitou maior dedicação à realização desta pesquisa.

*“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”*

(Rubem Alves)

## RESUMO

A violência, ao longo da história, é frequentemente reconhecida como um fenômeno que transcende espaço, tempo e cultura. No Brasil, várias legislações foram elaboradas com o intuito de proteger as mulheres de distintas formas de agressão. Contudo, apesar do esforço legislativo para salvaguardar as mulheres contra a violência e do reconhecimento internacional do Brasil como referência mundial em legislação protetiva neste campo, os índices de agressões e homicídios permanecem alarmantes. Isso indica que um fator preponderante além da própria lei perpetua a violência no tecido social: a cultura. Diante deste cenário, esta pesquisa levanta a seguinte indagação: Como o ensino e a aprendizagem em direitos humanos no Ensino Básico se constituem em uma ferramenta de apoio ao sistema jurídico no enfrentamento à violência de gênero na comunidade? Sustenta-se como tese que a implementação da educação em direitos humanos desde o início do Ensino Fundamental pode promover uma cultura de respeito entre os gêneros e auxiliar no combate à violência. Isso permitirá que cada indivíduo se aproprie dos conhecimentos relativos aos princípios dos direitos humanos, adquirindo tanto saberes normativos quanto morais para tornar-se defensor desses direitos. Assim sendo, esta pesquisa, realizada em regime de cotutela internacional entre a UNIFI e a UFPB, justifica-se por dedicar-se à análise de propostas voltadas para intervenções preventivas e transformações culturais necessárias ao enfrentamento desse tipo de violência. Além disso, este estudo propicia a elaboração de uma base de dados que oferece contribuições teóricas e evidências científicas por meio de uma investigação qualitativa, podendo servir como fundamento para a criação ou aprimoramento de iniciativas nas áreas educacional ou no enfrentamento da violência de gênero. Em face desses apontamentos, tem-se como objetivo principal analisar como o ensino e aprendizagem em direitos humanos no Ensino Básico constituem-se em uma ferramenta de apoio ao Direito no enfrentamento à violência de gênero. Entre os objetivos secundários estão: examinar as concepções relacionadas à moralidade, o desenvolvimento moral nas crianças e a promoção do respeito na formação de uma cidadania igualitária; analisar a violência de gênero enquanto fenômeno cultural e investigar os fatores que podem contribuir para a sua normalização; analisar o direito à educação e as repercussões da educação em direitos humanos como instrumento de suporte ao sistema jurídico no combate à violência de gênero; discutir as possibilidades de implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), seus reflexos nas práticas educacionais e nos conteúdos escolares e potenciais resultados na redução dos índices de violência de gênero na comunidade como consequência de sua aplicação. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa com análise teórica e normativa sobre educação em direitos humanos e violência de gênero, envolvendo revisão bibliográfica e documental, além de um estudo de caso realizado em uma escola pública modelo. Esta fase consiste na coleta de dados empíricos através da aplicação de um formulário destinado à caracterização sociodemográfica do público-alvo e da realização de entrevistas semiestruturadas. Os dados obtidos são examinados de forma contextualizada por meio da análise de conteúdo, servindo como fonte significativa para evidências.

**PALAVRAS-CHAVES:** violência de gênero; direitos humanos; educação; transformação cultural; PNEDH.

## ABSTRACT

Throughout history, violence has often been recognized as a phenomenon that transcends space, time or culture. In Brazil, various laws have been created to protect women from different forms of aggression. However, despite the legislative efforts aimed at protecting women against violence and the international recognition of Brazil as a world reference in protective legislation in this field, the rates of aggression and homicide remain alarming. This indicates that a preponderant factor beyond the law itself perpetuates violence in the social fabric: culture. Given this scenario, this research raises the following question: How can teaching and learning about human rights in elementary school be used as a tool to support the legal system in tackling gender-based violence in the community? The thesis is that implementing human rights education from the start of elementary school can promote a culture of respect between the sexes and help combat violence. This will allow each individual to take ownership of knowledge relating to the principles of human rights and acquire both normative and moral knowledge to become a defender of these rights. Therefore, this research, carried out under an international co-tutorship between UNIFI and UFPB, is justified by the fact that it is dedicated to analyzing proposals aimed at preventive interventions and the cultural transformations needed to tackle this type of violence. In addition, this study provides a database that offers theoretical contributions and scientific evidence through qualitative research, which can serve as a basis for creation or improvement of initiatives at the educational field or tackling gender violence. In light of these observations, the main objective of this study is to analyze how teaching and learning about human rights in basic education can be used as a tool to support the law in tackling gender-based violence. Secondary objectives include to examine conceptions related to morality, moral development in children and the promotion of respect in the formation of equal citizenship; to analyse gender violence as a cultural phenomenon and investigate the factors that can contribute to its normalization; to analyze the right to education and the repercussions of human rights education as an instrument to support the legal system in combating gender violence; to discuss the possibilities of implementing the National Plan for Human Rights Education (NPHRE), its reflections on educational practices and school content, and potential results in reducing the rates of gender violence in the community as a consequence of its application. As for the methodological aspects, this is a qualitative study with a theoretical and normative analysis of human rights education and gender violence, involving a bibliographical and documentary review, as well as a case study carried out in a model public school. This phase consists of collecting empirical data by applying a form designed to characterize the sociodemographics of the target audience and conducting semi-structured interviews. The data obtained is examined in a contextualized way through content analysis, serving as a significant source of evidence.

**KEYWORDS:** gender violence; human rights; education; cultural transformation; PNEDH.

## RIASSUNTO

Nel corso della storia, la violenza è stata spesso riconosciuta come un fenomeno che trascende lo spazio, il tempo e la cultura. In Brasile sono state create diverse leggi per proteggere le donne da diverse forme di aggressione. Tuttavia, nonostante gli sforzi legislativi per salvaguardare le donne dalla violenza e il riconoscimento internazionale del Brasile come riferimento mondiale nella legislazione protettiva in questo campo, i tassi di aggressione e di omicidio rimangono allarmanti. Ciò indica che un fattore preponderante, al di là della legge stessa, perpetua la violenza nel tessuto sociale: la cultura. In questo contesto, la ricerca solleva la seguente domanda: come si può utilizzare l'insegnamento e l'apprendimento dei diritti umani nella scuola primaria come strumento per sostenere il sistema legale nell'affrontare la violenza di genere nella comunità? La tesi è che l'implementazione dell'educazione ai diritti umani fin dall'inizio della scuola primaria può promuovere una cultura del rispetto tra i sessi e contribuire a combattere la violenza. Ciò consentirà a ciascun individuo di appropriarsi delle conoscenze relative ai principi dei diritti umani e di acquisire conoscenze sia normative che morali per diventare difensori di tali diritti. Pertanto, questa ricerca, realizzata nell'ambito di una co-tutela internazionale tra UNIFI e UFPB, si giustifica perché è dedicata all'analisi delle proposte di interventi preventivi e delle trasformazioni culturali necessarie per affrontare questo tipo di violenza. Inoltre, questo studio fornisce una base di dati che offre contributi teorici e prove scientifiche attraverso la ricerca qualitativa, e può servire come base per la creazione o il miglioramento di iniziative in campo educativo o per affrontare la violenza di genere. Alla luce di queste osservazioni, l'obiettivo principale è analizzare come l'insegnamento e l'apprendimento dei diritti umani nell'istruzione primaria possano essere utilizzati come strumento per sostenere la legge nell'affrontare la violenza di genere. Gli obiettivi secondari comprendono esaminare le concezioni relative alla moralità, allo sviluppo morale dei bambini e alla promozione del rispetto nella formazione di una cittadinanza paritaria; analizzare la violenza di genere come fenomeno culturale e indagare i fattori che possono contribuire alla sua normalizzazione; analizzare il diritto all'istruzione e le ripercussioni dell'educazione ai diritti umani come strumento di supporto all'ordinamento giuridico nella lotta alla violenza di genere; discutere le possibilità di implementazione del Piano Nazionale per l'Educazione ai Diritti Umani (PNEDU), i suoi riflessi sulle pratiche e sui contenuti scolastici e i potenziali risultati nella riduzione dei tassi di violenza di genere nella comunità come conseguenza della sua applicazione. Per quanto riguarda gli aspetti metodologici, si tratta di una ricerca qualitativa con un'analisi teorica e normativa dell'educazione ai diritti umani e della violenza di genere, che prevede una rassegna bibliografica e documentale, nonché uno studio di caso condotto in una scuola pubblica modello. Questa fase consiste nella raccolta di dati empirici attraverso l'applicazione di un modulo progettato per caratterizzare i dati sociodemografici del pubblico di riferimento e la conduzione di interviste semi-strutturate. I dati ottenuti vengono esaminati in modo contestualizzato attraverso l'analisi del contenuto, che funge da fonte significativa di evidenza.

**PAROLE CHIAVE:** violenza di genere; diritti umani; educazione; trasformazione culturale; PNEDH.

## LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CCS – Centro de Ciências da Saúde  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988  
CNE – Conselho Nacional da Educação  
CNEDH – Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos  
DNEDH – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos  
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EDH – Educação em Direitos Humanos  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IRAMUTEQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LGBTQI+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexuais e Mais  
MDHC – Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MNDH – Movimento Nacional de Direitos Humanos  
NEP – Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos  
NEV – Núcleo de Estudos da Violência  
NTC – Núcleo de Trabalhos Comunitários  
ONG – Organização não Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável  
PMEDH – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos  
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos  
PNDH-3 – Programa Nacional de Direitos Humanos - Diretriz 3.

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PPGCJ/UFPB – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SEDEC-JP – Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa

ST – Segmento de texto

SEDH – Secretária Especial de Direitos Humanos da Presidência da República

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNB – Universidade de Brasília

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIFI – Università degli Studi di Firenze

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USP – Universidade de São Paulo



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS:

FIGURA 1: Entraves para a educação na atuação sobre violência contra crianças.....	140
FIGURA 2: Nuvem de Palavras sobre o significado de direitos humanos para o público entrevistado.....	197
FIGURA 3: Nuvem de Palavras sobre o significado de educação em direitos humanos para o público entrevistado.....	199
FIGURA 4: Nuvem de Palavras dos possíveis efeitos da implementação do PNEDH nas práticas e conteúdos escolares na perspectiva do público-alvo.....	207
FIGURA 5: Árvore de Similitude dos possíveis efeitos da implementação do PNEDH nas práticas e conteúdos escolares na perspectiva do público-alvo.....	211
FIGURA 6: Nuvem de Palavras dos possíveis reflexos da implementação do PNEDH nos índices de violência de gênero na comunidade sob a ótica do público alvo.....	215
FIGURA 7: Árvore de Similitude dos possíveis reflexos da implementação do PNEDH nos índices de violência de gênero na comunidade sob a ótica do público alvo.....	219
FIGURA 8: Nuvem de Palavras sobre a contribuição do ensino em direitos humanos na Escola para o desenvolvimento de uma cultura de respeito, considerando a perspectiva do público-alvo.....	222
FIGURA 9: Nuvem de Palavras sobre sobre a relação entre a promoção de uma cultura de respeito e seus efeitos nos índices de violência de gênero, conforme a análise do público investigado.....	225

### GRÁFICOS:

GRÁFICO 1: Tipos de violência registradas no Disque 100.....	111
GRÁFICO 2: Comportamento de crianças que sofrem violência em casa na visão dos(as) professores(as).....	115
GRÁFICO 3: Número de Proposições Legislativas na Câmara dos Deputados por ano – 2001 a 2022.....	117

GRÁFICO 4: Sinais de violência doméstica em crianças na visão dos(as) professores(as)....	122
GRÁFICO 5: Faixa etária do público-alvo.....	184
GRÁFICO 6: Identidade de gênero do público-alvo.....	185
GRÁFICO 7: Etnia do público-alvo.....	187
GRÁFICO 8: Religião do público-alvo.....	188
GRÁFICO 9: Nível de instrução do público-alvo.....	189
GRÁFICO 10: Tempo de docência do público-alvo.....	190
GRÁFICO 11: Análise de disciplinas de gênero cursadas pelo público-alvo.....	191
GRÁFICO 12: Análise de disciplinas de direitos humanos cursadas pelo público-alvo.....	192
GRÁFICO 13: Análise da consciência do público-alvo acerca da existência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).....	203
GRÁFICO 14: Análise da participação do público-alvo em projetos ou eventos relacionados aos direitos humanos ou à violência de gênero.....	204
GRÁFICO 15: Análise da abordagem de temas relacionados à violência de gênero ou aos direitos humanos em sala de aula.....	205

#### IMAGENS:

IMAGEM 1 – Representação da convivência burguesa entre homens e mulheres em bordel parisiense.....	96
IMAGEM 2 – Mulheres trabalhando em fábricas durante a Primeira e Segunda Guerra Mundial.....	97

#### QUADROS:

QUADRO 1: Exemplos do que as crianças consideram como injusto.....	58
QUADRO 2: Diferenças entre punição e disciplina.....	107
QUADRO 3: Normativos internacionais que versam sobre educação em direitos humanos. ....	146
QUADRO 4: Número de alunos por turmas na Escola Floresta.....	179
QUADRO 5: Número de professores por categoria na Escola Floresta.....	179
QUADRO 6: Naturalidade do público-alvo.....	186

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2 O DESENVOLVIMENTO MORAL NAS CRIANÇAS E A APRENDIZAGEM DO RESPEITO NA FORMAÇÃO DE UMA CIDADANIA IGUALITÁRIA .....</b>	<b>30</b>
2.1 A importância da compreensão do conceito de moral para a promoção de uma cultura de respeito: perspectivas centrais.....	31
2.2 Relações sociais e seu valor na formação do juízo moral infantil: cooperação e integração como bases para o aprendizado do respeito.....	42
2.3 Justiça como elemento racional da noção de moral: compreensão do desenvolvimento da moralidade para coibir a cultura da violência.....	54
2.4 Igualdade e particularidades individuais: a operacionalização do conceito de moral na formação de uma cidadania igualitária.....	62
<b>3 A VIOLÊNCIA DE GÊNERO COMO UM FENÔMENO CULTURAL E OS ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA A SUA NORMALIZAÇÃO.....</b>	<b>73</b>
3.1 A cultura nas relações de poder como eixo estrutural na violência de gênero.....	74
3.2 Cultura patriarcal e estereótipos de gênero como norteadores na educação dos filhos.....	90
3.3 Crianças que apanham “por amor”: a naturalização do conceito de violência pela educação punitiva.....	104
3.4 As consequências transgeracionais da violência de gênero: o impacto em crianças que testemunham a violência doméstica e sua reprodução.....	119
<b>4 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO UM INSTRUMENTO DE APOIO AO SISTEMA JURÍDICO NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....</b>	<b>128</b>
4.1 O direito à educação e o papel da escola como um lugar de (re) construção e (re) significação das relações sociais.....	129
4.2 O ensino em direitos humanos no Ensino Básico para a formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos das mulheres.....	141

4.3 Implicações da educação em direitos humanos como ferramenta de auxílio ao Direito no enfrentamento à violência de gênero .....	156
--	-----

4.4 Medidas de implementação da educação em direitos humanos em conformidade com os fundamentos expressos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.....	166
--	-----

## **5 POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PNEDH NA ESCOLA MODELO, SEUS REFLEXOS NAS PRÁTICAS E CONTEÚDOS ESCOLARES, E POTENCIAIS RESULTADOS NA REDUÇÃO DOS ÍNDICES DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA COMUNIDADE COMO CONSEQUÊNCIA DE SUA APLICAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO.....**

5.1 Percurso metodológico .....	175
5.2 Apresentação do estudo de caso.....	178
5.2.1 O <i>lôcus</i> da pesquisa .....	178
5.2.2 O público-alvo .....	180
5.2.3 Procedimento e instrumento de coleta de dados .....	181
5.3 Descrição dos dados e Análise dos Resultados .....	183
5.3.1 Do formulário de caracterização sociodemográfica.....	183
5.3.2 Do roteiro de entrevista semiestruturado.....	192

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS .....**

## **REFERÊNCIAS .....**

## **APÊNDICE A: Formulário de caracterização sociodemográfica.....**

## **APÊNDICE B – Roteiro de entrevista individual .....**

## **APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Destinado aos Professores .....**

## **APÊNDICE D – Termo de Autorização para uso de voz/e ou imagem.....**

## **ANEXO I - Parecer consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba.....**

## 1 INTRODUÇÃO

A violência, ao longo da trajetória histórica, é frequentemente reconhecida como um fenômeno que não se limita a espaço, tempo ou cultura. Embora o ser humano possua a capacidade de discernir seus atos e conduzir-se pela racionalidade, em determinadas ocasiões opta por utilizar dessa aptidão para imputar sofrimento aos seus pares.

Um dos exemplos mais antigos desse fenômeno reside na violência praticada contra as mulheres em virtude de sua condição de gênero, especialmente no contexto das relações de afeto ou parentesco. Essa forma de violência ultrapassa as agressões físicas ou psicológicas, inserindo-se em uma esfera de naturalização e aceitação social, muitas vezes respaldada pelas legislações que tinham o dever de combatê-la.

No decorrer da história humana, movimentos contrários à violência de gênero foram se erguendo e pressionando os Estados a implementarem medidas para combater esse tipo de violência. Consequentemente, tanto legislações internas quanto externas passaram por modificações em busca de coibir essa problemática social.

No Brasil, uma das estratégias adotadas pelo Estado para restringir a violência de gênero foi a promulgação de leis repressivas aos agressores. Exemplos disso incluem a Lei nº 11.340/06, conhecida como Lei Maria da Penha, que alterou o Código Penal ao instituir o crime de violência doméstica, e a Lei nº 13.104/2015, intitulada de Lei do Feminicídio, que incluiu na lista dos crimes hediondos o assassinato de mulheres em razão de sua condição de gênero ou decorrente de violência doméstica.

Contudo, apesar do esforço legislativo voltado à proteção das mulheres contra a violência, do endurecimento da lei penal e do reconhecimento internacional do Brasil como referência mundial em legislação protetiva nesse campo, os índices de agressões e homicídios permanecem alarmantes. Isso evidencia que um fator preponderante, além da própria lei, perpetua a violência no tecido social: a cultura.

Embora o tema da violência de gênero e suas normativas jurídicas repressivas tenham sido amplamente discutidos, essa questão nos conduz a refletir sobre a necessidade de ações preventivas que se integrem ao sistema jurídico no enfrentamento à violência contra as mulheres. É essencial que as abordagens não se restrinjam ao campo da aplicação de sanções após a ocorrência dos fatos. O enfrentamento das causas subjacentes da violência de gênero requer um aprofundamento significativo; assim sendo, torna-se cada vez mais pertinente buscar

intervenções que visem contribuir para a diminuição desse problema social em caráter preventivo.

Diante desses apontamentos, a educação se posiciona como um caminho para enfrentar a cultura da violência e, especificamente, o fenômeno da violência de gênero em suas raízes. Isso implica que a educação emerge como um instrumento para desconstruir a cultura da violência que perpetua relações de gênero assimétricas, além de favorecer o desenvolvimento de uma cultura pautada no respeito.

Nesse contexto, é imprescindível que a educação seja direcionada à compreensão, assimilação, internalização e prática dos direitos que asseguram a dignidade humana, igualdade, solidariedade e respeito, que são valores centrais dos direitos humanos. Tais princípios devem ser ensinados e aprendidos nas instituições escolares desde o momento em que o indivíduo possui capacidade cognitiva para entendê-los, de acordo com seu desenvolvimento moral. Essa abordagem merece investigação como uma medida de enfrentamento à violência de gênero, auxiliando no fortalecimento do ordenamento jurídico.

Assim, considerando o contexto apresentado e a constatação de que o endurecimento da legislação penal não se mostrou suficiente para conter os preocupantes índices de violência contra as mulheres e os casos de feminicídio; e pela busca por alternativas que possam fortalecer o sistema jurídico nesse combate, esta pesquisa propõe a seguinte indagação: Como o ensino e a aprendizagem em direitos humanos nas instituições de Ensino Básico se constituem em uma ferramenta de apoio ao sistema jurídico no enfrentamento à violência de gênero na comunidade?

Sustenta-se como tese que a implementação da educação em direitos humanos desde o Ensino Fundamental (anos iniciais) pode promover uma cultura de respeito entre os gêneros e contribuir preventivamente para o combate à violência. Isso permitirá que cada indivíduo se aproprie dos conhecimentos relativos aos princípios e normas dos direitos humanos, educando-os sobre seus direitos e responsabilidades, e capacitando-os a se tornarem defensores desses direitos.

Adicionalmente, a promoção do ensino e da aprendizagem em direitos humanos nas escolas pode funcionar como um fator determinante na transformação das dinâmicas relacionais entre os gêneros. Tal mudança possui potencial para influenciar positivamente os índices de violência contra mulheres no futuro, resultando na diminuição dos casos que requerem intervenção do sistema jurídico.

Vale salientar que, embora a violência de gênero seja um tema amplamente debatido por teóricos e pesquisadores, há escassez de análises dedicadas às propostas voltadas para intervenções preventivas e transformações culturais necessárias ao enfrentamento desse tipo de violência. Ademais, existe uma carência na investigação das práticas pedagógicas direcionadas à educação em direitos humanos desde a tenra idade como forma efetiva de intervenção nessa problemática. Nesse cenário, portanto, esta pesquisa se propõe como um diferencial.

A pesquisa ainda se justifica pela necessidade de se discutir o tema dentro de um contexto social resistente aos estudos sobre gênero nas instituições educacionais. Isto torna a realização desse estudo ainda mais oportuna na luta pela atualização dos conteúdos educacionais nessa área. Além disso, este estudo propicia a elaboração de uma base de dados que traz contribuições teóricas e evidências científicas por meio de uma investigação qualitativa, a qual pode servir como fundamento para a criação ou aprimoramento de iniciativas voltadas ao campo educacional ou ao enfrentamento da violência de gênero.

O objeto do presente estudo revela-se pertinente à Área de Concentração “Direitos Humanos e Desenvolvimento” bem como à Linha de Pesquisa “Teoria e História dos Direitos Humanos”, uma vez que realiza uma análise acerca da implementação do ensino em direitos humanos na grade curricular escolar. Essa análise evidencia sua importância não apenas para o fomento de uma cultura de respeito, mas também para o desenvolvimento da própria história dos direitos humanos em seus discursos e práticas.

É possível ainda observar a singularidade desta pesquisa ao articular os normativos educacionais relacionados aos direitos humanos, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, e o problema da violência de gênero. Além disso, este estudo descortina novos caminhos que podem motivar outros pesquisadores, nas mais variadas áreas do conhecimento, a avançar na investigação de medidas preventivas de enfrentamento à violência de gênero. Tal colaboração poderá resultar na construção de bases de dados sólidas que auxiliem em ações destinadas ao combate à violência contra as mulheres.

No âmbito da experiência prática, o ensino e aprendizagem em direitos humanos nas instituições escolares têm potencial para proporcionar às crianças e adolescentes um entendimento sobre princípios e valores essenciais que devem orientar as interações sociais, tais como igualdade, respeito, justiça, liberdade e democracia; além do conhecimento acerca dos seus direitos; das normas; e da conscientização sobre a importância do combate à violência,

discriminação e preconceito. Esse processo também os capacita para atuarem como promotores e disseminadores dos direitos humanos.

Nesse contexto, tem-se como objetivo principal analisar como o ensino e aprendizagem em direitos humanos no Ensino Básico constituem-se em uma ferramenta de apoio ao Direito no enfrentamento à violência de gênero. Como objetivos secundários, busca-se analisar as concepções relacionadas à moralidade, o desenvolvimento moral nas crianças e a promoção do respeito na formação de uma cidadania igualitária.

Além disso, busca-se analisar a violência de gênero como um fenômeno cultural, bem como investigar os fatores que podem contribuir para a sua normalização. Ademais, será realizada uma análise sobre o direito à educação e as implicações da educação em direitos humanos enquanto instrumento de suporte ao sistema jurídico no combate à violência de gênero.

Busca-se, ainda, discutir acerca das possibilidades de implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), seus reflexos nas práticas e conteúdos escolares, e potenciais resultados na redução dos índices de violência de gênero na comunidade como consequência de sua aplicação. Para essa discussão, será examinada a percepção dos docentes do Ensino Fundamental de uma escola modelo sobre direitos humanos, educação em direitos humanos e a consciência acerca da existência do PNEDH e suas consequências nas práticas educativas. Cada um dos objetivos delineados dará origem a um capítulo que será brevemente apresentado.

No que se refere ao método adotado, trata-se de uma pesquisa qualitativa com uma análise teórica e normativa sobre a educação em direitos humanos e a violência de gênero, que consistirá em uma pesquisa bibliográfica e documental, além de um estudo de caso realizado em uma escola pública. Esta fase consiste na coleta de dados empíricos por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas e um formulário destinado à caracterização sociodemográfica do público investigado.

No tocante à análise da implementação do PNEDH; da percepção dos docentes sobre o Plano; e das implicações disso nas práticas pedagógicas na escola, serão analisados os dados coletados através das entrevistas realizadas com um grupo de professores dessa instituição por meio da análise de conteúdo segundo a teoria proposta por Laurence Bardin.

Além do roteiro das entrevistas, será utilizado um formulário para caracterizar sociodemograficamente os participantes da pesquisa, visando traçar um panorama do público-



alvo. Nesse sentido, serão investigadas características pessoais como idade, gênero e religião, que podem influenciar suas percepções sobre o tema. Também serão consideradas suas experiências e conhecimentos acerca do assunto por meio da avaliação das formações acadêmica e profissional dos docentes, levando em conta seu nível educacional, tempo dedicado ao magistério e contato com disciplinas relacionadas aos gêneros e aos direitos humanos.

O caminho de elaboração deste objeto de pesquisa antecede o interesse em investigar o processo voltado à construção de uma cultura de respeito como estratégia para abordar as raízes da violência de gênero. O anseio por pesquisar medidas preventivas no enfrentamento à violência contra as mulheres, por meio da transformação estrutural na concepção das relações sociais, foi se intensificando inquietantemente ao longo do tempo.

Buscando entender o porquê que essa temática me afetava e envolvia de maneira tão intensa, decidi revisitar minhas lembranças da infância. Recordei uma conversa que mantive com a minha avó materna durante um período de férias escolares, quando aguardava ansiosamente a oportunidade de aproveitar a liberdade que o interior proporcionava e a atenção especial que recebia por ser a única neta naquela época.

Na ocasião, meus irmãos haviam recebido uma quantia em dinheiro de minha avó para saírem com amigos. Ao perceber que apenas eles desfrutavam desse privilégio, mesmo eu tendo sido cercada de cuidados durante minhas estadias por lá, questionei o motivo pelo qual eu não havia recebido também. A resposta que ainda ressoa em minha memória e que por anos me causou inquietação foi: “Homens precisam de dinheiro; mulheres precisam de roupas”.

Naquela época, não compreendia o peso contido naquela afirmação. Minha maturidade ainda não era suficiente para entender a complexa estrutura social e cultural que sustentava tal modo de pensar. Lembro-me, apenas, de ter perguntado: “O que farei, vó, se eu quiser tomar um sorvete na sorveteria da praça? Devo tirar a roupa e entregá-la ao sorveteiro?”.

Minha avó, com a resiliência característica das mulheres de nossa família e ciente do seu papel social bem estabelecido, limitou-se a sorrir diante da indagação audaciosa de alguém que ainda pouco entendia sobre a vida. Não imaginava ela que, anos depois, aquela mesma menina dedicaria sua trajetória à pesquisa no intuito de desconstruir padrões de desigualdade e romper com toda aquela estrutura cultural formada por discursos e práticas enraizadas na sociedade há muito tempo.

Foi em 2006, no término do meu curso de graduação em Direito na Universidade Federal

da Paraíba, que tive os primeiros contatos com questões relacionadas ao gênero. Naquela ocasião, a recente Lei nº. 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, abriu um novo horizonte para investigações alinhadas aos meus anseios de compreender as diferenças marcantes entre homens e mulheres. Embora nunca tenha vivenciado situações de violência doméstica diretamente, cresci em um contexto onde os papéis de gênero eram rigidamente definidos e moldaram toda a minha educação e relações sociais.

Um ano após iniciar a graduação em Direito, comecei a lecionar Língua Inglesa para turmas do Ensino Médio em instituições privadas de João Pessoa. A prática docente ocorreu simultaneamente à minha formação na UFPB, e essa confluência entre direito, gênero e educação resultou nos temas de pesquisa que marcaram minha trajetória acadêmica. Foi esse encontro com a docência que me possibilitou vislumbrar um caminho para a desconstrução da maneira como se compreendem as relações de gênero, bem como a sobrepujança cultural do masculino sobre o feminino.

A rede educacional onde atuei em suas três unidades permitiu que eu abordasse temas transversais nos textos utilizados, os quais fomentavam diálogos e favoreciam a compreensão das diferenças percebidas pelos alunos. Além disso, evidenciava-se como o princípio fundamental da igualdade era interpretado por eles de maneira enviesada e distorcida em relação às demandas sociais contemporâneas que clamam por respeito e equidade.

Durante os anos em que lecionei no Ensino Médio, observei discursos e práticas que revelavam uma cultura machista e patriarcal profundamente enraizada nas atitudes e pensamentos dos estudantes, refletindo naturalmente um ideário familiar e social hierárquico construído ao longo de séculos na sociedade. Tal constatação despertou meu interesse em investigar as estruturas que sustentam essas ações e narrativas tão arraigadas na psique de homens e mulheres, contribuindo assim para a perpetuação das relações desiguais de poder.

O fato de lecionar para adolescentes — já com uma formação moral relativamente consolidada e resistente aos contrapontos apresentados, especialmente devido às idiossincrasias dessa fase da vida — direcionou minha reflexão para a necessidade de analisar idades mais tenras quanto à formação do juízo crítico e da construção moral. Isso poderia contribuir para estabelecer uma cultura de respeito capaz de influenciar no enfrentamento da violência de gênero no futuro.

Assim, após pesquisas durante a graduação e o mestrado sobre temas como violência de gênero, feminicídio e suas legislações punitivas, percebeu-se que, apesar do endurecimento da

lei penal com a criação da Lei Maria da Penha e, posteriormente, da Lei do Feminicídio, os índices de violência e os homicídios de mulheres resultantes de agressões domésticas ou de sua condição de gênero não foram suficientes para reduzir os casos.

Com base nessa conclusão, que leva em conta as estatísticas de violência disponibilizadas por órgãos oficiais e a análise das principais leis voltadas ao combate à violência contra as mulheres realizadas em estudos anteriores, ficou evidente que o problema da violência de gênero necessita de maior suporte ao sistema jurídico por meio de políticas públicas que atuem preventivamente. Isso poderia ser feito mediante intervenções que abordem as causas profundas da questão, ou seja, promovendo mudanças no paradigma social atual através da desconstrução da cultura machista e do fortalecimento de uma cultura fundada no respeito.

Durante o percurso investigativo da tese, frente à necessidade de conciliar as múltiplas responsabilidades inerentes ao papel de pesquisadora, esposa, mãe e dona de casa, manifestei a dificuldade que é ser mulher em uma sociedade ainda fortemente enraizada em estereótipos e papéis sociais diferenciados para homens e mulheres. Em determinados momentos, questioneei a relevância desta pesquisa.

Apesar do fato de que a produção científica não deve ser encarada como uma missão vinculada diretamente ao objeto de estudo, a urgência por uma sociedade mais equitativa era vivenciada cotidianamente, servindo como motivação para prosseguir nas discussões, análises e investigações sobre o papel da educação em direitos humanos na construção de uma sociedade menos marcada pelo machismo e pela violência.

Durante minha passagem por Florença para cumprir a cotutela na Università degli Studi di Firenze (UNIFI), tive a oportunidade de participar do seminário sobre pesquisa jurídica intitulado "Fondamenti della ricerca giuridica: La storia come strumento critico della ricerca", conduzido pela Professora Irene Stolzi no Edifício D4 do Campus Novoli, em abril deste ano. No contexto repleto de incertezas quanto às escolhas investigativas, deparei-me com um instigante questionamento da Professora Stolzi: "Como pensar os alunos como agentes normativos?". Essa provocação ocorreu em um ambiente voltado à análise da promoção do pluralismo das fontes do Direito. Aquilo renovou-me o ânimo.

Após esse evento, mantive o foco na investigação sobre a temática da violência de gênero e o papel da educação em direitos humanos aliado ao sistema jurídico para fomentar uma sociedade menos violenta e mais igualitária, além de formar defensores dos direitos humanos.

É necessário esclarecer que, tal como em investigações passadas, o termo “violência de gênero” é utilizado como sinônimo de “violência doméstica e familiar” e “violência contra as mulheres”, embora se reconheça que o conceito de “gênero” abarca dimensões além das distinções biológicas entre os sexos.

De posse desses breves esclarecimentos e em conformidade com os objetivos delineados nesta pesquisa, o trabalho se estrutura em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. O segundo capítulo, intitulado **"O desenvolvimento moral nas crianças e a aprendizagem do respeito na formação de uma cidadania igualitária"**, dedica-se à análise do desenvolvimento moral infantil. Neste capítulo, são sistematizados conceitos teóricos e doutrinários relacionados à moralidade, explorando como a compreensão do respeito se concretiza nas diferentes fases do desenvolvimento humano. Adicionalmente, examina-se a formação da consciência sobre certo e errado através das perspectivas teóricas de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Émile Durkheim, Lawrence Kohlberg e Carol Gilligan.

É importante esclarecer que, apesar de serem examinados conceitos morais advindos de diferentes epistemologias, o objetivo é oferecer uma visão abrangente sobre o desenvolvimento infantil e apontar a existência de outros estudos sobre o tema. Destaca-se também que essa investigação sobre o desenvolvimento moral não procura encontrar a gênese da moralidade, mas sim identificar se as crianças conseguem assimilar valores, princípios e uma compreensão normativa dos direitos humanos em idades precoces, aspecto que será relacionado com o estudo de caso abordado no último capítulo.

O terceiro capítulo, intitulado **"A violência de gênero como um fenômeno cultural e os elementos que contribuem para a sua normalização"**, destina-se à análise dos fatores que favorecem a naturalização e aceitação da violência, especialmente entre as crianças. Nesta seção, discute-se a influência da cultura patriarcal, que se entrelaça com a construção do feminino; os estereótipos de gênero que permeiam a educação infantil; a educação punitiva como forma distorcida de afeto; e como a vivência da violência doméstica por parte das crianças constitui elementos fundamentais que podem contribuir para a formação e normalização do conceito de violência.

No que se refere às crianças que presenciam situações de violência doméstica, apesar de algumas crianças não serem vítimas diretas da violência física, mas sofrerem violência psicológica ao testemunhar as agressões, acabam tendo um agravamento na percepção dessa violência pela própria condição de imaturidade em lidar com a situação, trazendo implicações

psíquicas profundas e potencializando padrões de reprodução da desigualdade e na perpetuação da violência através do fenômeno da transgeracionalidade.

O quarto capítulo, intitulado **“O direito à educação e a educação em direitos humanos como um instrumento de apoio ao sistema jurídico no combate à violência de gênero”**, traz uma análise do direito à educação, reconhecendo que ele é, sobretudo um direito humano, além de examinar a relação entre Direito e Educação. Este estudo observa que, enquanto o Direito se concentra em regular as ações humanas para manter a ordem social, proteger as vítimas e punir os infratores, a Educação desempenha um papel preventivo ao ensinar valores e princípios que capacitam os indivíduos a respeitar normas, reconhecer diferenças e fomentar igualdade.

Esse capítulo também discorre acerca da ambivalência do sistema jurídico frente aos direitos das mulheres, pois historicamente, ele se posicionou como um instrumento de repressão que perpetuava uma posição subalterna das mulheres, conforme demonstrado nas primeiras Constituições brasileiras. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ele inicia uma transição rumo à função de mecanismo de proteção.

Por fim, o capítulo quinto denominado **“Possibilidades de implementação do PNEDH na Escola modelo, seus reflexos nas práticas e conteúdos escolares, e potenciais resultados na redução dos índices de violência de gênero na comunidade como consequência de sua aplicação: um estudo de caso”**, vai destinar-se aos aspectos metodológicos, levantamento e análise de dados empíricos coletados por meio de um estudo de caso realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental, que viabilizará verificar as ações desenvolvidas na escola na área de direitos humanos ou contra a violência de gênero; investigar o nível de consciência sobre o PNEDH entre os professores; além de examinar como a sua implementação pode fortalecer uma cultura de respeito aos direitos humanos das mulheres e promover uma cidadania igualitária refletindo nos índices de violência de gênero na comunidade. Também será analisada a concepção dos docentes acerca dos direitos humanos e da educação em direitos humanos.

## **2 O DESENVOLVIMENTO MORAL NAS CRIANÇAS E A APRENDIZAGEM DO RESPEITO NA FORMAÇÃO DE UMA CIDADANIA IGUALITÁRIA**

A violência contra a mulher manifesta-se como uma expressão da desigualdade de gênero, caracterizada por papéis sociais distintos, relações de poder assimétricas e restrições à participação das mulheres na esfera pública, além de outras formas de tolhimento das liberdades femininas. Este fenômeno revela-se como um problema que transcende as narrativas veiculadas pela mídia. Suas causas são estruturais, históricas e culturais.

A pesquisa em questão tem como objetivo investigar o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos no Ensino Básico, propondo essa abordagem como estratégia preventiva no enfrentamento da violência de gênero. Busca-se, assim, analisar como essa medida de prevenção pode contribuir para a desconstrução da estrutura cultural machista e desigual que permeia nossa sociedade e, conseqüentemente, fomentar a construção de uma cultura pautada no respeito. Os teóricos que fundamentarão este primeiro capítulo são majoritariamente conhecedores da moral infantil.

Neste contexto, será examinada a evolução do juízo moral nas crianças em suas diversas etapas de desenvolvimento, a consciência moral autônoma e o modo pelo qual se configura a compreensão do respeito. Essa análise será embasada na sistematização de conceitos teóricos e doutrinários, especialmente à luz das teorias desenvolvidas por Jean Piaget, Lev Vygotsky, Émile Durkheim, Lawrence Kohlberg e Carol Gilligan. Ademais, será considerada a contribuição dos estudos de Paulo Freire que dialogam com esta temática.

Para isso, traçaremos um percurso analítico que possibilite uma reflexão sobre o conceito de moralidade e seu desenvolvimento na infância. O intuito é traçar um panorama acerca da moralidade infantil e vislumbrar uma proposta pedagógica capaz de estimular as crianças a agir moralmente desde cedo; entretanto, com foco na formação para a fase adulta. Tal iniciativa deve partir de princípios e significados internos que contribuam para a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa.

Assim, é necessário dialogar com outras áreas do conhecimento como a Sociologia, a Educação e a Psicologia. Isso permite contemplar investigações acerca da moralidade em diferentes Ciências, inclusive com pesquisas empíricas, e estas, por sua vez, auxiliam as Ciências Jurídicas orientando em seu dever ser. Ressalta-se, entretanto, que dentro das várias

esferas do conhecimento científico existem diversas teorias com distintas abordagens. Tencionamos, nesta seção, apresentar algumas dessas perspectivas centrais fazendo uma breve incursão da temática.

A capacidade de estabelecer relações equilibradas com os semelhantes é, segundo Jean Piaget, um indicativo de um elevado grau de desenvolvimento social. Nesse contexto, torna-se fundamental realizar uma análise do processo de desenvolvimento moral nas crianças, visando compreender como elas superam a dificuldade de adotar a perspectiva do outro e conseguem manter relações de reciprocidade saudáveis (LA TAILLE, 2019). Essa compreensão é essencial para a consolidação de uma cultura de respeito entre meninos e meninas, o que pode resultar na desconstrução de posturas culturais que promovem a dominação e a submissão entre os gêneros.

A busca por uma cultura que preze pelo respeito, não obstante séculos marcados por desigualdades de gênero, sedimentadas em uma tradição patriarcal e machista, decorre da necessidade de tratar todos os indivíduos com igualdade. Isso torna patente a importância da luta pela igualdade no âmbito de uma cidadania equitativa, fundamentando-se na premissa de que os direitos fundamentais devem ser ensinados e assimilados desde a infância.

Nesse contexto, a compreensão do respeito sob o prisma da moralidade se revela como uma condição necessária para a formação de uma nova mentalidade que não apenas favoreça a cidadania igualitária entre gêneros, mas também promova um respeito mútuo como cidadãos, permitindo que todos conquistem direitos efetivamente iguais.

Neste domínio, diante das diversas teorias e abordagens sobre o juízo moral disponíveis na literatura acadêmica, procederemos adiante à apresentação e análise dos conceitos relacionados à moralidade. Faremos essa transição entre diferentes áreas do conhecimento científico e seus teóricos mais proeminentes, abordando-os de forma abrangente, visto que não se trata do foco da pesquisa.

## **2.1 A importância da compreensão do conceito de moral para a promoção de uma cultura de respeito: perspectivas centrais.**

A história da cultura humana sempre esteve entrelaçada com as questões morais, pois considera-se que o desenvolvimento da humanidade caminhou associadamente com o aprimoramento da moralidade (SANTOS, 2018). Como esclarecido por José Carlos dos Santos

(2018, posição<sup>1</sup> 183-184), “não há autêntico desenvolvimento humano sem o desenvolvimento moral, já que a ação moral é exatamente aquela em que o sujeito age a partir do que distingue, como um ser inteligente e livre”.

Nesse contexto, a compreensão do desenvolvimento da moralidade à medida que a história humana avança propicia uma reflexão sobre modos de transformação social e ações educativas que capacitem os indivíduos a manterem-se eticamente alinhados na construção de uma cultura de respeito, especialmente nas relações de gênero, enquanto se constituem tanto como sujeitos quanto como sociedades.

Da evolução humana, indissociavelmente vinculada ao crescimento moral, Santos (2018, posição 627) depreende que: “Nestes termos se pode dizer que desenvolvimento humano e desenvolvimento moral estão interligados, não sendo possível falar de desenvolvimento da pessoa sem que haja desenvolvimento moral”. Dessa perspectiva, ressalta-se a relevância da análise da evolução do indivíduo em termos de moralidade para compreender comportamentos dentro de um contexto normativo que exige observância às regras indispensáveis para uma convivência pacífica e respeitosa.

Avançando nessa discussão, é importante traçar algumas perspectivas centrais sobre o conceito de moral, para que esta não se limite a algo, emocional e externo, imposto aos sujeitos. Essa etapa é relevante para investigar como a moralidade pode influenciar na formação de uma cultura de respeito capaz de promover equilíbrio entre os gêneros e contribuir para uma diminuição de violência contra as mulheres. Em outras palavras, seria pertinente examinar como a cultura do respeito pode ser implementada na sociedade, assentada na capacidade e desenvolvimento moral para entender e assimilar os princípios de igualdade, de respeito e de valorização do outro, de modo a permitir que homens e mulheres se vejam e se tratem como iguais.

Na investigação histórica acerca do juízo moral ocidental, observa-se que suas raízes provêm da confluência entre as tradições cristã e grega. Para elucidar o desenvolvimento ético do sujeito diante da necessidade de analisar contextualizadamente as crenças e valores humanos emergentes ao longo do tempo, iniciaremos pela definição do termo "moral" segundo um dicionário brasileiro. Isso nos permitirá estabelecer uma linha argumentativa capaz de sistematizar conceitos teóricos em consonância com a percepção da moral na transformação da

---

<sup>1</sup> A “posição” é a referência utilizada no dispositivo eletrônico Kindle para indicar a página em que o texto se encontra.



sociedade contemporânea.

Na presente seção, afastar-me-ei temporariamente das definições de moral que se relacionam com o Direito, a ética, a razão e a justiça. Embora seja viável conectar essas ideias, correria o risco de subordinar uma à outra, comprometendo assim os argumentos que serão apresentados para elucidar a moral dentro do contexto infantil, o que inevitavelmente nos conduzirá à questão da educação em valores, princípios e normas. Portanto, buscaremos compreender o valor do juízo moral sem reduzi-lo às suas particularidades específicas, focando na análise de seus significados e sua influência na assimilação de valores pelas crianças, entendendo isso como uma projeção de suas ações na vida adulta.

De acordo com a definição no dicionário brasileiro, a moral é composta pelos “preceitos e regras estabelecidos e admitidos por uma sociedade que regulam o comportamento das pessoas que fazem parte dessa sociedade” (DICIO, 2023, versão online). Nesse sentido, ascende a importância de investigar o desenvolvimento da moralidade para identificar em que momento um indivíduo é capaz de compreender as regras e preceitos estabelecidos como forma de organização da vida social. Esse entendimento permitirá delinear os meios e as situações mais apropriadas para a sua aprendizagem.

Nesse contexto, é fundamental analisar a influência da moral sobre a percepção do eu e do outro dentro da perspectiva de gênero. É essencial que não se aceite moralmente a superioridade de um gênero sobre outro ou qualquer justificção para desrespeito, agressão ou atos violentos. Essa análise é relevante, pois tal compreensão molda a consciência e prática das normas necessárias para um convívio respeitoso em sociedade.

No tocante à análise da moralidade, passaremos agora a delinear conceitos teóricos e doutrinários relacionados ao tema, enfocando especialmente o desenvolvimento moral das crianças — objeto central deste capítulo. A importância dessa análise advém do fato de que entender a moral infantil oferece *insights* sobre a compreensão moral dos adultos (PIAGET, 1994). A moral é aquilo que provoca no indivíduo uma reprovação diante de vidas não respeitadas e nos faz perceber injustiças e tudo aquilo que contraria a dignidade humana; assim sendo, torna-se imprescindível examinar a relação entre uma cultura de respeito e os princípios morais.

Um dos principais expoentes no campo do desenvolvimento e da aprendizagem infantil

foi o psicólogo, biólogo e pensador suíço Jean Piaget<sup>2</sup>. Em sua obra “O juízo moral na criança” (1994), publicada pela primeira vez em 1932, Piaget dedicou-se a investigar o juízo moral nas crianças e sua compreensão sobre respeito às regras. As análises e conclusões apresentadas foram resultados de uma pesquisa abrangente realizada com um grande número de crianças nas cidades de Genebra e Neuchâtel, focando em questões morais e na representação do mundo e de causalidade.

Os resultados obtidos por meio do diálogo com as crianças, registrados na obra de Piaget, fundamentam-se na análise das regras que regem os jogos sociais; aspectos como honestidade, autoimagem infantil e justiça foram investigados para compor o arcabouço de sua teoria sobre o desenvolvimento da moralidade na infância.

Na condução de sua pesquisa, Piaget utiliza a metáfora do jogo de bola de gude para esclarecer a compreensão acerca das regras, suas práticas e a consciência relacionada. Através da referência às regras do jogo, o pensador suíço reconhece que existem estágios na aquisição da consciência e dos valores que são fundamentais para a construção das relações e interações sociais. Esses estágios serão explorados detalhadamente no tópico seguinte.

Analisando uma partida de bola de gude, que Piaget exemplifica com quatro modalidades distintas de jogo, ele observa como as crianças se submetem às regras estabelecidas. As expressões utilizadas para referir-se aos comandos e os lances — que podem resultar em desfechos opostos conforme a situação do jogador — revelam aspectos subjetivos vinculados à concepção de Piaget sobre obediência às normas e formação moral. Segundo o psicólogo suíço, elas “contribuem para condicionar o juízo que a criança faz sobre o valor das regras” (PIAGET, 1994, p. 26).

Piaget não apenas analisa a dinâmica do jogo; ele também indaga as crianças sobre determinadas condutas<sup>3</sup>, que elas classificam categoricamente como desonestas em caso de

---

<sup>2</sup> Jean Piaget (1896-1980), importante biólogo e psicólogo suíço, fez diversos estudos universitários, escreveu cerca de 100 livros e mais de 500 artigos científicos. Ele obteve doutorado em biologia aos 22 anos. Em Sorbonne, Piaget desenvolveu diversas pesquisas na área de psicologia e criou um sistema para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Sua teoria foi denominada “epistemologia genética” e buscava estudar a gênese dos processos mentais do ser humano e como esses processos são construídos desde a infância. Seus estudos acerca do desenvolvimento do indivíduo modificaram a forma de compreender o desenvolvimento humano e teve grande impacto na psicologia e na educação infantil em todo o mundo. Piaget foi um autor muito criticado e muito defendido por outros autores. No campo educacional, destacou-se a teoria sobre os estágios do desenvolvimento cognitivo infantil (SANTOS, 2018, posição 704-717).

<sup>3</sup> As condutas descritas por Piaget em sua obra “O juízo moral na criança” referem-se às práticas do jogo de bola de gude, na modalidade quadrado, em que crianças genebraianas usam os termos “glaine” e “toumiké”. Isso acontece quando um jogador põe no chão (no quadrado) uma bola de valor superior, pensando colocar uma comum, naturalmente tem permissão, se percebe seu erro, de retomá-la, para colocar no lugar uma bola certa. Todavia, se o oponente, percebendo a tempo o erro de seu parceiro, pronuncia o termo “toumiké”, ou ainda “toumikémik”

descumprimento, afirmando unanimamente que tal atitude equivaleria ao roubo. Essas condutas estão relacionadas às particularidades linguísticas utilizadas pelas crianças durante o jogo; no entendimento piagetiano, embora essas observações linguísticas não constituíssem seu objeto de análise, elas demonstrariam a complexidade jurídica associada às regras do jogo (PIAGET, 1994).

Na análise teórica proposta por Piaget, são exploradas as regras do jogo da bola de gude e a maneira pela qual as crianças percebem e seguem essas regras, entendendo-as como a essência da moral. Essa perspectiva é apresentada como uma forma de respeito a quem as criou. Segundo Piaget, as crianças manifestam uma percepção e um respeito pelas normas que diferem dos adultos, em virtude de várias habilidades ainda não terem sido desenvolvidas; no entanto, essa distinção serve como esteio para entender a moralidade adulta, sendo imprescindível que ocorra interação social para que tal compreensão seja efetivada.

Nesse ínterim, é por meio dessa interação social — não apenas com outras pessoas, mas também com o ambiente familiar em que estão inseridas — especialmente na relação com os pais, que as crianças começam a elaborar seus princípios e valores morais. Essa construção moral decorreria da relação do convívio social. Tal construção moral resultaria das experiências sociais vivenciadas. Em sequência, Piaget investiga as fases do desenvolvimento dessa moralidade nas crianças e os processos de estruturação dessa construção moral com o objetivo de examinar a aquisição da consciência autônoma, tema que será aprofundado na seção subsequente.

Não obstante, a observância do desenvolvimento da moralidade infantil vai além do simples cumprimento das regras de um jogo; isso se deve ao fato de que tais regras não contêm um conteúdo moral propriamente dito, mas que demonstra sua relevância pelo fato de serem regras emanadas de indivíduos respeitados. Piaget também se dedica à investigação dos métodos de educação moral sob diferentes perspectivas, correlacionando dados psicológicos e elementos educacionais. Parte-se da premissa de que “nenhuma realidade moral é completamente inata” (PIAGET, 1994, p. 2), conduzindo à conclusão de que não há moral sem uma educação voltada para esse fim. A noção de “educação” aqui é compreendida em um sentido amplo, transcendente à condição inata do indivíduo (PIAGET, 1994).

---

(com a repetição da última sílaba), então o jogador distraído não tem mais o direito de retomar sua bola e deve deixá-la no quadrado, e, se um jogador consegue tocá-la, está autorizado, com toda a honestidade, a embolsá-la. Piaget ressalta que o uso linguístico dessas palavras transforma um ato desonesto num ato lícito e reconhecido como tal por todos os jogadores, demonstrando um exemplo de um formalismo compatível a certos aspectos da moral infantil (PIAGET, 1932/94, p. 28).

Vale salientar que, embora esta primeira parte se proponha a realizar uma abordagem teórica acerca de conceitos da moral, ela será realizada de maneira mais abrangente e relacionada ao desenvolvimento de valores e crenças que permeiam as relações sociais. Tal abordagem permite compreender o fortalecimento de uma cultura pautada no respeito, sem esmerar-se em analisar os métodos utilizados por cada teórico na formulação dos conceitos e teorias concernentes ao desenvolvimento do juízo moral.

Isto posto, destaca-se que o processo de formação das realidades morais, segundo a concepção de Piaget, fundamenta-se na necessidade de uma disciplina normativa, oriunda das interações estabelecidas entre os indivíduos. Nas palavras do autor:

Para que as realidades morais se constituam é necessário uma disciplina normativa, e para que essa disciplina se constitua é necessário que os indivíduos estabeleçam relações uns com os outros. Que as normas morais sejam consideradas impostas, *a priori*, ao espírito ou que nos atenhamos aos dados empíricos, é sempre verdade, do ponto de vista da experiência psicopedagógica, que é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem: são as relações que se constituem entre a criança e o adulto ou entre ela e seus semelhantes que a levarão a tomar consciência do dever e a colocar acima de seu eu essa realidade normativa na qual a moral consiste. (PIAGET, 1994, p. 3)

Assim sendo, as interações que os indivíduos mantêm com seus pares evidenciam que não existe uma única moral ou um único tipo de reação moral; ao contrário, haverá tantas variadas quantas forem as relações individuais e sociais entre as crianças e seu ambiente (PIAGET, 1994). Além disso, o respeito às normas sociais e a percepção da justiça atuarão como diretrizes no desenvolvimento dessa(s) moralidade(s) e na compreensão da reciprocidade e igualdade entre os seres humanos.

Mais adiante, Piaget delinea um conjunto de procedimentos relacionados à educação moral, propondo que as relações interindividuais favorecem a formação de duas morais que se diferenciam durante a infância, mas se reconciliam durante a adolescência. Adicionalmente, o autor enfatiza que o respeito é o sentimento primordial que possibilita a assimilação das noções morais (PIAGET, 1994).

Embora "O julgamento moral na criança" seja a obra em que Piaget aborda com maior profundidade questões relacionadas à moralidade e à autonomia moral, é através da análise global de sua produção intelectual que se torna possível entender a relevância do componente moral na constituição psicológica e social das crianças e vislumbrar suas implicações nos

comportamentos e nas interações sociais na vida adulta.

A moralidade, segundo a perspectiva de Piaget, é considerada uma das dimensões mais importantes nas áreas da educação e da psicologia do desenvolvimento. Contudo, foi através da leitura das contribuições de Vigotski<sup>4</sup> sobre os aportes culturais e a interação social que identifiquei um caminho analítico promissor para a compreensão do desenvolvimento humano. A análise vigotskiana acerca do desenvolvimento moral, em sua relação entre sujeito e ambiente, transcende o dualismo clássico entre sujeito e objeto, aprofundando-se no funcionamento da mente humana por meio de interações socioculturais (MARTINS; BRANCO, 2001).

Nascidos no mesmo ano, 1896, e comungando do interesse pela gênese dos processos psicológicos, Vigotski e Piaget observaram os fatores influenciadores da formação moral e psicológica do indivíduo e seus mecanismos de aquisição sob diferentes perspectivas. Enquanto Piaget investigava esse desenvolvimento a partir de uma origem biológica, refletindo uma de suas formações acadêmicas, Vigotski enxergava na contribuição da cultura, nas relações sociais e na perspectiva histórica do desenvolvimento mental os motivadores para a concepção do juízo moral (IRIC, 2010).

Um dos fundamentos centrais na obra de Vigotski era a concepção de que o indivíduo se constitui como tal na sua relação com o outro ser social. Para ele, a cultura torna-se parte da natureza humana dentro de um processo histórico que molda as funções psicológicas ao longo do desenvolvimento tanto da espécie quanto do ser humano (LA TAILLE, 2006).

Segundo Vigotski, é dentro do grupo cultural que o indivíduo vai desenvolver o universo de significados. É por meio da linguagem desse grupo cultural que a criança inicia seu processo de formação de conceitos, que serão internalizados e constituirão o material simbólico que mediará a relação do sujeito com o objeto de conhecimento (LA TAILLE, 2006).

Além disso, Vigotski não foi o único a investigar os aspectos culturais como influenciadores do desenvolvimento humano. A relação sujeito e cultura também foi objeto de estudos do psicólogo estoniano Jaan Valsiner. Em suas investigações sobre o tema cultural na transmissão intergeracional do conhecimento humano, numa perspectiva que ele denominou de sociogenética, Valsiner delineou dois modelos: o modelo unidirecional e bidirecional (VALSINER, 1994).

---

<sup>4</sup> Diante das variações utilizadas na escrita do nome do autor, será utilizada esta grafia quando a ele me referir. Todavia, quando se tratar de citação, será mantida a grafia sugerida pela publicação utilizada.

Segundo o modelo unidirecional, a transmissão dos valores, crenças e hábitos culturais ocorre passivamente, como uma espécie de enculturação. Nesse contexto, pais e professores transmitem seus valores culturais de maneira quase idêntica, estabelecendo uma relação harmoniosa de aprendizagem que visa à adequação das normas à sociedade. Em contrapartida, no processo bidirecional, os valores culturais se transmitem de modo mais amplo, uma vez que o desenvolvimento do indivíduo resulta de uma troca ativa entre o sujeito e a cultura. Essa última, em constante transformação, interage dinamicamente com os valores pessoais do indivíduo, permitindo que ambos participem do processo (VALSINER, 1994).

Vigotski não categoriza processos de transmissão ou troca cultural nos moldes de Valsiner, mas também fez contribuições significativas para os estudos acerca do desenvolvimento moral do indivíduo e sua relação com a cultura. Isso é especialmente evidente no que diz respeito ao discurso do sujeito, cujas implicações são fundamentais para entender como as noções de certo e errado se formam a partir das experiências cotidianas e influenciam as relações sociais.

Os pontos de relevo da teoria vigotskiana acerca do desenvolvimento moral enfatizam tanto os fatores sociais quanto biológicos. Nesse aspecto, Vigotski alinha-se a Piaget ao investigar a influência dos fatores externos e internos na formação do juízo moral; contudo, ele destaca o elemento cultural como parte essencial da constituição humana em um processo em que o fator biológico — particularmente relacionado ao desenvolvimento cerebral — se transforma em elemento sócio-histórico (LA TAILLE, 2006). Os componentes essenciais de sua teoria moral referem-se à contingência histórica, à especificidade cultural e à singularidade do percurso individual (LA TAILLE, 2019).

Ao abordar os fatores biológicos, torna-se relevante traçar um paralelo com Piaget para compreender como esses autores percebem tais componentes e aplicam esses conceitos em suas análises de maneira diversificada. Enquanto Piaget atribui ao desenvolvimento cognitivo uma psicologia da inteligência manifestada pela idade e pela interação com pares — construindo assim uma compreensão pautada pelo cumprimento de regras e pelo respeito unilateral na formação da moralidade — Vigotski vincula essa formação ao desenvolvimento mental do sujeito fundamentado em pesquisas sobre mudanças na história individual sob uma perspectiva materialista histórica e dialética (SOUZA; KRAMER, 1991).

Assim, constata-se que a vinculação do desenvolvimento moral aos fatores biológicos, conforme defendido por Piaget, leva à compreensão de que a formação do juízo moral se alinha

ao progresso orgânico do indivíduo, o que pode ser considerado uma restrição em relação ao ritmo dessa conscientização moral. Em oposição, as ideias de Vigotski sobre o processo de desenvolvimento da moralidade, que enfatizam as influências externas nas interações socioculturais, sugerem um ritmo e um processo de desenvolvimento mais rápidos, abrangentes e diversos.

É importante destacar que, embora as teorias de Piaget e Vigotski tenham proporcionado contribuições significativas para a compreensão do desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito ao juízo moral abordado neste estudo, não se deve limitar essa compreensão às suas teorias. Da mesma forma, não é adequado restringir as crianças a uma única fase de desenvolvimento ou a meros sujeitos em formação (SOUZA; KRAMER, 1991).

Embora Vigotski <sup>5</sup> tenha falecido em 1934, muito antes de Piaget, que aprofundou sua teoria até 1980, e tendo diversos pontos de convergência entre ambos os autores, as interpretações que Vigotski fez das investigações do biólogo suíço geraram inúmeras críticas e divergências, especialmente no tocante às relações entre pensamento e linguagem e ao egocentrismo infantil (SOUZA; KRAMER, 1991). Por sua parte, Piaget teve a oportunidade de analisar as críticas recebidas e refletir sobre a legitimidade delas com base em suas pesquisas subsequentes.

Apesar de revisar suas teorias, Piaget manteve a convicção de que o desenvolvimento psicológico e a formação do juízo moral ocorrem sem a influência dos aspectos socioculturais. Em outras palavras, as estruturas de seus pensamentos e valores são construídas por meio de mecanismos internos, enquanto Vigotski argumenta que esse juízo é uma consequência da interação entre o mundo externo e o interno (SOUZA; KRAMER, 1991). Isso implica que o indivíduo altera seu ambiente e, ao mesmo tempo, o ambiente também transforma o indivíduo.

Com a proposta de Vigotski de que a formação psicológica do indivíduo está interligada à contribuição cultural e à construção de conceitos para o desenvolvimento do juízo moral, ele

---

<sup>5</sup> Vigotski morreu prematuramente, aos 37 anos de idade, vítima de tuberculose. Apesar de muito jovem, o estudioso russo apresentou desde muito cedo o interesse por temas de diferentes campos do conhecimento, provavelmente provocado por seu contexto familiar. Até os 15 anos, sua educação foi integralmente em casa, estudava sozinho ou com amigos na biblioteca de casa e na biblioteca pública. Vigotski tinha muito interesse pelo estudo de línguas estrangeiras, o que permitia o acesso a informações de diversas partes do mundo. Estudou Direito e Literatura na Universidade de Moscou, o que fez despertar a curiosidade pelos efeitos da linguagem sobre os processos de pensamento. Ele também cursou História, Filosofia e, diante do aumento pelo interesse em compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano, cursou Medicina. Seu percurso acadêmico permitiu transitar por assuntos diversos, tais como artes, literatura, linguística, antropologia, ciências sociais, cultura, filosofia, psicologia e, por fim, medicina. Vale destacar que foi no trabalho com professores de crianças com defeitos congênitos que Vigotski ampliou seu interesse em compreender os processos mentais humanos, o que viria a se tornar o centro de seu objeto de análise (REGO, 2012)

se opõe à visão de Piaget. Dessa forma, a cultura torna-se uma categoria essencial para ser examinada como um elemento estruturante na formação social. Além da análise das observações culturais e da moralidade, a pesquisa sobre a implementação de políticas educacionais também se mostra fundamental como ferramenta para fomentar o respeito.

Em relação às políticas educacionais, Émile Durkheim analisa a formação do juízo moral sob o prisma da educação. Segundo ele:

[...] formar moralmente a criança não é despertar nela determinada virtude particular, depois aquela outra e ainda uma outra, é desenvolver e mesmo constituir integralmente, pelos meios apropriados essas disposições gerais que, uma vez formadas, se diversificam com facilidade, de acordo com as particularidades das relações humanas. Se conseguirmos descobri-las, teremos superado de uma vez por todas um dos principais obstáculos contra os quais nossa educação moral tem se chocado. Pois, o que nos faz duvidar da eficácia da escola no que concerne à cultura moral é o fato de que esta nos parece implicar tal variedade de ideias, de sentimentos, de hábitos, que o mestre, durante os breves instantes em que as crianças permanecem sob sua influência, não disporia do tempo necessário para despertá-los e desenvolvê-los (DURKHEIM, 2012, posição 434).

Durkheim propõe uma educação moral inteiramente racional e sustentada por um postulado científico, o racionalismo. O sociólogo francês afirma que “não existe nada na realidade que nos autorize a considerá-la como radicalmente refratária à razão humana” (DURKHEIM, 2012, posição 192) e acrescenta que “o racionalismo não supõe em absoluto que a ciência possa entender-se até os últimos limites do dado; afirma apenas que, no dado, não há limites que a ciência não possa jamais transpor” (DURKHEIM, 2012, posição 200).

Além do caráter racional da educação moral, é fundamental que ela esteja integrada ao dia a dia da criança. De acordo com Durkheim (2012, p. 164), “A educação moral não pode estar rigorosamente encerrada no horário das aulas; ela não acontece num momento específico e predeterminado; ela acontece a todo instante”. Ele também ressalta: “Ela deve mesclar-se a toda vida escolar, da mesma forma que a vida moral se mistura em toda a trama da vida coletiva”.

Assim, diante do percurso investigado que abrange aspectos como relações interindividuais, educação moral, formação moral, aceitação das normas morais, construção de significados e influências culturais, chegamos a um ponto essencial para o foco da pesquisa: o respeito. Esse elemento é crucial para o desenvolvimento da consciência de obrigação e servirá como base para uma nova e necessária formação cultural visando uma sociedade mais



igualitária, especialmente nas relações de gênero.

O caminho que se percorre na construção de uma sociedade baseada em princípios de igualdade e respeito revela a moral como um elemento central, que traz consigo a compreensão de justiça, autonomia e empatia. De acordo com Durkheim, “podemos, portanto, afirmar que a moral é um sistema de regras que predeterminam a conduta. Elas dizem como devemos agir em cada situação; e agir bem é obedecer bem” (DURKHEIM, 2012, posição 482).

Nesse sentido, Durkheim destaca o valor da moral ao considerá-la um dos fundamentos da concepção da natureza humana. Para ele, essa natureza possui uma configuração dualista que abrange o corpo e suas necessidades físicas, manifestando-se pela individualidade e pelas paixões egoístas, além do espírito, que é constituído pela moralidade enquanto prática racional dependente de fatores sociais (SANTOS, 2021)

Assim, seja nas interações com colegas ou nas relações com os pais, tanto em idade precoce quanto em fases mais avançadas da vida, percebe-se que o processo de aculturação na formação do juízo moral favorece a aquisição e prática de valores como o respeito nas relações sociais entre os indivíduos.

O respeito, surgido da compreensão de normas que regem a convivência em sociedade, revela a validação das liberdades que são inerentes a cada ser humano, sem distinção de gênero, raça, religião, cor ou qualquer outro aspecto natural. A moralidade, desenvolvida no indivíduo - seja por influências biológicas como sugere Piaget; culturais, conforme o pensamento de Vigotski; ou racionais, na perspectiva de Durkheim - direciona-nos à reflexão e ao enfrentamento das desigualdades enraizadas em assimetrias estruturais.

Desse modo, o fortalecimento de uma cultura do respeito se torna um mecanismo fundamental no combate não apenas à violência de gênero, resultante das desigualdades históricas e estruturais, mas também às várias injustiças sociais que persistem no cotidiano de grupos marginalizados.

Neste contexto, o propósito desta seção não é apenas listar conceitos relacionados à moralidade sem demonstrar a importância do juízo moral e de uma educação ética na construção de uma cultura de respeito. Tal fortalecimento deve começar ainda na infância para formar adultos que respeitem seus semelhantes sem qualquer forma de discriminação ou violência.

O intento nessa abordagem é analisar práticas pedagógicas que combatam a violência de gênero e permitam a assimilação tanto da educação ética quanto da normativa, por meio da educação em direitos humanos e seus princípios e normas, começando desde os primeiros anos

de vida escolar. Sobre a educação moral e as práticas pedagógicas, aduz o professor Ives de La Taille:

Assim, o adulto preocupado com educação moral terá na frente uma vasta gama de opções pedagógicas, frequentemente contraditórias entre si: enfatizar relações afetivas entre os filhos e os pais, apelar para a reflexão, confiar na “sabedoria” biológica do ser humano, disciplinar as crianças, dar-lhes um “banho” de cultura, e outros mais. (LA TAILLE, 2006, p.12)

Nesse contexto, La Taille sintetiza, mesmo que não intencionalmente, os aspectos destacados pelos teóricos anteriormente mencionados, que visam compreender um tema comum, ainda que sob diferentes ângulos: a formação do juízo moral. Esses aspectos, quando integrados em práticas pedagógicas, têm o potencial de favorecer uma nova reflexão sobre as relações de gênero e fortalecer uma cultura de respeito, desafiando os valores ultrapassados de uma sociedade patriarcal.

Essa cultura de respeito se aproxima das ideias de direitos humanos na luta pela erradicação do preconceito, discriminação, desvalorização e violência simbólica. Ela se revela como um objetivo imprescindível na busca por uma sociedade igualitária, justa e democrática. Para aprofundarmos nossa compreensão sobre a construção dessa cultura voltada para a transformação social, é importante analisar o papel das relações sociais no desenvolvimento da moral infantil e os elementos fundamentais para essa aprendizagem.

## **2.2 Relações sociais e seu valor na formação do juízo moral infantil: cooperação e integração como bases para o aprendizado do respeito.**

No curso do desenvolvimento da moralidade, as implicações do valor das relações sociais na formação do indivíduo quanto aos princípios e valores que ele adquire, podem influenciar na interação entre suas ações e a legislação. Logo, apesar das normas jurídicas serem direcionadas ao comportamento externo do ser humano e as normas morais visem seu aprimoramento interno, quando essas duas esferas se relacionam harmoniosamente – sobretudo em uma legislação pautada em princípios universais de direitos humanos – entende-se ser possível contribuir para a promoção de uma cultura de respeito.

Em seus estudos acerca do desenvolvimento da moralidade infantil, Jean Piaget considera a existência de duas morais: a moral da heteronomia e a moral da autonomia

(FREITAS, 2002). Nos capítulos 2 e 3 de sua obra “O julgamento moral na criança” (1994), Piaget analisa os efeitos da coação social e da cooperação entre os indivíduos no processo de formação da consciência moral.

Com uma abordagem construtivista<sup>6</sup>, o epistemólogo suíço dedicou-se a investigar o processo de formação do conhecimento e o desenvolvimento do julgamento moral desde o nascimento até a maturidade. Seus estudos influenciaram o psicólogo americano Lawrence Kohlberg, que assim como seu mestre, acreditava que o desenvolvimento da moralidade ocorre por meio de estágios progressivos e é estruturado em aspectos filosóficos, psicológicos e educacionais (GERONI; BATAGLIA, 2021).

Piaget, por sua vez, traz suas ideias inspiradas pelo desenvolvimento moral kantiano e na convicção de uma autonomia do sujeito fundamentada na dignidade humana e na sua natureza racional, moldada pela boa vontade (ARRUDA; BASTOS, 2021). Nesse contexto, a moral é formulada por Kant como algo “independente dos impulsos e das tendências instintivas, e a ação moralmente boa é aquela que obedece unicamente à lei moral, estabelecida pela razão” (GONÇALVES, 2015, p.15). A análise dessa autonomia nos indicará a relevância de uma educação moral voltada à captação de valores como o respeito, a empatia, a justiça e o convívio democrático entre os indivíduos.

No que se refere às questões educacionais, além da abordagem piagetiana – uma das mais relevantes na análise do desenvolvimento infantil – as teorias de Paulo Freire também subsidiarão o arcabouço teórico de análise educacional e de formação do juízo moral, muito embora suas contribuições, na presente pesquisa, se confirmem de maneira mais acentuada no capítulo destinado ao exame do ensino dos direitos humanos e o papel da escola como um lugar de (re) construção das relações sociais.

É oportuno destacar que embora Freire tenha maior reconhecimento por seus escritos no âmbito da educação, suas obras proporcionaram profundas reflexões sobre direitos e justiça social. Apesar de ser considerado um teórico, o filósofo brasileiro expressava em seus discursos o desconforto em ser rotulado dessa forma, pois sempre se considerou o homem da prática, daquele que fez.

A escolha de analisar Piaget e Freire no contexto da formação do juízo moral infantil

---

<sup>6</sup> Piaget, em sua teoria da epistemologia genética, entende que o conhecimento é construído e formado por meio da educação. Na abordagem construtivista, esse saber é adquirido por meio da interação do indivíduo com o seu ambiente, e o aluno tem um papel fundamental no processo de aprendizado.

surge da compatibilidade observada em suas ideias sobre o desenvolvimento da moralidade e sua conexão com modos construtivos. Essas ideias abrangem aspectos de respeito unilateral e mútuo e a conscientização necessária para construir propostas educacionais que promovam transformações socioculturais.

Partindo da premissa de que a moral pode efetivamente mudar realidades, destaca-se a importância da educação moral para o desenvolvimento emocional e intelectual do indivíduo, especialmente das crianças. Essa educação repercute, de maneira prática e para além de outras espécies de ensino, na forma de pensar as relações sociais, na assimilação de princípios e na observância de preceitos e normas.

Nesse sentido, torna-se oportuno o exame das fases de construção da moralidade infantil, dos elementos da cooperação e integração na aprendizagem do respeito, além da educação moral como ferramenta de intervenção na formação de uma cidadania igualitária, a fim de proporcionar uma maior compreensão teórica sobre o tema. Para tanto, Piaget, Durkheim e Freire contribuirão para essa análise.

Cabe esclarecer que a análise da educação moral como ferramenta para a formação de uma sociedade mais equitativa não substitui uma educação normativa, pois a proposta de ensino e aprendizagem em direitos humanos no Ensino Básico engloba também a educação normativa para a aquisição de conhecimento acerca dos princípios e normas de direitos humanos, sendo ambas igualmente essenciais.

As relações sociais representam um elemento de grande influência nas ações humanas. Ao considerar o contexto do desenvolvimento humano, deve-se, entretanto, observar que o indivíduo, em especial a criança, tem uma natureza voltada para si mesma, o que conflitua com a natureza de uma ética cultural voltada para os outros. Os valores decorrentes das relações sociais não são permanentes; eles mudam conforme a cultura e o período histórico. Essas relações sociais se concebem em diferentes contextos, principalmente na cultura ocidental.

Cabe aqui ressaltar que, embora os valores e significados adquiridos das relações sociais e de conjunturas culturais influenciem as ações humanas, cada indivíduo tem intrinsecamente seus próprios mecanismos de assimilação de informações concedidas pela cultura e pelos vínculos que formam com outros indivíduos. Isso significa que a internalização de valores e significados ao longo dos anos também é um reflexo da subjetividade pessoal de cada ser humano.

Essa concepção é entendida por Paulo Freire quando expõe acerca da impossibilidade

de existir um indivíduo sem cultura. Embora analisemos mais profundamente sua visão sobre estudos culturais em um capítulo posterior, é relevante ressaltar sua ideia de que a dimensão cultural é fruto da relação com outros sujeitos. A partir desse conceito cultural, Freire desenvolve a noção de conscientização, evidenciando a importância da cultura como um fio condutor para a educação.

Nesse ínterim, diante desse encontro da cultura pessoal com a coletiva, a educação moral assume um papel significativo no desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Isso ocorre especialmente quando valores como reciprocidade são integrados no cotidiano da vida comunitária e norteados pela premissa de que as ações sociais devem ser recíprocas e pautadas pelo respeito mútuo.

Em sede de esclarecimentos, frise-se que não tencionamos fazer uma análise filosófica ou sociológica em torno das questões da moral nem nos aprofundarmos em seus fundamentos; nossa intenção é observar como se dá o desenvolvimento da moralidade nas crianças para entender como normas morais podem direcionar as atividades humanas em direção a uma cultura de respeito que favoreça uma redução nos índices de violência contra as mulheres e contribua para reduzir também a violência contra outros grupos marginalizados.

Nesse diapasão, não adentraremos nas discussões entre a moralidade fundamentada no pensamento científico e no pensamento pós-moderno, muito embora a influência dos enfoques culturais e históricos, em contraponto à visão científica de moralidade, se sobressaia na atual pesquisa, mas transitaremos por essas concepções para apresentar um aporte teórico e suscitar uma linha de compreensão entre o elemento da moralidade – ainda que sob diferentes características e posições – e a construção de uma cultura de respeito vinculada ao ensino em direitos humanos.

Assim, passemos a seguir a analisar o desenvolvimento do juízo moral nas crianças, com o objetivo de projetar suas futuras ações em suas relações sociais, especialmente nas questões de gênero, com base nas convicções morais adquiridas por meio da educação moral e do ensino dos direitos humanos na escola.

Ao analisar o desenvolvimento do juízo moral nas crianças, Jean Piaget parte da seguinte indagação: “mas onde começa a moral?” (PIAGET, 1994, p. 24). A construção de sua teoria vai sendo concebida a partir da análise da obediência às regras morais, advinda da observação de crianças participantes de um jogo de bola de gude, trazida à baila no tópico anterior. É dessa observação que Piaget começa a definir os conceitos de heteronomia e autonomia.

Em relação à consciência das crianças sobre o cumprimento das regras em sua perspectiva moral, Piaget ressalta que a idade e o desenvolvimento mental são fatores fundamentais. Nesse norte, o autor identifica quatro estágios sucessivos, a saber: o estágio motor e individual; o egocêntrico; o da cooperação nascente; e o da codificação das regras. Em linhas gerais, os quatro estágios versam sobre a observância às regras guiada pelo senso de moralidade (PIAGET, 1994).

No primeiro estágio, apontado como estágio motor e individual, a criança é guiada pelos próprios desejos e hábitos motores, e não por regras coercitivas, sobressaindo-se o individual em detrimento do coletivo. Já no segundo estágio, chamado de egocêntrico, no qual Piaget enquadra à faixa etária dos dois aos cinco anos, as crianças recebem regras externas codificadas que executam sozinhas ou em duplas, mas sempre voltadas para si mesmas sem necessidade de vencer as demais. Nesta fase, as crianças veem as regras impostas pelos adultos como algo sagrado e qualquer alteração é percebida como uma transgressão.

No terceiro estágio, que Piaget atribui às crianças de sete a dez anos e a classifica como estágio da cooperação nascente, as crianças já são capazes de compreender as diferenças entre si mesmas e os outros e a necessidade de controle mútuo e de unificação de regras. Durante essa fase, as crianças consideram as regras como uma lei estabelecida pelo consentimento mútuo que deve ser respeitada obrigatoriamente.

Nessa oportunidade, cabe registrar que essa categorização da faixa etária ao estágio da cooperação motivou a escolha do campo de pesquisa e a indicação do Ensino Fundamental I como âmbito inicial para análise de uma possível transformação sociocultural na forma de pensar as relações de gênero e construir, através do ensino e aprendizagem em direitos humanos a partir dessas séries, uma cultura de respeito que possa reverberar na diminuição dos índices da violência de gênero.

Após esse breve esclarecimento, que interliga a escolha do campo de pesquisa ao terceiro estágio, partimos para a verificação do quarto estágio, o da codificação das regras. Nesta última fase, que abrange crianças de onze e doze anos, Piaget atesta a capacidade de compreensão e concordância de regras e de suas variações, o que demonstra uma fase propícia para a continuidade de uma educação moral, iniciada em um estágio em que as crianças já sejam capazes de compreender e cooperar com regras sociais, para se consolidar na etapa da codificação das regras e repercutir nas demais fases da vida humana, sobretudo na fase adulta.

Diante dos estágios práticos de regras que se apresentam sucessivamente, embora não

haja um limite intransponível nas faixas etárias, consigna Piaget (1994) sobre a existência de dois tipos de respeito às regras, os quais estariam ligados à coação e à cooperação e integração social, sendo capazes de suscitar a obediência, quando advindo de um respeito unilateral, ou a reciprocidade, quando decorrente de um respeito mútuo.

Nesse ínterim, observa-se que o respeito unilateral, motivado por uma coação adulta, vai gerar na criança um senso de obediência. Trata-se da obediência como elemento de respeito à regra e não um mero gosto pelo que é regular. Em oposição, o respeito mútuo ou recíproco vai gerar uma conduta de cooperação, de se colocar no ponto de vista do outro e de tratá-lo como gostaria de ser tratado. Essa análise de Piaget, que coaduna com a tese kantiana da existência de duas morais, conduz para a materialização da moral da heteronomia e a moral da autonomia.

Outro tipo de moral identificado por Piaget é o da anomia, que seria um precursor da heteronomia e autonomia. Nesta espécie de moral, o indivíduo desconsidera as regras por não as conhecer, sendo, portanto, até difícil afirmar que essa categoria de fato exista. Dado esse contexto, Piaget optou por não se esmerar na anomia, dedicando seus estudos à análise da heteronomia e, em especial, da autonomia. Já para Durkheim, a ideia de anomia se manifesta como uma ausência de normas e alude a uma circunstância social capaz de direcionar o indivíduo ao desvio ou ao crime (SANTOS, 2021).

A moral da heteronomia relaciona o respeito ao cumprimento da regra. É a mera obediência sem reflexão. É um efeito da coação moral exercida pelos mais velhos. Segundo Piaget (1994, p.93), “a heteronomia não bastava absolutamente para transformar a consciência e que entre a coação e o egocentrismo o compromisso era fácil”. Constata-se, portanto, através dessa citação, que na moral da heteronomia as regras são seguidas como certas sem qualquer interpretação sobre sua causa ou necessidade, mas tão somente uma vinculação de conduta ao que lhe é posto.

Sem intenção de incorrer em uma análise com conotação filosófica, as noções de heteronomia e autonomia são aqui apresentadas com o fito de compreender o liame entre essas espécies de moral e a materialização de condutas que levem o indivíduo, iniciando pela formação de seu juízo moral na infância, a comportamentos compatíveis com uma vida social respeitosa, não apenas em obediência às regras impostas no ordenamento jurídico, mas decorrentes de uma consciência de reciprocidade que provoque empatia, aceitação e respeito mútuo.

Em complemento, ainda da análise da moral da heteronomia, Piaget faz uma associação entre essa coação moral adulta e o realismo moral, sendo este definido como “a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso” (PIAGET, 1994, p.93).

No que concerne ao realismo moral, pelo menos três características são consideradas, a saber: primeiro, que o dever é essencialmente heterônomo. Isso posto, todo ato de obediência à regra é considerado bom e todo ato em desconformidade à regra é reputado como mau, sendo algo externo à consciência; segundo, a regra deve ser observada no espírito e não ao pé da letra; e terceiro, que promova uma concepção objetiva de responsabilidade, porquanto se concretiza em função da conformidade material com as regras definidas. (PIAGET, 1994).

Assim, por considerar as regras e os valores como permanentes e obrigatórios, o realismo moral, assentado na coação de um adulto e manifesto como expressão do realismo infantil, vai encontrar no julgamento moral da criança uma responsabilidade objetiva. Desta forma, a criança passa a obedecer fielmente e sem modificações as regras que lhes são impostas (ALVES; MONTOYA, 2017). É o período da heteronomia.

Por outro lado, no que concerne à moral da autonomia, as regras desenvolvidas pelos indivíduos se harmonizam com as regras coletivas por meio de um acordo mútuo. Desta forma, para que as regras se tornem obrigatórias, elas precisam ser entendidas e anuídas pelo sujeito e somente podem ser alteradas quando há consenso entre o indivíduo e o grupo. Essa relação se fundamenta na cooperação e requisita que o sujeito tenha capacidade de se colocar no lugar do outro e de conceber princípios universais (ALVES; MONTOYA, 2017).

Corroborando com esse pensamento Yves de La Taille (2019, p.18) ao definir que a “autonomia significa ser capaz de se situar consciente e competentemente na rede dos diversos pontos de vista e conflitos presentes na sociedade”. Tal etapa do desenvolvimento moral atrela a compreensão às regras aos valores nelas implicados por meio da cooperação e interação como representação do mais elevado grau de socialização.

Em decorrência da cooperação interligar o entendimento do dever à regra aos valores compreendidos nela, o julgamento moral do indivíduo, contrapondo-se ao identificado no realismo moral da heteronomia, é guiado pela responsabilidade subjetiva, prevalecendo os propósitos implicados nas circunstâncias e não as consequências materiais provenientes de uma obediência irrestrita como produto de uma coação moral. Essa responsabilidade subjetiva



propicia que os sujeitos se vejam e se tratem como iguais e, por meio da cooperação, se respeitem reciprocamente.

Dos resultados obtidos de seus estudos, conclui Piaget pela existência de duas morais distintas decorrentes de processos formadores e sucessivos, sem necessariamente se constituírem em estágios propriamente ditos, sendo a coação moral do adulto o primeiro destes processos e que resulta na heteronomia e, por conseguinte, no realismo moral; e o segundo sendo a cooperação, que resulta na autonomia e, conseqüentemente, no respeito mútuo (PIAGET, 2014)

Do mesmo modo, ainda que de base epistemológica diferente, Émile Durkheim apresenta uma dicotomia em relação à moral, analisando este elemento dentro de um contexto social. Em sua obra “A educação moral”, o sociólogo francês identifica dois elementos distintos integrantes da moral, quais sejam: o dever e o bem. Em um resumido conceito, afirma Durkheim que “O dever é a moral enquanto ela ordena; é a moral concebida como uma autoridade à qual devemos obedecer, porque ela é uma autoridade, e por essa única razão. O bem é a moral concebida como uma coisa boa, que atrai a vontade, que provoca espontaneamente o desejo” (DURKHEIM, 2012, p. 129).

Ademais, acrescenta Durkheim (2012) que a moral, em seu aspecto do dever, se apresenta como uma legislação imperativa, reclamando de nós uma completa obediência, o que se assemelha a certas nuances da ideia de heteronomia apontada por Piaget; enquanto no aspecto do bem, que se emparelha à noção de autonomia, há na moral um magnífico ideal sensível ao desejo espontâneo, isto é, ao desejo de cooperação.

Bem e dever são postos pelo autor como palavras abstratas, mas diferentemente de aspectos opostos como Piaget coloca a heteronomia e a autonomia, Durkheim as coloca como características complementares e necessárias de um ser que é bom e que representa a realidade de uma virtude que obriga nossas vontades. Nesse ensejo, o sociólogo questiona: “O que é essa realidade? A moral?” (DURKHEIM, 2012, p. 129).

Em resposta às suas próprias indagações, Durkheim salienta, no contexto do juízo moral infantil, que essas questões apontam para a educação como o único modo para formar racionalmente o temperamento moral da criança e que o método acertado para que as ideias e sentimentos não se manifestem por meios de artifício irracionais ou de uma paixão cega, é mediante uma ação nas próprias consciências, colocando-as em contato direto com o que se relaciona com as ideias e sentimentos (DURKHEIM, 2012).

A educação deve proporcionar às crianças a formação de um temperamento racional voltado para a moralidade, o que requer sua integração no ambiente escolar. Nesse contexto, destaca-se o caminho adotado na pesquisa para analisar a hipótese de que uma educação fundamentada em princípios de direitos humanos pode contribuir, de forma preventiva, para a diminuição da violência de gênero. Esta investigação inicia-se com a análise do desenvolvimento do juízo moral nas crianças, considerando que tanto a moral quanto a educação em direitos humanos estão interligadas e compartilham formas semelhantes de intervenção.

Quanto à educação moral na infância, aduz Durkheim:

Bastará fazer com que essa realidade penetre na escola, fazer dela um elemento do meio escolar, apresentá-la à criança, sob seus diferentes aspectos, de modo que ela possa exprimir-se em suas consciências. Encontramos, assim, ao menos o princípio da prática escolar (DURKHEIM, 2012, p. 130).

Em complemento aos elementos da moral, Durkheim faz uma análise dos elementos bem e dever, a partir da perspectiva de outros moralistas. Sem citar nomes, o autor traça a concepção de alguns teóricos que passaram a compreender o duplo aspecto da moral levando em conta que tais elementos constituem uma unidade no campo do juízo moral. Todavia, essa compreensão partiu de diferentes concepções.

Segundo Durkheim, para alguns teóricos, a noção de dever deriva da noção primitiva do bem, no qual deveríamos nos submeter ao dever em razão do ato prescrito ser bom. Tal entendimento sofre críticas do sociólogo francês pelo fato de que se alguém desejar fazer algo por ser bom não significa que faça por dever porquanto o dever implica um esforço necessário motivado por uma constrição moral (DURKHEIM, 2012).

Em contrapartida, outros teóricos examiram a questão partindo da premissa oposta: o bem emana do dever. Para tais estudiosos, não há outro bem senão a realização de seu dever. Esse pensamento também foi contestado por Durkheim, pois se assim fosse, a moral estaria desprendida de qualquer atrativo, sem relação com sentimento ou com ações espontâneas, tornando-se simples ordem imperativa, sem qualquer tipo de interesse.

Dessa divergência entre moralistas, Durkheim não consente com nenhuma das duas vertentes, mas conclui que o bem se liga ao dever sem que se reduzam a uma só realidade ou um absorva o outro, pois se assim fosse, estaríamos perante uma moral incompleta e empobrecida. A solução é compreender que “esses dois elementos da moral são apenas aspectos

diferentes da mesma realidade” (DURKHEIM, 2012, p. 131), muito embora, na prática, somos motivados a agir ou por respeito à lei ou por estimar ao bem.

Nesse diapasão, podemos considerar que o pensamento de Durkheim, quanto à unidade real entre o dever e o sentimento de bem na materialização das ações morais, faz sentido de ser na persecução social de que necessitamos agir moralmente, seja por motivo de submissão ao que nos é imposto, o que não quer dizer que seja, impreterivelmente, de maneira irrestrita como nos moldes da heteronomia de Piaget, seja pelo sentimento de bem coletivo que almejamos, mas que o fim propicie um convívio pacífico e respeitoso entre os indivíduos.

Durkheim não desconsidera as idiossincrasias do indivíduo na justificativa de suas ações morais. Suas particularidades individuais revelam qual elemento lhe é mais proeminente em seu temperamento moral. Em um sujeito em que se sobressai a afeição à regra, cumprirá seu dever sem hesitação, sem exceder seus direitos ou interferir nos dos outros. São indivíduos de razão sólida, nos moldes kantianos de pensar, que obedecem às normas, afastando-se da sentimentalidade (DURKHEIM, 2012).

De outro modo, há indivíduos que estimam aderir a algo, são intensos em suas emoções, agem moralmente motivados em esgotar suas energias. Para estes, atender ao dever cotidiano e regular suas atividades se torna mais difícil. Em contrapartida, são mais sujeitos a manterem uma identificação com a fonte das energias morais, qual seja, a sociedade (DURKHEIM, 2012).

Em suma, Durkheim expõe os elementos da moralidade, assim como as singularidades dos indivíduos em seu temperamento moral para culminar na necessidade das regras morais e no ensino delas às crianças. Assim, declara o sociólogo: “Nós mesmos já dissemos que é fundamental perceber a necessidade das regras morais nos momentos em que nos empenhamos em transformá-las”. E complementa: “É preciso desenvolver esse sentimento nas crianças e essa é uma tarefa que o educador jamais pode abandonar” (DURKHEIM, 2012, p. 136).

Em continuação, no tocante ao ensino moral às crianças, justifica Durkheim:

Porque ensinar a moral não é pregá-la, não é inculcá-la: é explicá-la. Ora, recusar à criança qualquer explicação desse gênero, não tentar fazê-la compreender as razões das regras que ela deve seguir, é condená-la a uma moralidade incompleta e inferior. Em vez de enfraquecer a moralidade pública, esse tipo de ensinamento é sua própria condição. Seguramente, essa não é uma tarefa fácil; é preciso apoiar-se em uma ciência que está apenas em vias de se formar. (DURKHEIM, 2012, p. 158)

Ora, se na perspectiva de Durkheim é necessário ensinar à criança sobre moralidade por

meio de explicações que lhe fundamente, nada mais plausível para aclarar a hipótese, a ser verificada, de uma transformação sociocultural que favoreça a construção de uma cultura de respeito, que tal ensino esteja atrelado a uma educação moral e se explique por princípios que justifiquem o respeito mútuo, a igualdade, a dignidade da pessoa humana, a valorização da vida, entre outros direitos fundamentais nos quais se ancoram os direitos humanos.

Nesse contexto, não apenas as concepções de Durkheim, dentro de sua base sociológica, apontam para uma educação moral fundamentada nos princípios de direitos humanos, como também, o entendimento teórico de Piaget acerca das regras morais, dentro de seu campo da Psicologia. Na análise de La Taille (2019, p.23), “O mérito de Piaget foi o de integrar essas regras ao próprio processo de desenvolvimento, embora sua teoria corra o risco de pretender demonstrar o que era, na verdade, pressuposto: o valor ético da igualdade, da liberdade, da democracia. Em resumo, o valor dos direitos humanos.”

Se refletirmos acerca do valor das relações sociais no desenvolvimento do juízo moral das crianças para uma aprendizagem do respeito, pensemos como as ações dessas relações sociais podem ser conduzidas pelo que Durkheim (2012) classificou de primeiro degrau da autonomia moral, qual seja: raciocinar atentamente e tomar consciência de nós mesmos. Para tanto, parece-nos compreensível o que Durkheim identificou como terceiro elemento da moral.

Nesse ponto, afirma Durkheim (2012, p.157) que “para agir moralmente, não é mais suficiente apenas respeitar a disciplina, aderir a um grupo”, isto é, agir guiado pelos elementos do dever ou do bem, mas “é preciso ainda que, seja no deferimento à regra, seja no devotamento a um ideal coletivo, tenhamos a consciência, a mais clara e completa possível, das razões de nossa conduta”. E complementa, “Porque é essa consciência que confere a nosso ato essa autonomia que a consciência pública atualmente exige de todo ser verdadeiramente e plenamente moral. Podemos afirmar, portanto, que o terceiro elemento é a inteligibilidade da moral.” Em suma, uma moral racional.

No tocante à consciência no processo de desenvolvimento da moralidade, não apenas Durkheim e Piaget trouxeram esse ponto à baila em suas teorias, apesar de suas origens em campos distintos, como, também, o epistemólogo Paulo Freire ao analisar a construção do conhecimento por meio da tomada de consciência de suas ações. Embora Freire não tenha desenvolvido uma teoria acerca do desenvolvimento moral infantil e seu objeto de relevo nas análises seja voltado para o oprimido - o que pressupõe uma consciência mais avançada que a de uma criança - suas observações trouxeram grande contribuição para a compreensão da

dimensão moral nos indivíduos e na condução de suas ações.

Em relação à consciência do oprimido observada por Freire, o epistemólogo brasileiro verifica uma consciência receptora, que o impede de desenvolver ações de cooperação guiadas pela autonomia moral, visto desenvolver uma mera consciência de cumprimento à regra por submissão e temor ao opressor, assemelhando-se à coação moral adulta referida na moral heterônoma de Piaget. (MONTTOYA, 2022).

Para além da observação de um comportamento heterônomo na consciência do oprimido, Freire interliga a consciência do sujeito com a cultura e as relações sociais. Para o estudioso, “O ponto de partida para uma análise, da conscientização, deve ser uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e *com* o mundo” (FREIRE, 2011, p.98). Assim como Piaget, Freire aponta para a necessidade de uma relação de autonomia do sujeito, que o liberte dessa condição de opressão e coação e o permita viver em uma sociedade justa e democrática.

Essa consciência, inerente ao ser humano, repercute na forma como ele lida com as situações, com as regras e com as relações entre seus pares. Nesse contexto, Freire assevera que “na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específica e exclusivamente humana” (FREIRE, 2011, p.98). Esse atributo humano contribui, inclusive, no desenvolvimento da própria identidade.

Quando se discorre acerca da consciência moral, é importante evocar que ela constitui o aspecto reflexivo do agir. Deste modo, quando associada ao desenvolvimento da identidade, pode contribuir para que o sujeito progrida em sua autonomia e obtenha resultados mais positivos em suas relações sociais, determinações culturais e quanto aos próprios impulsos. Nesse sentido, a consciência moral desempenha um juízo de nossas ações, exercendo uma função de avaliador (GONÇALVES, 2015, p. 90-91).

Dessa linha de raciocínio, retomando a compreensão do desenvolvimento do juízo moral na criança, especialmente a partir da fase do desenvolvimento da cooperação nascente, na perspectiva de Piaget, arrematamos o entendimento de que a criança, por já ser capaz de coordenar pontos de vistas divergentes e compreender as regras e o sentido delas, aproveitando-se da consciência moral, ainda que em desenvolvimento, se revela como um instrumento propício para uma mudança social em busca de coibir a cultura da violência.

Em acréscimo a essa compreensão, passemos a analisar o combate à cultura da violência

a partir do exame da justiça como um elemento racional da noção de moral, nessa perspectiva da consciência moral autônoma, para compreender como ela pode influenciar na regulação das escolhas e ações do indivíduo, sobretudo na fase adulta.

### **2.3 Justiça como elemento racional da noção de moral: compreensão do desenvolvimento da moralidade para coibir a cultura de violência.**

Após breves explanações sobre as perspectivas centrais acerca da noção de moral, suas fases e elementos, examinaremos a justiça como um componente regulador do juízo moral. Conforme analisado em sessão anterior, o juízo moral apresenta elementos que o constituem e, a depender do teórico observado, pode ser compreendido por estágios sucessivos que revelam um desenvolvimento moral associado a uma evolução da maturidade.

De acordo com as teorias explicitadas em torno da heteronomia e autonomia do juízo moral, o indivíduo é movido, em suas escolhas e condutas, por uma coação adulta que provoque um sentimento de obrigação, motivado pela relevância da autoridade que a exerce e acatado sem hesitação pelo sujeito que a recebe (criança ou oprimido) – nos moldes da heteronomia de Piaget e da opressão de Freire – ou provocado por uma compreensão advinda de princípios internos do bem, da solidariedade e da reciprocidade, na perspectiva de Durkheim.

Ademais desses elementos, a noção de justiça se apresenta como um elemento racional e regulador da moralidade. Tal entendimento é defendido por Piaget, e posteriormente reiterado por Kohlberg, seu discípulo, que centraliza a moral em uma estrutura de justiça, numa concepção herdada do dualismo kantiano razão-emoção (SILVA, 2021). Por se fazer presente nas relações humanas, a despeito de institutos estatais, sobreleva a preocupação em apreciarmos a justiça em um contexto que se busca a igualdade e o respeito entre os gêneros.

Nesse diapasão, sem intentar trazer profundas digressões filosóficas em torno da justiça, mas conceituá-la como contributo teórico na compreensão de uma referência de valores morais e de um regulador de comportamentos sociais, partiremos da análise da justiça como um elemento racional da noção moral, ainda sob a perspectiva piagetiana, para alicerçar o anseio de coibir a cultura de violência e erigir uma cultura de respeito em busca de uma cidadania igualitária.

A seu turno, convém destacar que a necessidade de mudar a realidade social na forma de pensar as relações de gênero vai além de uma tomada de consciência ou uma conscientização

crítica sobre questões estruturais em torno da violência, sobretudo em âmbito doméstico, sem pretender quimerizar a ideia salvadora de uma educação moral ou dos próprios direitos fundamentais e direitos humanos, o que será alvo de análise crítica em momento posterior, mas objetivando evidenciar a necessidade de investimentos em medidas preventivas de combate à cultura da violência, de maneira prática e efetiva.

No contexto da tomada de consciência, ainda que esta produza uma compreensão entre as causas e o resultado das ações, sejam elas individuais ou coletivas, precisa estar associada às condutas práticas de transformação. Decerto, o grau de consciência e o conhecimento da realidade contribuem para uma transformação social, mas a práxis, tão salientada por Paulo Freire, implica em ações práticas que favorecem uma renovação social, visto que a mera consciência do real só converge para uma evolução social e um tratamento igualitário se vier acompanhada de um engajamento prático e de uma concretude de justiça que a transporte do domínio das ideias para a materialidade das relações humanas.

Essa consciência da realidade permite principiar uma conscientização prática no sentido de que o tratamento igualitário não corresponde a tratar todos da mesma maneira, visto que a igualdade embasada no ideal de justiça não deve ser de uma igualdade absoluta, mas de um tratamento condizente com as especificidades de cada grupo ou indivíduo. A ponderação de que a justiça deve abarcar uma igualdade diferenciada, como um reconhecimento das diferenças, favorece pensar em ações morais racionais que propicie o combate à cultura da violência e a proteção de grupos minorizados.

Diante do fato de analisarmos o desenvolvimento do juízo moral na infância, retornemos às observações feitas por Piaget, sobre as regras de jogo, para verificarmos o elemento da justiça e sua relação com as atitudes sociais e os movimentos íntimos da consciência, em especial, em associação com a fase da autonomia (Piaget, 1994). Para o estudioso suíço, a noção de justiça seria a mais racional das noções morais e decorrente da relação de cooperação, respeito mútuo e solidariedade entre as crianças.

À luz de Piaget, a regra de justiça é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações em que se destaca a autonomia na medida em que a solidariedade cresce entre as crianças (PIAGET, 1994). Tal solidariedade permite a justiça se tornar eficaz entre dez e doze anos, pois é “a partir desta idade que a noção igualitária da justiça se impõe até prevalecer sobre a autoridade adulta” (PIAGET, 1994, p. 157). Nesse ínterim, o autor passou a investigar o juízo das crianças no que concerne à noção de justiça.

No âmbito da noção de justiça, Piaget apresenta duas noções distintas assentadas na análise da injustiça, quais sejam: uma sanção injusta decorrente da punição de um inocente ou da recompensa de um culpado; ou quando há uma repartição injusta que favorece uns à custa de outros. Nessa esteira, observava o teórico que, na primeira situação, a noção de justiça era indissociável da sanção, apresentando uma relação entre os atos praticados e sua retribuição. Já na segunda condição, a noção de justiça estaria atrelada à ideia de igualdade (PIAGET, 1994). Em suma, essas sanções correspondem a uma justiça retributiva e uma distributiva (ou igualitária).

Deste modo, no ensejo da relação entre justiça e sanção, Piaget trouxe à reflexão a concepção de que a sanção e a punição apontam para a noção de justiça tendo em vista que, através delas, as crianças avaliam se tais atribuições são justas ou injustas. Ao analisar se as punições dadas pelos pais aos filhos eram justas, o epistemólogo decide fazer o questionamento às próprias crianças, utilizando-se de situações práticas do cotidiano para extrair delas essa compreensão (PIAGET, 1994).

A partir dos casos práticos postos às crianças, Piaget tencionou compreender sobre os princípios que regulavam aqueles posicionamentos e não sobre o modo como as sanções eram aplicadas. Das explicações das crianças, o autor classificou as sanções em duas categorias distintas: sanções expiatórias e sanções de reciprocidade.

No primeiro tipo, as sanções seriam movidas pelos princípios da coação e da autoridade, pois tais recolocariam as coisas em ordem e reconduziriam os indivíduos à obediência. Esse tipo de sanção se apresenta com um caráter arbitrário, pois não revela relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato praticado, a exemplo de palmadas, privação de brinquedos ou copiar cinquenta vezes uma poesia, os quais foram mencionados por Piaget em sua obra (1994).

Já as sanções de reciprocidade são guiadas pelos princípios da cooperação e da igualdade. Nessa categoria de sanção, diante da violação de uma regra, não há necessidade de recolocar as coisas em ordem nem de uma repressão dolorosa, pois basta que a ruptura do elo social, provocada pelo responsável, faça sentir seus efeitos, isto é, basta que se coloque em prática a reciprocidade. Em complemento, necessita apenas que sejam retiradas as consequências pela violação da regra de modo que o culpado se sinta isolado e deseje, por si próprio, o restabelecimento das relações normais, a exemplo da recusa em brincar com um



trapaceiro reincidente (PIAGET, 1994)<sup>7</sup>.

Paulo Freire também buscou analisar as sanções impostas pelos pais, quando de sua pesquisa empírica sobre os procedimentos da educação moral, inspirada nos trabalhos de Piaget, mas diferentemente deste, Freire observou a relação entre justiça e sanção na perspectiva dos pais e concluiu que os castigos físicos e a violência na correção das transgressões se davam de maneira acentuada e que eles estavam convencidos da eficácia dos castigos severos na construção do caráter dos filhos, pois as sanções os fariam fortes para enfrentarem as dificuldades da vida (MONTROYA, 2022).

É nesse contexto de sanção e correção, quando as crianças sofrem injustiças da parte de pais e professores, que elas começam a perceber a imperfeição da justiça adulta e passam a acreditar cada vez menos numa justiça universal e automática, configurando o processo do movimento que conduz a criança da moral da obediência para a da cooperação, ou seja, da moral da heteronomia para a autonomia. (PIAGET, 1994). Em outro momento, Piaget também apresenta a ideia de uma justiça imanente em que as sanções automáticas emanariam das próprias coisas. Todavia, ele esclarece que esse tipo de justiça é geralmente observado em crianças pequenas e costuma desaparecer com o seu desenvolvimento mental (PIAGET, 1994).

Da análise das situações cotidianas colocadas às crianças, Piaget constatou a evolução da noção de justiça, observando a progressão dessa ideia, que parte de uma justiça retributiva, ancorada na coação, para uma justiça distributiva, fundamentada na cooperação. No entanto, ao comparar esses dois tipos, o epistemólogo buscou verificar os efeitos positivos da cooperação no campo da justiça. Eis o que o autor assevera sobre esses efeitos:

Podemos, com efeito, supor, e é o que procuraremos demonstrar, que as ideias igualitárias se impõem, em função da cooperação, e constituem, assim, uma forma de justiça que, sem estar em contradição com as formas evoluídas da justiça retributiva (a sanção por reciprocidade é devida, justamente, ao progresso dessas noções), se opõe às formas primitivas de sanção e termina, mesmo, por fazer que a igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que haja conflito entre elas (PIAGET, 1994, p. 200).

Como se observa no excerto, no âmbito da justiça, a cooperação contribui para que a

---

<sup>7</sup> Embora Piaget classifique as sanções, nas quais ele embasa a análise da noção de justiça, em duas categorias, ele alude à visão de Durkheim de que uma repreensão advinda de uma consequência “natural” ou uma consequência social, para ser eficaz, deve ser acompanhada de uma sanção expiatória, ou seja, uma sanção que unisse características da expiação com a da reciprocidade. Em oposição, Rousseau, Spencer e outros, citados por Piaget, defenderam a ideia de que a educação da criança seja disciplinada apenas pela experiência natural (PIAGET, 1994, p. 163).

ideia de igualdade prevaleça sobre as formas primitivas de sanção, muito embora isso seja mais evidente em crianças maiores, em que a justiça distributiva tem primazia sobre a retributiva. Ao revés, em crianças menores, a questão da igualdade não se estabelece em virtude do predomínio da sanção. Nessa esfera, é importante frisar que em um ambiente em que há uma frequência de sanções e castigos, a assimilação e naturalização da violência tende a se estabelecer.

Nesse contexto, Piaget afirma que “num ambiente onde se pratica a punição em alta dose e onde uma regra rígida pesa sobre as crianças, estas, admitindo que não tenham se revoltado internamente, admitem, por muito tempo, a primazia da sanção sobre a igualdade” (PIAGET, 1994, p. 203). Tal assertiva corrobora com a ideia de que a noção de violência e sua assimilação pelas crianças, ainda que inconscientemente, tem intrínseca relação com o ambiente em que estão inseridas, com a forma como são criadas ou com a ideia de que uma educação punitiva pode estar associada a uma criação “com amor”, como observou Freire ao analisar a educação moral pelos pais e suas crenças de que os castigos severos contribuem para a formação do caráter dos filhos.

É essa conjuntura que, a depender do estado em que a sociedade se encontra em relação à sua cultura, consubstancia uma cultura de violência que, de maneira estrutural, serve como pilar para diversas formas de agressão, incluindo a de gênero, muitas vezes invisibilizada por acontecer dentro do ambiente doméstico. Nessa perspectiva, é oportuno salientar que a busca por combater a cultura da violência fundamenta-se na necessidade oposta de prevalência de uma cultura de paz, de respeito e de igualdade. Nesse ínterim, a compreensão do que seja certo e errado, justo e injusto, contribui para regular a consciência e as ações humanas na promoção de uma cultura de respeito.

Assim, no que se refere à questão da justiça, analisada dentro do contexto do desenvolvimento moral, a conclusão de Piaget sobre as respostas das crianças diante das situações do cotidiano demonstra que a noção de justiça está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento mental conforme a idade. Para melhor compreensão, examinaremos o quadro a seguir sobre o que as crianças consideraram como injusto<sup>8</sup>.

#### **QUADRO 1: Exemplos do que as crianças consideram como injusto.**

---

<sup>8</sup> Piaget observa que o sentido da palavra “injusto” não é bem compreendido por todas as crianças. Assim, nesse contexto, prefere substituir pelo sentido de “não justo”, mas ressaltando a cautela de não confundir com a ideia de “errôneo” (PIAGET, 1994, p.235).

<b>Idade (anos)</b>	<b>Proibido -</b>	<b>Jogos -</b>	<b>Desigualdade -</b>	<b>Injustiças sociais</b>
6 - 8	64%	9%	27%	-
9 - 12	7%	9%	73%	11%

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações constantes no livro *O Juízo Moral na Criança* (PIAGET, 1994, p. 235).

De acordo com o Quadro 1, as questões que as crianças consideram como injustas são categorizadas conforme a faixa etária. Observa-se que, na primeira categoria, classificada como “proibido”, as crianças de 6 a 8 anos consideram que as condutas contrárias às ordens dadas pelos adultos, a exemplo de mentir, quebrar, roubar, são mais injustas que as demais, ou seja, mentir quando o adulto espera que fale a verdade não é justo. Da mesma forma, roubar não é justo, quebrar algo não é justo. Depreende-se, portanto, que nesse domínio, as crianças associam a ideia de justiça ao que é correto de ser feito. Logo, em um comportamento contrário, estariam realizando algo injusto.

A segunda categoria, a dos “jogos”, diz respeito às condutas contrárias às regras do jogo. Nesse quesito, tanto as crianças mais novas quanto as mais velhas consideram que desobedecê-las tem um peso de gravidade menor, sendo, portanto, menos injustas. Desse modo, observa-se um empate percentual entres as faixas etárias analisadas, evidenciando que o descumprimento à regra de um jogo não carece de maturidade mental para considerá-la de maior ou menor seriedade.

Já na categoria da “desigualdade”, as crianças avaliam se as sanções aplicadas por uma transgressão são empregadas igualmente para os transgressores. As crianças entre 9 e 12 anos, por já terem atingido um grau de maturidade maior, conseguem refletir acerca do equilíbrio e da igualdade ao se atribuir uma penalidade ao infrator. Para esse grupo, não seria justo que uma criança sofresse sanção mais grave que a outra, ou uma fosse penalizada e a outra não, conquanto ambas desobedeceram. Ou, ainda, que uma criança receba uma recompensa melhor que a outra tendo as duas obedecido igualmente.

Por derradeiro, a categoria classificada como “injustiças sociais” apresenta um pormenor que incide nos dados auferidos por Piaget em sua pesquisa: o nível de consciência em razão da maturidade e do objeto em análise. Essa categoria leva em consideração as injustiças de natureza política ou econômica, isto é, aquelas associadas à sociedade adulta, sendo, por isso, de difícil compreensão às idades mais tenras. Por esta razão, ela aparece apenas

entre as respostas das crianças mais velhas, muito embora em menor proporção que o fator “desigualdade”.

A partir das informações obtidas nas entrevistas realizadas com crianças, Piaget chegou à conclusão de que, assim como se pode observar a presença de estágios na vida moral, também se pode reconhecer a existência de três grandes períodos no desenvolvimento da concepção de justiça infantil, os quais ele classificou conforme a faixa etária. O primeiro grupo abrange até os sete ou oito anos, momento em que a noção de justiça está associada à subordinação da criança em relação ao adulto.

O segundo período, que inclui crianças entre aproximadamente oito e onze anos, refere-se ao estágio do igualitarismo progressivo. Finalmente, a terceira fase inicia-se por volta dos onze aos doze anos e caracteriza-se pela moderação da visão meramente igualitária da justiça pelos anseios de equidade (PIAGET, 1994). Em breves explanações, detalharemos cada um desses três períodos.

O grupo compreendido até os oito anos considera que a noção de justo e injusto está associada às noções de dever e obediência. Logo, o que está de acordo com as ordens estabelecidas pelos adultos é justo. Do contrário, é injusto. Neste período, a sanção prevalece sobre a igualdade, ou seja, a sanção expiatória predomina sobre a sanção por reciprocidade, e a justiça é confundida com a imposição da lei, que por sua vez é heterônoma e imposta pelo adulto (PIAGET, 1994).

O segundo grupo, que se inicia após sete a oito anos, é marcado pelo desenvolvimento progressivo da autonomia e pelo predomínio da igualdade sobre a autoridade. Nessa classe, as sanções expiatórias da justiça retributiva não são vistas com a tolerância do grupo anterior e as sanções reputadas como legítimas são aquelas provenientes da reciprocidade (PIAGET, 1994). Por esse mote, infere-se que seja o grupo mais oportuno para a introdução de uma educação moral voltada ao ensino em direitos humanos e aos princípios que respaldam uma cultura de respeito, já que é a categoria que adentra a esfera do juízo moral e da reflexão.

Por fim, a terceira categoria, que compreende crianças entre onze-doze anos, caracteriza-se pelo senso de equidade, em que o desenvolvimento da igualdade é norteado pela relatividade. Em pormenor, a criança já não busca a igualdade na identidade nem estima direitos iguais aos indivíduos, mas reputa os direitos relativos às particularidades de cada sujeito. Na alçada da justiça, as sanções não são mais aplicadas de maneira uniforme, mas considerando as condições pessoais de cada indivíduo sem incorrer no erro de privilegiar um em detrimento de

outro, mas, tão somente, tornar a igualdade mais efetiva que outrora (PIAGET, 1994).

Nesse mesmo sentido do último grupo, o norte-americano Lawrence Kohlberg, a partir dos estudos de Piaget, analisou a justiça sob a perspectiva da equidade, de uma distinção na igualdade que se equiparasse à universalidade dos direitos humanos. Diferentemente de seu mestre, que limitou a análise do juízo moral às fases iniciais da criança, Kohlberg foi além e expandiu as ideias de justiça, estendendo seus estudos às idades mais avançadas, como o trabalho realizado em Chicago, com 72 meninos de 10 a 16 anos, acompanhando-os por 15 anos e entrevistando-os a cada 3 anos (VIDIGAL, 2009).

Nesse cenário, o discípulo de Piaget depreende que a maturidade moral só será obtida quando o sujeito for capaz de compreender que a justiça não é mesma coisa que a lei, pois é através dessa compreensão que os indivíduos reconhecem que algumas leis podem ser moralmente equivocadas e, portanto, precisam ser transformadas (VIDIGAL, 2009). Inseridas no grupo das teorias cognitivo-evolutivas, da mesma forma que Piaget, as pesquisas de Kohlberg presumem que o desenvolvimento implica em transformações das estruturas cognitivas tendo como uma das questões centrais a teoria dos estágios<sup>9</sup>, que corresponde a estágios de raciocínio de justiça e não de ações ou emoções (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 26).

Ademais das análises acerca do desenvolvimento moral das pessoas, Kohlberg desenvolveu programas de educação moral com o objetivo de promover esse crescimento, expandindo as concepções de seu mentor de forma prática e introduzindo no âmbito educacional uma nova abordagem para a compreensão do desenvolvimento moral e ações pedagógicas inovadoras que facilitassem tal objetivo (VIDIGAL, 2009). A proposta de uma educação moral por parte de Kohlberg surgiu da necessidade de estabelecer critérios éticos para a convivência em sociedade (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017).

É nesse panorama de ações educativas que traçamos um caminho de construção de uma cultura de respeito ao passo que almejamos a desconstrução de uma cultura de violência.

---

<sup>9</sup> Kohlberg, ex-aluno de Piaget, expandiu suas ideias no que tange aos estágios do desenvolvimento moral, pois concluiu que as noções de heteronomia e autonomia, compreendidas por seu tutor, não bastavam para categorizar os tipos de raciocínio moral que ele observou em suas pesquisas com adolescentes e adultos, classificando-os, assim, em três níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional), sendo cada etapa subdividida em duas. Em resumo, o estágio pré-convencional abrange as crianças que não compreenderam as normas morais e, por isso, não as respeitam, convergindo com a ideia da anomia de Piaget; o estágio convencional, que se assemelha à fase da heteronomia, visto que nesta etapa, as regras decorrem de uma autoridade e, assim, são obedecidas; e o estágio pós-convencional, em que se consideram as regras sociais fundamentadas em princípios morais que as regem (VIDIGAL, 2009).

Embora a cultura seja associada às tradições e legados transmitidos entre gerações, comumente de maneira positiva, há uma estrutura simbólica que fundamenta esse conjunto de expressões e de saberes e, por vezes, esse arcabouço simbólico é constituído de elementos de opressão e intolerância que patrocinam uma cultura negativa, a exemplo da cultura de violência. Alguns desses elementos serão examinados no capítulo seguinte.

Diante do exposto acerca da justiça como elemento racional da noção de moral em busca de investigar como esse componente se desenvolve e pode reverberar em ações práticas de combate à cultura da violência, elevou-se a necessidade de transpassar a barreira da concepção da moralidade, para além de conceitos genéricos, e adentrar nas especificidades das diferenças de gênero, objetivando compreender como as particularidades entre meninos e meninas, no tocante ao desenvolvimento do juízo moral, se operacionalizam para que seja possível implementar ações educativas adequadas a contemplar a construção de uma cidadania igualitária. É o que analisaremos a seguir.

#### **2.4 Igualdade e particularidades individuais: a operacionalização do conceito de moral na formação de uma cidadania igualitária.**

No âmbito da moralidade, cada teórico sustenta suas proposições em premissas específicas. Observou-se, em tópicos antecedentes, que o conceito de moral, assim como seus elementos e estágios de desenvolvimento, são expostos a partir de matrizes teóricas distintas, frequentemente partindo de uma perspectiva masculina. Isso se deve ao fato de que os teóricos que adotam uma abordagem universalista da moral são geralmente homens, que não considerariam a visão feminina ao formular suas teorias morais.

Desse modo, infere-se que as supramencionadas análises decorrem de um panorama mais abrangente em que aspectos relativos às distinções entre os gêneros, por exemplo, não alteram a forma como o juízo moral se desenvolve, isto é, como se não existissem particulares individuais que amparassem o modo de agir dos sujeitos, exceto em razão da idade. O desenvolvimento cognitivo se enredava com as experiências e a interação com o meio. Assim, as teorias vistas em caráter universalista centralizavam o indivíduo dentro de um contexto capaz de resolver os dilemas morais de maneira generalizada e a partir de uma perspectiva masculina.

Nesse diapasão, a questão de gênero foi negligenciada nos estudos dos teóricos mais proeminentes do desenvolvimento da moralidade, que o analisava de maneira abstrata e

genérica, a exemplo de Piaget e Kohlberg. Todavia, esses teóricos não ficaram isentos de relevantes críticas às suas proposições. Pesquisadoras como Carol Gilligan e Martha Minow atribuíram diversas críticas às teorias desses autores por se revelarem preocupadas apenas com a moralidade masculina, assentada na justiça, sem considerar a dimensão afetiva e as emoções associadas à características femininas (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Assim, tendo em vista as particularidades dos indivíduos, emerge a necessidade de examinar as diferenças na moralidade entre os gêneros, mas de maneira pragmática e sucinta, para não desviarmos do propósito de analisar a relação entre o desenvolvimento do juízo moral que fundamente a pertinência de uma educação em direitos humanos na construção de uma cultura de respeito e de uma cidadania igualitária. Não obstante, ao intentar ir além dos limites de gênero na teoria moral, procuraremos ponderar em caráter mais universal, sem esquivarmos de apresentar problemáticas em torno dessa ideia abrangente ou associá-la aos moldes masculinos de compreensão.

Na verdade, ainda que homens e mulheres possam demonstrar um juízo moral diferenciado, ele não se manifesta de maneira contrária, mas se complementa no modo de pensar, porém se estrutura em aspectos distintos, o que favoreceu discursões entre importantes teóricos da moralidade, resultando, inclusive, em obras significativas na esfera do raciocínio moral, a exemplo das oriundas dos debates entre Kohlberg e Gilligan.

Essas estruturas são classificadas por Carol Gilligan como vozes da moralidade. Em sua obra “Uma voz diferente: teoria psicológica e o desenvolvimento feminino” (1982), a autora aduz que os problemas morais são resolvidos a partir de duas perspectivas distintas: uma masculina e outra feminina. A perspectiva masculina é compreendida como a voz padrão da moralidade, na qual as decisões morais são alicerçadas na justiça, no respeito a direitos individuais e a normas universais (KUHNEN, 2015).

Segundo a psicóloga norte-americana, o problema da moralidade feminina não estaria no desenvolvimento das mulheres, mas na teoria proposta por Kohlberg, que, em busca de compreender a forma como as pessoas respeitam às regras e seu desenvolvimento no decorrer da vida, parte de uma estrutura de justiça pautada na racionalidade, sem levar em consideração particularidades sentimentais muito evidentes nas mulheres (SILVA, 2017).

A perspectiva feminina, por sua vez, denominada por Gilligan como uma voz diferente, alude para uma maneira distinta de tratar os problemas morais com base nas relações com o outro e primando pelo cuidado, que ela classificou como a Ética do Cuidado, desvalorizada na

teoria de Kohlberg. Logo, as mulheres não se inquietam com uma estruturação de princípios, mas com seu compromisso em cuidar e zelar pelo bem-estar do outro. Por esse raciocínio, constata-se que homens e mulheres lidam com os problemas morais de modo diferente (KUHNEN, 2015).

No ensejo da relação entre a moral masculina e a feminina, desponta uma superioridade masculina em que os princípios universais e a compreensão de justiça se posicionam hierarquicamente acima dos atributos femininos de moral como os sentimentos, as emoções e o cuidado. Essa projeção hierárquica e dualista se acosta a uma ideia de dominação que fundamenta a subordinação das mulheres e concebe estruturas de opressão (KUHNEN, 2015).

Nesse sentido, Gilligan analisa a evolução das Ciências Sociais quanto às suas teorias, antes consideradas como sexualmente neutras no campo da objetividade científica. Ela ressalta que essas diferenças, até então inobservadas entre os gêneros, estão contribuindo para erradicar a discriminação entre os homens e mulheres em busca de justiça e igualdade social, ao passo que contribuem para o reconhecimento de categorias do conhecimento nas construções humanas. Complementa a autora que por muito tempo nos acostumamos a ver a vida pelos olhos masculinos (GILLIGAN, 2021).

Nesse ínterim, a evolução na análise do desenvolvimento da moral se apresenta como uma circunstância propícia a enxergar a construção humana por uma ótica mais equitativa. No campo da prática e das políticas públicas, o reconhecimento de que medidas não podem ser implementadas apenas sob o viés masculino permite um avanço social na concretização de uma cidadania igualitária.

Decerto, esse entendimento das particularidades de gênero, no que concerne ao desenvolvimento moral aqui observado de forma genérica, por questões pragmáticas em respeito ao cerne deste estudo, não se alinha à perspectiva masculina universal nem às abstrações que possam criar um afastamento entre as dificuldades concretas e as reflexões morais que poderiam ser tratadas sob uma ótica detalhada.

Reconhece-se, portanto, a importância de uma apreciação mais individualizada e específica na análise do desenvolvimento humano e de sua singularidade. Dessa forma, o propósito de uma investigação abrangente nesta seção não está associado a uma interpretação masculina da temática.

Nesse domínio, a concepção de cuidado com o outro, especialmente entendida como um atributo da moral feminina, defendida por Carol Gilligan e posteriormente por Martha



Minow, apresenta uma problemática ao se projetar como um meio em que a sociedade deve ser transformada para abarcar as diferenças de todos. Isso ocorre porque a moral, o cuidado e a própria ética são mais perceptíveis quando empregados nas relações mais próximas e mais particularistas que nos moldes de uma universalidade.

É oportuno salientar que, embora a moral apresente estruturas distintas entre homens e mulheres - com vozes padrões que diferem - na perspectiva de Gilligan, é frequentemente perceptível que, por vezes, as estruturas sociais erguidas sob peculiaridades masculinas são aceitas e compartilhadas também por representantes femininas.

Frente a isso, o feminismo deve se posicionar como uma força reivindicatória no espaço social, apresentando-se como uma voz distinta da norma que relegou as mulheres a uma condição desprovida de valor e oportunidades para expressar sua individualidade. Isso ocorre em um contexto onde se espera que elas cumpram papéis e padrões sociais impostos em razão do gênero, não necessariamente de oposição, mas de complementaridade. É no nível da complementaridade que Gilligan afirma ter alcançado a maturidade moral, não na substituição do conceito de justiça (KUHNEN, 2015).

Ora, se a intenção do feminismo for rechaçar o dualismo hierárquico que alicerça uma assimetria de poder entre os gêneros, ao se posicionar pela prevalência de uma ética do cuidado em face de uma ética de princípios e de justiça, acaba culminando no alongamento do próprio dualismo e com possibilidade de reiterar o estigma de que as mulheres são conduzidas por sentimentalismos irracionais e fadadas apenas a cuidar do outro. Essa perspectiva contraria a concepção de maturidade moral proposta por Gilligan. A superação das estruturas de poder e dominação reside exatamente na valorização da complementaridade dessas diferenças (KUHNEN, 2015).

Em busca de romper a ideia de uma capacidade moral inferior das mulheres, Gilligan, que atuou como assistente de Kohlberg por um extenso período, introduziu diversas críticas à teoria de seu colega. Como sucessor de Piaget, Kohlberg revolucionou a psicologia da época ao defender a universalidade do desenvolvimento moral, considerando a interação entre o indivíduo e seu ambiente em uma sequência contínua de estágios. Em contraste, Piaget abraçava a ideia de um desenvolvimento nas estruturas cognitivas, que se desenvolviam paralelamente ao juízo moral, emergindo de dentro para fora e sendo construídas gradativamente.

Por um lado, a teoria kohlbergiana se baseava na universalidade e impessoalidade, demonstrando uma competência inferior das mulheres nas decisões morais, pois estas se

firmavam em sentimentos e emoções, os quais não eram considerados importantes por Kohlberg. Por outro ângulo, o pequeno desempenho das mulheres nos julgamentos morais, frequentemente mencionado pelo autor em diversos estudos, não refletia adequadamente sua real capacidade e desenvolvimento moral. Gilligan argumentava que tanto a metodologia quanto a própria teoria kohlbergiana partiam de um viés androcêntrico e o problema do desenvolvimento moral feminino era erroneamente interpretado como inerente à condição do gênero.

Kohlberg dividia o desenvolvimento moral em seis estágios, em que o entendimento de certo e errado estava relacionado à noção de justiça e os indivíduos moralmente mais desenvolvidos estavam associados a essa perspectiva. Todavia, esse entendimento apresentou uma problemática pelo fato do grupo de candidatos utilizado em suas investigações ser exclusivamente masculino, o que tornava a sustentação de sua pesquisa empírica tendenciosa à visão masculina de moralidade ao passo que excluía um olhar feminino.

A crítica de Gilligan a Kohlberg é mais evidente quanto ao estágio dos princípios universais, classificado de estágio pós-convencional, em que o sujeito se conduz por princípios abrangentes e abstratos que, ancorados na justiça, norteiam seus julgamentos e suas decisões. Após as críticas, Kohlberg reavalia a proeminência da ideia de justiça como elemento central do juízo moral e incorpora um pensamento mais solidário, mais aceito socialmente, um princípio de respeito ao ser humano e à dignidade das pessoas que direcione o indivíduo a uma moralidade universalizável (KUHNEN, 2015).

Embora tenha reavaliado algumas de suas concepções teóricas, reconhecendo a perspectiva de Gilligan que argumenta que a moralidade transcende o âmbito da justiça, e aprimorando sua abordagem metodológica para coleta de dados empíricos, Kohlberg continuou a discordar da ideia de que existem diferenças significativas entre os trajetos de desenvolvimento moral de homens e mulheres ou que sua teoria apresenta uma perspectiva predominantemente masculina. Ele permaneceu comprometido com a definição de justiça como uma via para a universalização de princípios morais, considerando-a um núcleo comum mínimo que contrasta com convicções relativistas, afastando-se, dessa forma, de visões puramente pessoais e subjetivas. (MONTENEGRO, 2003).

Ao analisar a moral feminina como uma voz diferente do padrão masculino, Gilligan compreende que é através dos jogos que as crianças se colocam no lugar da outra, aprendem a respeitar as regras e entendem como são feitas e modificadas (GILLIGAN, 2021). Nesse

sentido, a autora compartilha da mesma compreensão de Piaget, mas utiliza os estudos de Janet Lever para respaldar suas convicções.

De acordo com Gilligan, Janet Lever buscou investigar a existência de diferenças de gênero nas brincadeiras das crianças. Ao analisar um grupo de 181 crianças brancas, oriundas da classe média, com idades entre 10 e 11 anos e matriculadas no quinto ano, Lever examinou tanto a organização quanto a estrutura dos jogos e atividades. Sua pesquisa revelou que os meninos se envolviam em brincadeiras externas com uma frequência maior do que as meninas, geralmente participando de grupos maiores e mais heterogêneos em termos de idade.

Além disso, foi notada uma predileção dos meninos por jogos que exigiam competição e que duravam mais tempo em comparação aos jogos escolhidos pelas meninas. Entretanto, o fator responsável pelo aumento da duração das brincadeiras não se relacionava necessariamente ao elevado nível de habilidade dos meninos, que tornava o jogo mais atrativo; mas sim à sua capacidade superior de resolver conflitos de forma mais eficaz do que as meninas.

Lever observou ainda que, durante as partidas, mesmo diante de frequentes desavenças entre os meninos, esses não interrompiam suas atividades por longos períodos. Em situações mais sérias, eles optavam por pedir a repetição do jogo em vez de encerrá-lo — uma escolha distinta da feita pelas meninas. Esta preferência feminina poderia ser atribuída ao fato de que elas tendem a priorizar a manutenção das relações interpessoais sobre a criação de um sistema regulamentar para resolução dos conflitos (GILLIGAN, 2021).

A partir das observações realizadas, é possível estabelecer um paralelo com os trabalhos de Piaget, que também investigou o comportamento e a postura de crianças de gêneros distintos durante os jogos. Além das análises referentes ao jogo de bola de gude com os meninos, discutidas em seção anterior, ele também analisou o comportamento das meninas durante a brincadeira de amarelinha. O autor afirmou que “a observação mais superficial foi suficiente para mostrar que, em linhas gerais, as meninas têm o espírito jurídico muito menos desenvolvido que os meninos” (PIAGET, 1994, p. 69)

Em suas investigações, Piaget fez uma comparação entre o jogo de amarelinha e o jogo de bola de gude, chegando à conclusão de que o primeiro apresenta regras mais simples e menos complexas do que o segundo; por essa razão, seria mais facilmente executado pelas meninas. Ademais, constatou que as meninas demonstram uma maior tolerância e pragmatismo em relação às regras, além de serem mais propensas a fazer exceções e se reconciliar rapidamente diante de novas situações (PIAGET, 1994).

Outro jogo analisado por Piaget foi o jogo do “pique”, uma das variantes mais primitivas do esconde-esconde. O autor suíço corroborou suas observações acerca das meninas, chegando à conclusão de que elas se mostram menos preocupadas com a construção normativa das regras e sugerindo que isso indica um desenvolvimento moral inferior em comparação aos meninos (PIAGET, 1994).

Contudo, é crucial destacar que nas suas análises, Piaget dedicou maior atenção ao exame do respeito às regras e à cooperação como elementos essenciais para o desenvolvimento moral, em detrimento de questões de gênero. Dessa forma, a crítica formulada por Gilligan também se aplica à perspectiva de Piaget, refletida nos estudos de Kohlberg, que se apresenta como continuador de suas teorias.

A partir do embate teórico entre Kohlberg e Gilligan, a concepção de moralidade e os mecanismos que a sustentam passaram a ser explorados sob uma perspectiva mais ampla e diversificada. Esse diálogo incitou uma série de pesquisadores a refletirem sobre as estruturas envolvidas, resultando em uma fragmentação no campo da Psicologia do Desenvolvimento Moral.

Essa divisão permitiu a categorização de diversos teóricos, colocando-os entre os defensores da Ética da Justiça e os proponentes da Ética do Cuidado, posicionando-se entre as teorias de Kohlberg e Gilligan. Contudo, autores como Walker (1984), Brabeck (1983) e Biaggio (2017), entre outros, identificaram diferenças sexuais discretas no desenvolvimento moral, argumentando que essas variações são mais reflexo de um impulso cultural para ressaltar as distinções entre homens e mulheres.

A importância dos trabalhos de Gilligan vai além das críticas feitas à teoria kohlbergiana, pois suas contribuições para os estudos de gênero proporcionaram uma ligação entre esse campo e o do desenvolvimento moral. Isso projetou seu pensamento para um âmbito prático onde a ética se manifesta através do cuidado e do respeito ao próximo, consolidando Gilligan como uma das referências acadêmicas mais analisadas nas discussões sobre juízo moral, feminismo e gênero, influenciando outras pesquisadoras como a jurista norte-americana Martha Minow.

Contudo, apesar da ampliação na compreensão do desenvolvimento moral a partir das divergências teóricas de Kohlberg e Gilligan, que consideraram as particularidades de gênero, é importante adotar uma postura moderada para evitar excessos na dicotomia entre racionalidade e cuidado, sobretudo reputando este último como característica específica do

feminino de modo que este elemento defina o gênero, pois ao condicionarmos o cuidado à mulher, corremos o risco de desconsiderar todo um contexto social que fomenta esse atributo.

Decerto, como ressaltou a educadora americana Nel Noddings (2003), as mulheres possuem um traço evidente de um zelo natural com o outro, sendo que essa disposição para cuidar resulta não apenas de fatores biológicos, mas também é verdade que as estruturas socioculturais favorecem a prática do cuidado como um modo de pertencimento social, permitindo que as mulheres se sintam aceitas exercendo um papel que lhes foi outorgado.

Ponderou Noddings que:

Se é verdade que as mulheres têm um acesso mais fácil e mais direto ao cuidado por meio de fatores biologicamente facilitadores, isso não implica que os homens não tenham acesso, mas poderia ajudar a explicar por que os homens intelectualizam, abstraem e institucionalizam aquilo que as mulheres tratam direta e concretamente (NODDINGS, 2003, p. 63).

Diante do fragmento acima, verifica-se que, apesar da existência de aspectos biológicos que fundamentam a faculdade do cuidar pela mulher, persiste o entendimento de que as particularidades psicológicas dos homens e das mulheres se diferenciam. Este entendimento apoia a perspectiva de Gilligan, que diferencia a voz masculina padrão, associada à noção de regras e princípios, da voz feminina alternativa, vinculada ao cuidado e ao altruísmo em relação ao outro. Essa diferença de pensamento repercute nas estruturas dos relacionamentos sociais, visto que, à luz da teoria de Gilligan, o conceito de justiça direciona para uma igualdade genérica, enquanto o cuidado conduz a uma circunstância de não violência.

Aduz a autora que:

Enquanto a ética da justiça parte da premissa da igualdade – de que todos devem ser tratados igualmente – uma ética do cuidado repousa na premissa da não violência – que ninguém deve ser ferido. Na interpretação da maturidade, ambas as perspectivas convergem na percepção de que como a desigualdade adversamente afeta ambas as partes em um relacionamento desigual de modo análogo, a violência é destrutiva para todos os envolvidos. Este diálogo entre justiça e cuidado não apenas fornece uma melhor compreensão dos relacionamentos entre os sexos, mas também faz despontar um retrato mais compreensivo do trabalho adulto e dos relacionamentos familiares. (GILLIGAN, 2003, p. 317-318).

Observa-se, portanto, dos excertos, que tanto Gilligan quanto Noddings tiveram um olhar para o desenvolvimento moral considerando as perspectivas femininas, que, sem rejeitar

a moralidade assentada na justiça, complementou com uma moral ancorada no cuidado. Essa abordagem enfatiza valores como empatia, respeito e coexistência pacífica. É a partir dessa ética do cuidado, conforme categorizou Gilligan, que Noddings apresentou a proposição: “Estou sugerindo que a nossa inclinação para a moralidade – e o interesse nela – derivam do cuidado. No cuidado, aceitamos o impulso natural de agir em benefício do outro” (NODDINGS, 2003, p. 110).

A proposta de Gilligan, que associa o cuidado a uma característica feminina, foi seguida por pesquisadoras de diversas áreas das Ciências Sociais. Contudo, esse pensamento também gerou críticas significativas oriundas de grupos feministas, que argumentaram que a noção de cuidado perpetua a imagem da mulher como responsável pelo lar, reforçando assim estereótipos de gênero. Porém, ao reconhecermos a função do cuidado como uma responsabilidade compartilhada entre homens e mulheres, conforme enfatizado por Noddings, podemos considerar essa tarefa como um compromisso coletivo e não apenas como um papel atribuído exclusivamente às mulheres.

A teoria da Ética do Cuidado exerceu influência sobre a jurista americana e professora na Universidade de Harvard Martha Minow. Suas investigações acerca das desigualdades de gênero e das dinâmicas de poder em um contexto patriarcal proporcionaram importantes contribuições para o direito americano e possivelmente para o direito brasileiro. Em sua obra "Making All the Difference: Inclusion, Exclusion, and American Law", Minow defende a concepção do cuidado como parte integrante de um processo social transformador que considere as diferenças.

Segundo a jurista americana, as diferenças pressupõem uma desigualdade que considera as pessoas como seres desviantes. Ela assevera que, muitas vezes, as pessoas não se sentem reconhecidas e são excluídas ou menosprezadas em função de características como sexo, religião, raça, etnia, nacionalidade, idade, altura, peso, filiação familiar, orientação sexual ou estado de saúde. A autora problematiza que aqueles que já experimentaram a injustiça decorrente de um rótulo de diferença atribuído conseguem compreender o significado de suas observações (MINOW, 1990).

Minow investiga os dilemas relacionados à diferença por meio de casos práticos apresentados em sua obra e busca transcender esses desafios conectando tais diferenças aos estigmas sociais. Entre os tópicos analisados, destacam-se questões relativas à educação de crianças com deficiências físicas e mentais, argumentando que o sistema educacional

tradicional negava igualdade no tratamento; assim como as disparidades entre os gêneros no mercado de trabalho. Nesta última análise, a autora associa a mulher ao ambiente laboral para sustentar que as variações biológicas podem justificar a implementação de acomodações especiais para as mulheres, incluindo proteção contra substâncias químicas prejudiciais aos seus sistemas reprodutivos e licença maternidade após o parto.

No âmbito das divergências, Minow (1990) destaca a aparente impossibilidade de resolução dos dilemas relacionados à diferença. Ela argumenta que para um indivíduo ser considerado igual a outro, é necessário que sejam idênticos. Sob essa ótica, ser diferente implica em ser desigual ou, em algumas circunstâncias, desviante. O uso do termo "desviante" é fundamentado na perspectiva de Gilligan, que aborda vozes distintas em suas análises sobre o desenvolvimento moral, e nos estudos de Audre Lorde (1984), os quais exploram categorias como idade, raça, classe e gênero em uma nova abordagem da diferença sob a ótica feminina.

Martha Minow sugere que qualquer classificação como desviante deve ser compreendida à luz da noção de normalidade. Nesse sentido, a posição de igualdade emerge como um parâmetro comparativo utilizado para estabelecer relações que não se enquadram estritamente nas dicotomias de igualdade ou desigualdade, mas sim nas dinâmicas de superioridade e inferioridade. Portanto, “ser diferente é ser diferente em relação a alguém ou alguma outra coisa” (MINOW, 1990, p.103).

Além disso, Minow argumenta que frequentemente assumimos que as diferenças são intrínsecas, em vez de reconhecê-las como manifestações de comparações entre os indivíduos, fundamentadas em características específicas. Cada um de nós apresenta singularidades distintas (MINOW, 1990). Para a jurista, reconhecer os estigmas e rótulos é crucial para superar os dilemas relacionados à diferença. É por meio desse reconhecimento e compreensão das diversidades que se vincula a noção de cuidado, pois é nesse contexto que a sociedade deve ser transformada para incluir as diferenças, garantindo o cuidado com todos.

Nesse sentido, é essencial entender que o cuidado deve ser encarado como uma responsabilidade coletiva. As estruturas que sustentam uma cultura de respeito precisam ser construídas levando em conta as diferenças e particularidades dos indivíduos. Em um cenário marcado pela violência de gênero, onde, ao longo das décadas, a própria estrutura jurídica legitimou essas disparidades, promover uma educação voltada para os direitos humanos desde os anos iniciais não é apenas uma necessidade ou uma medida preventiva de combate; trata-se também de um chamamento à reparação em nossa legislação para que o direito de receber

conhecimento sobre igualdade, dignidade, preservação da vida sem violência seja efetivado, contribuindo assim para a construção de uma cidadania igualitária.

Considerando todo o exposto acerca do desenvolvimento moral humano, especialmente durante a infância, que possibilita a identificação da fase mais propensa à introdução do ensino em direitos humanos, é relevante destacar que essa transformação de paradigma social na formação de uma cultura de respeito representa uma luta histórica. É fundamental reconhecer que uma mudança estrutural não ocorre de maneira súbita; trata-se de um processo prolongado e contínuo.

Como cidadãos conscientes de que este é um processo histórico e de que vivenciamos um momento significativo para fomentar a empatia, altruísmo, atenção e responsabilidade por essa transformação, devemos compreender que a responsabilidade pela (re)construção social recai sobre todos nós. Para alcançarmos uma convivência pacífica, é necessário entender as regras, conforme proposto por Piaget em suas investigações sobre o desenvolvimento da moralidade. Ademais, é por meio do desenvolvimento moral que conseguimos apreender o conceito de violência e de decidir pela colaboração ou não com as normas que abarcam essa situação.

Diante do entendimento de que a violência está intrinsecamente vinculada à moralidade — já que esta se relaciona ao respeito e aos ideais práticos dos direitos humanos — e considerando a relação dos indivíduos com as regras sociais, passaremos a investigar a violência como um fenômeno cultural. Nessa perspectiva, identificaremos alguns elementos que podem contribuir para a normalização da violência para as crianças e para as dinâmicas de poder estabelecidas pelos papéis sociais distintos atribuídos aos homens e mulheres.



### **3 A VIOLÊNCIA DE GÊNERO COMO UM FENÔMENO CULTURAL E OS ELEMENTOS QUE CONTRIBUEM PARA A SUA NORMALIZAÇÃO.**

A violência é um fenômeno que ultrapassa espaço, tempo e cultura. Compreendê-la vai além das agressões físicas ou psicológicas; envolve uma naturalização e até uma tolerância decorrentes de fatores que fazem com que os indivíduos convivam com esse fenômeno e o assimilem, muitas vezes sem nem perceber a sua existência. Ela continua presente, independentemente do desenvolvimento econômico ou de legislações que busquem enfrentá-la.

Dentre as diversas categorias de violência identificadas na esfera social, sobressai a violência de gênero como uma das mais preocupantes ao Estado. A priori, essa preocupação pode transmitir uma ideia de combate à violência e de proteção feminina. No entanto, embora as sociedades tenham se dedicado por muito tempo ao controle desta forma de violência, elas também são responsáveis por afrouxar as cordas quando lhes convém (COLLING; LOSANDRO, 2019).

No contexto nacional, uma das estratégias adotadas pelo Estado brasileiro para combater a violência de gênero consistiu na promulgação de legislações punitivas direcionadas aos agressores, como a Lei nº 11.340/06, comumente referida como Lei Maria da Penha, que modificou o Código Penal ao instituir o crime de violência doméstica, e a Lei nº 13.104/2015, conhecida como Lei do Feminicídio, que incorporou à lista de crimes hediondos o homicídio de mulheres motivado por sua condição de gênero ou por violência doméstica.

Não obstante essa iniciativa legislativa voltada ao endurecimento das normas e à proteção das mulheres contra a violência, os índices de agressões e homicídios permanecem elevados, indicando que há fatores subjacentes à legislação que perpetuam a violência no âmbito social: a cultura.

Nesse enfoque, percebe-se uma correlação entre a cultura e a trajetória histórica das mulheres, cuja rememoração se faz necessária, ainda que de forma breve e concisa. Não se pode dissociar os relevantes períodos pelos quais a humanidade atravessou das evoluções e lutas enfrentadas pelas mulheres ao longo do tempo. Isso é fundamental para compreender como uma cultura machista ainda mantém relações de poder entre homens e mulheres, contribuindo para a permanência da violência de gênero.

Assim sendo, o próximo passo consiste em analisar como essa cultura da violência é

integrada na aprendizagem e desenvolvimento humano, iniciando-se pela infância. Busca-se, portanto, investigar os fatores que favorecem a naturalização da violência, de modo a consolidá-la culturalmente. Em capítulo posterior, pretende-se discutir estratégias para desconstruir essa cultura de violência e promover uma cultura de respeito, utilizando a educação como um meio facilitador para essa transformação.

Assim, o capítulo que se inicia pretende analisar alguns elementos que podem influenciar na estruturação e naturalização da violência de gênero, a exemplo do patriarcado, estereótipos de gênero, modo de criação dos filhos, educação punitiva e situações de violência doméstica presenciadas pelas crianças. Estas investigações serão úteis para tecermos algumas considerações acerca da contribuição da cultura na permanência da violência de gênero na sociedade e das relações de poder construídas junto aos papéis sociais distintos entre homens e mulheres.

### **3.1 A cultura nas relações de poder como eixo estrutural na violência de gênero.**

A história das mulheres aponta para a construção da figura feminina. Essa construção revela como as mulheres foram, por muitos anos, uma representação do que os homens pensavam delas, pois “a História sempre foi uma profissão de homens que escreveram a história dos homens, apresentada como universal, na qual o ‘nós’ é masculino e a história das mulheres desenvolve-se à sua margem” (COLLING, 2014, p. 12).

Na mesma linha de raciocínio de Gilligan ao analisar o desenvolvimento do juízo moral feminino como uma voz diferente da voz padrão, reproduzida exclusivamente pelos homens, a historiadora brasileira Ana Maria Colling retrata em sua obra “Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história” a mesma constatação de Gilligan ao perceber que toda a história das mulheres era contada numa perspectiva masculina.

Segundo a historiadora Ana Colling, que faz uma análise histórica da evolução do pensamento teórico feminino, os homens que descreveram as mulheres as tornaram invisíveis e construíram conceitos hierarquizados de valores diferentes, nos quais o sexo masculino é constantemente posicionado como superior ao feminino. Assim, até pouco tempo atrás, a mulher não existia. Sua história é uma história recente (COLLING, 2014).

No espaço acadêmico, as mulheres que frequentavam as universidades como alunas e professoras buscaram contar a sua história e tamanha foi a surpresa ao se deparar com uma

história em que elas não se encontravam. O que puderam observar foi uma representação de sua identidade em discursos que não foram elaborados por elas, e durante muito tempo, transitaram como estrangeiras usando palavras emprestadas, sendo definidas por uma linguagem desenvolvida por terceiros, vivendo em um ambiente moldado por outros e dentro de um arcabouço de razões concebido por outrem (COLLING, 2014).

Nessa mesma perspectiva, a historiadora Gerda Lerner fez uma analogia entre a história das mulheres e uma peça teatral na qual homens e mulheres atuariam em papéis previamente designados. Segundo ela, esses papéis teriam igual relevância, sendo impossível o progresso da peça sem a colaboração dos dois atores. Nenhum deles seria considerado indispensável ou secundário; contudo, há um ponto central nesta narrativa: “o cenário é concebido, pintado e definido por homens” (LERNER, 2019, p. 38).

Lerner pormenoriza: “Homens escreveram a peça, dirigiram o espetáculo, interpretaram os significados da ação. Eles se autoescalaram para os papéis mais interessantes e heróicos, deixando para as mulheres os papéis de coadjuvante” (LERNER, 2019, p. 38). Quanto ao desfecho da história, ela observa:

Leva muito tempo para que as mulheres entendam que receber papéis “iguais” não as tornará iguais enquanto o roteiro, os objetos de palco, o cenário e a direção ficarem estritamente a cargo de homens. Quando as mulheres começam a se dar conta disso e se reúnem entre os atos, ou mesmo durante o espetáculo, para discutir o que fazer a respeito, a peça chega ao fim (LERNER, 2019, p. 38).

Ainda com relação à representação do feminino pelos homens, dentro de um contexto em que as mulheres foram projetadas para serem esposas e mães perfeitas e que os discursos masculinos as impedem de romper o aprisionamento doméstico, erige uma indagação nas análises da professora Ana Colling (2014, p. 16): “Como romper com este discurso poderoso?”. Por analogia, considerando um entrelaçamento da história das mulheres e a cultura machista que fundamenta a violência de gênero, pode-se questionar: Como romper com esta cultura predominante?

Em busca de responder a essa indagação, Colling atesta que a construção do corpo feminino não se dá simplesmente por meio de uma construção histórica, mas perpassa pelos discursos filosóficos, médicos, pedagógicos, psicológicos e jurídicos que se entrelaçavam muitas vezes inconscientemente na definição daquilo que significa ser mulher (COLLING, 2014). Logo, romper com esse discurso não é uma tarefa fácil e, de igual modo,

com a cultura. Para essa missão, diversos teóricos contribuíram a pensar. Alguns deles serão examinados no decorrer desta sessão<sup>10</sup>.

É nesse cenário de inexistência da mulher e de descoberta da construção do feminino pelos homens, que teóricas feministas começam a se erguer e romper com a narrativa masculina da História. Essas pensadoras colocam a mulher na posição de protagonista de sua própria trajetória, evidenciando as opressões decorrentes das relações de poder estabelecidas socialmente. Elas se empenhavam em investigar suas origens e seus destinos, sendo essencial compreender os motivos pelos quais discursos elaborados sob diferentes perspectivas convergiam para mantê-las à sombra.

Em 1973, a história das mulheres começou a ser contada pela historiadora francesa Michelle Perrot, embora Simone de Beauvoir estivesse escrito sua grande obra “O Segundo Sexo” em 1949, servindo de referência para os estudos femininos subsequentes. Perrot, a precursora da História das Mulheres, tornou-se um parâmetro para as feministas do Ocidente ao organizar, em colaboração com George Duby, a obra “História das Mulheres no Ocidente”, publicada em cinco volumes. Suas pesquisas influenciaram várias mulheres nas universidades, que passaram a escrever sobre a própria história.

A partir dos estudos e publicações de Perrot, traduzidas em vários idiomas, o movimento feminista foi ganhando força e as mulheres passaram a reconhecer que seu corpo lhes pertencia, pois, a história narrada pelos homens as esquecia e quando finalmente passou a ser revelada, era com o intuito de aprisioná-las em esferas privadas.

O intento de Perrot e Duby ao narrar a história das mulheres no Ocidente não era de torná-las objeto da História, mas de revelar as diversas representações construídas, o seu lugar, os seus papéis, as suas formas de ação, o seu silêncio. Trata-se de um lugar de memória, conforme anunciado em seu prefácio (DUBY; PERROT, 1990). Esse trabalho contou com uma equipe de pesquisadores que foram colocando instigantemente suas descobertas e impressões numa notável organização de Perrot e Duby.

Na introdução, Christiane Kapisch-Zuber acrescenta que a obra organizada por Perrot não defende uma tese nem milita em favor de um progresso ou de um afastamento da condição feminina em diversos períodos, abordados nos cinco volumes. Além disso, não objetiva

---

<sup>10</sup> Esta seção buscar trazer um breve panorama sobre a construção do feminino utilizando-se de perspectivas centrais de alguns teóricos, seguindo a estrutura da historiadora Ana Maria Colling, que, embora destaque os teóricos do feminismo marxista, faz alusão a teóricos de outras abordagens, trazendo uma visão mais abrangente dos discursos que permearam a história das mulheres em diferentes momentos e diferentes vertentes.

reavaliar os grandes problemas discutidos na esfera historiográfica, mas busca fazer uma leitura da ideia de que as diferenças entre os gêneros e suas inter-relações intervêm no funcionamento social (DUBY; PERROT, 1990).

“Ao bom e ao mau cavalo, a espora; à boa e à má mulher, um senhor, e por vezes, o bastão” (DUBY; PERROT, 1990, p. 27). Assim se inicia o primeiro capítulo da “História das Mulheres no Ocidente”, trazendo à luz um provérbio do século XIV que encapsula uma visão de mundo ocidental profundamente marcada pela masculinidade. Essa perspectiva não se restringia a ditados populares daquela época; encontrava-se igualmente presente em sermões religiosos, tratados médicos e ensinamentos morais. Esses princípios moldavam as concepções sociais sobre comportamento e ação. Assim, às mulheres restava cumprir as normas de conduta estabelecidas, sem jamais possuir o direito de contestá-las.

No que se refere à submissão feminina, Aristóteles fundamenta a hierarquia dos sexos destinando as mulheres ao espaço doméstico ou ao convento, excluindo-as das esferas públicas e sublinhando a superioridade da autoridade masculina em relação aos desejos mútuos do casal. Ele também justifica a estreita margem concedida às esposas que aspiram a uma vida espiritual mais fervorosa no contexto do casamento e destaca seu reduzido papel como mães na educação dos filhos (DUBY; PERROT, 1990).

Um dos fatores que contribuiu para a desvalorização das mulheres, conforme argumenta Aristóteles, era o tamanho do cérebro. Essa concepção foi aceita por um extenso período, caracterizando a mulher como intelectualmente inferior e, conseqüentemente, elevando a figura masculina ao status de ser mais inteligente (COLLING, 2014). O raciocínio aristotélico que sustentava a desqualificação das mulheres e justificava uma hierarquia entre os gêneros não se limitou unicamente ao domínio filosófico; pensadores como Platão e Hipócrates também teceram considerações similares. No campo jurídico brasileiro, é possível perceber a influência desse pensamento na elaboração do Código Civil de 1916, que estabeleceu a incapacidade relativa da mulher casada.

No campo religioso, os clérigos utilizavam-se das Escrituras Sagradas para posicionar as mulheres em uma condição subalterna. Além de serem consideradas inferiores moral e biologicamente, as mulheres também eram excluídas do sacerdócio. A pregação era uma prerrogativa exclusiva dos clérigos, que eram instruídos a manter uma distância das mulheres. Quando sua participação era permitida, ocorria sempre na forma de auditórios mudos (COLLING, 2014).

Ainda nesse contexto religioso, o sexo que resultou na decapitação de João Batista e levou à morte de Sansão não apresentava valores ou virtudes. Era um sexo repleto de desgraça, cuja responsabilidade maior recaía sobre Eva, a mulher que se deixou seduzir pela serpente e conduziu seu companheiro à desobediência, sendo assim considerada responsável por expulsar a humanidade do paraíso.

Esses argumentos serviam para persuadir os monges a se afastarem das mulheres, que eram vistas como moralmente hediondas desde suas origens, pois a proximidade com esse sexo considerado desvirtuado poderia resultar em condenação eterna (DUBY; PERROT, 1990). A concepção de Eva como a progenitora do mal e da infelicidade é reforçada em outra obra de Perrot, intitulada “Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros” (PERROT, 2017).

Discursos baseados em interpretações de passagens bíblicas foram utilizados para legitimar a opressão das mulheres, caracterizando sua submissão aos homens como um mandamento divino. Simultaneamente, esses discursos buscavam proteger os clérigos das tentações femininas, alertando sobre as implicações de qualquer envolvimento com elas, que eram percebidas como fontes de pecado e sensualidade. Com o decorrer do tempo, especialmente após a Reforma Protestante, a concepção social acerca da mulher começou a se modificar; a imagem da mulher como sendo o ser mais lascivo foi progressivamente substituída pela ideia da mulher casta e desprovida de impulsos sexuais (COLLING, 2014).

Como resultado dessas mudanças nas narrativas sobre as mulheres, surge uma categorização conhecida como gênero. Nesse cenário, a historiadora e filósofa norte-americana Joan Scott, juntamente com outras teóricas, desenvolve o conceito de gênero entendendo-o como uma construção social e histórica dos sexos. Isso leva os estudiosos a reavaliar a perspectiva masculina na historiografia e propõe novas reflexões sobre as relações de poder e a construção tanto das identidades femininas quanto masculinas (COLLING, 2014).

Scott apresenta uma obra intitulada “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, na qual introduz novas perspectivas sociais referentes à classificação da identidade humana, favorecendo uma reflexão sobre a questão da igualdade entre os indivíduos. Após delinear os primeiros contornos dessa nova categoria, inicia-se com uma definição gramatical que a posiciona como um mecanismo de classificação de fenômenos; como uma caracterização que se opõe ao determinismo biológico; ou ainda como uma categoria relacionada ao feminino, especialmente em relação às pesquisadoras feministas. A historiadora norte-americana, então,

concebe gênero como um elemento fundamental que molda as relações sociais, fundamentando-se nas diferenças percebidas entre os sexos e também servindo como uma representação das relações de poder (SCOTT, 1995).

Na sequência, Joan Scott, ao examinar as posições de algumas teóricas sobre suas definições de gênero, critica o trabalho de Carol Gilligan em relação às conclusões derivadas de pesquisas sobre o desenvolvimento moral de meninos e meninas, já discutidas no capítulo anterior. Scott (1995, p. 84) aponta que “Gilligan e outros extrapolam sua própria descrição, baseados numa pequena amostra de alunos americanos do fim do século XX para todas as mulheres”, sublinhando que a generalização resultante da teoria foi formulada a partir da análise de um grupo bastante restrito.

Além disso, Scott articula críticas à definição da moral restringida à dicotomia mulher/homem, sustentando que a perspectiva apresentada na teoria de Gilligan é ahistórica. Adicionalmente, observa-se que outras teóricas feministas utilizam as pesquisas de Gilligan como fundamento para suas análises, o que Scott considera uma forma de reforçar o padrão de pensamento que pretendem contestar (SCOTT, 1995), dado que a concepção de gênero para a historiadora transcende essa bifurcação entre masculino e feminino.

Nesse mote, é importante esclarecer que, embora a presente pesquisa concentre sua análise na violência de gênero associada às questões de violência contra a mulher, essa delimitação emerge como um desdobramento de investigações anteriores. Tais pesquisas, ao se proporem realizar um exame mais aprofundado deste grupo minoritário e ao evitarem a limitação que negligencia a importância das demais categorias de gênero, restringiram-se à análise do binômio feminino/masculino. Contudo, o objetivo de contribuir para a promoção de uma cultura de respeito por meio do ensino e da aprendizagem em direitos humanos configura-se como uma proposta abrangente que inclui todas as minorias, incluindo os indivíduos LGBTQI+.

Prosseguindo com o entendimento da categoria de gênero como um conceito que ultrapassa a classificação biológica dos sexos e mantendo a intenção de articular uma investigação concisa e prática da história das mulheres com a cultura — sem se limitar à ordem cronológica dos eventos ou a uma única perspectiva feminista — é imprescindível reconhecer as contribuições de diversos teóricos significativos nessa trajetória. Nesse sentido, podemos destacar o pensamento da filósofa pós-estruturalista Judith Butler, amplamente reconhecida como uma referência no campo dos estudos de gênero.

Butler vai suscitar a ideia de que o gênero não deve ser visto como uma construção social do sexo, pois este último também pode ser considerado uma construção social. Desde o nascimento, um indivíduo já possui aspectos socialmente determinados, como seu nome, comportamento e as cores de suas vestes, evidenciando que o sexo é igualmente uma construção sociológica. Assim, essa questão se manifesta em termos de performance e performatividade. Baseando-se na teoria de Jacques Derrida, Butler estabelece uma relação entre a performance e os discursos sobre gênero, reafirmando a noção de que a linguagem é uma forma de performance.

Sob a perspectiva da teórica feminista pós-estruturalista, a performance desafia as distinções habituais entre natural e artificial, profundo e superficial, interno e externo — categorias frequentemente utilizadas nos discursos sobre gênero. Nesse contexto, Butler levanta a indagação sobre se ser mulher seria um fato natural ou uma performance cultural. Alternativamente, questiona se essa "naturalidade" derivaria de atos performativos instigados por discursos que configuram o corpo dentro das categorias atribuídas ao sexo e por meio delas (BUTLER, 2018).

A partir dessas provocações, Butler argumenta que as noções relacionadas à categoria de gênero, que se referem a uma identidade definida e que foram desenvolvidas ao longo do tempo, tiveram um papel fundamental na teoria feminista durante determinado período. Entretanto, as mudanças sociais exigem uma abordagem mais abrangente, que não apenas promova os interesses feministas em seus discursos, mas também busque representação política. Para a teórica queer, essa representação é percebida como essencial para aumentar a visibilidade das mulheres; contudo, com o passar do tempo, surgiram discussões entre a teoria feminista e a política dentro do discurso feminista (BUTLER, 2018).

À luz da perspectiva de Butler de que o conceito de mulher não é definitivo — não porque ultrapasse as características preestabelecidas da categoria, mas devido ao fato de o gênero nem sempre se manifestar consistentemente nos diferentes contextos históricos e sua intersecção com aspectos culturais e políticos como raça e classe — observa-se uma evolução em torno do feminino. Contudo, essa evolução não ocorre acompanhada por um progresso cultural no mesmo ritmo.

De posse dessa breve análise de determinados aspectos e discursos que moldaram a construção do feminino, outras abordagens teóricas se revelam importantes para constituir o que hoje conhecemos sobre a história das mulheres. Questões de interseccionalidade de



diferentes eixos de opressão vieram à baila através de estudiosas como a africana norte-americana Kimberlé Crenshaw e a socióloga brasileira Mary Garcia, que evidenciaram a importância de se trabalhar a história das mulheres observando as categorias sociais de classe, raça, geração, religião. Na questão do recorte racial, os estudos da filósofa norte-americana Angela Davis também contribuíram para compreender que a vulnerabilidade feminina se acentua nas mulheres negras, não se limitando à dimensão do gênero.

Desconstruir os discursos e práticas que têm historicamente definido as mulheres, bem como abrir novos espaços discursivos que descolonizem o feminino, é fundamental para que elas possam contar suas próprias narrativas e se desvincular da cultura hegemônica e das relações de poder. Essa temática foi abordada por teóricos como o filósofo franco-magrebino Jacques Derrida, o sociólogo francês Pierre Bourdieu e o filósofo francês Michel Foucault, cuja análise será explorada posteriormente, uma vez que esses autores oferecem caminhos propícios para sustentar uma desconstrução social da cultura machista predominante.

Dessa breve verificação histórica de formação da figura feminina, é possível perceber a formação cultural em torno da hierarquia entre homens e mulheres, que estrutura as relações de poder consolidadas na sociedade. Essas relações são evidenciadas nas análises dos crimes de violência doméstica e feminicídio, os quais revelam um desprezo pela condição feminina e caracterizam-se como crimes motivados por ódio e intolerância.

Em pesquisas anteriores (FORMIGA, 2018), foi possível analisar as circunstâncias que envolvem crimes de violência contra a mulher, evidenciando, através de uma abordagem empírica, que por trás dos motivos que levam o agressor a perpetrar tais atos, encontra-se uma causa subjetiva de desprezo à condição feminina. Essa problemática não apenas reflete a concepção do autor, mas também expressa uma forma de pensamento disseminada na sociedade e na cultura contemporânea.

Em continuidade, os estudos anteriores indicaram que o modo do agressor enxergar a vítima se consubstanciava na forma de cometimento do crime e nos tipos de lesões provocados. Essas lesões incluíam desfiguração do rosto, dos seios e da genitália, ademais da violência sexual e psicológica que antecedia a morte. As pesquisas destacaram que os requintes de crueldade e o sofrimento imposto à vítima demonstravam um pensamento de superioridade e autoridade em dispor do corpo da vítima como bem lhe entendia (FORMIGA, 2018).

Diante desse panorama, torna-se evidente a urgência em desconstruir os paradigmas culturais e sociais que fundamentam a violência de gênero. Tal consciência tem permeado iniciativas contemporâneas de pesquisa e movimentos sociais voltados para o combate à violência contra a mulher. Enquanto uma geração de mulheres se dedicou à ampliação de um ideal de equidade social, a presente geração está comprometida com uma transformação cultural (FRASER, 2007). Assim, “transformações sociais e culturais são necessárias para que o machismo, o poder e a violência deixem de ter um caráter positivo e passem necessariamente para o negativo” (PUGA, 2015, p. 718).

Ainda que se constate que a cultura está intrinsecamente ligada ao contexto social — que, por sua vez, evidencia uma construção dos papéis atribuídos aos indivíduos em suas interações — é imprescindível examinar o conceito de cultura para refletir sobre sua capacidade de influência, inclusive no âmbito do ordenamento jurídico, que por muito tempo colaborou na formação desses papéis sociais. Para tanto, procederemos à análise da concepção de cultura sob a perspectiva de alguns teóricos, com o intuito de compreender a conjuntura na qual vislumbramos uma necessidade premente de transformação, sem contudo buscar esgotar o entendimento ou estabelecer um conceito rígido do que se entende por cultura.

Embora seja algo de nosso cotidiano, não é tão simples definir o que seja cultura; tanto que ela é objeto de estudo de diversos teóricos em diferentes campos de conhecimento. Para delinear um panorama dessas concepções, sem nos desviarmos do nosso propósito principal, selecionamos três autores com abordagens distintas: Paulo Freire, Marilena Chauí e Raymond Williams.

A análise do conceito de cultura na obra de Paulo Freire reveste-se de especial importância no contexto das investigações relacionadas às questões educacionais, visto que, para Freire, a cultura se configura como o grande condutor para a educação. Apesar de expressar um desconforto ao ser chamado de teórico — identificando-se mais como um homem da práxis — suas contribuições para o campo educacional provocaram reflexões significativas também no Direito, ressaltando a vital relevância da justiça social.

Nesse contexto, a imprescindibilidade da justiça social se antepõe até mesmo à importância da caridade<sup>11</sup>. Assim sendo, não se pode falar em dignidade humana enquanto

---

<sup>11</sup> O pensamento de Freire acerca da justiça social ficou bastante conhecido, principalmente após sua fala no vídeo “O Educador da Liberdade” (1988). Afirmou o epistemólogo brasileiro: “Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

persistirem desigualdades sociais em larga escala em uma sociedade; tornando-se essencial que exista uma justiça social capaz de assegurar dignidade ao ser humano.

É dentro do conceito de cultura que Freire vai perscrutar a noção de conscientização e, ao aprofundar essa reflexão, observa e discorre sobre os dilemas sociais. Seu ponto de partida na análise da conscientização é de “uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo” (FREIRE, 2011, p. 98). Para o educador e filósofo, esse despertar crítico-reflexivo constitui um meio de transformação social; à medida que a consciência cresce, o empenho em modificar a realidade também cresce.

Nesse contexto, o elemento cultural possui um valor social significativo para Freire, uma vez que está intrinsecamente ligado ao conhecimento de mundo. Assim sendo, não existe indivíduo aculturado; a cultura é uma dimensão essencial do ser humano e de suas vivências. Portanto, cada indivíduo é tanto criador de sua própria cultura quanto autor da sua própria trajetória histórica.

Ao examinar a consciência em um ambiente voltado para a libertação de uma cultura opressora, Freire promove a ideia de que uma compreensão crítica da realidade possibilita o rompimento com a cultura anterior e propicia o surgimento de uma nova cultura por meio da ação e da revolução cultural. Nesse sentido, Freire afirma que:

Quando a criação de uma nova cultura é adequada, mas a vemos freada por um “resíduo” cultural interiorizado, é preciso expulsar este resíduo, estes mitos, por meios culturais. A ação cultural e a revolução cultural constituem, em diferentes momentos, os modos apropriados para esta expulsão (FREIRE, 1979, p. 135).

Do fragmento acima, verifica-se que os meios culturais referidos por Freire apresentam distinções, mas convergem no intuito de estabelecer uma nova cultura. Ele categoriza esses meios da seguinte maneira:

A ação cultural para a liberdade empreende-se contra a elite dominadora do poder, enquanto que a revolução cultural desenvolve-se em harmonia com o regime revolucionário, apesar de isto não significar que esteja subordinada ao poder revolucionário. Toda revolução cultural apresenta a liberdade como finalidade. Ao contrário, a ação cultural, se for conduzida por um regime opressor, pode ser uma estratégia de dominação: nesse caso jamais chegará a ser revolução cultural (FREIRE, 1979, p. 143).

A análise da cultura realizada por Marilena Chauí revela que somos seres culturais e históricas. A filósofa brasileira menciona que o conceito de cultura é empregado em diversos contextos, frequentemente de maneira contraditória. Seu significado pode abranger aspectos relacionados à natureza humana; a determinadas classes sociais que demonstram um estilo culto de ser; ao comportamento, ideias, valores e estilos de vida; à aquisição de conhecimento; às atividades artísticas; e ao que é adquirido por circunstâncias da vida ou relação com o ambiente; entre outros (CHAUÍ, 2005).

Oriunda do verbo *colere*, que significa “cultivar”, “criar”, “cuidar”, “tomar conta”, a noção de cultura na Antiguidade romana estava associada ao cuidado com a natureza, o que é possível constatar através do termo “agricultura”. Além desse aspecto relacionado à natureza, a cultura também englobava o zelo pelos deuses, o que propiciou o surgimento da expressão “culto”, assim como abarcava o cuidado com o corpo e a alma das crianças. Nesse contexto, havia uma preocupação em cultivar o espírito infantil para que se tornassem membros virtuosos da sociedade mediante o aprimoramento e a valorização de suas qualidades naturais. Deste último entendimento deriva-se a expressão *puericultura*, cuja origem latina consiste em *puer* – menino e *puere* – menina (CHAUÍ, 2005).

Chauí, por sua vez, destaca duas interpretações que considera mais relevantes. A primeira refere-se à cultura como um aprimoramento da condição humana por meio da educação em um sentido amplo, em que a pessoa culta é aquela que apresenta uma boa preparação física, virtudes morais, envolvimento consciente na política e desenvolvimento intelectual através das ciências, filosofia e artes. Sob essa perspectiva, não há contradição entre cultura e natureza. (CHAUÍ, 2005).

No segundo entendimento, Chauí aponta para uma dicotomia entre cultura e natureza, na qual a natureza opera por uma causalidade necessária em conformidade com leis fundamentais de causa e efeito, enquanto o ser humano age guiado por valores e objetivos que ele mesmo estabelece e escolhe, dada sua capacidade de razão e liberdade. Justifica a autora que:

A cultura é o campo instituído pela ação dos homens, que agem escolhendo livremente seus atos, dando a eles sentido, finalidade e valor porque instituem as distinções (inexistente na natureza) entre bom e mau, verdadeiro e falso, útil e nocivo, justo e injusto, belo e feio, legítimo e ilegítimo, possível e impossível, sagrado e profano (CHAUÍ, 2005, p. 246).

Diante da predominância desse sentido, Chauí afirma que:

[...] a cultura passou também a significar a relação que os seres humanos socialmente organizados (isto é, civilizados) estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros seres humanos e com a natureza, relações que se transformam no tempo e variam conforme as condições do meio ambiente. Agora, cultura torna-se sinônimo de história (CHAUÍ, 2005, p. 247).

Raymond Williams inicia a análise da cultura constatando a dificuldade e complexidade de sua definição. Ao recorrer às concepções de séculos passados, Williams trouxe à baila um termo que, traduzido do alemão ou inglês, se refere a uma configuração ou generalização do modo de vida global de determinado povo. Em seus estudos sobre sociologia da cultura, o sociólogo galês aponta a cultura como o sistema de significações por meio do qual uma determinada ordem social é comunicada, vivenciada, reproduzida e estudada (WILLIAMS, 1992).

O sociólogo ressalta que tanto a ideia de um modo de vida global quanto de um sistema de significações convergem de maneira prática para uma concepção de cultura que abrange todas as formas de atividade social, incluindo as atividades artísticas e intelectuais. Acrescenta ainda que, em uma análise contemporânea, a ideia de cultura também abarca as ideologias, os meios de comunicação de massa e a cultura popular, embora ainda não tenham sido testados esses novos elementos (WILLIAMS, 1992).

É nessa perspectiva de Williams, que considera a cultura como um sistema de significações que abrange todas as formas de atividades sociais, que observamos uma forte presença do machismo que molda as relações sociais, especialmente nas dinâmicas de gênero, em decorrência de um contexto histórico específico. Na conjuntura brasileira, essa cultura atribuiu significados e configurações simbólicas não apenas ao cotidiano da maioria das famílias, mas também ao sistema jurídico, que por muito tempo sustentou a divisão entre os âmbitos público e privado e determinou papéis sociais distintos para homens e mulheres.

Nas primeiras Constituições brasileiras, as mulheres não existiam; não eram reconhecidas como cidadãs e estavam privadas do direito de voto. Inicialmente, as mulheres nem sequer eram mencionadas nos textos constitucionais, evidenciando, assim, sua exclusão tanto social quanto política. Com o advento das Grandes Guerras, que conduziu as mulheres a ocupar o lugar da mão de obra masculina nas fábricas, juntamente com a ascensão dos movimentos feministas durante a Revolução Industrial, o Estado foi sendo pressionado a

permitir uma maior participação feminina no cenário político e social. Gradativamente, a legislação brasileira foi sendo alterada para reconhecer as mulheres como titulares de direitos.

A Constituição Política do Império do Brasil, outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824, e válida por 65 anos, nem ao menos negou prerrogativas às mulheres, pois seu destino ao ambiente privado era tão evidente que não houve sequer preocupação em fazer menções a possíveis direitos. Os poucos trechos<sup>12</sup> que faziam alusão ao gênero feminino eram direcionados às princesas e à esposa do imperador, como podem ser observados a seguir:

Art. 108. A Dotação assignada ao presente Imperador, e á **Sua Augusta Esposa** deverá ser augmentada, visto que as circumstancias actuaes não permittem, que se fixe desde já uma somma adequada ao decoro de Suas Augustas Pessoas, e Dignidade da Nação.

Art. 112. **Quando as Princezas houverem de casar**, a Assembléa lhes assignará o seu Dote, e com a entrega delle cessarão os alimentos.

Art. 117. **Sua Descendencia legitima** succederá no Throno, Segundo a ordem regular do primogenitura, e representação, preferindo sempre a linha anterior ás posteriores; na mesma linha, o gráo mais proximo ao mais remoto; no mesmo gráo, **o sexo masculino ao feminino**; no mesmo sexo, a pessoa mais velha á mais moça.

Art. 120. **O Casamento da Princeza Herdeira** presumptiva da Corôa será feito a aprazimento do Imperador; não existindo Imperador ao tempo, em que se tratar deste Consorcio, não poderá elle effectuar-se, sem approvação da Assembléa Geral. Seu Marido não terá parte no Governo, e sómente se chamará Imperador, depois que tiver da Imperatriz filho, ou filha.

Art. 124. Em quanto esta Regencia se não eleger, governará o Imperio uma Regencia provisional, composta dos Ministros de Estado do Imperio, e da Justiça; e dos dous Conselheiros de Estado mais antigos em exercicio, **presidida pela Imperatriz Viuva**, e na sua falta, pelo mais antigo Conselheiro de Estado.

Art. 125. **No caso de fallecer a Imperatriz Imperante**, será esta Regencia presidida por seu Marido.

Art. 130. Durante a menoridade do Successor da Corôa, será seu Tutor, quem seu Pai lhe tiver nomeado em Testamento; na falta deste, **a Imperatriz Mãi**, em quanto não tornar a casar: faltando esta, a Assembléa Geral nomeará Tutor, com tanto que nunca poderá ser Tutor do Imperador menor aquelle, a quem possa tocar a successão da Corôa na sua falta (BRASIL, 1824, grifo nosso).

---

<sup>12</sup> A forma original de redação dos textos constitucionais foi preservada.

À vista dos mencionados artigos, percebe-se que a Constituição de 1824 não conferia direitos às mulheres que não estivessem vinculados à posição de seus maridos, sendo que a única circunstância em que poderiam governar era em decorrência de uma sucessão hereditária.

No entanto, é importante ressaltar que, embora sem referências a direitos sociais, em 15 de outubro de 1827, por meio da Lei Geral, as meninas brasileiras obtiveram o direito de frequentar escolas, embora com conteúdos direcionados às atividades domésticas e menos componentes curriculares que os oferecidos aos meninos, conforme estabelecido nos artigos 11º e 12º.

Art 11º. Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12º. As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7º (BRASIL, 1827).

Na sequência, a Constituição de 1891, primeira Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, também marginalizou as mulheres na condição de cidadã, isto porque o direito ao voto e exercício dos direitos políticos permaneciam exclusivos dos homens. Pouco tempo antes da promulgação da Constituição seguinte, o direito ao voto foi concedido às mulheres por meio do Código Eleitoral, que foi aprovado em 1932.

Em 1934, foi promulgada a nova Constituição da República. A Magna Carta de 1934 ratificou o direito ao voto feminino ao preceituar em seu artigo 108 que “São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 annos, que se alistarem na forma da lei” (BRASIL, 1934) e equiparou as mulheres aos homens na obrigatoriedade do voto e do alistamento nos casos em que elas exercessem função pública remunerada, conforme prescrevia o artigo 109: “O alistamento e o voto são obrigatorios para os homens, e para as mulheres, quando estas exerçam funcção publica remunerada, sob as sancções e salvas as excepções que a lei determinar” (BRASIL, 1934).

É importante destacar que, embora o artigo 109 estabeleça a obrigatoriedade do alistamento das mulheres, o artigo 163 da Constituição de 1934 determina que "as mulheres ficam exceptuadas do serviço militar" (BRASIL, 1934). Essa disposição é modificada com a

promulgação da Constituição seguinte: a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, datada de 10 de novembro de 1937.

No que se refere ao serviço militar obrigatório, o artigo 164 da nova Constituição teve a seguinte redação: “Art 164 – Todos os brasileiros são obrigados, na forma da lei, ao serviço militar e a outros encargos necessários à defesa da pátria, nos termos e sob as penas da lei” (BRASIL, 1937), deixando implícita a determinação das mulheres ao serviço militar, em equiparação com os homens. Ademais, garantiu às mulheres gestantes um período de repouso antes e depois do parto, sem prejuízo do salário, conforme constava em seu artigo 137.

No âmbito social, as mulheres permaneciam tolhidas do gozo de direitos fundamentais de maior relevância. As Constituições, ao passo que, lenta e gradativamente, ampliavam prerrogativas ao gênero feminino, se omitiam de tutelar direitos mais substanciais e elas continuavam com atuação limitada e direcionada ao espaço privado.

Em 1946, a Assembléia Constituinte promulgou a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, a qual ampliou alguns direitos às mulheres, incluindo o direito à previdência e assistência em favor da maternidade; preservação do tempo de descanso anterior e posterior ao parto sem prejuízo do salário; proibição de diferença salarial entre os sexos; proibição de trabalho insalubre nas indústrias; e assistência sanitária, hospitalar e médica preventiva à gestante. Esses aspectos podem ser verificados na redação do texto constitucional, especificamente nos artigos 157, incisos II, IX, X, XIV e XVI, bem como no artigo 164:

Art 157 - A legislação do trabalho e a da previdência social obedecerão nos seguintes preceitos, além de outros que visem a melhoria da condição dos trabalhadores:

**II - proibição de diferença de salário para um mesmo trabalho por motivo de idade, sexo, nacionalidade ou estado civil;**

**IX - proibição de trabalho** a menores de quatorze anos; **em indústrias insalubres, a mulheres** e a menores, de dezoito anos; e de trabalho noturno a menores de dezoito anos, respeitadas, em qualquer caso, as condições estabelecidas em lei e as exceções admitidas pelo Juiz competente;

**X - direito da gestante a descanso antes e depois do parto**, sem prejuízo do emprego nem do salário;

**XIV - assistência sanitária, inclusive hospitalar e médica preventiva**, ao trabalhador e à gestante;

**XVI - previdência**, mediante contribuição da União, do empregador e do empregado, **em favor da maternidade** e contra as conseqüências da doença, da velhice, da invalidez e da morte.

Art 164 - **É obrigatória**, em todo o território nacional, **a assistência à maternidade**, à infância e à adolescência. A lei instituirá o amparo de famílias de prole numerosa (BRASIL, 1946, grifo nosso).



A Constituição seguinte foi promulgada em 1967 durante o regime militar e considerada a Constituição mais repressiva de todas. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 não objetivou conceder direitos às mulheres ou equiparar os gêneros. O único direito em favor das mulheres foi a diminuição do tempo de serviço para a aposentadoria de 35 para 30 anos, conforme previsto no inciso XX do artigo 158: “A Constituição assegura aos trabalhadores os seguintes direitos, além de outros que, nos termos da lei, visem à melhoria, de sua condição social: XX - aposentadoria para a mulher, aos trinta anos de trabalho, com salário integral” (BRASIL, 1967).

Em 1988, iniciou-se a ampliação dos direitos das mulheres com a promulgação da nova Constituição. A Carta Magna de 1988 pode ser considerada um marco jurídico fundamental no Brasil para a garantia dos direitos das mulheres e, de maneira mais abrangente, dos direitos humanos, tendo influenciado a edição de diversos normativos nessa área. A transição do sistema jurídico de um instrumento de repressão para um mecanismo de proteção aos direitos femininos será abordada em um capítulo posterior.

Contudo, embora a Constituição Federal de 1988 tenha fortalecido as garantias em defesa das mulheres e inspirado outros regulamentos infraconstitucionais voltados à tutela dos direitos femininos, ela teve que coexistir por certo tempo com normas que limitavam os direitos das mulheres, a exemplo do Código Civil de 1916.

O Código Civil de 1916, que permaneceu em vigor até a implementação do Código de 2002, classificava a mulher casada como um ser relativamente incapaz, subordinando-a às vontades do marido. A virgindade era exaltada pela legislação vigente, permitindo ao cônjuge masculino a devolução da esposa caso constatasse que ela não era mais virgem no momento da união. Ademais, os crimes cometidos em nome da honra, que autorizavam o assassinato da esposa em situações de adultério, não resultavam na condenação do perpetrador à prisão.

Uma série de normas jurídicas mantinha as mulheres em uma posição subserviente ao âmbito doméstico, sob o domínio das decisões maritais e excluindo-as de sua plena cidadania. Essa estrutura reforçava o modelo patriarcal tanto na relação matrimonial quanto na criação dos filhos. As meninas eram sujeitas a direitos diferentes dos meninos, com os papéis sociais sendo definidos pelo pai como uma forma de perpetuação do padrão social que delimitavam quem tinha acesso aos espaços público e privado. Os dispositivos legais que sustentavam a

cultura machista e patriarcal, assim como o modelo que norteava a criação dos filhos, serão aprofundados na seção subsequente.

### **3.2 Cultura patriarcal e estereótipos de gênero como norteadores na educação dos filhos.**

Em intrínseca relação com a construção do feminino e como elemento de perpetuação da desigualdade de gênero, a cultura patriarcal revela uma clara definição de papéis e funções sociais estereotipados para homens e mulheres. Essa definição é resultado de uma construção social que estabelece atividades, habilidades e espaços para os gêneros, iniciando desde o nascimento e abrangendo todas as fases da vida, especialmente a infância, onde a influência da autoridade paterna e patriarcal se manifesta de forma mais evidente e com maior profundidade de impacto.

Compreender o conceito de patriarcado é enveredar na compreensão do modo de formação social e cultural das instituições que perpetuam a dominação masculina. A estrutura familiar patriarcal é uma dessas instituições onde o homem mais velho detém poder e autoridade sobre os outros membros. Nessa perspectiva, a compreensão do conceito e da origem do patriarcado pode levar à identificação do machismo, opressão e várias formas de violência contra as mulheres.

O termo patriarcado tem sua origem na junção das palavras gregas *pater* (pai) e *arkhe* (origem, comando). Essa expressão refere-se a um modo de organização familiar e social em que um homem, conhecido como patriarca, exerce poder sobre os demais membros da família. No Direito Romano, o termo *paterfamilias* era utilizado para designar o homem que, sem estar subordinado a nenhum outro, possuía poder absoluto sobre uma família, seja por parentesco ou pelo direito. Foi a figura do *paterfamilias* que influenciou a estrutura do patriarcado, embora originalmente se referisse à questão da propriedade (LIMA, SOUZA, 2015).

É importante ressaltar que o conceito de patriarcado e o seu significado enfrentam alguns problemas, pois se referem a uma forma de poder político que, embora tenha sido amplamente debatido pelos teóricos políticos em relação à legitimidade e aos fundamentos dessa forma de poder, o modelo patriarcal foi praticamente ignorado no século XX. A visão tradicional da história do pensamento político moderno sugere que a teoria e os direitos patriarcais estão extintos há 300 anos (PATEMAN, 1993).

O tema do patriarcado desperta interesse de diversos teóricos, especialmente as teóricas

feministas que observam, desde o final do século XVII, que os políticos modernos têm, explícita ou implicitamente, defendido o direito patriarcal (PATEMAN, 1993).

Embora uma das obras mais afamadas sobre o assunto seja a obra de Frederick Engels, de 1884, “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, entre as teorias feministas brasileiras encontra-se um exemplo de obra dedicada a essa temática: “Gênero, patriarcado, violência”, escrita pela socióloga marxista Heleieth Saffioti. Nessa obra, a autora explora a relação entre patriarcado e capitalismo, conectando a dominação e exploração das mulheres com a base estrutural do capitalismo brasileiro.

Diante da importância de se compreender a influência do patriarcado na educação e forma de criação dos meninos e meninas, que aponta para uma gênese de naturalização das desigualdades entre os gêneros, evidenciada na fase adulta, passemos a analisar os diversos aspectos que envolvem o patriarcado. No entanto, ao contrário da ordem apresentada pela socióloga, iniciamos pela compreensão do conceito, seu significado e contexto histórico, em vez de abordá-los apenas no final da análise.

Saffioti (2015) apresenta uma compreensão de patriarcado diferente da noção de gênero, apresentada por autoras feministas como a Joan Scott e a Judith Butler, já explicitada em tópico anterior, que, embora de bases epistemológicas distintas, convergem na compreensão de gênero para uma categoria que ultrapassa a noção de sexo biológico, mas que divergem entre si em algumas particularidades da compreensão de gênero e do patriarcado, entre elas: questões históricas e políticas, sendo a compreensão de patriarcado mais antiga e menos ideológica que a categoria de gênero; e a associação do termo gênero à desigualdade ou, até mesmo, ao próprio conceito de mulher.

A autora marxista justifica que “cada feminista enfatiza determinado aspecto do gênero, havendo um campo, ainda que limitado, de consenso: o gênero é a construção social do masculino e do feminino” (SAFFIOTI, 2015, p. 47). Ademais, entende que o conceito de patriarcado está relacionado exclusivamente ao sistema de dominação-exploração das mulheres pelos homens, enquanto que gênero, em especial dentro do contexto da violência de gênero, remete a uma esfera mais ampla de opressão que pode ser manifesta tanto por homens quanto por mulheres.

A discussão acerca dos termos utilizados para descrever a violência empregada contra as mulheres passou a adquirir uma abordagem neutra nos anos 2000. Embora os documentos e a legislação internacional se baseiem na análise histórica da subordinação do gênero feminino

ao masculino, é importante destacar, sob a ótica dos direitos humanos, a distinção entre as expressões "violência contra as mulheres" e "violência de gênero".

Nesse campo, enquanto a primeira é mais utilizada na literatura sociológica para indicar que a violência está associada a estereótipos e papéis atribuídos pela sociedade a homens e mulheres, a segunda expressão refere-se à violência perpetrada contra alguém, seja homem ou mulher, em razão de sua identidade de gênero. Portanto, ela é comumente usada para se referir à violência transfóbica ou homossexual (RE, 2020).

É importante ressaltar que, embora se compreenda a diferença entre essas expressões, a presente pesquisa utiliza o termo "violência de gênero" em associação ao termo "violência doméstica ou familiar" ou "violência contra as mulheres", todos eles com uma relação intrínseca com o patriarcado. Dessa forma, o raciocínio adotado na pesquisa não se acosta à ideia da Saffioti de que não se aplica a semelhança entre esses termos devido à ausência de neutralidade política. De fato, é possível reconhecer uma politização no uso dos verbetes, mas, levando em consideração que essa premissa não é uniforme entre os estudiosos de gênero, optou-se por analisá-los sob uma perspectiva mais neutra, considerando-os assim como semelhantes.

Entretanto, vale frisar que, embora esses termos sejam utilizados como sinônimos na presente tese para fins de padronização e de continuação de estudos anteriores, nos aliamos ao pensamento da Professora Lucia Re (2020) de que é importante manter o aspecto da violência ser baseada no gênero, ou mais precisamente, como mencionada na Convenção de Istambul, "violência contra as mulheres baseada no gênero" para se referir à violência que é perpetrada contra uma mulher em razão de seu gênero ou que atinge as mulheres de maneira desproporcional.

Nesse norte, algumas teóricas do feminismo, assim como juristas e ativistas, optam por utilizar expressões ainda mais específicas para evidenciar as relações de poder envolvidas: "violência masculina contra mulheres" ou "violência heterossexual masculina contra as mulheres" (RE, 2020).

Apesar da divergência quanto às terminologias relacionadas à violência de gênero, violência contra as mulheres e patriarcado conforme Saffioti (2015), assentimos na compreensão de que o patriarcado perpassa toda a sociedade, não se limitando à instituição familiar, mas também infiltrando-se na esfera civil e não se restringindo às relações privadas.

Além disso, concordamos que é necessário discutir alternativas e ações preventivas,

pedagógicas e educacionais para lidar com o problema da violência contra as mulheres, que vão além do mero cumprimento de penalidades impostas aos agressores. Isso se justifica pelo fato de que não podemos considerar a violência como uma disfunção social que apenas se resolve com sanções e aplicação de penas.

Nesse diapasão, a perspectiva saffiotiana que abrange a complementaridade ao Direito no combate à violência contra as mulheres, pela via da prevenção educativa, se acosta à ideia da presente pesquisa, que visa analisar propostas pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem em direitos humanos como uma contribuição ao sistema jurídico e como uma política de combate à violência de gênero. Nesse sentido, torna-se relevante a análise dos elementos que favorecem a formação e naturalização de uma cultura de violência, como o patriarcado.

Saffioti, em sua crítica às feministas que caracterizou como “adeptas do conceito de *patriarcado*” e “as fanáticas pelo [conceito] de *gênero*” (SAFFIOTI, 2015, p. 47), observou o patriarcado como um fenômeno em constante transformação, distanciando-se da concepção de uma categoria fixa relacionada a um período específico da história. Ela argumenta que “se na Roma antiga, o patriarca detinha poder de vida e morte sobre sua esposa e seus filhos, hoje tal poder não mais existe, no plano *de jure*” (2015, p. 48).

Ainda assim, reconhece a socióloga que os homens ainda cometem assassinatos e atos violentos contra suas companheiras, destacando que o “sexismo reinante na sociedade” (SAFFIOTI, 2015, p. 48) contribui para descredibilizar as vítimas no julgamento dos agressores. Isto porque, “o sexismo não é somente uma ideologia, [mas] reflete, também, uma estrutura de poder, cuja distribuição é muito desigual, em detrimento das mulheres” (SAFFIOTI, 2015, p. 37).

Ao patriarcado, Saffioti atribui como um dos seus elementos nucleares o controle da sexualidade feminina com o intuito de assegurar que a esposa seja fiel ao marido. Um exemplo dessa expressão do patriarcado é a mutilação da genitália feminina em algumas sociedades, mas que resiste ao tempo devido à justificativa do respeito às especificidades culturais (SAFFIOTI, 2015). Embora essa prática seja considerada uma atrocidade pela sociedade brasileira, a violência perpetrada contra as mulheres no Brasil não se apresenta como de menor gravidade.

Gerda Lerner afirma que a dominação das funções sexuais e reprodutivas das mulheres pelos homens antecedeu o surgimento da propriedade privada e a formação da sociedade de classes. A hierarquia e a escravização foram impostas às esposas antes de outros grupos sociais. Essa submissão sexual, que a Carole Pateman descreve como um contrato sexual implícito na

relação matrimonial, já se apresentava institucionalizada nos primeiros códigos de leis e impostas pelo Estado (LERNER, 2019).

Foi através da subjugação das mulheres que os homens aprenderam a exercer controle sobre outras pessoas. Essa dinâmica é resultado de um processo histórico em que se evidencia o patriarcado enquanto sistema, tendo, portanto, suas origens na história. Com base nessa perspectiva, Lerner sugere que somente por intermédio de um processo histórico será possível extinguir o patriarcado; caso contrário, se este fosse fruto de uma origem natural baseada em determinismos biológicos, deveria ser modificado pela própria natureza. Nesse contexto, os benefícios naturais favoreceram a masculinidade (LERNER, 2019).

Com efeito, a natureza teria destinado como justa e funcional a divisão sexual do trabalho, fundamentada nas diferenças biológicas. Nesse contexto, as mulheres seriam atribuídas à função materna como uma necessidade da espécie, conduzindo a sociedade a estabelecer uma separação de tarefas e espaços distintos. Isso visaria garantir que as mulheres se concentrassem no ambiente doméstico e na criação dos filhos, contribuindo para o desenvolvimento social (LERNER, 2019).

Nesse norte, Saffioti explora a relação entre os espaços público e privado. Antes de aprofundar-se nesse âmbito e de recorrer a teóricas como Pateman e sua importante obra “O contrato sexual”, Saffioti menciona um caso brasileiro que merece destaque e provoca reflexão. Refere-se ao incidente de uma esposa que, após anos de violência perpetrada pelo marido, decidiu encomendar sua morte ao funcionário do bar onde trabalhava. Contudo, ambos foram surpreendidos em flagrante delito, condenados e encarcerados. Durante uma visita à prisão, ela solicitou ao irmão e à sobrinha que não chorassem por sua situação, pois foi naquele contexto que encontrou a liberdade (SAFFIOTI, 2015).

O relato apresentado por Saffioti nos convida à reflexão; apesar de o sistema patriarcal associar o espaço público aos homens e o privado às mulheres, a configuração do binômio dominação/subordinação transcendia essa mera separação dos ambientes. A questão que se coloca é: seria possível encontrar liberdade na condição de aprisionamento? Os grilhões que limitavam a esposa não eram de natureza física. A estrutura social e cultural da época — incluindo o arcabouço jurídico — sustentava o agressor e perpetuava a hierarquia masculina dentro daquela unidade familiar.

O sexismo, apontado por Saffioti como responsável por desmerecer a vítima nos casos de violência, não desempenhou um papel de forma imparcial durante o julgamento da esposa.

A ela, o rigor da pena foi aplicado, ainda que não tenha sido suficiente para privá-la do sentimento de liberdade que nutria ao longo de sua vida conjugal. A libertação que ela almejada não estava no âmbito privado nem tampouco no público, embora muitas mulheres ainda a persigam, enfrentando os obstáculos que a cultura e a sociedade insistem em impor.

Todavia, mesmo que o caso mencionado revele uma ansiada liberdade que ultrapasse a mera destinação de espaços sociais e, de modo mais amplo, a liberdade da dominação patriarcal, não se pode negar a relação da destinação desses espaços com os estereótipos de gênero, que limitam o pleno gozo da cidadania feminina e submetem as mulheres a determinadas condições, privando-as de dignidade, autonomia e direitos fundamentais.

A estrutura familiar patriarcal e a representação da mulher restrita ao espaço privado, sujeitando-se à autoridade do esposo, permanecem como paradigmas do relacionamento conjugal. Isso se mantém mesmo com a participação feminina na manutenção econômica do lar por meio do trabalho fora de casa, o que aparenta contrariar os papéis tradicionais atribuídos ao homem como provedor e à mulher como dependente financeiramente. Contudo, esses aspectos ainda configuram o patriarcado (LIMA, SOUZA, 2015).

“Como o dia e a noite” foi a metáfora escolhida por Michelle Perrot para ilustrar as diferentes posições ocupadas por homens e mulheres no espaço público (PERROT, 1998, p.70). Enquanto o homem público, investido em uma função oficial, desempenha um papel importante e amplamente reconhecido, em contrapartida, a mulher que ocupa o mesmo espaço é constantemente estereotipada como debochada, depravada e desavergonhada (PERROT, 1998).

Importante ressaltar que o espaço definido como “público” não se limita a um espaço físico, amplo e livre de paredes, mas refere-se àquele em que se formam as concepções gerais, a percepção coletiva e a opinião pública. Numa clara definição de Perrot:

“Público” tem aqui dois sentidos que parcialmente se recobrem. A “esfera pública”, por oposição à esfera privada, designa o conjunto, jurídico ou consuetudinário, dos direitos e dos deveres que delineiam uma cidadania; mas também os laços que tecem e que fazem a opinião pública. Mais concreto e material, o “espaço público”, amplamente equivalente à cidade, é um espaço sexuado em que os homens e as mulheres se encontram, se evitam ou se procuram (PERROT, 1998, p. 7-8).

Ainda com relação à compreensão desse espaço e de sua destinação aos homens, é possível depreender que, embora as mulheres sejam inseridas no espaço público e a legislação ampare sua participação, isso não é suficiente para estender essa proteção quando se encontram

no ambiente doméstico. Para alcançar essa extensão de proteção, seria necessário mais que um amparo legal; é imprescindível promover uma mudança de hábitos, comportamentos e costumes diários, o que indica um trabalho muito mais árduo na luta pelos direitos das mulheres.

Em sua brilhante obra, intitulada “Mulheres Públicas”, a historiadora francesa Michelle Perrot apresenta ilustrações que revelam o cotidiano das mulheres em sua atuação no espaço público. A assimetria de condutas masculinas e femininas, regulada pelas concepções coletivas de papéis sociais bem definidos, foi destacada na obra de Perrot através de imagens que revelavam as expressões e situações da convivência social dos gêneros.

No espaço público, as mulheres eram praticamente obrigadas a se embelezar, ostentando do luxo e do lazer, sobretudo antes da Primeira Guerra Mundial, enquanto os homens, vestidos de roupas escuras, demonstravam estar ocupados, o que refletia um contraste com as mulheres ociosas e envolvidas em uma mundanidade frenética e ritualizada (PERROT, 2015).

**IMAGEM 1 – Representação da convivência burguesa entre homens e mulheres em bordel parisiene.**





Fonte: Imagem contida na obra “Mulheres Públicas” e escolhida pela autora da tese para ilustrar a convivência social entre homens e mulheres no espaço público (PERROT, 1998, p. 21).

Conforme se observa na ilustração acima, o homem público era considerado o homem bem-sucedido e de valor. Por sua vez, a mulher pública era vista como a mulher de todos, não se adequando aos preceitos de castidade e a pureza. Durante a Primeira Grande Guerra, as indústrias enfrentaram uma escassez significativa de mão de obra masculina, uma vez que muitos homens estavam engajados no conflito bélico. As mulheres, anteriormente consideradas frágeis e intelectualmente inferiores, abandonaram seus espartilhos e começaram a integrar o mercado de trabalho nas indústrias.

Entretanto, com a conclusão da Primeira Guerra Mundial, as mulheres foram readmitidas ao espaço privado enquanto os homens reassumiram suas posições como homens públicos. Contudo, com o início da Segunda Guerra Mundial e a crescente demanda por mão de obra industrial, elas retornaram ao trabalho para preencher as lacunas deixadas pelos homens. Ao findar da guerra, elas optaram por não retornar à vida restrita do espaço privado. Assim, elas passaram a se estabelecer como mulheres públicas (PERROT, 2015).

**IMAGEM 2 – Mulheres trabalhando em fábricas durante a Primeira e Segunda Guerra Mundial.**



Fonte: Imagens contidas na obra “Mulheres Públicas” e escolhidas pela autora da tese para ilustrar a mão de obra feminina nas fábricas durante as Grandes Guerras (PERROT, 1998, p. 95-96).

Referida tanto por Perrot quanto por Saffioti, Carole Pateman foi uma das principais expoentes dos estudos sobre espaço público e privado. Para Pateman, a história do patriarcado corresponde à metade perdida da história do contrato social original, pois está interligado ao direito sexual masculino, que seria a gênese do direito político. A autora argumenta que, “a metade perdida da história conta como uma forma caracteristicamente moderna de patriarcado se estabelece. A nova sociedade civil criada através do contrato original é uma ordem social patriarcal” (PATEMAN, 1993, p. 16).

Pateman (1993) estabelece uma relação entre os espaços públicos e privados com os conceitos de liberdade e sujeição, associando esses fatores à liberdade masculina e à sujeição feminina. Segundo a filósofa britânica, a história do contrato social é considerada como um relato da formação da esfera pública e da liberdade civil. A esfera privada, por sua vez, não é considerada politicamente relevante. O casamento e o contrato matrimonial também são vistos como politicamente irrelevantes.

Da mesma forma que Perrot, que ao investigar a interação entre homens e mulheres na sociedade francesa reconhece o espaço público e o privado como esferas opostas e marcadas

por questões de gênero, Pateman examina as relações de gênero na sociedade inglesa, compartilhando visões análogas e revelando uma antinomia ainda mais abrangente: tanto o público quanto o privado expressam divisões que não apenas separam os sexos masculino e feminino, mas também diferenciam o natural do civil.

Nessa perspectiva, a esfera privada, vinculada ao feminino, seria associada ao natural, enquanto a esfera pública, ligada ao masculino, corresponderia ao civil; dessa maneira, a primeira é absorvida pela última, visto que as mulheres integram a sociedade civil, ainda que estejam afastadas da esfera “civil” (PATEMAN, 1993).

Após uma análise concisa sobre o patriarcado, incluindo sua definição e origem, direcionamos nossa atenção à influência dessa estrutura no processo educacional e na formação dos filhos, bem como à manutenção de uma cultura baseada em estereótipos sociais desiguais. Tais estereótipos são responsáveis por perpetuar a naturalização da desigualdade de gênero e da violência.

Entretanto, ao considerarmos o papel do patriarcado na educação dos filhos e nas dinâmicas relacionadas aos direitos parentais, é imprescindível recordar que antes de se tornarem pais ou mães, os responsáveis dentro da família são marido e mulher; assim sendo, os direitos conjugais estão subordinados aos direitos parentais (PATEMAN, 1993).

A seu turno, o direito paterno deve ser entendido como uma dimensão do poder patriarcal, não sendo sua parte principal. A autoridade de um homem na figura do pai se manifesta após a manifestação do direito patriarcal que ele exerce como esposo sobre a mulher em sua condição de esposa.

O direito patriarcal, inicialmente, não era contestado em seu direito paterno (PATEMAN, 1993). Entretanto, ainda que o patriarcado tenha suas origens na relação entre marido e esposa — que revela um contrato implícito no contrato social original proposto por Rousseau — suas implicações na educação dos meninos e meninas repercutem significativamente na formação da sociedade.

Neste cenário, empregaremos as concepções de Rousseau para analisar a divergência na criação de filhos e filhas, que favorece a manutenção de uma cultura patriarcal e das desigualdades de gênero. Para isso, utilizaremos os personagens Emílio e Sofia da obra "Emílio, ou da Educação", com o intuito de exemplificar um paradigma familiar patriarcal nas atribuições sociais atribuídas aos gêneros masculino e feminino, além de evidenciar que, ao longo dos séculos, a maneira como meninos e meninas são orientados desde a infância contribui

para a continuidade das diferenças.

Escrita pelo filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau entre os anos de 1757 a 1762, a obra “Emílio, ou Da Educação” apresenta uma proposta pedagógica utópica de pensar a educação como um processo natural, em conformidade com os princípios da ordem natural. Inserida no contexto iluminista conhecido como Era da Razão, essa obra é composta por cinco volumes, sendo quatro dedicados à vida de Emílio e um destinado à educação de Sofia.

“Emílio, ou Da Educação” retrata a educação de um menino órfão e rico desde o seu nascimento até o casamento. A inspiração para o enredo desse romance pedagógico pode ter sido a própria história do autor que, embora não fosse rico, ficou órfão de mãe ao nascer e de pai aos 10 anos de idade. Acreditando que, sem influência do meio social a criança é capaz de preservar sua própria pureza, uma vez que defendia a ideia do ser humano nascer naturalmente bom, Rousseau vai discorrer sobre o modo de criação de Emílio, destinando-lhe o espaço público e as atribuições que cabiam a um homem, enquanto em seu último livro, revela a educação de Sofia e seu papel na esfera privada para ser formada a mulher ideal para Emílio.

Não é de se estranhar que Sofia seja preparada para exercer o papel subalterno de esposa, apresentando discrepâncias na forma de educação dela com o nobre órfão, já que em sua vida privada, o filósofo suíço casou-se com uma jovem criada de um hotel, com quem teve cinco filhos. Sua notável inteligência frequentemente lhe conferia uma posição superior em relação à sua parceira menos instruída. Apesar disso, embora muitos leitores da obra acreditem ser apenas uma mera ficção, é possível identificar a natureza humana que alcança o autor da obra.

A obra de Rousseau é amplamente reconhecida por sua proposta pedagógica que enfatiza a importância do natural, permitindo que a criança se desenvolva sem a imposição de um adulto. Embora sua relevância na discussão sobre educação contemporânea seja inegável, nosso recorte concentra-se na forma de pensar a educação diferenciada entre meninos e meninas, refletindo as ideias predominantes dos filósofos de sua época sobre o papel social masculino e feminino. Essa perspectiva não se limita apenas ao entendimento de Rousseau e continua a influenciar a sociedade até os dias atuais.

Logo no início da obra, é possível conjecturar que o filósofo iluminista sustenta uma visão mais igualitária dos gêneros, chegando até a induzir uma pretensa exaltação do feminino em virtude de sua faculdade de amamentar. Contudo, esse enaltecimento só é perceptível pelo leitor que observar sua primeira nota de rodapé:

A primeira educação é a que importa mais, e esta primeira educação pertence incontestavelmente às mulheres; se o autor da natureza quisesse que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para nutrir as crianças. Falai portanto de preferência sempre às mulheres em vossos tratados de educação; pois além de elas estarem à altura de cuidar da educação mais de perto que os homens e de elas influírem nela sempre mais, o sucesso interessa-lhes também muito mais, uma vez que a maior parte das viúvas encontra-se quase que à mercê de seus filhos e que então eles fazem-nas sentir vivamente, para o bem ou para o mal, o efeito da maneira com que os criaram (ROUSSEAU, 1995, p.9)

Não obstante pareça ser Rousseau um defensor da amamentação, o contexto de suas falas remete a mulher a uma redução de seus atributos relativos à maternidade e ao exercício dessa prática, além da prática sexual. Se há tal defesa, não seria preocupado com a garantia de alimentação e de sua qualidade para formar homens fortes? Ou seria alguma perturbação emocional em decorrência da perda materna logo após o seu nascimento?.

É verdade que há críticas por parte do filósofo sobre a substituição do aleitamento materno da mãe por uma ama de leite; mas os seus argumentos revelam a preocupação pela formação física, emocional e social do filho, não sendo tratados como uma dádiva ou um direito garantido às mulheres, que, inclusive, apresentavam uma diminuição na prática de amamentar, especialmente as mulheres da aristocracia.

A proporção da obra destinada à educação de Emílio em relação à parte reservada à educação de Sofia remete a uma representação do espaço social destinado a cada um desses gêneros. Isto posto, assim como não possuem o mesmo tratamento no ambiente social, não poderiam desfrutar de uma mesma educação. Tal compreensão é salientada por Rousseau ao afirmar: “Uma vez demonstrado que o homem e a mulher não devem ser constituídos da mesma maneira, nem de caráter nem de temperamento, segue-se que não devem receber a mesma educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 431).

Embora defensor de uma educação natural, Rousseau considera as condições sociais para pensar na educação de meninos e meninas, apresentando uma desigualdade tradicional de deveres entre os gêneros e não levando em conta as diferenças relativas à sua constituição biológica e natural. Conquanto destaque a força física do homem e da fraqueza da mulher, suas comparações comumente remetem a papéis sociais, ainda que ambos sejam vistos como colaboradores de um mesmo fim. Aduz Rousseau nesse sentido:

Na união dos sexos cada qual concorre igualmente para o objetivo comum,

mas não da mesma maneira. Dessa diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco: é necessário que um queira e possa, basta que o outro resista pouco (ROUSSEAU, 1995, p. 424).

Não obstante o filósofo elevar o poder de sedução feminina como artifício para dominar o homem, o faz como se fosse algo de sua própria natureza e como se essa qualidade a posicionasse em nível superior ao sexo oposto que, pela educação sentimental que recebera de sua mãe, consentisse nessa posição naturalmente. Da premissa de que um deve ser forte e o outro fraco, Rousseau esclarece como ocorre essa relação:

Estabelecido este princípio, segue-se que a mulher é feita especialmente para agradar ao homem. Se o homem deve agradar-lhe por sua vez, é necessidade menos direta: seu mérito está na sua força; agrada, já pela simples razão de ser forte. Não se trata da lei do amor, concordo; mas é a da natureza, anterior ao próprio amor.

Se a mulher é feita para agradar e ser subjugada, ela deve tornar-se agradável ao homem ao invés de provocá-lo (ROUSSEAU, 1995, p. 424).

Se, por um lado, agradar ao homem possa não ser compreendido apenas no aspecto sexual, mas de satisfazê-los em suas vontades, por outro lado, essa proeza deve ser realizada com aceitação como se procedesse de sua condição imanente e não de injusta determinação. Essa dinâmica pode ser observada no excerto abaixo:

A rigidez dos deveres relativos dos dois sexos não é nem pode ser a mesma. Quando a mulher se queixa a respeito da injusta desigualdade que o homem impõe, não tem razão; essa injusta desigualdade não é uma instituição humana ou, pelo menos, obra do preconceito, e sim da razão: cabe a quem a natureza encarregou do cuidado dos filhos a responsabilidade disso perante o outro (ROUSSEAU, 1995, p. 428).

Além das responsabilidades associadas à reprodução humana, nas quais Rousseau aconselha as mulheres a terem múltiplos filhos, ao menos quatro, sob a premissa de que, sem tal prática, a espécie estaria condenada à extinção (ROUSSEAU, 1995), são delineados outros deveres direcionados (implicitamente) às mulheres. O contexto revela, portanto, as características desejáveis na esposa de Emílio:

Não basta, portanto, que a mulher seja fiel e sim que assim seja julgada por seu marido, por seus próximos, por todo mundo; importa que seja modesta, atenta, reservada, e que apresente aos olhos de outrem, como aos seus

próprios, o testemunho de sua virtude (ROUSSEAU, 1995, p. 428).

Vale salientar que, antes da narrativa de critérios imprescindíveis para a esposa adequada a Emílio, o autor faz alusão a uma passagem bíblica para ressaltar a necessidade de uma consorte para o nobre órfão rico: “Não é bom que o homem fique só. Emílio é homem e nós lhe prometemos uma companheira. É preciso dar-lhe. Esta companheira é Sofia? Onde se abriga? Onde a encontraremos?” (ROUSSEAU, 1995, p. 423)

No decorrer da obra, as interações entre os aspectos naturais e sociais do autor não acontecem de maneira igualitária na história de Emílio e de Sofia, sendo esta frequentemente destinada ao ambiente privado, tanto pela sua condição natural de genitora quanto por fatores relacionados à sua subordinação social dentro de um modelo familiar patriarcal.

Nesse contexto, Rousseau parece demonstrar preocupação com a interpretação de seus leitores, e apressa-se em esclarecer qualquer obscuridade, revelando o devido espaço destinado à mulher: o lar, ainda que a intenção tenha sido apontar para uma posição feminina superior.

Prevejo que muitos leitores meus, lembrando-se de que dou à mulher um talento natural para governar o homem, me acusarão de contradição; enganam-se, entretanto. Há grande diferença entre se arrogar o direito de mandar e governar quem manda. O império da mulher é um império de doçura, de habilidade e complacência; suas ordens são carinhos, suas ameaças são lágrimas. Ela deve reinar na casa como um ministro de Estado, fazendo com que comandem o que quer fazer. Neste sentido, os lares mais felizes são em geral aqueles em que a mulher tem mais autoridade: mas quando ela despreza a voz do chefe, quando quer usurpar os direitos dele e mandar sozinha, o que resulta da desordem é miséria, é escândalo, é desonra (ROUSSEAU, 1995, p. 489-490).

A ponderação entre a mulher governar o lar como ministro de Estado e não desprezar a voz do chefe nem usurpar os seus direitos desvela o freio que controla a conduta da mulher no espaço privado. Essa visão rousseauiana não ficou limitada à Era da Razão e o modelo de educação diferenciada entre meninos e meninas, condizentes com os papéis impostos socialmente, se perpetuaram no decorrer dos anos. É possível identificar essas funções divergentes na contemporaneidade, onde ainda se manifestam em contextos educacionais, segmentos religiosos, literatura, música, entre outros elementos culturais.

Destaque-se que, mesmo considerando a obra de Rousseau como uma ficção, ela reflete o pensamento predominante da sociedade de seu tempo e incorpora características da vida do autor. Essas ideias exerceram influência sobre as legislações então vigentes não apenas na

Europa, mas em todo o mundo, contribuindo para a manutenção da estrutura patriarcal e da subordinação das mulheres, fenômeno que persiste até os dias atuais em várias sociedades.

O modelo de educação direcionado a filhos e filhas, as funções sociais atribuídas desde a infância e as formas simbólicas que permeiam a cultura para estabelecer uma circunscrição de espaços públicos e privados, naturalmente tendem a reforçar as desigualdades entre os gêneros na sociedade. Esse processo contribui para a naturalização da hierarquização de gênero, podendo se materializar por meio da violência.

Assim, não apenas a permanência da cultura machista e o sistema patriarcal de educação favorecem a desigualdade de gênero, mas também o emprego de violência como método corretivo na formação das crianças, em certas ocasiões associada ao cuidado e ao afeto, têm potencial para tornar a violência um fenômeno natural no desenvolvimento infantil, que repercutirá para toda a sociedade. A seguir, abordaremos esse tema com mais profundidade.

### **3.3 Crianças que apanham “por amor”: a naturalização do conceito de violência pela educação punitiva.**

Promover a educação dos filhos é uma responsabilidade contínua dos pais ou responsáveis. Compreender sobre os limites e a maneira adequada de estabelecê-los na educação das crianças têm se revelado um desafio significativo. Muitos pais ou responsáveis, seja por desconhecimento ou por reproduzirem a instrução tradicional que receberam, adotam um modelo de educação punitiva assentada em castigos físicos e psicológicos.

À semelhança do que foi observado no modelo patriarcal de criação dos filhos, em que a formação dos entes dá-se de maneira a naturalizar as desigualdades, na educação punitiva o convívio com agressões fomenta a naturalização da violência e do que se compreende desse fenômeno.

Nesse sentido, abordaremos a naturalização da violência decorrente de uma educação punitiva, na qual se considera que bater é forma de demonstração “de amor e cuidado”, conforme observado por Paulo Freire em uma de suas investigações com um grupo de pais, mencionada anteriormente. No estudo, os pais indicaram que a punição severa contribui para a formação do caráter dos filhos, preparando-os para enfrentar as dificuldades da vida.

Assim, examinaremos como a educação punitiva favorece uma maneira de pensar as relações sociais em desequilíbrio e consolida na mente dos filhos uma concepção natural e



aceitável da violência. Para tanto, nos dedicaremos à análise da Pesquisa Nacional da Situação de Violência Contra Crianças no Ambiente Doméstico, realizada em 2023 pela ChildFund Brasil<sup>13</sup>. Dentro das dez frentes de resultados apresentadas na pesquisa em comento, faremos um recorte dos resultados relativos ao “Sistema de Justiça”, “O Lugar das Escolas”, “As Crianças falam” e as “Proposições Legislativas Referentes às Violências contra Crianças” (BARRETO; MOUR, 2023).

A violência doméstica é reconhecida como um grave problema de saúde pública pela Organização Mundial da Saúde (OMS), além de ser um fenômeno condenável por outras organizações nacionais e internacionais. Embora a mulher seja o maior alvo de atenção quando se aborda a questão da violência doméstica, não se pode esquecer que crianças e idosos também são vítimas desse evento.

Ressalta-se, entretanto, que alguns casos de violência envolvendo crianças carregam consigo a ideia de educação e de formação de caráter. A retribuição física por condutas consideradas erradas pelos pais ou responsáveis é utilizada por famílias que aplicam a educação punitiva como forma de criação dos filhos. Todavia, além dos impactos que os castigos físicos causam no corpo das crianças, as agressões emocionais também podem deixar marcas profundas e sequelas por toda a vida.

Essa constatação foi apresentada em pesquisa realizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) através do projeto Primeira Infância para Adultos Saudáveis, realizado no estado do Ceará. Os dados coletados sobre medidas punitivas utilizadas no cuidado infantil mostraram que 84% dos pais ou responsáveis acreditam que é necessário punir, gritar e bater nas crianças para educá-las (ALTAFIM et al, 2020).

Ainda segundo a pesquisa da Unicef, um dos motivos para os pais utilizarem práticas violentas na educação dos filhos decorre da raiva e frustração dos pais, ou ainda, falta de conhecimento sobre os danos provocados pelas agressões e de alternativas não violentas na disciplina das crianças. Nesse cenário, a pesquisa aponta que muitos pais que participam de

---

<sup>13</sup> ChildFund Brasil é uma agência internacional de desenvolvimento social que, por meio de uma vasta experiência na formulação e no monitoramento de programas e projetos sociais, implementa iniciativas de apoio a crianças, adolescentes, jovens, famílias e comunidades em situação de vulnerabilidade social. Com uma trajetória de 57 anos no Brasil, ela beneficia mais de 120 mil pessoas, direta e indiretamente, nos estados brasileiros e municípios, somando 7 estados e 55 municípios. Ela integra uma rede global, afiliada ao ChildFund International e ChildFund Alliance, presente em 70 nações. A ChildFund Brasil também realiza ações em parceria com a The LEGO Foundation, como o projeto “Brinca e Aprende Comigo”, que visa promover intervenções nas comunidades e no ambiente familiar através de atividades que conscientizem sobre a importância de parentalidade lúdica e do desenvolvimento socioemocional na primeira infância (BARRETO, MOUR, 2023).

programas de parentalidade, conseguem romper com o ciclo da violência e aprimorar as suas práticas parentais. Para isso, é preciso apoio profissional para auxiliá-los (ALTAFIM et al, 2020).

Um outro estudo da UNICEF, publicado em 2017 e intitulado “Um rosto familiar: A violência na vida de crianças e adolescentes”, revelou que cerca de 300 milhões de crianças de 2 a 4 anos em todo o mundo sofrem, de forma habitual, práticas disciplinares violentas por parte de seus cuidadores; o que corresponde a três em cada quatro crianças. Além disso, aproximadamente 250 milhões, o que equivale a seis em cada dez, são punidas com castigos físicos.

A exposição à disciplina violenta inicia-se em idades ainda mais precoces para muitas crianças, conforme evidenciado pelos dados coletados em 30 países, onde seis em cada dez crianças entre 12 e 23 meses de idade são submetidas a esse tipo de disciplina. Dessas crianças muito pequenas, quase metade sofre castigos físicos, e uma proporção semelhante é exposta a abusos verbais (UNICEF, 2017).

Em uma perspectiva global, cerca de 1,5 bilhão de cuidadores, ou aproximadamente um a cada quatro, consideram que a aplicação de punições físicas é essencial para uma educação e formação adequadas das crianças. Apenas 59 países possuem leis que proíbem completamente o uso de castigos físicos contra crianças em um ambiente doméstico, resultando na falta de proteção legal para mais de 600 milhões de crianças menores de 5 anos em países que não contam com legislação (UNICEF, 2017).

Em face das considerações previamente mencionadas, é imprescindível enfatizar que não se está argumentando a favor da inexistência de limites ou da disciplina no contexto educativo. Ao contrário, busca-se chamar atenção para a confusão existente entre os conceitos de disciplina e punição, os quais frequentemente se manifestam por meio de formas de violência tanto física quanto psicológica. Em uma etapa subsequente, abordaremos a temática da violência sexual perpetrada contra crianças, além de examinar como uma abordagem educativa punitiva pode facilitar a ocorrência desse tipo de abuso.

Dessa forma, torna-se pertinente destacar algumas distinções entre punição e disciplina, com o objetivo de elucidar a demarcação que separa esses aspectos e realizar uma análise sobre como práticas educativas punitivas podem normalizar a concepção de violência, contribuindo para o fortalecimento da cultura violenta na sociedade. Para isso, utilizaremos as distinções apresentadas pela UNICEF em sua pesquisa relacionada à primeira infância e ao

desenvolvimento saudável na vida adulta. As diferenças serão organizadas em um quadro para facilitar o entendimento e a sistematização do conteúdo.

**QUADRO 2: Diferenças entre punição e disciplina.**

<b>PUNIÇÃO</b>	<b>DISCIPLINA</b>
Machuca a criança tanto física quanto psicologicamente;	Não machuca a criança;
Nega o direito da criança de ser compreendida e percebida como pessoa;	Os pais possuem expectativas realistas de seu filho;
Pode levar a consequências negativas para a saúde da criança;	Ensina ou apoia o processo de aprendizagem de comportamentos aceitáveis;
Não muda o padrão de comportamento da criança, mas leva a uma mudança temporária de comportamento que logo é reprimida;	A criança muda o padrão de comportamento e tem a cooperação dos seus pais;
É baseada no medo;	Não é baseada em medo ou ameaças;
A criança aprende o modelo do agressor;	Requer consistência nas ações dos pais;
Oferece pouca informação, geralmente passa uma mensagem do que a criança não deve fazer, sem oferecer uma alternativa;	Envolve estabelecer limites e regras claras na família e para a criança;
Ao punir a criança, os pais afastam a criança.	Ajuda os pais a construir uma relação sólida e de respeito com a criança;

Fonte: Elaboração própria com base nas informações constantes na pesquisa realizada pela UNICEF através do projeto Primeira Infância para Adultos Saudáveis (ALTAFIM et al, 2017, p.20).

Inobstante as diferenças entre disciplina e punição serem claras, ainda persiste a ideia de sinônimo entre elas para a maioria dos pais e responsáveis. O problema se agrava quando as punições, camufladas de disciplina em favor do bom desenvolvimento dos filhos, assumem proporções alarmantes, culminando em espancamentos e até mesmo em fatalidades.

Dados da pesquisa da ChildFund Brasil demonstraram que, até o mês de junho de 2022, o Disque 100 registrou um total de 197.401 denúncias de violência contra crianças até 9 anos. As principais denúncias eram relativas à violência física, violência psicológica e negligência.

Quanto ao local de maior ocorrência, as denúncias registraram um percentual de 93,6% em ambiente doméstico, correspondendo a 84,4% na residência da vítima e 5,2% na casa do suspeito (BARRETO; MOUR, 2023).

A respeito dos dados referentes ao número de crianças que sofrem violência no contexto doméstico, é importante ressaltar um aspecto evidenciado na pesquisa em questão: a problemática estrutural da subnotificação. O principal fator identificado para esse problema decorre de uma falha histórica nos sistemas responsáveis que monitoram e registram as diferentes manifestações de violência no país, englobando também a violência contra outros grupos (BARRETO; MOUR, 2023).

Ademais da subnotificação, a invisibilidade dessa modalidade de violência obstaculiza vislumbrar a real dimensão do problema e, conseqüentemente, dificulta a formulação de respostas e medidas de combate que sejam efetivas e eficientes. A pesquisa apresenta, com destaque, um dos fatores que justificam essa invisibilidade: **“a violência, especialmente a física e a psicológica, ainda são validadas como formas de educação das crianças, principalmente na esfera doméstica”** (BARRETO; MOUR, 2023, p. 10, grifo do autor).

Uma das razões para esse modo de educação das crianças reside na conservação da própria estrutura familiar, incluindo seus costumes e preceitos, conforme discutido no tópico anterior. Segundo é evidenciado nas observações realizadas na pesquisa:

Muitas famílias não se reconhecem como violentas pois, em geral, são compostas por adultos que foram criados em ambientes onde a disciplina violenta é parte da educação dos filhos. Gera-se assim um ciclo perverso intergeracional da violência cuja ruptura requer ação em nível estrutural e social mais amplo (BARRETO; MOUR, 2023, p. 10).

Soma-se à problemática da invisibilização da violência contra as crianças, a falta de reconhecimento da criança como sujeito de direito. Com efeito, isso prejudica o amparo e a defesa das mesmas pelos sistemas de proteção. Nesse sentido, aponta a pesquisa da ChildFund Brasil que um dos motivos para a dificuldade em traçar um panorama da violência infantil no país é a **“ausência de reconhecimento e respeito sobre a voz das crianças, derivada de um processo de desigualdade de poder, de adultização da sociedade e de desvalorização de sua expressão como pessoas capazes”** (BARRETO; MOUR, 2023, p. 10, grifo do autor).

Nessa oportunidade, é importante considerar que essa ausência de reconhecimento e desvalorização da pessoa têm intrínseca relação com a hierarquia de poder que aprisiona o

sujeito mais vulnerável. Assim, verifica-se uma correlação entre a desigualdade de poder opressiva exercida pelos pais sobre os filhos, conforme apontado na pesquisa, e a perspectiva de Michel Foucault (1987) sobre a necessidade de punição como um mecanismo de controle sobre os corpos, utilizados em diferentes instâncias da sociedade.

Foucault revolucionou o pensamento da época, ainda que não falasse em revolução, pois buscava fazer um diagnóstico do presente. Seu objetivo era fazer uma ontologia histórica de nós mesmos para compreendermos melhor o próprio mundo. Apesar de tratar sobre poder, o filósofo pensou no sujeito e suas origens, entendendo-o como resultado de uma produção cultural e influenciado pelas dinâmicas do poder. Suas ideias incitaram reflexões acerca do poder enquanto uma força produtiva ao invés de força repressiva – configurando-se assim como uma força que produz os desejos, os espaços e a subjetividade.

Inobstante nos fazer pensar em mecanismos de poder, Foucault conduziu seus leitores à compreensão de que existem múltiplas formas de poder que não incidem apenas sobre a consciência, mas incidem sobre tudo e abrangem todos os aspectos do corpo. A ideia da sociedade disciplinar surge no momento em que a Revolução Francesa, com seus ideais de liberdade, apresenta as prisões como um meio de controle dos corpos. É neste contexto de crise das convicções iluministas que o filósofo elabora sua obra “Vigiar e Punir”.

Esses mecanismos disciplinares de controle dos corpos não se limitam a instituições como prisões, quartéis, escolas e manicômios; pelo contrário, atuam também dentro da instituição familiar com o intuito de moldar as crianças em corpos obedientes, os quais Foucault descreveu como “corpos dóceis”. Um corpo que “se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 1987, p. 117). Em outra definição, “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Analisaremos este tema com mais profundidade na seção dedicada às escolas.

Esse aperfeiçoamento na educação dos filhos, que se materializa por meio de punições e castigos físicos, objetiva não apenas retribuir uma conduta que não seguiu o modelo de obediência e comportamento esperado pelos pais, mas também inibir a repetição do feito e a possibilidade de gerar imitadores (FOUCAULT, 1987). Esses atos violentos contra crianças só foram reconhecidos durante os anos de 1960, quando os primeiros relatos clínicos descreveram situações de violência infantil e, a partir de então, começou a ser tratado como um problema de saúde pública (BARRETO; MOUR, 2023).

Foi nos Estados Unidos, em 1961, que o abuso infantil começou a ser identificado e classificado como a Síndrome da Criança Espancada<sup>14</sup>. O pediatra norte-americano Henry Kempe foi o pioneiro na comunidade médica ao identificar e reconhecer esse tipo de abuso. As explicações apresentadas pelos pais costumavam ser inconsistentes e inadequadas. Atualmente, é possível analisar de maneira mais aprofundada e identificar o problema devido aos avanços médicos, melhorias nas identificações, conquistas na área dos direitos humanos e um maior reconhecimento dos direitos das crianças (BARRETO; MOUR, 2023).

A despeito de existirem diferenças conceituais entre a violência contra a criança e os maus-tratos ou abuso infantil, sendo que a primeira categoria é vista numa perspectiva mais abrangente, enquanto as outras mais restritas e praticadas pelos adultos responsáveis, todas essas práticas convergem em situações de agressão e danos físicos e psicológicos nas crianças. A violência, independentemente de sua natureza — intrafamiliar, doméstica, maus-tratos ou abusos — viola os direitos fundamentais e inalienáveis de dignidade da pessoa humana, do direito à vida e da preservação de sua integridade física e emocional das vítimas, além de expor as crianças a conviverem com a cultura da violência.

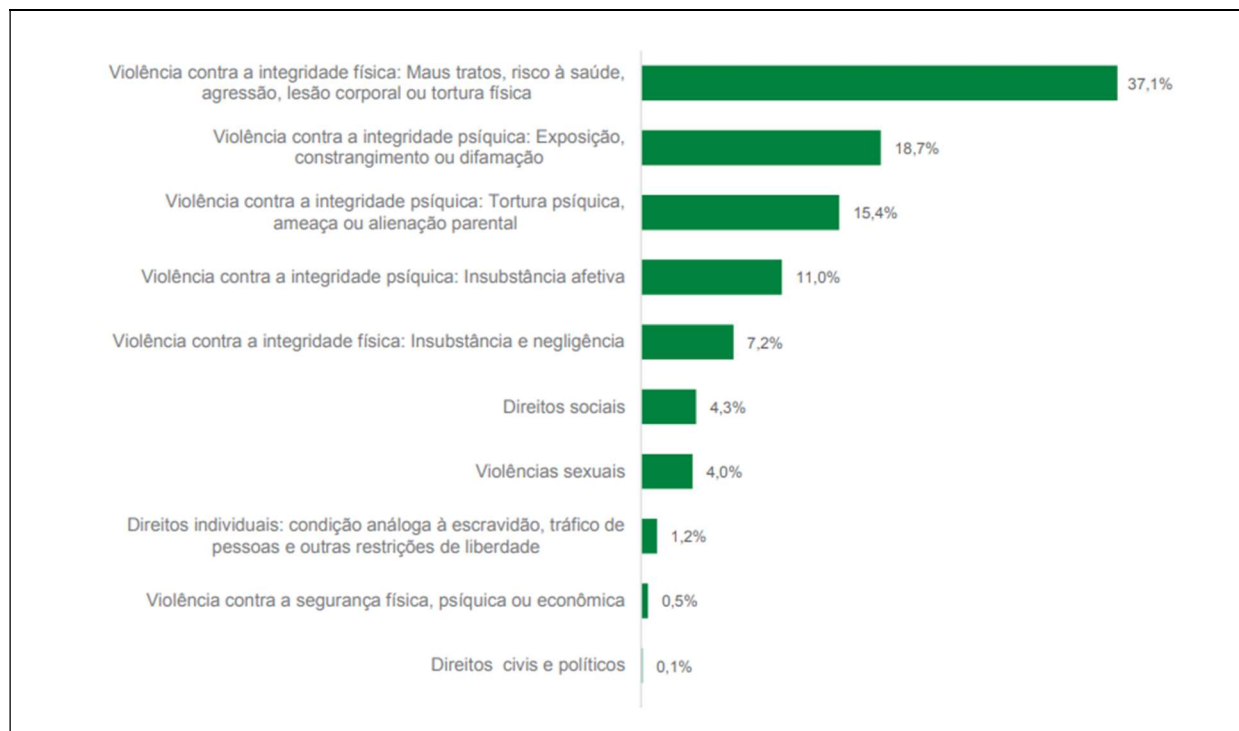
Durante o período da pandemia da Covid-19, os casos de violência contra as crianças aumentaram consideravelmente. Os números apontados pelo Disque 100<sup>15</sup> referentes ao ano de 2021 mostram um registro de quase 190 mil casos de denúncias de violações de direitos de crianças até 9 anos, com predominância das ocorrências relativas à violência física e psicológica. O principal fator desse aumento foi a impossibilidade de atuação de instituições como escolas, ONGs e conselhos tutelares na proteção e defesa das crianças. Ressalta-se que os números seriam ainda maiores se não fossem os casos de subnotificação.

É possível observar no gráfico abaixo, os tipos de violência identificados e categorizados pelo Disque 100 no ano de 2021.

---

<sup>14</sup> A síndrome da Criança Espancada geralmente se referia às crianças menores de um ano de idade que sofriam ferimentos incomuns, fraturas ósseas, queimaduras, e outros, ocorridos em diferentes momentos e fases de cicatrização (BARRETO, MOUR, 2023).

<sup>15</sup> O Disque 100 é o sistema do Governo Federal responsável por receber denúncias relacionadas a violações de direitos humanos e fornecer informações sobre violência, tanto aquelas feitas anonimamente quanto as personalizadas. Embora não seja destinado apenas a casos de violências contra as crianças, como ocorre com o Disque 180, para denúncias de violência contra as mulheres, o Disque 100 recebe denúncias que envolvem pessoas em vulnerabilidade social, grupos historicamente marginalizados e casos diversos de violações e abusos de direitos humanos. Ainda que nem todas as denúncias recebidas pelo Disque 100 se transformem em registros de ocorrência, ele desempenha um papel importante no mapeamento da situação da violência contra as crianças em território brasileiro e na identificação das principais formas de violências, permitindo assim que o Estado atue de maneira focalizada nessas circunstâncias (BARRETO, MOUR, 2023).

**GRÁFICO 1: Tipos de violência registradas no Disque 100.**

Fonte: Gráfico contido na Pesquisa Nacional da Situação de Violência Contra Crianças no Ambiente Doméstico realizada pela ChildFund Brasil (BARRETO, MOUR, 2023, p.34).

Conforme se evidencia no Gráfico 1, a violência contra a integridade física da criança, que envolve maus-tratos, risco à saúde, agressão, lesão corporal ou tortura física, é o tipo de violência de maior ocorrência nos lares. Essa modalidade de agressão imputada às crianças comumente ocorre durante as repreensões e punições, sendo utilizada como maneira de torná-las obedientes ou de moldar o seu caráter. Tal prática não apenas legitima a convivência com o fenômeno da violência, mas também as disciplina e as torna corpos dóceis e manipuláveis.

Ademais dos diversos tipos de violência identificados e categorizados pelo Disque 100, há também as espécies previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei n. 13.431/2017 — conhecida como Lei da Escuta — e na Lei Maria da Penha. Essas leis contemplam formas de violência física, psicológica, sexual, institucional e negligência, que igualmente refletem mecanismos de controle, dinâmicas de poder e violações dos direitos das crianças, bem como busca por normatizar comportamentos e ações infantis.

De acordo com os resultados apresentados na pesquisa conduzida pela ChildFund Brasil, o local de maior ocorrência da violência contra a criança ou adolescente é o ambiente

doméstico, evidenciando que a prática dessas ações é empregada por pessoas que têm o dever de protegê-las. Nesse cenário, entende-se que, em muitas dessas situações, o emprego da violência contra um ser vulnerável em que há uma responsabilidade de cuidar está associado à ideia de ensinamento afetivo. Em síntese, há uma concepção de que se bate porque ama.

Em análise aos números retratados nos gráficos da pesquisa, uma conclusão acerca do fenômeno da violência doméstica contra as crianças realizada pelos pesquisadores da ChildFund evidencia as consequências desses episódios e seus reflexos na compreensão da violência pela criança. De acordo com os achados da pesquisa:

**A estrutura de violência**, portanto, posta questões complexas que geram um encadeamento de dificuldades para as crianças, tais como compreenderem que **suas principais pessoas de referência, são aquelas que as maltratam. Isso implica na associação da violência como um ato de amor**, na dificuldade de reportar os fatos violentos que vivenciam em seus domicílios, em terem suas vozes e os seus problemas reconhecidos e credibilizados por outros, quando os conseguem relatar, além dos entraves para sobreviver na ausência de quem as maltrata (BARRETO; MOUR, 2023, p.36, grifo nosso).

Na dimensão do impacto que essas agressões provocam nas crianças, cabe compreender que os danos causados por essa estrutura de violência são mais profundos e densos que as feridas deixadas ou os hematomas apresentados, pois ela gera uma relação de interdependência, de maneira assimétrica, que envolve diversos aspectos da formação social e psicológica dos indivíduos e dificulta enxergar as relações violentas de modo repulsivo.

Numa perspectiva mais legalista, a violência praticada contra a criança, na concepção dos atores do Sistema de Justiça apresentada na Pesquisa da ChildFund Brasil (2023), revela a existência de “microviolências”, como chantagens e manipulações psicológicas, além do impedimento de lazer, acesso à escola e até mesmo o silêncio com os filhos.

Os entrevistados também apontaram que o fato das crianças que sofrem violência doméstica não terem a quem recorrer, os casos só chegam ao conhecimento do Sistema de Justiça para uma intervenção quando atingem um patamar ápice, como a violência física mais grave ou violência sexual. Nesse estágio, a violência, antes considerada como privada se transforma em violência pública.

Os atores entrevistados também observam, em suas práticas cotidianas de casos de violência doméstica infantil, que a cultura presente na constituição familiar é um fator de contribuição para a ocorrência do fenômeno e que, nessas circunstâncias se assemelha ao que



ocorre nos casos de violência contra as mulheres. Informa a pesquisa:

Entre as causas mencionadas, observa-se a construção cultural de que no ambiente doméstico tudo é permitido, de que os pais têm poder e posse sobre os filhos, assim como se tem comumente o imaginário social de que os homens têm posse sobre as mulheres. A lógica, na visão dos entrevistados, é muito semelhante à lógica de poder aplicada na violência contra as crianças. A questão cultural está envolvida intrinsecamente com a reprodução intergeracional da violência, em todas as suas formas (BARRETO; MOUR, 2023, p.87).

Ainda na análise das causas da violência contra as crianças em ambiente doméstico terem raízes culturais, a pesquisa aponta que:

No Sistema de Justiça, também se chama atenção para a **interseccionalidade das violências contra as crianças, violência de gênero, racismo, violência patrimonial**. Fazendo com que algumas crianças sofram mais violências institucionais, por serem crianças de comunidades periféricas, negras, pobres, por exemplo. Também considerando a causa central como a cultura e construções históricas e sociais. A falta de diálogo dos pais com os filhos também é considerada uma causa construída socialmente e aprendida pelos pais em suas casas, quando eram crianças, que acabam sendo reproduzidas com seus filhos (BARRETO; MOUR, 2023, p.88, grifo do autor).

Do excerto acima, observa-se o destaque da ChildFund para a interseccionalidade das violências praticadas contra as crianças, mulheres, negros e pessoas em situação de pobreza. Essas violências compartilham uma gênese cultural, histórica e social que se entrelaçam e se reproduzem nas gerações seguintes. Sobre isso, discutiremos na próxima seção. De fato, conforme apontado pelos entrevistados do Sistema de Justiça, ainda há longos caminhos a serem percorridos na tradução da previsão legal de proteção dessas crianças para a esfera social.

De maneira análoga à perspectiva dos profissionais do Sistema de Justiça, os educadores também percebem a violência doméstica infantil como um obstáculo ao pleno desenvolvimento da infância. A pesquisa apresentada na categoria “O Lugar das Escolas” revela que “a violência contra as crianças é o impedimento da criança viver a sua infância de forma plena” (BARRETO; MOUR, 2023, p. 101).

Em termos específicos, os professores mencionam diversas formas dessas violências que configuram tal impedimento, incluindo: agressões físicas, atos de bater ou cortar, negligência nos cuidados com as crianças, sobrecarga de atividades que ocupam toda a rotina infantil e dificultam o convívio familiar, além da falta de escuta e consideração em relação às

vozes das crianças.

Além das modalidades previamente mencionadas, os participantes do ambiente escolar classificaram a violência direcionada às crianças em duas categorias: violência visível e violência oculta. A primeira é exemplificada por lesões físicas, como machucados e hematomas, enquanto a segunda abrange a violência psicológica e a negligência afetiva.

Para além dos tipos de violência observados exercidos sobre as crianças, os entrevistados apontaram que essas situações de agressão são frequentemente resultado de um desequilíbrio emocional entre os adultos ou responsáveis, sendo que a maioria dessas circunstâncias está relacionada a frustrações pessoais ou traumas vividos na infância que se refletem nas interações com as crianças (BARRETO; MOUR, 2023).

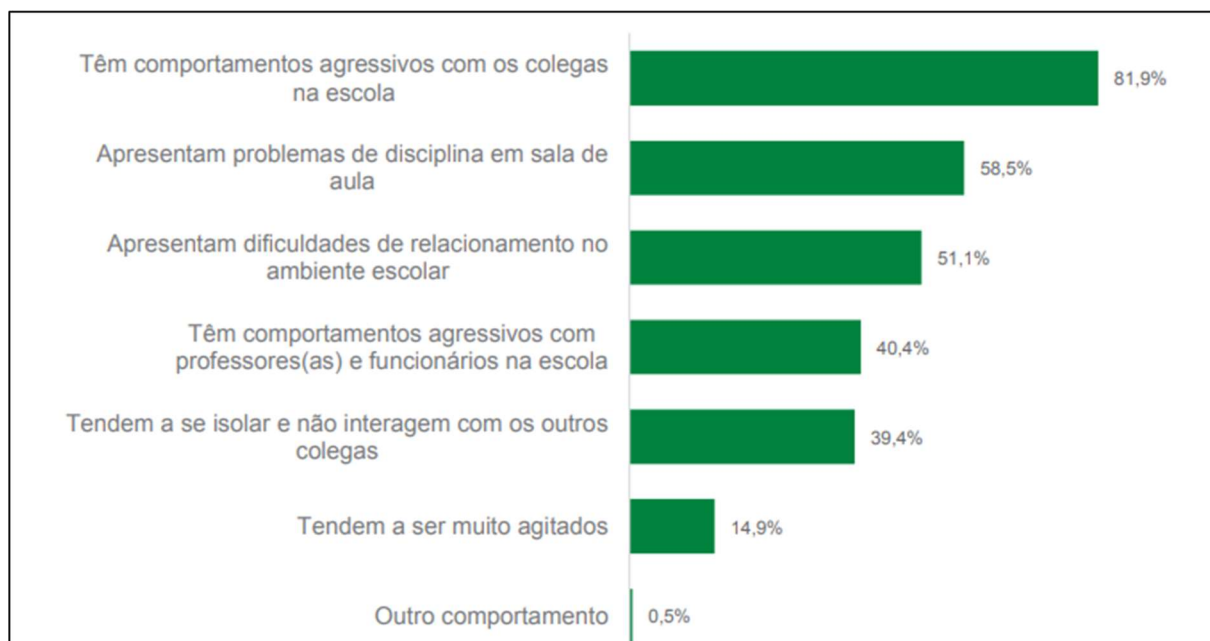
Na mesma esteira da raiz cultural identificada como causa pelos atores do “Sistema de Justiça”, os agentes do “Lugar das Escolas” também ressaltaram que “a violência é uma questão cultural”. Adicionalmente, afirmaram que “o desrespeito das crianças e da infância é construído socialmente e historicamente, como um período da vida sem direitos humanos plenos, sem direito a uma vida sem violência, independentemente do tipo da violência” (BARRETO; MOUR, 2023, p. 103).

De acordo com o referido estudo, os estereótipos de gênero presentes na educação familiar dos filhos também foram observados na investigação dos fatores que favorecem a ocorrência de violência doméstica infantil. A pesquisa sugere que a problemática de gênero está intrinsecamente ligada aos atos violentos contra as crianças e que, durante as entrevistas realizadas com elas, foi possível identificar uma construção de gênero diferenciada entre meninos e meninas, resultando em consequências diversas em suas vidas.

Ainda segundo o estudo, para os meninos, a violência é um fenômeno constante no cotidiano, manifestando-se em brincadeiras e relacionamentos interpessoais que são frequentemente permeados pela agressividade, tanto em casa quanto na escola, com familiares e amigos. Dessa forma, a vivência da violência por parte das crianças desencadeia uma série de outras formas de violência e a convivência com essas agressões tende a legitimar comportamentos violentos e suas respectivas concepções.

Nesse sentido, alguns comportamentos apresentados pelas crianças que sofrem violência doméstica foram observados pelos professores no ambiente escolar.

**GRÁFICO 2: Comportamento de crianças que sofrem violência em casa na visão dos(as) professores(as).**



Fonte: Gráfico contido na Pesquisa Nacional da Situação de Violência Contra Crianças no Ambiente Doméstico realizada pela ChildFund Brasil (BARRETO; MOUR, 2023, p.34).

Conforme apresenta o gráfico acima, 81,9% das crianças vítimas de violência doméstica também manifestam comportamentos agressivos com os colegas na escola. Além do baixo desempenho acadêmico, do isolamento social e da agitação que as crianças agredidas apresentam, se observa a reprodução da violência contra professores e funcionários da escola, ratificando a premissa de que crianças sob uma educação violenta, ainda que justificada pelo pretexto de correção “por amor”, tendem a naturalizar a concepção de violência e a reproduzir espontaneamente.

Entre os atores entrevistados na pesquisa, destaca-se a categoria “As crianças falam” como a mais relevante nos resultados analisados. É inquestionável que as falas das crianças merecem atenção, pois são objeto de estudo tanto na pesquisa em comento quanto na presente sessão em análise. Suas perspectivas acerca da violência sofrida no ambiente doméstico e as punições como forma de educação são de extrema importância.

Vale ressaltar que, embora o intuito seja analisar a perspectiva da criança sobre a violência doméstica empregada contra elas, a abordagem feita na pesquisa da ChildFund era de extrair essa compreensão indiretamente, sem a intenção de fazê-las vivenciar o sentimento de sofrimento ou constrangimento ao expor suas experiências. Logo, as questões versavam acerca

de situações amplas, sobre o cuidado, proteção e brincadeiras e, quando abordados temas de violência, castigos e possíveis violações de direitos das crianças, eram sempre relacionados aos pais e à comunidade em geral.

O elemento mais citado nas entrevistas foi a brincadeira. No entanto, algumas crianças expressaram uma visão negativa em relação ao brincar, alegando que algumas atividades machucam, são violentas e desagradáveis. Entre os meninos, as brincadeiras mais relatadas são as que envolvem lutas e agressões, reforçando a ideia de uma construção da masculinidade baseada na violência e superioridade da força.

Ademais das brincadeiras mencionadas, as crianças também detalharam situações de zombaria e palavras jocosas proferidas pelos seus próprios pais ou responsáveis. Tais comportamentos, que configuram uma violência psicológica, resultam em baixa autoestima e sentimento de não pertencimento à família. Relatos de momentos de abandono ou de realização de trabalhos domésticos pesados também foram relatados pelas crianças, além de toques inadequados, carícias e abusos.

Na oportunidade, cabe pontuar que a educação punitiva também contribui com a violência sexual contra crianças, pois uma das práticas utilizadas pelos abusadores para silenciar as vítimas é desacreditar sua fala diante dos pais ou responsáveis, alegando que não serão aceitas como verdadeiras, além de reforçarem que possivelmente elas sofrerão punições físicas de seus genitores caso revelem as situações de abusos. Considerando que muitas crianças já estão frequentemente expostas à violência doméstica, elas acabam acreditando nas narrativas dos abusadores e silenciando os abusos sofridos.

Com o intuito de compreender como as crianças concebem a violência, sem que tal questão fosse abordada de forma direta, a pesquisa mencionada indagou sobre as medidas adequadas em situações de bagunça ou desobediência. As respostas mais frequentes incluíam a aplicação de palmadas, punição por meio de castigos ou encaminhamento à direção escolar quando ocorresse no ambiente educacional. A partir dessas respostas, é possível perceber uma internalização naturalizada e considerada aceitável da punição e disciplina, o que resulta na formação de sujeitos dóceis e manipuláveis, nos moldes apregoados por Foucault (1987).

Com a finalidade de analisar alternativas para enfrentar a violência sob a perspectiva das crianças, foram realizados questionamentos sobre como elas percebem proteção e segurança. As respostas variavam, mas grande parte convergia para a presença dos pais, o sentimento de afeto, os carinhos recebidos, a defesa diante de uma agressão e a permanência

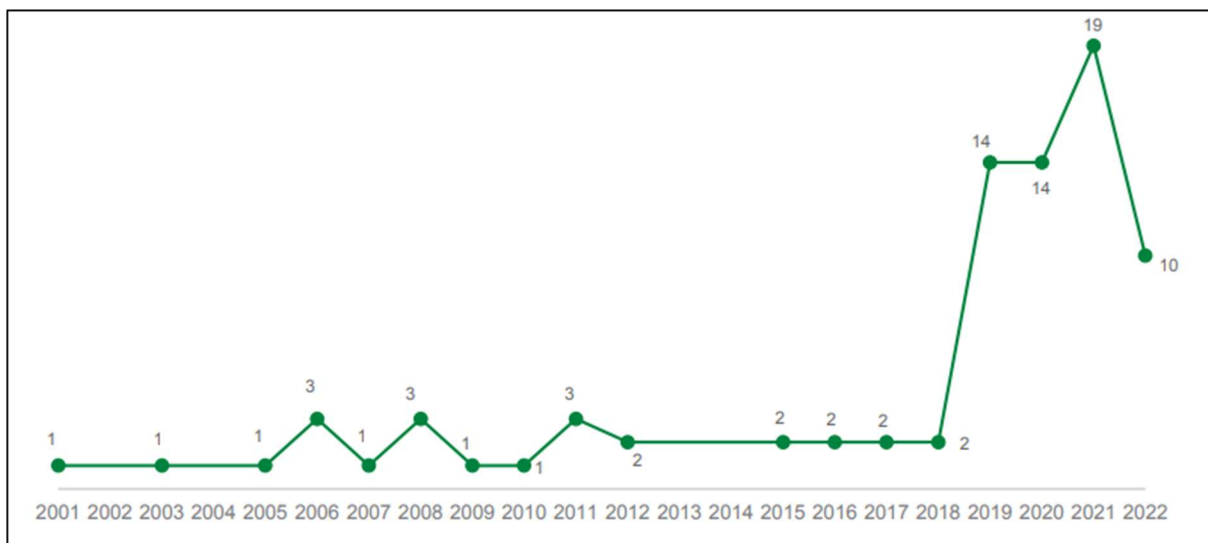
dentro de casa.

Por fim, dentre as frentes de resultados apresentados na Pesquisa da ChildFund Brasil (2023) e selecionados para análise nesta sessão, é relevante observar as “Proposições Legislativas Referentes às Violências contra Crianças”. Considerando que este estudo propõe medidas para o enfrentamento da violência de gênero, torna-se imprescindível examinar as políticas públicas e a atuação estatal no combate à violência contra crianças no âmbito familiar. Isso se justifica pela constatação de que uma educação violenta na formação dos filhos constitui uma das raízes da cultura de violência.

Das proposições legislativas coletadas na pesquisa em comento (2023), foram analisadas aquelas oriundas das esferas governamentais relativas às assembleias legislativas estaduais e ao Congresso Nacional. Para essa análise, foram utilizadas as palavras-chaves “violência”, “doméstica” e “criança”, pois a intenção era compreender a organização institucional e política referente ao enfrentamento da violência praticada contra as crianças no ambiente doméstico.

No cenário nacional, foram analisadas 82 proposições legislativas na Câmara dos Deputados, entre os anos de 2001 a 2022. Observou-se que o ano de 2021 foi o ano com maior quantidade de proposições legislativas em tramitação na Casa, totalizando 19 proposições. Acredita-se que por ser um período pandêmico, em que notoriamente as violações de direitos das crianças e suas vulnerabilidades tenham sido expostas, tenha ascendido uma maior preocupação e interesse entre os deputados federais em mitigar os efeitos nocivos da violência na vida das crianças (BARRETO, MOUR, 2023).

**GRÁFICO 3: Número de Proposições Legislativas na Câmara dos Deputados por ano – 2001 a 2022.**



Fonte: Gráfico contido na Pesquisa Nacional da Situação de Violência Contra Crianças no Ambiente Doméstico realizada pela ChildFund Brasil (BARRETO, MOUR, 2023, p.170).

O Gráfico 3 demonstra uma maior efetividade na atuação dos parlamentares entre os anos de 2019 a 2022 em defesa da proteção das crianças e de seus direitos. Este período, marcado pela pandemia que afetou não apenas o Brasil, mas o mundo todo, resultou na reclusão das famílias em seu espaço privado, o que contribuiu para o agravamento de problemas como violência doméstica, abusos e desrespeitos. Nesse contexto, tornou-se evidente a urgência de medidas efetivas para o enfrentamento dessas questões.

A pesquisa em questão abordou tópicos como atendimento, notificação, responsabilização, prevenção e monitoramento nas propostas legislativas analisadas. Embora a responsabilização, com foco na punição dos agressores, tenha sido o principal ponto de destaque, as proposições preventivas se mostraram ainda mais pertinentes e necessárias. Todavia, é importante avançar na criação de legislações abrangentes e completas que assegurem integralmente os direitos humanos das crianças, não se limitando apenas a responsabilizar criminalmente os agressores<sup>16</sup> (BARRETO; MOUR, 2023).

Embora tenha havido um aumento considerável nas proposições legislativas voltadas para a proteção de crianças entre os anos de 2019 e 2022, o Anuário Brasileiro de Segurança

<sup>16</sup> É importante ressaltar que a legislação brasileira possui dois dispositivos legais que abordam a proteção infantil em casos de violência doméstica. São eles: a Lei nº 13.010/2014, conhecida como Lei Menino Bernardo, que assegura o direito das crianças e adolescentes de serem educados sem o recurso a castigos físicos ou tratamentos cruéis e degradantes; e a Lei nº 14.344/2022, chamada de Lei Henry Borel, que estabelece medidas protetivas específicas para crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica, além de classificar como crime hediondo o homicídio de menores de 14 anos. Essas leis emblemáticas foram batizadas em homenagem aos pequenos Bernardo Boldrini e Henry Borel, ambos brutalmente assassinados por seus pais ou padrastos e mães ou madrastas.

Pública (2023) revela que os índices de violência contra crianças e adolescentes em 2022 superaram aqueles registrados antes da pandemia de COVID-19. De acordo com o mesmo Anuário, os crimes de maus-tratos, conforme definido no art. 136 do Código Penal e no art. 232 do Estatuto da Criança e do Adolescente, com vítimas na faixa etária de 0 a 17 anos, contabilizaram 22.527 casos, indicando um acréscimo de 13,8% em relação ao ano anterior e uma taxa de 45,1 registros por 100 mil habitantes dentro dessa mesma faixa etária.

Frente a essas informações, percebe-se que o Brasil ainda se configura como um ambiente hostil para as crianças, tendo em vista que os aspectos culturais presentes na educação infantil parecem contribuir para a perpetuação de uma sociedade violenta. A violência na infância deixa uma marca que pode impactar toda a vida do indivíduo, levando à reprodução da violência, ao distanciamento familiar, convívio marcado pela ansiedade e depressão, além das diversas outras consequências possíveis (ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2023).

Dessa forma, após a análise da educação punitiva como um dos elementos que propiciam desequilíbrios nas relações sociais e consolidam na mentalidade das crianças uma percepção naturalizada da violência, prossegue-se com a investigação dos fatores que favorecem a perpetuação da cultura de violência na sociedade, discutindo a questão da transmissão transgeracional da violência doméstica no tópico subsequente.

### **3.4 As consequências transgeracionais da violência de gênero: o impacto em crianças que testemunham a violência doméstica e sua reprodução.**

A violência de gênero, como já observada, traz implicações que ultrapassam os danos causados às vítimas diretas. Os efeitos desse fenômeno se estendem aos filhos e demais pessoas próximas à vítima. Há um rastro de prejuízos decorrentes da violência doméstica que afeta, de algum modo, todos em sua volta.

Com raízes em aspectos históricos, culturais, filosóficos, médicos e religiosos, a violência contra as mulheres não findou com o passar do tempo. Embora períodos históricos, como a Idade Média, tenham sido marcados por forte repressão feminina, as estatísticas atuais mostram que a violência de gênero continua presente na sociedade em diferentes formas. Apesar dos normativos jurídicos que visam combatê-la, o fenômeno persiste e se desdobra com impactos negativos, sobretudo na vida das crianças.

O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023) apresentou um aumento de 6,1% nos casos de feminicídio no país em 2022, que resultou na triste estatística de 1.437 mulheres mortas pelo simples fato de serem mulheres. Os homicídios dolosos de mulheres também apresentaram um crescimento de 0,9% em comparação ao ano anterior. Além dos crimes contra a vida, os índices de agressões em contextos de violência doméstica subiram 2,9% com um total de 245.713 casos; e as ameaças aumentaram 7,2%, resultando em 613.529 ocorrências.

Ademais desses números, houve um aumento significativo nos registros de assédio sexual, com 49,7% a mais, totalizando 6.114 casos em 2022, enquanto a importunação sexual teve um aumento de 37%, chegando a 27.530 casos no último ano. Em resumo, os números apontam um crescimento alarmante que abrange diversas formas de crimes, desde o assédio até o estupro e o feminicídio.

No ano de 2023, conforme os dados mais atualizados do Mapa Nacional da Violência de Gênero, foram contabilizadas 25.458.500 declarações referentes a casos de violência doméstica e familiar contra mulheres no Brasil (SENADO FEDERAL, 2023). Dentre as características associadas a essa problemática, é possível destacar a relação entre a vítima e o agressor, frequentemente identificado como (ex) marido ou companheiro; o domicílio como local de maior ocorrência; e o emprego de arma branca como o instrumento mais comumente utilizado nas agressões. Ademais, observa-se que a maioria das vítimas consiste em mulheres negras e provenientes de condições socioeconômicas desfavoráveis.

Nesse contínuo cenário, diversos normativos foram editados visando atingir os fins sociais de adequação do ordenamento jurídico à realidade social. Isso abrange não apenas a ratificação de tratados internacionais pelo governo brasileiro, como a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, aprovada pela ONU em 1979 (Decreto n.4.377/2002), e a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher, aprovada em Belém do Pará em 1994 (Decreto n. 1973/1996), mas também a promulgação de leis específicas de proteção à mulher e combate à violência de gênero pelo próprio Estado, a exemplo da Lei nº 11.340/06, designada como Lei Maria da Penha, e da Lei nº 13.104/2015, conhecida como Lei do Feminicídio, já citadas anteriormente.

Paralelamente à violência contra as mulheres, é preciso considerar a preocupação com os filhos das vítimas desse fenômeno. Em todo o mundo, uma em cada quatro crianças com menos de 5 anos, o que corresponde a 176 milhões, convive com a realidade de ter uma mãe que sofre violência por parte de um parceiro íntimo. Segundo dados de atendimentos registrados



pelo Ligue 180, em 2016, 78,25% das envolvidas em situações de violência doméstica eram mães e 53,40% destas mulheres tinham um ou dois filhos. Das mães que sofriam violência doméstica, quase 60% de seus filhos já haviam presenciado as agressões, e 22,27% também tinham sofrido algum tipo de agressividade (BRASIL, 2016).

De maneira análoga, assim como os institutos legais de proteção às mulheres têm como objetivo combater a violência perpetrada contra elas, buscando proteger e assistir às vítimas, há normativos que visam garantir a proteção das crianças em situações de risco. Isso se aplica não apenas às crianças enquanto vítimas diretas das agressões, mas também como testemunhas desses atos violentos. Um exemplo disso é a Lei nº 13.431/2017, que estabelece mecanismos para prevenir e coibir essa violência, além de determinar medidas de assistência e proteção às crianças e adolescentes que presenciam as agressões.

O artigo 4º da mencionada Lei define as modalidades de violência exercidas contra as crianças que necessitam de proteção. Destacamos a alínea c, que estabelece:

Art. 4º Para os efeitos desta Lei, sem prejuízo da tipificação das condutas criminosas, são formas de violência:

I - [...]

II - Violência psicológica:

a) [...]

b) [...]

c) qualquer conduta que **exponha a criança ou o adolescente, direta ou indiretamente, a crime violento contra membro de sua família ou de sua rede de apoio**, independentemente do ambiente em que cometido, particularmente **quando isto a torna testemunha** (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Constata-se que o dispositivo em questão expressa uma preocupação com a violência indireta sofrida pela criança. Os casos de violência doméstica presenciados pelos filhos revelam um problema alarmante: os traumas resultantes ao longo do tempo, como depressão, síndrome do pânico, dependência química, ansiedade, prejuízos cognitivos, baixa autoestima, normalização da violência e alta probabilidade de reprodução dos padrões absorvidos. Esses fatores comprometem a saúde biopsicossocial da criança e contribuem para a transmissão da violência de uma geração para outra, através do fenômeno da transgeracionalidade.

Numa sucinta definição, entende-se que a transgeracionalidade consiste nos processos transmitidos de uma geração a outra, mantendo-se presentes ao longo da história familiar. Assim, diz respeito a padrões relacionais que se repetem, ainda que as pessoas envolvidas não percebam (FALCK; WAGNER, 2005). Dessa maneira, em lares conflituosos, em que há

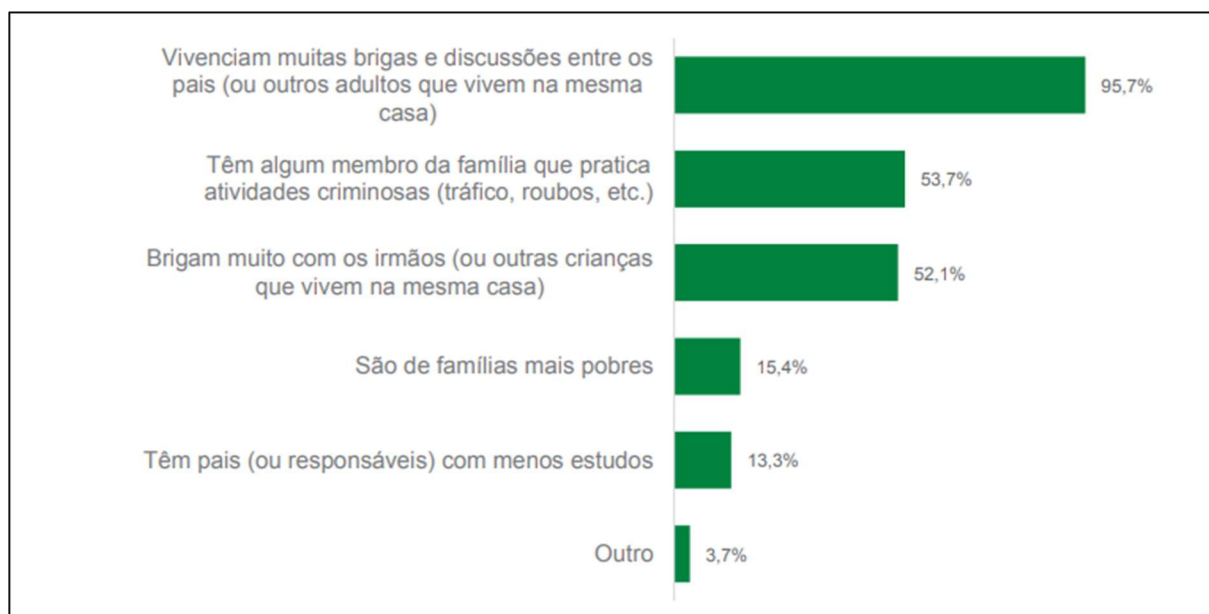
ocorrência de violência doméstica, a qual é testemunhada pelos filhos, observa-se uma tendência à repetição e perpetuação de comportamentos agressivos e submissos nas gerações subsequentes.

A violência transgeracional configura-se como um problema sério que afeta tanto homens quanto mulheres. Os efeitos da violência direta se refletem na continuidade do ciclo violento, levando as vítimas indiretas a reproduzi-la em algum momento de sua vida através de processos psicológicos internalizados. Para os homens, a tendência é adquirir comportamentos agressivos, reproduzindo na vida adulta os padrões de agressividade absorvidos dos pais ou companheiros das mães. Por outro lado, as mulheres frequentemente interiorizam a lição de submissão transmitida pelas mães, o que facilita a aceitação da obediência e submissão como componentes naturais do seu futuro.

A reprodução de padrões violentos, decorrente da naturalidade com que esse comportamento é assimilado pela criança exposta de forma contínua a essa realidade adversa, torna-se evidente para familiares e educadores. Conforme evidencia a pesquisa realizada pela ChildFund Brasil (BARRETO; MOUR, 2023), ao serem questionados sobre a frequência com que conseguem identificar indícios de violência doméstica entre as crianças no ambiente escolar, mais de 50% dos professores entrevistados relataram perceber sempre ou quase sempre todos os sinais levantados.

Os indícios que os professores costumam identificar com maior frequência são, em ordem decrescente: alterações severas no humor, crianças em estado de alerta, crianças desconfiadas em relação ao contato físico com adultos, além de hematomas e ferimentos na pele. Adicionalmente, identificaram outros sinais de alerta que refletem a convivência com a violência intrafamiliar, os quais estão ilustrados no gráfico abaixo:

**GRÁFICO 4: Sinais de violência doméstica em crianças na visão dos(as) professores(as).**



Fonte: Gráfico contido na Pesquisa Nacional da Situação de Violência Contra Crianças no Ambiente Doméstico realizada pela ChildFund Brasil (BARRETO; MOUR, 2023, p.110).

Com fulcro no Gráfico 4, verifica-se que os sinais são percebidos em decorrência do comportamento que as vítimas indiretas apresentam e dos fatores que as circundam. Utiliza-se a expressão “vítimas indiretas” para os filhos que presenciam as agressões e que não sofrem diretamente a violência física praticada contra sua genitora ou alguém de sua rede de apoio. Todavia, é inegável que elas sofrem diretamente uma violência psicológica ao testemunhar tais agressões e a permanecer num ambiente hostil e sem proteção.

Em um diálogo com a Psicanálise, examinamos a transgeracionalidade da violência de gênero para compreender que, além da necessidade de fomentar uma cultura de respeito entre as crianças do Ensino Básico, que estão no início de sua formação como sujeitos, muitas delas ainda correspondem a uma significativa parcela de indivíduos com potencial de reproduzir os padrões de violência doméstica absorvidos no seio familiar e cuja necessidade de intervenção nessa transgeracionalidade se revela ainda mais essencial.

Conforme os estudos psicanalíticos, a transmissão de conteúdos entre gerações ocorre de duas maneiras distintas: a transmissão intergeracional, que se realiza através da geração imediata, representada pelos pais. Neste caso, os elementos podem ser transformados e metabolizados ou, alternativamente, comprometidos e transmitidos à próxima geração. Esse processo envolve a passagem de rituais, tradições e legados de uma geração para outra, podendo ocorrer de maneira consciente ou inconsciente (REBHEIN; CHATELAR, 2013).

Por outro lado, existe a transmissão transgeracional, na qual o material psíquico herdado da genealogia é caracterizado por sua natureza inconsciente e não simbólica; trata-se de elementos que não estão integrados ao psiquismo e podem englobar valores familiares, tradições, habilidades e traumas que são transferidos entre as gerações. Esses padrões tendem a persistir ao longo da história familiar e influenciam as dinâmicas familiares (REBHEIN; CHATELAR, 2013).

Segundo Juarez Cirino dos Santos (2011), a Psicanálise, ao reunir conhecimentos científicos adquiridos através da exploração analítica do inconsciente – base fundamental do trabalho psicanalítico desenvolvido por Freud – oferece valiosas reflexões acerca do funcionamento da mente, o qual é essencial para compreender o comportamento humano.

Ao analisar a relevância dos estudos psicanalíticos, Santos (2021) ressalta o diálogo desse ramo da Ciência com outras áreas de conhecimento e assevera que a Criminologia, seu principal campo de investigação, não poderia ser considerada uma ciência ou um ramo do saber científico sem uma teoria que elucidasse os processos mentais, como é o caso da perspectiva proposta pela Psicanálise.

Em acréscimo, o autor sustenta que a Sociologia não poderia existir sem o estudo das relações sociais entre os seres humanos ao longo da história das sociedades; de igual modo, a Economia também está intrinsecamente relacionada à dinâmica de produção e distribuição de bens entre indivíduos que possuem a capacidade de compreender e interagir com o mundo para atender às suas necessidades; assim como o Direito, enquanto disciplina jurídica das relações sociais entre pessoas que agem conforme sua percepção do mundo e suas intenções de ação, respeitando regras sociais (SANTOS, 2021).

Nesse diapasão, a interação com outras disciplinas das ciências sociais é fundamental para conduzir o Direito no seu dever ser. Portanto, ao analisarmos uma proposta de intervenção em um fenômeno tutelado pelo ordenamento jurídico, tal qual acontece com a violência de gênero, torna-se imprescindível o diálogo com ciências que estudam o comportamento humano como a Psicologia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Educação, entre outras.

Nesse norte, é oportuno considerar brevemente algumas correntes psicanalíticas acerca da agressividade e sua transmissão, sem nos afastarmos do objetivo principal desta seção, que é analisar a persistência da violência de gênero entre gerações e seu reforço à cultura da violência. De acordo com Santos (2021), as explicações psicanalíticas da agressividade humana variam conforme a evolução da teoria freudiana. Esta embasa suas explicações no princípio do

prazer (refletindo a frustração da criança) e nas concepções relacionadas ao instinto de morte (projeção de impulsos destrutivos), que coexistem com o instinto de vida e são compreendidos como os dois impulsos fundamentais do ser humano.

A partir das reflexões de Freud, contidas em sua obra “O mal-estar na cultura”, Juarez dos Santos relata a história humana como um estado de equilíbrio entre as tendências destrutivas e as propensões à vida, com a cultura atuando como uma barreira que limita a manifestação desses impulsos. No entanto, o autor termina por expressar uma incerteza acerca da eficácia da cultura em controlar os impulsos agressivos e autodestrutivos, os quais são considerados inerentes à condição humana (SANTOS, 2021).

Conforme explicitado por Santos (2021), as relações internas entre os elementos do sistema psíquico delineadas por Freud não são simples conceitos culturais ou construções intelectuais e filosóficas; ao contrário, tratam-se de fatos concretos extraídos da realidade empírica, derivados das dinâmicas de poder e dependência específicas que caracterizam a estrutura familiar patriarcal da sociedade capitalista. Esses elementos são tão cruciais para a formação psíquica do sujeito quanto as relações de poder e de dependência presentes nas relações de produção para a construção social, econômica e política dos sujeitos inseridos na contradição capital e trabalho assalariado.

Nesse contexto, torna-se evidente que a estrutura psíquica, conforme descrita pela Psicanálise, compreende também a interferência de fatores externos, como a cultura e a influência da estrutura familiar, especialmente a patriarcal, na construção do sujeito. Dessa forma, dentro do cenário analisado de uma criança que cresce presenciando episódios de violência e que tal padrão comportamental é naturalizado dentro de sua conjuntura familiar, somado à pressão dos padrões culturais de uma sociedade machista e preconceituosa, destaca-se a hipótese da transmissão transgeracional desse modelo de agressão e submissão como contribuição para a perpetuação da violência de gênero.

Em suma, essa reprodução de padrões comportamentais apontada pela Psicanálise durante a formação do sujeito sofre com a influência recebida das gerações anteriores e da herança familiar adquirida, incluindo as heranças culturais, sociais e econômicas. No que diz respeito à violência doméstica, observa-se uma possível repetição dos modelos educacionais recebidos na infância pelos pais ou mesmo a perpetuação transgeracional do ciclo da violência por meio de padrões de comportamento internalizados e repetidos (RAMOS; OLIVEIRA, 2008).

Inobstante os estudos no campo da Psicanálise reconheçam a ocorrência da transgeracionalidade, a socióloga brasileira Heleieth Saffioti faz um contraponto à reprodução de modelos parentais e de padrões violentos aprendidos com a família de origem. Para Saffioti, os cientistas consideram que as vítimas de abusos físicos, psicológicos, morais e/ou sexuais têm maior probabilidade de perpetrar, abusar, sodomizar e, em suma, reproduzir as mesmas violências que sofreram em outros indivíduos. Além disso, essas vítimas mostram-se mais suscetíveis a investidas sexuais ou à violência física ou psicológica por parte de terceiros (SAFFIOTI, 2015).

Entretanto, Saffioti argumenta que essa hipótese não foi corroborada por suas extensas investigações realizadas em várias capitais, no Distrito Federal e em mais de 20 cidades do estado de São Paulo. Dentre as vítimas de abuso sexual entrevistadas em sua pesquisa sobre violência doméstica, não surgiram evidências que indicassem uma tendência para vitimar outros indivíduos ou para se tornarem vulneráveis a tentativas de abuso contra si mesmas (SAFFIOTI, 2015).

Embora existam divergências acerca da transgeracionalidade da violência, é indiscutível a relevância de investigar questões relacionadas à perpetuação, reprodução, impactos e métodos para interromper ciclos violentos. Estes temas são geralmente escassos no meio acadêmico, especialmente o jurídico. Refletir sobre novas abordagens da violência familiar e maneiras de romper com os ciclos violentos, incluindo a análise dos elementos estruturais e suas transmissões nocivas, é fundamental para compreender a desconstrução de uma cultura de violência e promoção de uma cultura de respeito.

A discussão sobre tópicos como violação de direitos, transgeracionalidade e estratégias para quebrar esses padrões é vital. Do mesmo modo, é essencial reconhecer a necessidade de intervir nos padrões prejudiciais de reprodução, sem estigmatizar os indivíduos envolvidos como portadores de um suposto “fardo familiar” ou fracassados na tentativa de romper com os ciclos violentos.

É nesse norte que o capítulo seguinte vai versar sobre o ensino e aprendizagem em direitos humanos, não apenas como um direito à educação, mas como uma proposta pedagógica de desconstrução dos padrões socioculturais violentos. Além disso, será discutido o papel da educação em direitos humanos como um instrumento para promover uma cultura de respeito, que favoreça a ressignificação das experiências traumáticas decorrentes da violência no âmbito

familiar e na formação do indivíduo enquanto sujeito de direitos. Essa abordagem servirá como suporte ao sistema jurídico no combate à violência de gênero.

#### **4 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO UM INSTRUMENTO DE APOIO AO SISTEMA JURÍDICO NO COMBATE À VIOLÊNCIA DE GÊNERO**

A edificação de uma sociedade justa e igualitária demanda o reconhecimento e o respeito às diferenças. Embora essa premissa seja clara, é fundamental que os indivíduos sejam reconhecidos como titulares de direitos, o que implica respeitar suas singularidades. Para isso, é necessário que valores como igualdade, democracia e promoção dos direitos individuais sejam ensinados e vivenciados na sociedade.

Dessarte, esse aprendizado passa pela relação entre direitos humanos e educação e, para tanto, a escola se apresenta como o espaço mais propício para a convivência com as diferenças, conhecimentos de valores de direitos humanos e formação da maneira de pensar democrático pautada no respeito mútuo e igualitário. Isso porque a educação é um direito humano fundamental, salvaguardado pela Constituição Federal e por normas internacionais.

Diante disso, o capítulo que se inicia busca analisar como o ensino e aprendizagem em direitos humanos nas escolas pode contribuir para a formação de uma cultura de respeito e de enfrentamento à violência de gênero na sociedade, além de considerar a função da escola nesse processo de mudança. Esta seção buscará refletir sobre a introdução da disciplina de direitos humanos no currículo do Ensino Básico, iniciando pelo Ensino Fundamental I, e sobre o direito à educação enquanto um direito fundamental protegido pela Constituição e por normativas internacionais.

Dentro deste panorama, buscará examinar a escola, não apenas como um ambiente de transmissão de conteúdos, mas também como um espaço de transmissão de saberes, experiências, valores e reflexões que promovam uma leitura de mundo mais igualitária. Em seguida, refletirá sobre a educação em direitos humanos como um direito de reparação pelo próprio ordenamento jurídico, ressaltando sua responsabilidade por ter fomentado e até legitimado relações de poder que contribuem para a violência contra as mulheres por meio de diversas normas. Isso possibilitará uma reflexão crítica sobre a ambivalência do direito.

Ademais, este capítulo concentra-se na análise da educação em direitos humanos no Ensino Básico como uma ferramenta que auxilia o sistema jurídico no enfrentamento da violência de gênero. Tal enfoque é fundamentado na realidade de que, apesar do fortalecimento das legislações destinadas a enfrentar essa problemática, como a Lei Maria da Penha e a Lei do



Feminicídio, os índices permanecem alarmantes. Isso ressalta a necessidade premente de políticas públicas voltadas para a prevenção, as quais são fundamentais para fortalecer a atuação do sistema jurídico no enfrentamento da violência contra as mulheres.

#### **4.1 O direito à educação e o papel da escola como um lugar de (re) construção e (re) significação das relações sociais.**

É na necessidade de formação do sujeito de modo apto a conviver com a diversidade e respeitar a pluralidade existente na sociedade que a escola se mostra o lugar mais oportuno para conviver com as diferenças e aprender sobre respeito, direitos, cultura, história e demais valores morais. Isso é o alicerce para uma coletividade democrática.

O direito à educação é, sobretudo, um direito humano. Logo, essa prerrogativa está salvaguardada na Constituição Federal (CF/88), intitulada de Constituição Cidadã; em leis esparsas e codificadas; e em tratados e convenções internacionais. De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal de 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, 1988, grifo nosso).

Como se observa, o direito à educação garantido na Magna Carta não se restringe a um dever do Estado, de maneira que seja oferecido pelo Poder Público sem a necessidade de engajamento social, mas corresponde a um direito inerente a todos os indivíduos em cooperação com a sociedade, em busca de efetivar o pleno desenvolvimento individual e de gozo de sua cidadania, além de capacitar o sujeito para as atividades laborais.

Na oportunidade, vale ressaltar que embora a educação como direito humano pressuponha o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, isso não implica dizer que ela se reduz ao mercado. Pois, embora se reconheça a necessidade de pessoas cada vez mais qualificadas para o trabalho, o desenvolvimento da pessoa por meio da educação implica em muitas outras dimensões (GRACIANO, 2005).

Da mesma forma que a educação é um direito fundamental protegido constitucionalmente, ela também se encontra respaldada em normas internacionais, que datam

de antes mesmo da Constituição Federal, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, influenciando a incorporação desse direito pelos ordenamentos jurídicos de diversos países.

A sua manifestação remete ao final da Segunda Guerra Mundial, quando as discussões acerca da importância da educação como elemento indispensável para a reconstrução do pós-guerra apareceram nas primeiras atividades da Comissão de Direitos Humanos da ONU. Criado em 1946, pelo Conselho Econômico, Social e Cultural da organização, esse órgão tinha como propósito desenvolver recomendações que incentivassem o respeito e a observância dos direitos humanos, partindo da hipótese não confirmada de que os regimes que respeitam tais direitos não entram em guerra com outros regimes semelhantes (CLAUDE, 2005).

Assim, para promover a paz global, os membros da Comissão deram início aos trabalhos em 1947, com Eleanor Roosevelt eleita como presidente. Desde o princípio, todos os integrantes da Comissão compreenderam que a elaboração de uma declaração dos direitos humanos era, em si, um processo educacional. Nesse ínterim, a Declaração Universal destaca que seus criadores reconheceram a falta de neutralidade da educação em termos de valores (CLAUDE, 2005).

Nesse domínio, se constata que existe uma conexão indissociável entre os direitos humanos e a educação. Para além de ser um direito humano por si só, conforme estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a educação é um processo essencial para garantir a efetivação dos demais direitos (LAPA; GUSSO; SOUZA, 2018). Ela visa promover o pleno desenvolvimento da personalidade em um contexto comunitário, sendo também reconhecida como um direito social (CLAUDE, 2005).

Logo em seu preâmbulo, a DUDH ressalta a necessidade de garantia do direito à educação, do respeito aos direitos e liberdades individuais, assim como da preservação desse direito por parte de todos os Estados. Preceitua assim:

A Assembléia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a **fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade**, tendo-a constantemente no espírito, **se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades** e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efetivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948, grifo nosso).

Além do preâmbulo, o direito à educação também é previsto no artigo 26, que dispõe: “Toda pessoa tem direito à educação”. Assim, verifica-se que a Declaração em comento traz uma preocupação em inserir a educação como imperativo necessário desde suas ideias preambulares e não apenas como um direito a ser resguardado, mas como um importante objetivo que necessita de esforço conjunto para que seja alcançado e respeitado.

É na intencionalidade de promover a educação em nível global que o artigo 26 vai se atrelar a três objetivos específicos. São eles: (1) pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos do ser humano e às liberdades fundamentais; (2) promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre todas as nações e a todos os grupos raciais e religiosos; e (3) incentivo às atividades da ONU para a manutenção da paz.

Com a intenção de delinear uma análise com recorte de gênero na educação em direitos humanos nas escolas, destacaremos o primeiro objetivo para maior detalhamento. Embora se observe uma abstração na noção de desenvolvimento pleno da personalidade, expresso como primeiro objetivo do art. 26 da mencionada Declaração, depreende-se o interesse pelo respeito ao indivíduo em sua identidade. Tal propósito é objeto de investigação de Jean Piaget (1975) em sua obra “Para onde vai a educação?”.

Não apenas como teórico do desenvolvimento moral infantil, mas também como estudioso do sistema educacional, Piaget esmiuça o art. 26 da referida Declaração com a finalidade de compreender a relevância atribuída à educação em busca do pleno desenvolvimento da personalidade humana, assim como do reforço dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esses objetivos são examinados na obra atrelados ao papel da escola no exercício do direito à educação.

Conforme argumenta o epistemólogo suíço, afirmar que a educação visa ao pleno desenvolvimento da personalidade implica reconhecer a necessidade de afastar-se do modelo clássico tradicional. Tal mudança exige uma busca pela integração entre a formação individual e a participação social na comunidade. Essa posição resulta de sua análise sobre os modos como o conhecimento é transmitido nas instituições educacionais convencionais (PIAGET, 1975).

Ao realizar um paralelo entre os rituais de iniciação vivenciados por jovens em tribos primitivas, nos quais são revelados os segredos sagrados destinados a transformar a mentalidade livre da infância em uma conformidade ao clã adulto, e a experiência dos estudantes nas escolas tradicionais, que se encontram sujeitos à autoridade moral e intelectual do professor e à pressão por desempenho positivo nas avaliações finais, percebe-se que o objetivo de alcançar um

desenvolvimento pleno da personalidade não está sendo efetivamente atingido.

Nesse ínterim, Piaget (1975) examina o que constitui o desenvolvimento da personalidade, bem como o método para assegurar esse desenvolvimento. Embora também reconheça que o texto do artigo 26 não fornece qualquer definição explícita acerca da personalidade, ele infere uma concepção a partir do contexto do dispositivo, que é complementado pela ideia de respeito aos direitos e liberdades peculiares de cada indivíduo.

Piaget aprofunda sua análise atestando que, aparentemente, há uma semelhança entre personalidade e indivíduo; no entanto, essa concepção carrega implicações significativas. Segundo o estudioso da moral infantil, do ponto de vista psicológico e sociológico é imprescindível que se estabeleça uma distinção entre esses dois elementos.

Numa objetiva diferenciação, Piaget define o indivíduo como aquele centrado em si mesmo, que obstaculiza, através de seu egocentrismo moral ou intelectual, as relações de reciprocidade inerentes a toda vida social evoluída. Já a pessoa, corresponde ao indivíduo que aceita espontaneamente uma disciplina ou contribui para o estabelecimento da mesma, submetendo-se voluntariamente a um sistema de normas recíprocas. Assim sendo, a personalidade pode ser considerada uma manifestação de consciência moral e de consciência intelectual.

De posse dessa sucinta diferenciação entre o indivíduo e a personalidade, Piaget propõe um entendimento sobre o objetivo do art. 26 da DUDH em “visar ao pleno conhecimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais”. Para ele, esse objetivo “consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos” (PIAGET, 1975, p.61).

Assim, a compreensão de Piaget acerca do primeiro objetivo do art. 26 em análise se coaduna com a proposta de um ensino e aprendizagem em direitos humanos, abrangendo o exercício do direito à educação e sob uma perspectiva de gênero. Tal abordagem visa a formação de indivíduos dotados de autonomia moral e intelectual, aptos a discernir e respeitar a autonomia do outro.

De maneira mais específica em relação ao presente objeto de estudo, o propósito delineado no artigo 26 da DUDH oferece subsídio para a implementação de políticas públicas voltadas à educação em direitos humanos tanto para meninos quanto para meninas, capacitando-os intelectual e moralmente a se respeitarem e a compreenderem sua posição

de igualdade em todas as esferas sociais.

Além das considerações de Piaget em sua busca por compreender os objetivos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Richard Claude (2005) realiza uma análise da expressão “pleno desenvolvimento”, chegando à conclusão de que esta abrange tanto o direito à educação quanto a formação em direitos humanos. Isso implica no desenvolvimento das competências pessoais e na garantia de uma vida digna.

Claude, Professor Emérito da Universidade de Maryland, nos Estados Unidos, fundamenta sua interpretação afirmando: “Isso é o que se pode depreender da leitura atenta da expressão ‘pleno desenvolvimento da personalidade humana’, seguida imediatamente, sem uma vírgula sequer, pela frase: ‘e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais’” (CLAUDE, 2005, p.41).

Diante do exposto, depreende-se que o direito à educação, consagrado tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto na Constituição Federal, implica a existência de um ambiente propício para esse pleno desenvolvimento da personalidade humana. Este ambiente deve ir além do simples direito ao acesso ao conhecimento; deve ser capaz de promover a construção ou reconstrução de relações recíprocas pautadas no respeito mútuo. Nesse sentido, a escola se posiciona como o espaço mais apropriado para essa finalidade e requer uma análise cuidadosa sobre seu papel dentro da sociedade.

Na busca pela realização de sua função social, a escola oferece oportunidades para o diálogo com a realidade, embora se reconheça que há contextos sociais que ultrapassam sua capacidade de intervenção, especialmente em períodos marcados por extremismos. A responsabilidade da escola em promover a socialização de culturas, saberes e valores da humanidade, bem como aspectos ambientais e de cidadania, fundamenta-se em uma perspectiva orientada para a transformação das desigualdades, injustiças e violências. Isso evidencia a relevância crítica da educação como uma possibilidade (SANTOS, 2016).

No ensejo dessa análise da função da escola e do seu papel social no exercício do direito à educação, destaca-se a provocação de Michael Young: “Para que servem as escolas?” (YOUNG, 2007, p.1288). Em resposta a essa questão, o autor britânico argumenta que, na ausência das escolas, cada nova geração enfrentaria a necessidade de recomeçar suas aprendizagens desde o princípio, ou ainda correria o risco de permanecer estagnada, situação comum em sociedades anteriores ao surgimento dessa instituição fundamental.

Young salienta, com uma abordagem alternativa em meio aos diferentes

posicionamentos sobre as escolas, que elas “são instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento” (YOUNG, 2007, p.1288). Além disso, observa que por diversos motivos diferentes, a importância do conhecimento e o papel das escolas nesse processo de aquisição têm sido desconsiderados por líderes políticos e pesquisadores da área educacional, sobretudo os sociólogos da educação.

Durante a década de 1970 até a década de 1980, as instituições educacionais foram alvo de diversas críticas fundamentadas na noção de que, inseridas em sociedades capitalistas, essas escolas teriam como função ensinar à classe trabalhadora qual seria o seu papel social, contribuindo para a legitimação das desigualdades sociais. Os poucos alunos provenientes da classe trabalhadora que conseguiam acesso ao ensino superior eram considerados como legitimadores das desigualdades dentro do sistema educacional (YOUNG, 2007).

No intervalo entre os anos de 1980 e 1990, essa percepção de reforço às desigualdades se estendeu aos gêneros e aos grupos vulneráveis, sustentando que as escolas subordinariam ainda mais as mulheres e as minorias étnicas. No entanto, essas concepções raramente passavam de críticas e ofereciam uma perspectiva limitada sobre como seriam as escolas em sociedades socialistas, não patriarcais e não racistas. Críticas ainda mais radicais defendiam a abolição de todas as escolas (YOUNG, 2007).

Após os anos de 1990, uma era pós-estruturalista e pós-modernista nas ciências sociais despontava com críticas diferentes. As críticas à escolaridade foram se modificando e teóricos como Michel Foucault direcionaram seus julgamentos ao sistema de disciplina e de controle, que regulava os alunos e normatizava o conhecimento por meio das disciplinas acadêmicas. A principal obra de Foucault relativa às escolas foi “Vigiar e Punir”, já observada no capítulo anterior (YOUNG, 2007).

Na mesma linha de raciocínio percebida na educação punitiva dos filhos, Foucault (2015) reputava os alunos como corpos dóceis e manipuláveis. A escola era considerada pelo filósofo francês no mesmo patamar de confinamento que as prisões e os hospitais, embora reconhecesse as especificidades de cada instituição. Segundo o autor, o corpo humano é inserido em um sistema de poder que o examina, o desarticula e o reconstrói.

Em complemento, assevera Foucault (2015) que o trabalho de disciplina sobre o corpo corresponde a uma mecânica de poder, que similarmente pode ser compreendida como uma estratégia, que ele denominou de “anatomia política”. Essa anatomia estabelece os métodos pelos quais é possível controlar os corpos alheios, não apenas para que sigam ordens, mas para

que operem conforme desejado, empregando as técnicas, ritmos e eficácias definidas. Assim, a disciplina produz corpos obedientes e treinados, ou seja, corpos “dóceis”.

Foucault desenvolve sua análise sobre a manipulação das instituições por meio dessa estratégia política e afirma ser ela encontrada, desde muito cedo, no funcionamento dos colégios; mais tarde nas escolas primárias; no espaço hospitalar e nas organizações militares. O filósofo argumenta que a estrutura estabelecida no ambiente escolar foi gradualmente desenvolvida para submeter os indivíduos uns aos outros.

Nesse enfoque, segundo a compreensão do autor francês, a determinação de lugares individuais nas escolas tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos, além de organizar uma nova economia do tempo de aprendizagem e fazer funcionar o ambiente escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar e de recompensar (FOUCAULT, 2015).

Apesar da ascensão dessa perspectiva crítica pós-estruturalista em torno do papel da escola, não houve grandes repercussões dessas ideias pelos líderes políticos, pois elas tinham muito pouco a certificar sobre as instituições educacionais, exceto para outros cientistas sociais. Logo, em paralelo a essas concepções negativas, pensamentos neoliberais surgiram e se expandiram nas esferas econômicas, governamentais e educacionais (YOUNG, 2007).

Um dos reflexos dessa onda neoliberal na educação foi a necessidade de adequar os resultados escolares às necessidades da economia, o que acabou deslocando parte do sistema educacional para as mãos dos empresários do setor privado e transformando a educação em uma mercadoria, fazendo com que as escolas competissem por alunos e rendas. Nesse cenário, Michael Young começa a delinear respostas à sua provocação inicial sobre a utilidade da escola.

Em sua concepção sobre o papel da escola, Young constata que é impossível não concordar com a afirmação de John White (2007), um filósofo da educação a quem ele expressa profunda admiração, de que as escolas devem promover a felicidade e o bem estar humano. Contudo, ele ressalta que essa finalidade também é inerente a outras instituições, com exceção das prisões. Assim, para esclarecer mais precisamente a função da escola, Young recorre ao pensamento de Foucault para fazer um contraponto à ideia de semelhança funcional entre a instituição educacional, a prisional e a hospitalar.

Em contraposição à concepção foucaultiana de que escola, prisão e hospital se enquadrariam na mesma categoria, Young destaca as diferenças históricas de luta política pela universalização do ensino, intrínseca ao propósito específico das escolas. Para o sociólogo

londrino, essa perspectiva sobre as lutas pelos objetivos enseja duas reflexões importantes. A primeira delas diz respeito aos objetivos da emancipação e da dominação.

No tocante a esses objetivos, Young ressalta que tanto as classes dominantes quanto as subordinadas têm buscado usar as escolas para atingir os seus mais diferentes propósitos e, portanto, até as escolas mais opressivas e mais dominantes podem ser usadas como instrumentos de emancipação. A segunda reflexão enseja duas provocações, a saber: “Quem recebe a escolaridade?” e “O que o indivíduo recebe?” (YOUNG, 2007, p.1292).

Em conclusão, ele considera que o segundo questionamento já está esclarecido com base na história de luta pelo acesso à educação no país, que destaca a importância da transmissão do conhecimento ao indivíduo, concentrando-se em investigar a resposta à primeira indagação. Assim, ele observa que a resposta perpassa inicialmente por uma escolaridade básica gratuita no século XIX e progrediu para uma visão de inclusão social e participação mais abrangente.

Após essas explicações, Young finalmente chega à resposta de sua provocação principal: “Portanto, minha resposta à pergunta ‘Para que servem as escolas?’ é que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho.” (YOUNG, 2007, p.1294).

É a partir dessa constatação de que a escola tem o potencial de capacitar os indivíduos para a aquisição de conhecimentos que não são que obtidos em casa, na comunidade ou no ambiente laboral, que a proposta de um ensino-aprendizagem em direitos humanos como contribuição para uma transformação sociocultural na forma de considerar as relações de gênero torna-se mais plausível, especialmente quando associado à concepção de Piaget de capacitação do indivíduo para a autonomia moral e respeito ao outro.

Vale ressaltar que, embora se proponha uma capacitação do sujeito através do conhecimento formal acerca dos direitos humanos, reconhece-se que a educação escolar por si só não é suficiente. A educação deve ser entendida em um sentido amplo, como parte de um sistema geral que abarca a formação contínua dos indivíduos. Tal processo educativo é fundamental para a formação das pessoas na defesa e promoção dos seus direitos (GRACIANO, 2005).

Nesse norte, é importante ponderar que a educação necessita de uma formação contínua dos docentes para que esses estejam preparados para ensinar e conduzir o conhecimento de forma humana e consciente (FREIRE, 2013). Logo, a transmissão de conhecimento como



função social da escola não se restringe a conteúdos e disciplinas, mas como afirmou Paulo Freire<sup>17</sup>: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p.21)

Freire argumenta que todo ser humano possui a capacidade de se educar e se transformar em um indivíduo autônomo e independente. No entanto, ele enfatiza o papel do professor como agente facilitador desse processo, defendendo a ideia de que ensinar transcende a simples transmissão de conhecimento. Para o autor, o aprendizado deve ser compreendido em suas múltiplas dimensões — ontológica, política, ética, epistemológica e pedagógica — e deve não apenas ser assimilado por professores e alunos, mas também ser continuamente vivenciado e testemunhado (FREIRE, 1996).

A educação, segundo a perspectiva freiriana, vai além da mera transmissão de informações; ela deve ser entendida como uma prática que fomenta a liberdade. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que os indivíduos exerçam autonomia, tenham capacidade para tomar decisões e realizar escolhas conscientes. Ademais, é vital que haja um comprometimento com a luta pelos direitos de igualdade e participação de todos os segmentos da sociedade, assegurando que cada indivíduo tenha acesso à educação e possa desenvolver-se como um ser autônomo e capaz (PEREIRA; BARBOSA, 2021).

Nesse sentido, em um cenário marcado pela desigualdade de gênero e pela violência, onde a cultura molda ideias e comportamentos entre homens e mulheres baseados em conceitos de superioridade e inferioridade, a escola desempenha um papel social essencial ao libertar os indivíduos das concepções estereotipadas e limitadoras, proporcionando-lhes autonomia nas suas decisões e ações.

No entanto, para que essa transformação social se concretize, é crucial que a escola exerça sua função libertadora, conforme sugerido por Freire. Isso implica se contrapor ao modelo educacional que ele definiu como “bancária”, caracterizado pela transmissão de saberes de forma mecânica e desvinculada da realidade vivida. Na abordagem da educação libertadora - também considerada por Freire como transformadora - cada indivíduo assume a

---

<sup>17</sup> Paulo Freire contribuiu significativamente para a construção de uma nova abordagem educacional. Ele compreendeu a interligação entre educação e sociedade, sempre se opondo à discriminação e à condição de inferioridade imposta às pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos. Suas obras acompanharam as diversas fases de sua trajetória e receberam a influência de visão de mundo que ele adquiriu em sua formação em Direito, experiência de exílio, atuação como assessor do Ministério da Educação Chileno, consultor da Unesco, professor em Harvard, consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas na Suíça e seu retorno ao Brasil (PEREIRA; BARBOSA, 2021).

responsabilidade por sua própria evolução de forma humanizada (PEREIRA; BARBOSA, 2021).

Além de ser um espaço de convivência, autonomia e transformação, a escola também desempenha um importante papel de proteger direitos de crianças e adolescentes e primar pela justiça social. Em um elaborado artigo sobre direitos humanos, educação e interculturalidade, Vera Maria Candau (2008) procura identificar os desafios envolvidos na promoção de uma educação crítica e libertadora, que respeite e promova os direitos humanos, ao mesmo tempo que aborda questões relacionadas à igualdade e à diferença.

O primeiro desafio apontado relaciona-se com a necessidade de desconstrução. De acordo com Candau, para a promoção de uma educação intercultural, é necessário adentrar no universo de preconceitos e discriminações que permeiam todas as relações sociais presentes nos contextos em que estamos inseridos.

Um dos elementos que contribui para essa problemática é a “naturalização”, como exemplificado pelos fatores que contribuem com a cultura da violência, discutidos no capítulo anterior. Isso demanda a implementação de processos de desnaturalização e a exposição da teia de estereótipos e preconceitos presentes nos imaginários individuais e sociais em relação aos diversos grupos socioculturais, constituindo um aspecto fundamental para avançarmos nesse debate (CANDAU, 2008).

Uma preocupação adicional refere-se à articulação entre igualdade e diferença no contexto das políticas educacionais, assim como nas práticas pedagógicas. Essa preocupação implica a aceitação e o reconhecimento das múltiplas culturas, dos diferentes saberes e práticas, além da defesa de sua relação com o direito à educação para todos os indivíduos (CANDAU, 2008). Vale ressaltar que, embora a ideia de ensino reporte às práticas escolares, em âmbito formal, a educação também abrange práticas sociais, culturais, entre outras (BORGES, 2009).

Diante desse cenário, é indiscutível a necessidade de reconstruir aquilo que é percebido como comum a todos e garantir que os distintos sujeitos socioculturais possam se reconhecer, possibilitando que a igualdade se manifeste nas diferenças que são reconhecidas como um referencial compartilhado, rompendo assim com a natureza monocultural da cultura escolar (CANDAU, 2008).

Diante desses apontamentos, é incontroverso que a escola representa um lugar de oportunidades de construção e desconstrução, de liberdade, autonomia, transmissão de saberes, defesa da dignidade humana, dos valores democráticos e da justiça social. Numa perspectiva

de gênero, é um espaço de ensino ao respeito às diferenças, de combate aos preconceitos e a violência e da aprendizagem de princípios igualitários.

No entanto, é oportuno refletir acerca da educação como uma alternativa de combate à violência de gênero, sobretudo quando alinhada com o ordenamento jurídico pátrio e com metas e objetivos internacionais integrados entre as nações, mas sem negligenciar os desafios existentes na aplicação de uma educação equitativa e de qualidade nem quimerizar a ideia salvadora da educação.

Sabe-se que os desafios enfrentados por diversos países, em especial o Brasil, ultrapassam a questão da presença dos alunos em sala de aula. O problema da aprendizagem tem se mostrado um grande entrave a ser superado, somado a fatores como má qualidade de ensino, necessidade de maior capacitação e formação dos professores, além de uma diversificação dos sistemas educacionais que atendam de maneira mais apropriada as diferenças existentes na população estudantil.

Essas diferenças, quando não observadas e respeitadas, acabam se convertendo em malefícios e desvantagens para determinados grupos. Tem-se como exemplo no Brasil, a realidade das escolas públicas e privadas, sob a égide da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outros documentos normativos e diretrizes educacionais, que são estabelecidos em âmbito geral, sem levar em consideração as enormes diferenças e as especificidades existentes entre elas.

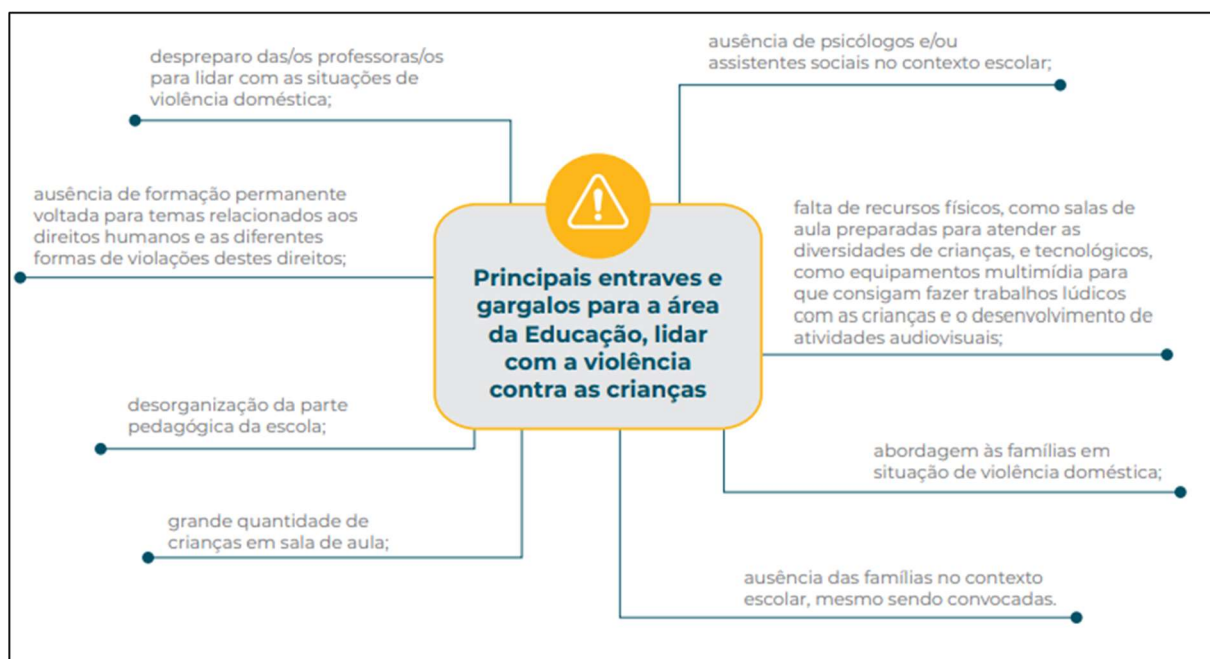
É uma realidade que as instituições de ensino enfrentam dificuldades para capacitar os estudantes na aquisição de conhecimentos significativos. Ademais, observa-se que o sucesso acadêmico dos estudantes é variável e está diretamente relacionado à cultura que cada indivíduo traz consigo para o ambiente escolar. Culturas mais privilegiadas e menos restritas por questões materiais tendem a se alinhar melhor com o processo de aprendizagem, ao contrário das culturas menos favorecidas e subordinadas (YOUNG, 2007).

Dessa forma, para desempenhar seu papel na promoção da igualdade social, as escolas precisam analisar a questão com seriedade e desempenhar um papel importante em fomentar a igualdade social. Para tanto, elas precisam considerar seriamente o conteúdo curricular, mesmo que isso implique em contrariar as expectativas dos alunos e, por vezes, das suas famílias (YOUNG, 2007).

Além dos problemas acima apontados, outros entraves se apresentam na educação efetiva das crianças e adolescentes na escola. Um exemplo é a violência que esses indivíduos

vivenciam no ambiente doméstico, a qual, ao ser transferida para o contexto escolar, acabam não encontrando acolhimento e manejo para lidar com a situação. Isso contribui para dificultar ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Conforme apontado pela pesquisa da ChildFund Brasil, alguns desses entraves são identificados pelos docentes.

**FIGURA 1: Entraves para a educação na atuação sobre violência contra crianças.**



Fonte: Figura contida na Pesquisa Nacional da Situação de Violência Contra Crianças no Ambiente Doméstico realizada pela ChildFund Brasil (BARRETO; MOUR, 2023, p.115).

A análise da ilustração apresentada evidencia a existência de diversos obstáculos no ambiente escolar que dificultam a realização eficaz da função social da escola, comprometendo, assim, a capacidade da educação em promover as transformações desejadas. Além das questões relacionadas às crianças que vivenciam ou são vítimas de violência doméstica, existem entraves mais genéricos, como a desorganização da parte pedagógica da instituição, o elevado número de crianças em sala de aula, a ausência de psicólogos e/ou assistentes sociais no contexto escolar, bem como a insuficiência de infraestrutura adequada, incluindo salas preparadas para atender à diversidade dos estudantes.

Frente ao exposto, é inegável que a educação possui um potencial significativo para expandir os horizontes tanto individuais quanto coletivos dentro de uma sociedade. Quando fundamentada nos princípios de equidade, dignidade e respeito aos direitos humanos, a

educação tem o potencial de transformar valores culturais que obstaculizam o avanço das sociedades contemporâneas na redução dos índices de violência, especialmente em relação à violência de gênero. Contudo, é crucial evitar a idealização da educação como uma solução única e infalível para a promoção e proteção dos direitos das mulheres em busca de uma vida digna e livre de violências.

Nesse contexto, a violência e os homicídios de mulheres motivados pela discriminação de gênero ressaltam a urgência de se implementar políticas preventivas eficazes para mitigar essa situação alarmante (ÁVILA et al., 2020). Essa forma de violência se manifesta tanto nas relações interpessoais quanto na esfera social, o que exige transformações culturais, educacionais e sociais significativas para seu enfrentamento, levando em consideração também as intersecções com raça/etnia, idade e classe social, que intensificam esse fenômeno (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, a próxima seção abordará a educação em direitos humanos no Ensino Básico como uma estratégia preventiva contra a violência de gênero e como um meio para fomentar uma cultura de respeito aos direitos humanos das mulheres.

#### **4.2 O ensino e aprendizagem em Direitos Humanos no Ensino Básico para formação de uma cultura de respeito aos direitos humanos das mulheres.**

Para construir uma verdadeira compreensão sobre os direitos e deveres de cada indivíduo, além de assegurar que essas condições sejam plenamente exercidas, é essencial que os indivíduos sejam capacitados a conhecer seus direitos e a maneira de exercê-los enquanto cidadãos. Ademais, é necessário que compreendam e respeitem a diversidade.

É essencial reconhecer, à luz dos princípios fundamentais da dignidade humana, da justiça social e da igualdade, que todos têm o direito de serem tratados com respeito. Nesse contexto, a educação se revela como um caminho para o alcance a outros direitos. É indiscutível que a educação aufere relevo quando converge para o desenvolvimento humano e suas capacidades, sobretudo ao demonstrar respeito pelas minorias.

Nesse ensejo, uma formação centrada no ensino dos direitos humanos oportuniza tanto o reconhecimento do indivíduo como sujeito de direitos quanto o respeito aos direitos alheios. Como dispõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018), “Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos

humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos.”

Por conseguinte, é fundamental compreender a concepção de educação em direitos humanos, suas origens tanto no contexto internacional quanto nacional, as bases normativas que a sustentam, suas metas, sua importância e os desafios que enfrenta. Essa compreensão nos permitirá reconhecer o impacto significativo que a educação em direitos humanos pode provocar na construção de uma sociedade mais equitativa.

Nessa perspectiva, traçaremos uma breve digressão histórica sobre a educação em direitos humanos no Brasil, destacando os marcos mais relevantes dessa temática em níveis nacional e internacional. Inicialmente, examinaremos a educação em direitos humanos sob uma perspectiva global, para depois focarmos na realidade nacional, com especial atenção ao Ensino Básico e ao contexto das relações de gênero.

Embora a presente pesquisa adote um viés propositivo voltado para a educação formal em direitos humanos, é imperativo que essa abordagem não se limite apenas a esse âmbito, mas que seja integrada em todas as esferas da vida humana, permeando o cotidiano. Assim sendo, a disseminação do conhecimento acerca dos direitos e deveres deve ser acessível a todos os indivíduos, conforme estabelecido nos instrumentos internacionais de direitos humanos, com especial atenção aos grupos mais vulneráveis (MAIA, 2007).

Na oportunidade, destaca-se a relevância da atuação dos profissionais da educação na missão de disseminar o ensino e a aprendizagem em direitos humanos. No último capítulo, esse grupo será mais evidenciado e nos debruçaremos sobre a temática sob a perspectiva desses atores, com base nos dados obtidos em uma pesquisa de campo.

Sem se restringir aos profissionais da Educação Básica, mas também incluindo aqueles que atuam em universidades e outras instituições de ensino, todos são convocados a exercer uma função relevante tanto no desenvolvimento de programas formativos e de materiais educativos quanto na incorporação dos propósitos e objetivos de uma educação voltada para os direitos humanos nos currículos em todos os níveis de ensino (MAIA, 2007).

Nesse contexto, a educação em direitos humanos é reconhecida como uma contribuição essencial para a efetivação dos direitos conforme indicado pela comunidade internacional. Seu objetivo principal é incentivar uma compreensão coletiva acerca da responsabilidade que cada indivíduo possui para fazer dos direitos humanos uma realidade em suas comunidades e na sociedade como um todo (UNESCO, 2015).

Vale salientar que, inicialmente, os direitos humanos não eram compreendidos como teoria, mas após as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra, em que a necessidade de proteção aos direitos humanos se evidenciou, os direitos humanos foram elevados num patamar internacional e os consagrou universalmente como uma Teoria.

Nesse diapasão, diversos órgãos internacionais e agências especializadas, em atuação conjunta com a Organização das Nações Unidas (ONU) ascenderam à importância dos direitos humanos, elevando-os a uma área de preocupação internacional e convertendo-se no principal objetivo das Nações Unidas (BORGES, 2015a).

Nesse contexto, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, e os países Aliados, vencedores da Segunda Guerra Mundial, passaram a instituir uma agenda de reconhecimento e de proteção dos direitos humanos no cenário internacional (BORGES, 2015a). A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) enquanto referência ética-jurídica-política na promoção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos, historicamente resultou em diversos processos culturais e políticos, voltados às futuras gerações e a todos os povos (ZENAIDE, 2007).

Apesar da Declaração consistir em uma fonte de interpretação e uma declaração de princípios, não sendo, portanto, um instrumento vinculante, ela apresenta em seu preâmbulo o que está disposto na Carta da ONU que, por sua vez, possui caráter obrigatório, testificando os elementos coativos e obrigatórios da Declaração e não a reduzindo a uma mera declaração de princípios (ALVES, 2007). Assim, como entende o professor Cançado Trindade (1997), a Declaração Universal serve de inspiração e convergência dos instrumentos sobre direitos humanos, mas esses instrumentos, por serem derivados de uma fonte comum, acabam se completando na busca pela efetivação dos direitos humanos.

No contexto jurídico, os princípios contidos na Declaração, ao serem especificados e definidos nos Tratados, Convenções e Protocolos internacionais, integram o arcabouço do direito internacional dos direitos humanos. Esses tratados adquirem valor e força jurídica a partir de sua assinatura e ratificação pelos Estados; dessa forma, eles transcendem o status de meras orientações éticas ou normas de direito natural, convertendo-se em um conjunto de direitos positivos que condicionam as relações internas e externas dos Estados, sendo assimilados e incorporados nas Constituições e, por meio delas, em legislações ordinárias (TOSI; FERREIRA, 2014).

Na década de 1995 a 2004, a temática dos direitos humanos passou a ganhar notoriedade

no campo da educação, em razão do compromisso assumido pelas Nações Unidas de implementar planos nacionais focados nos direitos humanos, com o intuito de fomentar uma cultura de respeito.

Além disso, no contexto educacional, os direitos humanos exercem um impacto significativo na realização de outros direitos. Nesse sentido, Tosi e Ferreira (2014, p. 43) sustentam que “a educação para a cidadania constitui uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos, tanto na educação formal quanto na educação informal ou popular e nos meios de comunicação”.

O Congresso Internacional sobre Educação em Prol dos Direitos Humanos e da Democracia, promovido pela ONU em março de 1993, estabeleceu o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos, o qual foi endossado na Conferência Mundial de Viena de 1993, com o propósito de fomentar, incentivar e orientar compromissos em prol da educação em defesa da paz, da democracia, da tolerância e do respeito à dignidade da pessoa humana (ZENAIDE, 2007).

O Programa de Viena chamou a atenção para diversas questões importantes, como a erradicação do analfabetismo, a inclusão de direitos humanos nos currículos de todas as instituições educacionais, incluindo as formais e não-formais, bem como a abordagem dos conteúdos da paz, democracia e justiça social. Também destacou a Campanha Mundial de Informação Pública sobre Direitos Humanos (ZENAIDE, 2007).

Com a finalidade de reafirmar a educação em direitos humanos como um componente essencial do direito à educação e, simultaneamente, como um direito humano fundamental, assegurando que todos os indivíduos tenham acesso à informação, ao conhecimento e à compreensão de seus direitos, além de saberem como defendê-los e protegê-los, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu, em dezembro de 1994, a Década da Educação em Direitos Humanos, com vigência de 1º de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 (ZENAIDE, 2007).

Em 10 de dezembro 2004, as Nações Unidas estabeleceram o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH) com o objetivo de alinhar as ações e impulsionar os compromissos dos Estados, buscando avançar na implementação de programas educacionais em direitos humanos abrangendo todos os setores (UNESCO, 2015). Este Programa foi estruturado em três fases.

A primeira fase do PMEDH (2005 - 2009) direcionou suas ações para a Educação



Básica. Na segunda fase (2010-2014), as ações foram focadas na educação superior, servidores públicos e militares. Já na terceira fase, as ações foram voltadas aos profissionais de mídia e jornalistas (UNESCO, 2015). Em âmbito nacional, o governo brasileiro instituiu em 2003, o Comitê que implementou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

Após esse momento, surgiram outros documentos internacionais e nacionais abordando questões derivadas da Declaração e direcionadas em combater a violência e as desigualdades presentes em diversos seguimentos da sociedade. No entanto, mais simples que normas e decretos, era preciso que uma cultura de respeito fosse internalizada tanto individualmente quanto coletivamente para que os direitos humanos fossem efetivamente assegurados.

Nesse diapasão, considerando a pretensão da educação em direitos humanos (EDH) no que se refere à formação do sujeito em sociedade, entendem Aida Silva e Celma Tavares (2013, p. 55) que: “O que a EDH pretende é a constituição de uma cultura de respeito integral aos direitos humanos. Assim, sua finalidade é mudar condutas para criar práticas sociais, é formar o sujeito de direitos para atuar em consonância com uma cultura de respeito ao outro.”

Em relação às questões de gênero, a aspiração por respeito e igualdade entre homens e mulheres decorre de uma construção social na maneira de perceber as relações de gênero. Conforme já abordado anteriormente, é evidente que as questões relacionadas ao reconhecimento das diferenças estão intimamente ligadas à promoção dos direitos humanos. Dessa forma, torna-se imprescindível a promoção de uma cultura igualitária, inclusiva e plural que permita a consolidação de uma sociedade sem preconceitos e discriminações.

Através de uma abordagem educacional focada no ensino-aprendizagem dos direitos humanos, juntamente com uma cultura de paz e respeito, numa perspectiva de gênero, é possível desconstruir o ideário de dominação existente na mentalidade individual e coletiva e que se evidencia, especialmente, no contexto da educação familiar. Esse pensamento se alinha aos objetivos delineados no Plano de Ação do PMEDH, no qual a educação em direitos humanos visa “desenvolver o entendimento de que somos todos responsáveis por tornar os direitos humanos uma realidade em cada comunidade e em toda a sociedade de modo geral” (UNESCO, 2015, p.7).

Neste sentido, o Plano de Ação em questão enfatiza a necessidade de integrar, o mais breve possível, os princípios e as práticas de direitos humanos em todos os âmbitos da educação. Por exemplo, tanto o conteúdo quanto os objetivos dos currículos escolares devem estar alicerçados nos direitos humanos; além disso, as metodologias de ensino precisam ser

participativas e democráticas, e todos os materiais didáticos devem estar alinhados com os valores inerentes aos direitos humanos. (UNESCO, 2015).

Nessa perspectiva, a educação em direitos humanos contribui a longo prazo para a prevenção de violações aos direitos humanos e para a promoção da igualdade, além de fortalecer o engajamento da sociedade nos processos decisórios em um sistema democrático e no desenvolvimento de uma cultura pautada no respeito mútuo (UNESCO, 2015). Portanto, se o ensino-aprendizagem em direitos humanos for implementado nas escolas, especialmente sob uma perspectiva de gênero, poderá contribuir para uma transformação cultural que venha a refletir nos índices de violência contra as mulheres.

É importante ressaltar que não apenas o PMEDH contempla medidas voltadas para a educação em direitos humanos, mas que também outros normativos internacionais introduziram disposições relativas à educação em direitos humanos e seus princípios. O quadro abaixo apresenta alguns desses instrumentos normativos:

**QUADRO 3: Normativos internacionais que versam sobre educação em direitos humanos.**

<b>Declaração Universal dos Direitos Humanos</b>	Art. 26 – 1. <b>Toda a pessoa tem direito à educação.</b> A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. <b>A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais</b> e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. [Grifo nosso]
<b>Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial</b>	Art. 7 - <b>Os Estados Partes, comprometem-se</b> a tomar as medidas imediatas e eficazes, <b>principalmente no campo do ensino, educação,</b> da cultura e da informação, <b>para lutar contra os preconceitos que levem à discriminação racial e para promover, o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos</b> assim como para propagar os objetivo e princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos do Homem, da Declaração das Nações Unidas sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial e da presente Convenção. [Grifo nosso]
<b>Convenção sobre a</b>	Art. 10 - <b>Os Estados-Partes adotarão todas as medidas apropriadas</b>

<b>Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres</b>	<b>para eliminar a discriminação contra a mulher</b> , a fim de assegurar-lhe a igualdade de direitos com o homem <b>na esfera da educação</b> e em particular para <b>assegurarem condições de igualdade entre homens e mulheres</b> : [Grifo nosso]
<b>Convenção sobre os Direitos da Criança</b>	Art. 29 - 1. <b>Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança</b> deverá estar orientada no sentido de: a) [...] b) <b>imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais</b> , bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas; [Grifo nosso]
<b>Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências</b>	Art. 4. 1. <b>Os Estados Partes se comprometem</b> a assegurar e promover o pleno exercício de <b>todos os direitos humanos e liberdades fundamentais</b> por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a: Art. 8. Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para: 2. As medidas para esse fim incluem: b) <b>Fomentar em todos os níveis do sistema educacional</b> , incluindo neles todas as crianças desde tenra idade, <b>uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência</b> . [Grifo nosso]
<b>Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes</b>	Art. 10 - 1. <b>Cada Estado Parte assegurará que a educação e a informação relativas à proibição da tortura sejam integralmente incorporadas</b> no treinamento do pessoal civil ou militar responsável pela aplicação da lei, do pessoal médico, dos funcionários públicos e de outras pessoas que possam participar da detenção, interrogatório ou tratamento de qualquer pessoa submetida a qualquer forma de detenção ou prisão. [Grifo nosso]

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações constantes no Plano de Ação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – Primeira Etapa (UNESCO, 2006, p. 9-10).

Assim, estes instrumentos internacionais apresentam elementos que permitem a definição da educação em direitos humanos, a qual é entendida pela comunidade internacional como “quaisquer esforços de aprendizagem, educação, treinamento ou informação com vistas a construir uma cultura universal de direitos humanos (UNESCO, 2015, p.8). Esses esforços têm como objetivo:

(a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; (b) desenvolver de forma plena da personalidade e da dignidade humanas; (c) **promover a compreensão, a tolerância, o respeito pela diversidade, a igualdade de gênero** e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e minorias; (d) capacitar todas as pessoas para participar em uma sociedade livre e democrática, regulada pelo Estado de Direito; (e) construir e manter a paz; (f) promover a justiça social e o desenvolvimento sustentável centrados nas pessoas (UNESCO, 2015, p.8, grifo nosso).

Frente aos objetivos da ONU e dos instrumentos internacionais que versam sobre a educação em direitos humanos, consideramos a promoção da igualdade de gênero como medida de enfrentamento à violência contra as mulheres em todas as suas formas, sobretudo ao feminicídio.

A UNESCO, agência especializada das Nações Unidas com atuação nas áreas da Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação, desenvolve projetos de cooperação entre as nações visando buscar soluções para os problemas da sociedade, além de auxiliar na elaboração de políticas públicas alinhadas com as metas estabelecidas entre os Estados-membros da ONU (UNESCO, 2015).

Em setembro de 2015, em um desses projetos da UNESCO, representantes dos 193 Estados-membros da ONU adotaram um documento intitulado “Transformando o Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. Com este documento, os Estados se comprometeram a adotar medidas eficazes para promover o desenvolvimento sustentável nos 15 anos subsequentes.

A Agenda 2030 consiste num plano de ação que servirá de norte para a comunidade internacional, e para as pessoas e o planeta, em busca da erradicação da pobreza e da promoção de uma vida digna para todos. No plano, estão previstos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas para serem aplicados pelos Estados-membros de acordo com as prioridades de cada um, mas de maneira conjunta, de modo a incentivar e apoiar ações globais nas áreas mais importantes para a humanidade, como a econômica, social e ambiental. Essas metas constituem o foco da Agenda e têm a finalidade de serem alcançadas até o ano de 2030.

Os 17 ODS envolvem temáticas diversificadas, porém de maneira interligada e indivisível, buscando sempre estimular e apoiar ações em áreas imprescindíveis para o ser humano. Elas englobam erradicação da pobreza; segurança alimentar e agricultura; educação; saúde; redução das desigualdades; energia; água e saneamento; mudanças climáticas; padrões

sustentáveis de consumo; cidades sustentáveis; proteção e uso sustentável dos ecossistemas terrestres e dos oceanos; industrialização e infraestrutura; governança; meios de implementação e, o ponto mais relevante para o presente estudo, a igualdade de gênero.

Todos esses objetivos visam à melhoria na qualidade de vida da humanidade e incentivam à sustentabilidade ambiental como um meio para promover o bem-estar da geração atual e das futuras gerações. Eles são resultados do sucesso das metas estabelecidas no ano 2000 e que foram alcançadas até 2015, contando com a inclusão de novos temas e mais parcerias entre governos e a sociedade civil.

Dentre os 17 ODS elencados na Agenda 2030 da UNESCO, ressalta-se, para este estudo, a importância dos ODS 4 e 5, que versam, respectivamente, sobre **educação de qualidade**, através de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com a promoção de novas oportunidades de aprendizagem; e a **igualdade de gênero**, buscando alcançar a igualdade entre homens e mulheres e empoderar as mulheres e meninas (UNESCO, 2015).

O ODS 4 constitui o ponto focal no âmbito dos ODS, pois tem o papel de impulsionar os demais objetivos e mantém íntima relação com as demais metas da Agenda. É inimaginável pensar em igualdade de gênero, erradicação da pobreza, proteção do meio ambiente sem uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade que promova oportunidades para todos ao longo da vida.

Das metas voltadas para a implementação de uma educação equitativa, destacamos o ODS 4.7 que objetiva:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, **direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência**, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015, grifo nosso).

Através do Objetivo supracitado, é possível inferir a relevância da educação na promoção de cultura de paz e não violência, que por sua vez, está implicada no processo de efetivação da igualdade de gênero, no combate à violência doméstica e ao feminicídio e, principalmente, no respeito aos direitos humanos.

O PMEDH também ressalta a importância da implementação de práticas educativas no ensino-aprendizagem em direitos humanos, apresentando, inclusive, no Apêndice do Plano de

Ação da Primeira Fase do PMEDH, algumas estratégias para a integração da educação em direitos humanos nos currículos escolares. Quanto aos deveres das atividades educativas previstas no âmbito do PMEDH, destacamos os seguintes:

- (b) fomentar o respeito e valorizar a diversidade, e se opor à discriminação com base em raça, sexo, gênero, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional, étnica ou social, deficiência ou orientação sexual, entre outras;
- (h) utilizar pedagogias participativas que incluam o conhecimento, a análise crítica e habilidades para ações que promovam os direitos humanos e que levem em consideração a idade e as especificidades culturais dos alunos (UNESCO, 2015, p.10).

Como propostas educacionais e pedagógicas a serem implementadas em consonância com as metas do Objetivo 4.7 da Agenda da UNESCO, sugere-se: a realização de rodas de diálogos com os estudantes; a promoção de seminários e debates acerca dos direitos humanos, direitos fundamentais, cultura de paz e respeito; a exibição de vídeos e filmes infantis que abordem a temática da igualdade entre os gêneros; e dinâmicas em grupo que tratem do conteúdo das principais declarações internacionais sobre direitos humanos sob uma perspectiva lúdica e com foco em gênero.

Acrescenta-se, ainda, apresentação de histórias infantis que ilustram o cotidiano das interações entre meninos e meninas, permitindo reflexões sobre essas relações e explorando possibilidades de intervenção nas situações retratadas pela ótica infantil, dentre outras sugestões.

Afora, essas medidas se alinham com os objetivos do ODS 5, que dispõe sobre o alcance à igualdade de gênero e empoderamento de todas as mulheres e meninas. Especificamente no Objetivo 5c, é possível perceber a importância da adoção de práticas educacionais em âmbito escolar e para além dos muros institucionais (com atividades extracurriculares que incentivem a formação de valores de igualdade, respeito e dignidade), com a adoção e fortalecimento de políticas sólidas e legislação aplicável para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento de todas as mulheres e meninas em todos os níveis, conforme estipulado pelo referido dispositivo.

Em âmbito nacional, a abordagem da Educação em Direitos Humanos no Brasil, assim como na América Latina, teve sua origem nas lutas sociais e populares, sendo vista como uma estratégia de resistência cultural contra violações aos direitos humanos, bem como uma base essencial para o processo de emancipação na conquista e estabelecimento de direitos. Os

alicerces teórico-metodológicos da educação em direitos humanos estão baseados em uma abordagem crítica da educação, que busca promover uma reflexão crítico-transformadora em relação aos valores, atitudes, relações e práticas sociais e institucionais. (ZENAIDE, 2007).

A relação entre direitos humanos e educação passou a ser percebida mais nitidamente no Brasil após a sua redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Com efeito, a Constituição Cidadã, redigida logo após o regime ditatorial, refletiu os desejos da liberdade e democracia de todos. Foi o meio legítimo para consagrar, com validade jurídica, os anseios por justiça social e proteção da dignidade humana de muitos brasileiros, historicamente excluídos e marginalizados por uma ordem injusta (SANTOS, 2018).

Após esse momento, em que o Estado Democrático de Direito foi estabelecido no país, o ordenamento jurídico brasileiro passou gradativamente a incluir diversos normativos de proteção aos direitos humanos, a exemplo da Lei 7.716/89, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; a Lei 8.069/90, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei 9.140/95, que cria a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos durante a ditadura militar e a Lei 9.455/97, que tipifica o crime de tortura.

Ademais, foram criados o Estatuto do Refugiado, por meio da Lei 9.474/97; a Lei 9.534/97, que institui a gratuidade do registro civil de nascimento e da certidão de óbito, a Lei 10.098/200, que cria o Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da pessoa com Deficiência; a Lei 10.741/2003, que cria o Estatuto do Idoso, dentre outros (ZENAIDE, 2007).

No campo político-institucional, alguns documentos oficiais também foram editados em busca de garantir a promoção e proteção dos direitos humanos, incluindo o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH). A análise detalhada desses documentos será realizada na seção seguinte, onde serão tratados como o foco central da discussão.

Além das estratégias educativas implementadas no Brasil, a transformação do cenário educacional foi também impulsionada pela mobilização de diversas entidades populares oriundas de diferentes setores, que desempenharam um papel significativo no processo de implementação de uma educação centrada nos direitos humanos.

Comissões de direitos humanos, formadas por juristas, membros da Igreja Católica, do meio universitário e de movimentos sociais, passaram a envolver-se nas batalhas políticas, debates, denúncias, reportagens de jornais e teses acadêmicas. A temática começou a competir

por espaço no discurso dominante a nível nacional (SADER, 2007). Entre estas entidades, destacam-se<sup>18</sup> :

- A Universidade de Brasília (UnB), através da criação do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP), em 1986;
- A Universidade de São Paulo (USP), através da criação do Núcleo de Estudos da Violência (NEV), em 1987;
- A Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, através da criação da disciplina de Direitos Humanos pelo Departamento de Direito;
- A **Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**, com o desenvolvimento de trabalhos nas áreas de extensão e **pesquisa na pós-graduação**, e da contribuição decisiva na criação do Conselho Estadual de Direitos Humanos;
- A Organização não Governamental (ONG) Novamérica, que, desde o final da década de 1980, efetua trabalhos na área de Educação em Direitos Humanos conjuntamente com organismos internacionais;
- A Arquidiocese de São Paulo, através da Comissão de Justiça e Paz, que atuou consistentemente no combate à tortura e a outras violações de direitos humanos promovidas pelo aparato repressor do Estado, especialmente durante o regime militar;
- A PUC de São Paulo, através do trabalho do Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC);
- O Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH), fundado em 1982, que se constitui atualmente numa importante articulação nacional de luta e de promoção dos direitos humanos;
- A Rede Brasileira de EDH, fundada em 1995 com o objetivo de reunir, em atividades articuladas, pessoas e entidades que desenvolvem experiências na temática, em diferentes partes do País.

Em linhas gerais, a colaboração dessas organizações, juntamente com a publicação de documentos oficiais visando promover uma educação em direitos humanos, revela o

---

<sup>18</sup> Algumas entidades que foram elencadas pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), durante o governo de Dilma Rousseff (BRASIL, 2015).



reconhecimento do direito à educação como um direito humano fundamental não apenas pelo Estado, mas também pela sociedade civil.

O reconhecimento dos direitos humanos como um instrumento de emancipação e cidadania que alcance toda a sociedade, especialmente os grupos socialmente vulneráveis, evidencia a importância de políticas que promovam o conhecimento dos direitos fundamentais e, por conseguinte, contribuam para consolidar uma cultura calcada nestes princípios.

É nesse norte que a inclusão da educação em direitos humanos nas escolas se mostra um elemento essencial para difundir o conhecimento socialmente construído e acumulado, e para promover a democratização da sociedade. Para que esse processo se concretize e a escola possa desempenhar seu papel na educação em direitos humanos, é importante assegurar dignidade, igualdade de oportunidades, participação ativa e autonomia aos membros da comunidade escolar (BRASIL, 2018).

Diante dessa necessidade, foi promulgada no Brasil, em 16 de fevereiro de 2017, a Lei nº. 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, que introduziu modificações na organização do Ensino Médio. A nova norma ampliou o tempo mínimo de permanência dos estudantes na escola e incorporou ao currículo escolar disciplinas eletivas, denominadas de “itinerário formativo”, com o objetivo de complementar os componentes obrigatórios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre os itinerários formativos sugeridos, a matéria de Direitos Humanos emergiu como uma alternativa para os alunos desse nível educacional, inserindo-se na esfera das ciências humanas e sociais aplicadas.

No entanto, a referida Reforma propôs mudanças que inevitavelmente foram alvo de críticas. Além da redistribuição da carga horária entre as disciplinas obrigatórias e os itinerários formativos, resultando na diminuição das disciplinas tradicionais em favor de disciplinas consideradas menos relevantes academicamente, houve também a exclusão da Língua Espanhola do rol de disciplinas obrigatórias. Houve ainda a valorização dos componentes eletivos, sem que houvesse uma adaptação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a essas novas disciplinas, levando os estudantes a um desinteresse nos itinerários formativos em decorrência do não aproveitamento no referido exame.

A reforma do Novo Ensino Médio, desde então, tem passado por diversas alterações em relação ao seu projeto original. Atualmente, em 2024, o projeto se encontra na sua sexta versão e, apesar de ainda estar tramitando no Congresso Nacional, já apresenta mudanças significativas. Uma delas é o aumento da carga horária para as disciplinas tradicionais e a

redução nas disciplinas eletivas, com a proposta de adequar o conteúdo do Enem para incluir os temas abordados nos itinerários formativos do ensino regular.

Uma mudança adicional está ligada à responsabilidade de elaborar as diretrizes nacionais para os itinerários formativos, que ficou a cargo do Conselho Nacional da Educação (CNE), ao invés do Ministério da Educação, conforme inicialmente proposto. Em termos práticos, essa modificação possibilita que membros da sociedade civil discutam esses componentes curriculares, uma vez que o Conselho é composto por representantes da sociedade indicados pelo MEC.

Embora o Ensino Médio corresponda aos três últimos anos do Ensino Básico e permita o ensino em direitos humanos, ainda que como componente eletivo, é válido ponderar sobre o momento em que os estudantes entram em contato com o conhecimento desses direitos e seus princípios, que *a priori* é na fase da adolescência. Entretanto, apesar da relevância dessa inserção na grade curricular, ainda que nos anos finais do Ensino Básico, o conhecimento dos direitos humanos, através de aulas, vivências e transmissão de valores no cotidiano escolar, pode ser iniciado em idades mais tenras.

Em rememoração à análise realizada no primeiro capítulo deste estudo acerca do desenvolvimento moral na infância, é possível verificar que crianças entre sete e dez anos, conforme a classificação de Jean Piaget, encontram-se no terceiro estágio do desenvolvimento moral, denominado estágio da cooperação nascente. Nessa fase, essas crianças já são capazes de diferenciar entre si e os outros, além de reconhecerem a relevância do controle mútuo e da unificação das regras. As regras são percebidas como uma necessidade que resulta de um consentimento mútuo e de um respeito que deve ser mantido.

Logo, a identificação dessa faixa etária com o estágio da cooperação nascente se coaduna com as séries do Ensino Fundamental I. Assim sendo, pode-se considerar este período como propício para a introdução da educação em direitos humanos, visando promover uma transformação sociocultural na percepção das relações de gênero. Através da educação em direitos humanos desde os primeiros anos, pode-se desenvolver uma cultura de respeito que, sob uma perspectiva de gênero, contribua para a diminuição dos índices de violência contra as mulheres ao longo do tempo.

A relação entre direitos humanos e a formação moral infantil parte da concepção de aptidão da criança para compreender e incorporar esses princípios desde cedo, sendo capazes de colocá-los em prática sem a necessidade de aguardar o período da adolescência. Afinal, os

direitos humanos, sem sua aplicação prática, não resultam em melhoria social. Neste sentido, assevera o professor Eduardo Rabenhost (2007, p. 210): “Com efeito, a simples afirmação da dignidade humana como petição de princípio não resolve questões éticas e jurídicas cruciais.”

No que concerne à intersecção entre direitos humanos e moral, Rabenhost observa que:

Os direitos humanos, como sabemos, podem ser definidos como o conjunto de faculdades e instituições que buscam concretizar algumas das principais exigências concernentes ao reconhecimento da dignidade de todos os homens. Tais exigências apareceram, inicialmente, sob a forma de princípios morais, porém, gradativamente, elas foram se incorporando ao direito positivo. Em virtude dessa dupla constituição, os direitos humanos podem ser concebidos, ao mesmo tempo, como “direitos legais” e “direitos morais”. (RABENHOST, 2007, p. 211).

E justifica:

À primeira vista, a expressão “direitos morais” pode parecer contraditória, mas ela pretende destacar um aspecto fundamental, ou seja, o de que **os direitos humanos não são simples instrumentos jurídicos, mas representam, antes de tudo, uma tentativa de se atribuir força jurídica à convicção de que o homem é portador de direitos que fazem referência à sua qualidade moral**, enquanto ser livre e racional. (RABENHOST, 2007, p. 211, grifo nosso).

Diante dos excertos acima, considerando a capacidade das crianças em assimilar princípios e valores relacionados aos direitos humanos, conforme defendido por Piaget e outros teóricos do desenvolvimento infantil, torna-se evidente a relevância do ensino desses direitos desde o Ensino Fundamental I, isto é, no início do Ensino Básico, ao invés de apenas nos anos finais.

Assim sendo, para que conceitos como igualdade e respeito sejam efetivados de maneira concreta na sociedade, é fundamental promover e disseminar esse conhecimento desde a infância. Essa abordagem configura-se como uma proposta preventiva eficaz para reduzir as desigualdades de gênero e alterar a percepção sobre as relações sociais, especialmente em um contexto em que as crianças já começam a formar sua moralidade em ambientes familiares e sociais caracterizados por estereótipos de gênero bem definidos, conforme discutido em capítulo anterior.

Nesse diapasão, as ações delineadas na Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher, em sua vertente preventiva, visam implementar iniciativas que desmantelam

mitos e estereótipos de gênero, além de promover alterações em padrões sexistas que perpetuam desigualdades de poder entre homens e mulheres e favorecem a violência de gênero (BRASIL, 2011).

Em arremate ao exposto, infere-se que o processo de ensino-aprendizagem sobre direitos humanos nas instituições educacionais procura facilitar a desconstrução da cultura da violência; estimular uma construção pautada no respeito à dignidade humana, valorizando a diversidade individual; e contribuir, de forma preventiva, para o fortalecimento do sistema jurídico no combate à violência contra as mulheres. Nesse sentido, procederemos à análise das implicações da educação em direitos humanos como instrumento auxiliar ao Direito no enfrentamento da violência de gênero.

#### **4.3 Implicações da educação em direitos humanos como ferramenta de auxílio ao Direito no enfrentamento à violência de gênero**

A princípio, é importante ressaltar que o Direito visa garantir a ordem e a harmonia sociais, exercendo uma função reguladora sobre a conduta humana. Isso se dá tanto pela imposição de obrigações, por meio de punições ou restrições, quanto pela regulação das relações interpessoais. Contudo, é igualmente reconhecido que, apesar dos esforços legislativos para organizar a sociedade e promover igualdade e justiça entre os indivíduos, o sistema jurídico, por si só, não consegue erradicar a desordem e a criminalidade. Portanto, é evidente que ferramentas complementares no combate a violações de direitos se mostram extremamente necessárias.

É nesse contexto que a Educação e o Direito se interligam, caminhando juntas na luta contra a violência. Enquanto o Direito se concentra na regulação das ações humanas, com o objetivo de preservar a ordem e punir os infratores, a Educação atua de maneira incisiva na prevenção, promovendo a transmissão de valores e princípios que incentivam o respeito às normas, às diferenças e à igualdade entre todos.

No que diz respeito à violência de gênero, o ordenamento jurídico se empenha em garantir a proteção das vítimas e a penalização dos agressores, mas também desempenha uma função preventiva ao estabelecer leis que visam evitar danos maiores à sociedade, políticas de segurança pública, programas de prevenção ao crime e leis específicas que buscam coibir violações de direitos humanos e práticas discriminatórias.

Nesse sentido, a Educação visa capacitar tanto homens quanto mulheres, além de meninos e meninas, em temas como igualdade de gênero, resolução de conflitos por meio de diálogos, negociação de soluções pacíficas e respeito mútuo às diferenças. A educação em direitos humanos, nesse sentido, desempenha um papel fundamental ao informar às mulheres e meninas sobre seus direitos, aumentar a conscientização acerca da violência masculina e de formas de romper com essa situação, além de fomentar o empoderamento feminino.

É importante destacar que muitos homens reproduzem padrões culturais assimilados ao longo da vida, especialmente ao presenciarem a violência em suas próprias famílias. Dessa forma, faz-se necessária uma ressignificação dessas experiências para evitar sua perpetuação ao longo das gerações. Nesse aspecto, a educação em direitos humanos surge como um instrumento eficaz de intervenção, promovendo reflexões e mudanças de comportamento que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No contexto da educação em direitos humanos, percebe-se que ela atua como um antídoto contra a violência de gênero, pois possui potencial para evitar danos ou se opor a eles. Além de conscientizar as mulheres sobre seus direitos e capacitá-las a enfrentar situações de violência, a educação em direitos humanos vai buscar também combater a raiz do problema, ou seja, influenciar na maneira como o agressor enxerga a vítima, refletindo a forma como a sociedade percebe a relação entre homens e mulheres, marcada por dinâmicas de poder.

No entanto, vale salientar que a educação em direitos humanos vai muito além de um mero componente curricular nas escolas. Ela não se restringe à educação formal, mas deve ser integrada ao cotidiano social em todas as suas dimensões. A sociedade civil, organizações não governamentais e as instituições de ensino têm um papel fundamental na promoção dos direitos humanos, em colaboração com os governos. Por meio da educação, os cidadãos não apenas aprenderão sobre seus direitos, mas também se tornarão agentes de defesa dos direitos humanos e da igualdade entre todos.

É importante destacar que a base jurídica-normativa da educação em direitos humanos no Brasil foi estabelecida pela Constituição de 1988, a qual também assegurou a proteção dos direitos humanos, direitos civis e políticos, além da consolidação dos direitos das mulheres. A Carta de 1988 representa um grande avanço na garantia dos direitos fundamentais, posicionando-se como o documento mais completo e detalhado sobre direitos humanos já adotado no país (PIOVESAN, 2016).

Nesse contexto, o sistema jurídico começa a revelar sua ambivalência em relação aos

direitos das mulheres, pois outrora ele se constituía como um mecanismo de repressão, perpetuando a condição subalterna das mulheres, conforme observado nas Constituições anteriores. Após a Constituição Federal de 1988, inicia-se uma transição para que esse sistema se torne um mecanismo de proteção. Essa mudança contou com a influência de movimentos feministas que lutaram pelos direitos das mulheres antes da promulgação da CF/88.

Esse processo culminou na elaboração da Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes, que sintetizava as principais demandas do movimento feminista, resultantes de um amplo debate e discussão nacional. Em razão da eficaz mobilização do movimento durante a elaboração da nova Constituição, muitas das reivindicações das mulheres foram incorporadas de forma significativa no texto constitucional de 1988 (PIOVESAN, 2016).

É amplamente reconhecido que, durante um extenso período histórico, o Estado optou por não intervir nas questões da esfera privada; e quando tal intervenção ocorreu, foi para fortalecer o modelo patriarcal. Essa dinâmica resultou na marginalização das mulheres em relação ao espaço público e contribuiu para a perpetuação da violência de gênero, notadamente a violência doméstica (LORETONI, 2006).

A separação entre as esferas foi um elemento determinante que impediu a integração da família como uma parte essencial da sociedade. As mulheres eram confinadas ao interior do lar, enquanto os homens ocupavam o domínio das relações políticas e econômicas, um espaço que lhes conferia liberdade. Nesse contexto, o Direito não se via compelido a modificar essa realidade (LORETONI, 2006).

Contudo, a atuação do movimento de mulheres em resposta às lacunas e desigualdades existentes na legislação resultou em conquistas significativas durante a elaboração da Constituição Cidadã de 1988. Os avanços constitucionais em favor das mulheres são claramente observáveis nos dispositivos que asseguram a equidade entre os gêneros de maneira geral; a proibição da discriminação no ambiente de trabalho com base no sexo; o reconhecimento da união estável como uma configuração familiar; a igualdade entre os gêneros nas dinâmicas familiares; o planejamento familiar como uma escolha livre do casal; e a responsabilidade do Estado em prevenir a violência dentro das relações familiares. São eles:

Art. 5º **Todos são iguais perante a lei**, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - **homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações**, nos termos desta

Constituição;

Art. 7º **São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais**, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

**XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;**

Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 3º Para efeito da proteção do Estado, **é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar**, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento.

§ 5º **Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.**

§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, **o planejamento familiar é livre decisão do casal**, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

§ 8º **O Estado assegurará a assistência à família** na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para **coibir a violência no âmbito de suas relações** (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Diante do exposto, pode-se perceber que o Estado brasileiro não apenas promoveu a ampliação dos direitos das mulheres e a equiparação de gêneros, mas também assumiu um compromisso significativo no enfrentamento da violência de gênero, adotando uma postura proativa em relação às ocorrências de violência no âmbito privado.

Nesse cenário, o Estado brasileiro tornou-se signatário de tratados e convenções internacionais voltados para a proteção da vida das mulheres, resultando na elaboração de legislações específicas que constituem avanços relevantes na busca pela salvaguarda da dignidade e dos direitos humanos femininos, além de promover uma igualdade material entre os gêneros (FORMIGA, 2018).

Assim, a concepção de igualdade de direitos entre homens e mulheres foi incorporada nos tratados internacionais e em diversas normas nacionais, estabelecendo o Direito como o principal mecanismo de proteção às mulheres e a outras minorias. Fleur Van Leewen (2013, p.245) reforça essa afirmação, aduzindo: “The notion that men and women should be able to enjoy their human rights on an equal basis is part of all the main international human rights instruments<sup>19</sup>.”

---

<sup>19</sup> “A noção de que homens e mulheres devem ser capazes de usufruir dos seus direitos humanos em igualdade de condições faz parte de todos os principais instrumentos internacionais de direitos humanos” (LEEUWEN, 2013 p. 245) [Tradução livre].

Ademais dos avanços constitucionais, outras normas foram criadas em defesa dos direitos das mulheres, em combate à violência de gênero e na promoção da educação em direitos humanos com foco nas questões de gênero. Entretanto, embora a Constituição Federal de 1988 tenha garantido direitos e promovido a proteção dos direitos humanos em resposta aos anseios de movimentos sociais e diversas leis infraconstitucionais tenham sido estabelecidas, o Estado nem sempre correspondeu aos interesses da sociedade. Ao contrário, o descompasso entre interesses estatais e interesses sociais no âmbito dos direitos humanos era evidente, levando a perceber a ambivalência do sistema jurídico no tocante às mulheres (SILVA, 2022).

Essa ambivalência, que posicionava o Direito ora como arma ora como escudo (SILVA, 2022) – sendo visto como um privilégio para a classe dominante e como repressão para as camadas populares (CHAUÍ, 2022) – se manteve por séculos tanto em relação aos direitos dos homens quanto das mulheres. Nesse contexto, o diálogo entre o Direito e a Educação, no tocante à educação em direitos humanos numa perspectiva de gênero, deve ser entendida como uma forma de reparação do Estado para com as mulheres, uma vez que, em não fazê-la, o Estado perde a legitimidade de corrigir as desigualdades que permaneceram assimétricas por tanto tempo sob sua própria tutela.

Entretanto, ao pensar a educação como um direito do cidadão, é necessário ir além da mera transmissão de saberes ou da rápida capacitação de indivíduos em busca de inserção no mercado de trabalho. Se a educação é, de fato, um direito, deve-se compreendê-la em sua essência original, como um processo de formação integral do ser humano e como um preparo para a cidadania. Isso significa garantir a todos o direito de se libertar dos grilhões dos preconceitos e da violência, além de promover o acesso ao conhecimento e à capacidade de geração de conhecimento (CHAUÍ, 2022).

Assim, a educação que prioriza os direitos humanos se empenha em desconstruir criticamente os preconceitos sociais, políticos e culturais, atuando ativamente contra a violência e a aceitação da injustiça e da exclusão de segmentos da humanidade da condição plena de ser humano (CHAUÍ, 2022). É nesse contexto que a articulação entre Educação e Direitos Humanos nas escolas, sob um viés de gênero, emerge como um importante antídoto no enfrentamento à violência contra as mulheres.

Logo, a primeira abordagem para combater à violência contra as mulheres deve se concentrar na transformação dos padrões sociais sexistas que legitimam e incentivam as reações

---



violentas pelos homens. Isso envolve questionar normas, estruturas e práticas que perpetuam a desigualdade de gênero em diferentes áreas da vida social, como escolas, locais de trabalho, organizações comunitárias, meios de comunicação, entre outros (ÁVILA et al, 2020).

Na década de 90, surge as primeiras menções à educação para a equidade de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (1998), que destacaram a importância de discutir as relações de gênero nas escolas, integrando essas discussões nas diversas disciplinas como uma forma de promover mudanças tanto em nível social quanto individual (PASINATO; LEMOS, 2017).

Desde então, um sólido arcabouço jurídico foi se estabelecendo e orientando as iniciativas no âmbito da educação sobre questões de gênero e diversidade. Como inicialmente pontuado, a Constituição Federal representou um importante marco normativo tanto para o reconhecimento e ampliação dos direitos das mulheres quanto para a educação. A partir desse fundamento, outros normativos enfatizando a defesa dos direitos femininos foram elaborados, influenciando diretamente a formulação de políticas públicas no setor educacional. Um exemplo significativo é a Lei nº 11.340 de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que trouxe avanços relevantes na legislação voltada ao combate à violência de gênero, ao estabelecer a implementação de mecanismos voltados para a repressão e prevenção da violência doméstica e familiar direcionada às mulheres (BRASIL, 2006).

Com a promulgação da Lei nº 11.340 de 2006, surgiram campanhas de conscientização, palestras, jornadas e até leis específicas que incorporaram essa temática no contexto escolar. Um caso notável é a Lei Distrital nº 6.325/2019, que instituiu a Semana Maria da Penha nas Escolas do Distrito Federal, programada para ocorrer anualmente na última semana de novembro, abrangendo tanto escolas públicas quanto particulares, conforme estabelecido em seu artigo 1º.

Art. 1º Fica instituída a Semana Maria da Penha nas Escolas, a ser comemorada anualmente na última semana do mês de novembro, nas escolas públicas e particulares, no âmbito do Distrito Federal, com os seguintes objetivos:

- I - contribuir para o conhecimento da comunidade escolar acerca da Lei federal nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha;**
- II - impulsionar as reflexões sobre o combate à violência contra a mulher;**
- III - conscientizar adolescentes, jovens, adultos, estudantes e professores que compõem a comunidade escolar, sobre a importância do respeito aos direitos humanos e sobre a Lei federal nº 13.104, de 9 de março de 2015, Lei do Feminicídio, prevenindo e evitando as práticas de violência contra**

**a mulher;**

**IV - esclarecer sobre a necessidade da efetivação de registros de denúncias dos casos de violência contra a mulher** nos órgãos competentes, onde quer que ela ocorra (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Os objetivos destacados no excerto acima revelam a preocupação de não apenas disseminar o conhecimento acerca da Lei Maria da Penha, mas também a Lei do Feminicídio, fomentando reflexões em toda a comunidade escolar e capacitando alunos e professores em relação ao conhecimento e à defesa dos direitos humanos, além da prevenção da violência contra as mulheres.

Na sequência, foi sancionada a Lei Distrital nº 6.367/2019, que incorporou a Lei Maria da Penha como um conteúdo transversal no currículo das escolas públicas do Distrito Federal. Os artigos 1º e 3º dessa lei evidenciam seu objeto e suas finalidades, demonstrando a sua potencial contribuição para o enfrentamento da violência e a promoção da igualdade de gênero.

Art. 1º É incluído, como conteúdo transversal do currículo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal, o ensino de noções básicas sobre a Lei federal nº 11.340, de 7 de agosto de 2006, Lei Maria da Penha, que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar.

Art. 3º Esta Lei tem por objetivos:

I - contribuir para o conhecimento, no âmbito das comunidades escolares, da Lei Maria da Penha;

II - fomentar a reflexão crítica entre estudantes, professores e comunidade escolar sobre a violência contra a mulher;

III - abordar a necessidade de registro, em órgãos competentes, das denúncias de casos de violência contra a mulher, bem como da adoção de medidas protetivas de urgência previstas na Lei Maria da Penha;

IV - promover a igualdade de gênero, prevenindo e evitando as práticas de violência contra a mulher (BRASIL, 2019).

É importante notar que as supramencionadas leis se complementam ao estabelecer nas escolas uma semana dedicada à conscientização sobre a violência de gênero e ao incluir a temática de forma contínua no currículo, sendo que a primeira é abordada de maneira pontual, durante um período específico, enquanto a segunda é tratada ao longo de todo o ano letivo. Esses normativos servem de exemplos para serem implementados em todo o país.

Assim, essas políticas educacionais voltadas para a equidade de gênero estão alinhadas com o que prevê os incisos VIII e IX do artigo 8º da Lei Maria da Penha, assim como o inciso I do artigo 27 da LDB (1996). Esses dispositivos abordam a promoção e a disseminação de valores éticos que respeitam a dignidade humana sob a perspectiva de gênero; a inclusão da

temática de igualdade e violência de gênero nos currículos escolares; e a propagação de valores essenciais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, e o respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Esses normativos distritais surgiram como um desdobramento da Lei nº 5.806 de 26 de janeiro de 2017, que dispõe sobre a valorização das mulheres e o combate ao machismo na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. No artigo 1º, esta Lei determina que “a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal deve promover ações para valorização das mulheres e combate ao machismo”, esclarecendo que, para fins desta norma, considera-se machismo as práticas que se baseiam na crença da inferioridade da mulher e da submissão ao sexo masculino (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, torna-se evidente a urgência de aprofundar o debate acerca da expansão da perspectiva dos direitos humanos, a qual deve ser compreendida como um processo cultural. É fundamental que as políticas públicas dessa natureza se disseminem e se integrem à cultura nacional, de modo que normativas relacionadas à educação em direitos humanos, igualdade, minorias e ao combate à violência – como as implementadas no Distrito Federal para enfrentar a violência de gênero – não se restrinjam a respostas a tratados ou convenções internacionais. Ao contrário, é necessário que essas normativas transcendam sua natureza meramente regulamentar e sejam incorporadas como elementos intrínsecos da cultura e da sociedade.

Em uma análise comparativa da proposta de implementação da educação em direitos humanos com foco de gênero nas escolas, tem-se o exemplo da rede nacional de associações italianas Educare alle Differenze. Essa rede desenvolve trabalhos nas escolas com o objetivo de promover cidadania, inclusão e igualdade, através de cursos de capacitação que atendam instituições de ensino de todos os níveis.

Ademais, apresenta um conjunto de estratégias de intervenção no ambiente escolar para combater a violência de gênero nas suas variadas manifestações, conforme descrito no documento intitulado “Che fare? Tutto quello che avreste voluto sapere per contrastare le violenze di/del genere a scuola”<sup>20</sup>.

De acordo com o documento elaborado pela associação ao longo de dois anos (2022 e 2023), a origem desse material decorre da consciência do importante papel que as escolas

---

<sup>20</sup> O documento da Educare alle Differenze (Educar para as Diferenças) intitulado “O que fazer? Tudo o que querias saber para combater a violência de gênero na escola” [Tradução livre], apresenta diretrizes e estratégias para capacitar professores e alunos a combater a violência de gênero e está disponível no sítio eletrônico: <http://www.educarealldifferenze.it/contrastare-le-violenze-di-del-genere-a-scuola/>.

podem desempenhar tanto na prevenção como no combate a tais formas de violência, desde que consigam implementar uma abordagem sistêmica e práticas adequadas para atuar em diferentes níveis.

O documento esclarece ainda que a educação sobre as diferenças vai além de um simples tema ou assunto; trata-se de uma abordagem transversal que permeia toda a educação e que tem como propósito fornecer as ferramentas necessárias para enfrentar questões como a violência masculina contra as mulheres e a segregação educacional de gênero, além de desconstruir estereótipos e modelos sociais que alimentam a discriminação.

Convém salientar que a intenção desse documento é abordar a educação sobre as diferenças a partir de uma perspectiva interseccional, utilizando-se de ferramentas e metodologias que auxiliem os alunos a entenderem de forma complexa a realidade e as relações que os cercam. Outro ponto relevante para a *Educare alle Differenze* é a capacitação de quem vai conduzir essa intervenção educativa de respeito às diferenças, pois é preciso que o agente condutor esteja preparado para manter uma reflexão constante sobre si mesmo, uma vez que a educação sobre as diferenças envolve tanto quem ensina quanto quem aprende.

Além das preocupações e finalidades expressas no referido documento, constata-se que uma intervenção eficaz para romper com discriminações e estereótipos que fundamentam uma cultura de violência necessita de tempo. Isso evidencia a seriedade e o compromisso em empregar ferramentas apropriadas que promovam práticas reflexivas duradouras em âmbito escolar, com o intuito de desenvolver uma consciência de igualdade, respeito às diferenças e de convivência pacífica e democrática.

Deve-se destacar que a instituição italiana *Educare alle Differenze*, que atua em todo o país, realiza ações de combate à violência de gênero no campo educacional, os quais estão em consonância com os objetivos do *Piano Strategico Nazionale sulla Violenza Maschile contro le Donne*. A cada triênio, esse Plano Estratégico Nacional sobre a Violência Masculina contra as Mulheres apresenta estratégias e ações para identificar as estruturas, intervenções e recursos adequados no enfrentamento da violência de gênero (ITÁLIA, 2021).

No triênio 2021-2023, o Plano em questão buscou implementar iniciativas eficazes para assegurar a igualdade de oportunidades, dando continuidade aos planos anteriores e incentivando a colaboração entre entidades governamentais e associações. Além dessas metas, o Plano foi elaborado para impulsionar as ações do Governo a atuar em diversas áreas relacionadas às condições de violência: prevenção, proteção das vítimas, penalização dos

agressores, formação e educação dos profissionais e da população, informação e sensibilização, proteção das mulheres migrantes e vítimas de diversas discriminações, promoção da autonomia laboral e financeira, assim como a divulgação de espaços destinados às mulheres (ITÁLIA, 2021).

Os princípios que fundamentam os objetivos do Plano e que também se refletem no documento produzido pela *Educare alle Differenze* incluem: o direito de viver sem violência tanto no âmbito público quanto privado; a igualdade de gênero; a incorporação da perspectiva de gênero em todas os setores da vida econômica, social e política; o empoderamento das mulheres como um processo de desenvolvimento econômico e autonomia das vítimas; e a abordagem interseccional (ITÁLIA, 2021).

Adicionalmente, observa-se que a Lei Maria da Penha (2006) foi impactada pela Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, também denominada Convenção de Belém do Pará (1994). Da mesma forma, o referido Plano italiano fundamentou-se na Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e à Violência Doméstica, conhecida como Convenção de Istambul de 2011. Os objetivos delineados nesta Convenção revelam sua relevância para o Piano Strategico Nazionale sulla Violenza Maschile contro le Donne, a saber:

- a) proteger as mulheres contra todas as formas de violência, e prevenir, processar criminalmente e eliminar a violência contra as mulheres e a violência doméstica;
- b) contribuir para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres e promover a igualdade real entre mulheres e homens, incluindo o empoderamento das mulheres;
- c) conceber um quadro global, políticas e medidas de proteção e assistência para todas as vítimas de violência contra as mulheres e violência doméstica;
- d) promover a cooperação internacional, tendo em vista eliminar a violência contra as mulheres e a violência doméstica;
- e) apoiar e assistir organizações e organismos responsáveis pela aplicação da lei para que cooperem de maneira eficaz, a fim de adotar uma abordagem integrada visando eliminar a violência contra as mulheres e a violência doméstica (CONSELHO DA EUROPA, 2011, p.3-4).

Cabe ainda destacar que a mencionada Convenção (2011) propõe, como estratégia de prevenção à violência de gênero, a promoção de transformações nos padrões de comportamento socioculturais com o objetivo de eliminar os preconceitos, costumes, tradições e quaisquer práticas que se baseiem na ideia de inferioridade das mulheres ou nos papéis estereotipados atribuídos a homens e mulheres.

Além disso, a Convenção estabelece que as Partes deverão implementar ações que permitam a inclusão, nos currículos escolares oficiais, em todos os níveis de ensino, de conteúdos relacionados à igualdade de gênero, papéis não estereotipados de homens e mulheres, respeito mútuo, resolução pacífica de conflitos nas relações interpessoais, violência de gênero e o direito à integridade pessoal, adequando essas informações ao desenvolvimento dos alunos (CONSELHO DA EUROPA, 2021).

Considerando que a própria Convenção reconhece a violência contra as mulheres como uma violação dos direitos humanos e uma forma de discriminação contra as mulheres, pode-se concluir que, nesse contexto, ela propõe ações educativas voltadas ao ensino em direitos humanos nas escolas. Logo, percebe-se que tanto os instrumentos nacionais quanto internacionais de direitos humanos encontram na educação uma ferramenta valiosa para auxiliar o sistema jurídico no combate à violência de gênero.

Portanto, com base nessas constatações de que é necessário fortalecer e valorizar políticas públicas que visam promover a equiparação entre os gêneros e combater à violência, passaremos a examinar algumas estratégias para integrar a educação em direitos humanos no currículo do Ensino Básico, alinhadas aos princípios expressos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

#### **4.4 Medidas de implementação da educação em direitos humanos em conformidade com os fundamentos expressos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.**

Para aprofundar a compreensão acerca da implementação de uma educação formal em direitos humanos nas escolas, mostra-se necessário analisar o principal documento sobre o assunto em âmbito nacional – o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) - e observar seus fundamentos, objetivos, ações programáticas e os possíveis impactos dessa implementação nas práticas escolares em relação à prevenção e redução da violência de gênero. Ademais, é oportuno examinar o PNEDH em três dimensões: conhecimentos e habilidades; valores, atitudes e comportamentos; e ações.

Os direitos humanos, considerados fundamentais e consagrados em constituições, convenções e tratados internacionais, seja de forma implícita ou explícita, são implementados a partir de uma perspectiva objetiva. Essa abordagem requer tanto ações ativas, que visam à realização de determinada ação, quanto ações passivas, que consistem na abstenção de realizar

algo. Além disso, sob a ótica subjetiva, a responsabilidade recai sobre o sujeito, sendo a concretização dos direitos resultante da atuação do Estado, de um indivíduo, ou de ambos simultaneamente (SILVA, 2003).

Nesse contexto, a implementação da educação em direitos humanos nas escolas efetiva-se sob a perspectiva objetiva de realizar ações de ensino-aprendizagem de temas de direitos humanos, sendo promovida pelo Estado e exercida por meio dos docentes das instituições de ensino, numa perspectiva subjetiva, e respaldada por normativos basilares da educação em consonância com a Constituição Federal, tratados e convenções internacionais nos quais o Brasil é signatário.

De forma clara, a educação em direitos humanos fortalece nas pessoas o respeito pela dignidade humana, os valores democráticos, a tolerância e a convivência em conformidade com as normas do estado de direito. Essa educação capacita os indivíduos a assumirem o protagonismo de suas próprias histórias, cientes de suas responsabilidades sociais, políticas e culturais, além de serem agentes ativos nas transformações necessárias para cada contexto (SILVA; TAVARES, 2013).

Nesse ínterim, a promoção da educação em direitos humanos no Brasil tornou-se uma prioridade, dada a necessidade de desenvolver uma formação mais humanizadora e de fortalecer os regimes políticos democráticos na sociedade. Isso porque, por meio da educação, as pessoas podem se tornar sujeitos de direitos, compreendendo suas histórias e os processos que envolvem as conquistas, avanços e retrocessos em relação à concretização e expansão dos seus direitos e deveres (SILVA; TAVARES, 2013).

Assim, em 09 de julho de 2003, foi publicada pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH) a Portaria nº. 98, que estabeleceu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Entre as primeiras atribuições do Comitê estava a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja versão inicial ocorreu em dezembro de 2003, mas que teve sua versão definitiva consolidada no ano de 2006.

Na sequência cronológica, em 2004, o PNEDH foi discutido e divulgado em seminários, conferências e encontros e, em 2005 foram realizados diversos encontros estaduais visando difundir ainda mais a existência do referido Plano. Também em 2005, objetivando efetivar a implementação do PNEDH, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos estabeleceu a Coordenação-Geral de Educação em Direitos Humanos, vinculada à Subsecretaria de Promoção

e Defesa para implementar iniciativas, projetos e ações. A versão definitiva do PNEDH foi finalizada pelo CNEDH em 2006, após um processo de consulta pública online.

A título de esclarecimento, vale salientar que, embora o PNEDH não tenha força de lei, ele representa um importante documento com recomendações e diretrizes para a promoção da educação em direitos humanos, não apenas no âmbito formal, mas também no não formal. Em sua introdução, o Plano apresenta seus alicerces normativos. Reza assim:

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação (BRASIL 2018, p.10).

O aludido documento também apresenta suas contribuições em conformidade com o PMEDH. São elas:

- **Criar uma cultura universal dos direitos humanos;**
- **Exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades** (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, **de gênero**, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações;
- Assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (BRASIL 2018, p.10, grifo nosso).

À vista das contribuições elencadas pelo supracitado documento, verifica-se que a construção de uma cultura universal de direitos humanos e o respeito aos grupos socialmente vulneráveis, incluindo as questões de gênero, são almejados dentro dos propósitos da educação em direitos humanos. Portanto, o documento em análise respalda a propositura do presente estudo de construção de uma cultura de respeito que seja capaz de ajudar no combate à violência contra as mulheres, pois tal proposta mostra-se implícita na finalidade do Plano: “A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país.” (BRASIL 2018, p.12).

Em linhas gerais, o PNEDH apresenta objetivos, linhas de ação, eixos de atuação, concepções, princípios e ações programáticas direcionados aos agentes receptores de cada eixo de atuação. Os eixos de atuação dividem-se em: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança,



Educação e Mídia. Dentre esses, destacaremos os elementos referentes ao Ensino Básico.

Antes de adentrarmos nas especificidades do PNEDH no tocante ao Ensino Básico, é oportuno ressaltar a estrutura e finalidade dessa categoria educacional. Segundo a Lei nº. 9.394/1996, intitulada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 21, I, a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Quanto à finalidade, proclama a LDB, no artigo 22, que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Em relação aos direitos humanos, a LDB sofreu uma alteração em sua redação através da Lei nº 14.164/2021, que incluiu o termo “direitos humanos” em seu texto, sendo a única vez que a temática é citada em sua composição. A abordagem dos direitos humanos aparece na LDB, em seu artigo 26, § 9º, que prescreve:

**§ 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, 2021<sup>a</sup>, grifo nosso).**

Na oportunidade, destaca-se a preocupação do documento em abordar conteúdos de direitos humanos e de prevenção às formas de violência, ainda que não preveja a disciplina de direitos humanos como componente curricular. Destacamos o recorte de gênero para evidenciar que o dispositivo atenta para a necessidade de tratar a temática de modo transversal, incluindo a questão no material didático adaptada a cada faixa de ensino.

Retornando à análise do PNEDH, o documento estabelece que a educação em direitos humanos no Ensino Básico deve incluir questões relacionadas à educação formal, à escola, aos métodos de ensino, às diretrizes e ferramentas que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e emancipatória, visando ao respeito e à valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e à promoção da cidadania ativa.

Ao falar de educação em direitos humanos no Ensino Básico, compete salientar a necessidade destacada no referido documento: “É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais

historicamente excluídos e discriminados” (BRASIL, 2018, p. 19). Para tanto, essa educação deve ser fomentada em três dimensões:

- a) **conhecimentos e habilidades**: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana;
- b) **valores, atitudes e comportamentos**: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos;
- c) **ações**: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (BRASIL 2018, p.19, grifo nosso).

No que concerne às referidas dimensões da educação em direitos humanos no Ensino Básico, sublinha-se que essa educação se efetiva por meio da transmissão de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, comportamentos e ações, ou seja, remete ao ensino-aprendizagem no campo teórico e prático. Em outras palavras, é necessário assegurar condições teórico-metodológicas e operacionais para que esse processo educativo se concretize.

Nesse sentido, pensar a educação em direitos humanos dentro de um projeto educacional emancipatório significa buscar fundamentação em práticas que promovam a transversalidade com diversas áreas do conhecimento (FERREIRA, 2007). Melhor esclarecendo, a implementação da educação em direitos humanos nas escolas requer a interação com outras ciências sociais, as quais se revelam necessárias para uma compreensão mais abrangente dos princípios e valores implicados na formação de uma sociedade mais justa e democrática.

No que se refere aos princípios norteadores da educação em direitos humanos expressos no PNEDH, compete frisar a intenção em promover uma cultura de direitos humanos, que novamente se coaduna com a cultura de respeito apontada como proposta de enfrentamento à violência de gênero. Salienta-se três deles para análise:

- A educação deve ter a função de **desenvolver uma cultura de direitos humanos** em todos os espaços sociais;
- A escola como espaço privilegiado para a **construção e consolidação da cultura de direitos humanos**, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- A educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, **garantindo** a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, **a equidade** (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, **de gênero**, de orientação sexual, de opção política,

de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; (BRASIL 2018, p.19, grifo nosso).

Com efeito, os princípios norteadores apresentados evidenciam que a escola é um lugar privilegiado para a disseminação de uma cultura de direitos humanos, embora se reconheça que esta cultura deve alcançar todos as esferas sociais, pois embora esses princípios sejam postos como norteadores de uma educação formal, o mencionado documento explicita também a importância de uma educação em direitos humanos não formal. Quanto aos componentes abarcados na educação em direitos humanos, destacamos a equidade de gênero como necessária às relações sociais e de formação do indivíduo.

No que diz respeito às ações programáticas contidas no PNEDH no campo da Educação Básica, convém destacar cinco ações entre as vinte e sete elencadas. São elas:

- Propor a **inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares** da educação básica.
- Incentivar a utilização de mecanismos que **assegurem o respeito aos direitos humanos** e sua prática nos sistemas de ensino.
- Tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, **envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana**.
- **Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero**, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, **bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos**, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.
- Incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, **tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência** (BRASIL 2018, p.20-21, grifo nosso).

Em face dessas ações programáticas, compete enfatizar a inserção da disciplina de direitos humanos nas diretrizes curriculares da Educação Básica como ação prioritária na efetivação das demais propostas. Percebe-se que, além de fomentar a inclusão no currículo escolar, o Plano em comento também pontua temáticas a serem abordadas. Destacamos a preocupação com as questões de gênero e com o combate a todas as formas de discriminação e violações de direitos, como também foi observado na LDB. Além disso, destaca-se a intenção em elaborar ações de prevenção e enfrentamento às diversas formas de violência.

Ante o exposto, é relevante acrescentar que, embora o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tenha se originado há mais de duas décadas, ainda há muito desconhecimento acerca de sua existência e seu conteúdo. A necessidade de divulgação e conhecimento de suas diretrizes se mostra crucial para a efetivação do ensino-aprendizagem em direitos humanos, que naturalmente pode trazer impactos nas práticas escolares e, em especial, nas relações de gênero.

O último capítulo do presente estudo retomará essa discussão e apresentará, por meio de uma pesquisa empírica, dados acerca da consciência da existência do PNEDH e possíveis reflexos nas práticas escolares segundo os docentes entrevistados.

Nesse norte, convém examinar a propagação desses documentos basilares e da temática da educação em direitos humanos, por meio de seminários, congressos, eventos educacionais, jurídicos, entre outros, que possibilitem a ampla discussão do tema, de medidas de implementação e de promoção do conhecimento acerca da importância e da necessidade de se educar em direitos humanos, sobretudo na infância.

Nesse contexto, destacamos a retomada do tema no I Seminário de Educação em Direitos Humanos e Democracia<sup>21</sup>, promovido pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), em agosto de 2023, em Brasília, objetivando reabrir o diálogo entre sociedade civil e governo acerca da temática da Educação e Cultura em Direitos Humanos no Brasil.

O Seminário abordou diversos aspectos da educação em direitos humanos iniciando com a pergunta: “Qual é o conceito de Educação em Direitos Humanos?” (BRASIL, 2023). Entre o público presente estavam educadores, gestores públicos, pesquisadores e defensores da educação em direitos humanos de diversas partes do país. Na ocasião, foi apresentado o resultado de uma pesquisa feita com 34 profissionais que trabalham com políticas públicas relacionadas à educação em direitos humanos e destes, apenas 11 mencionaram o PNEDH e 5 mencionaram as DNEDH.

O questionamento buscava compreender a percepção que os atores que lidam com a temática tinham a respeito da educação em direitos humanos e se eles conheciam e seguiam as diretrizes estabelecidas nos documentos norteadores. Através das entrevistas realizadas em diferentes estados do país foi possível perceber que apesar de toda luta para a elaboração dos

---

<sup>21</sup> A primeira edição do Seminário de Educação em Direitos Humanos e Democracia aconteceu nos dias 09 e 10 de agosto de 2023, em Brasília, de maneira híbrida, sendo um evento aberto ao público e transmitido ao vivo pelo canal do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) no YouTube. O evento contou com cinco mesas que abordaram as perspectivas regionais sobre o tema. A transmissão do seminário está disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=efox4V\\_LiK0](https://www.youtube.com/watch?v=efox4V_LiK0).

documentos, eles não são conhecidos e não estão sendo utilizados. O mesmo questionamento foi realizado em entrevistas com docentes de uma escola pública modelo para esta tese e que será examinado em sessão posterior.

Outro questionamento realizado e divulgado no Seminário versava sobre qual era o contexto da educação em direitos humanos. O objetivo desta pergunta era compreender, na ótica dos atores entrevistados, em que contexto se encontrava a educação em direitos humanos no Brasil entre o período de 2019 a 2022. A resposta mais frequente estava relacionada com questões ideológicas ligadas ao momento político que o país se encontrava, em especial, à denominada “ideologia de gênero”.

Além dos questionamentos e discussão das respostas, diversos pontos relevantes foram expostos no referido Seminário, tais como: panorama da educação em direitos humanos no Brasil; principais temas de direitos humanos abordados pelos estados; educação midiática; perfil dos alunos por região, análise dos Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos, cultura de direitos humanos, entre outros.

Ante o exposto, percebe-se a importância, não apenas da existência dos documentos basilares da educação em direitos humanos como instrumentos de orientação para a construção de uma cultura de direitos humanos, mas também a realização de conferências, seminários, encontros e demais eventos que propiciem discussão, reflexões e divulgação como medidas de implementação e consolidação da EDH nas políticas educacionais, sistemas de ensino, nos currículos e nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Em complemento, o presente estudo sugere a criação de um núcleo de direitos humanos nas escolas, em harmonia com o princípio da prevalência dos direitos humanos, em busca de promover a paz, o respeito à dignidade humana e à igualdade, especialmente à igualdade de gênero, que envolva a participação de toda a comunidade escolar para que os direitos humanos sejam vivenciados e aprendidos em suas experiências e práticas.

Ademais, sugere-se a elaboração de uma cartilha ou manual destinado às escolas, com orientações sobre como abordar ou discutir questões relacionadas à violência de gênero de maneira transversal nos diferentes componentes curriculares; trata-se de um material que servirá como guia para os docentes. É nessa direção que a seção subsequente buscará investigar, por meio de uma pesquisa empírica, se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos está sendo implementado nas escolas e quais são os possíveis reflexos dessa implementação nas práticas educacionais.

## **5 POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DO PNEDH NA ESCOLA MODELO, SEUS REFLEXOS NAS PRÁTICAS E CONTEÚDOS ESCOLARES, E POTENCIAIS RESULTADOS NA REDUÇÃO DOS ÍNDICES DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA COMUNIDADE COMO CONSEQUÊNCIA DE SUA APLICAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO**

Ao intentar educar em direitos humanos desde a infância, procura-se atacar inicialmente a violência simbólica existente nas práticas cotidianas, pois até a consumação de um ato de violência física há etapas de violência simbólica que já aconteceram e que se construíram na mentalidade do indivíduo. Assim, para que uma cultura de respeito permeie nas práticas educativas, no currículo escolar, no processo formal de ensino e na capacitação dos agentes escolares é preciso que o ensino e aprendizagem em direitos humanos seja implementado logo nos primeiros anos do Ensino Básico.

Nesse sentido, a escola e todos os seus participantes não devem se eximir do seu papel na formação de princípios e valores, pois, nas suas atividades diárias, transmitem mais do apenas os conteúdos curriculares; fornecem exemplos e comportamentos que estão intrinsecamente relacionados aos direitos humanos (SILVA; TAVARES, 2013). Portanto, é fundamental que haja a capacitação e o conhecimento dos normativos e diretrizes que orientam a educação em direitos humanos.

Dessa forma, este capítulo visa alcançar o objetivo de propor uma nova compreensão sobre como ações de prevenção e redução da violência de gênero contribuem para o fortalecimento de uma cultura de respeito aos direitos humanos das mulheres, além de contribuir para a construção de uma cidadania igualitária.

Isso se dá por meio do ensino e aprendizagem em direitos humanos, verificando se o PNEDH está sendo ou não implementado na Escola modelo selecionada, se os professores têm consciência da existência do Plano e de como isso pode afetar as práticas pedagógicas da Escola modelo, os conteúdos e as atividades em sala de aula e o conhecimento dos docentes, como formadores de agentes de mudança, acerca dos direitos humanos e de uma educação em direitos humanos.

O intuito dessa investigação é compreender, no campo fático, a contribuição do ensino e aprendizagem em direitos humanos para a construção de uma cultura de respeito e formação

de agentes de direitos humanos que venham auxiliar preventivamente o ordenamento jurídico no enfrentamento à violência de gênero.

Para tanto, partiremos da premissa de que se os atuais índices de violência contra as mulheres têm relação com a cultura machista e patriarcal, se houver uma desconstrução dessa cultura e a constituição de uma nova realidade baseada no respeito, na paz e nos princípios de direitos humanos, além da capacitação de meninos e meninas para atuarem como disseminadores dos direitos humanos, é razoável supor que esses índices naturalmente poderão diminuir.

É oportuno reconhecer que uma análise dessa natureza demanda outros pontos de investigação para uma maior estimativa da realidade. Contudo, esse estudo inaugural permite traçar um panorama do cenário em que se encontra a aplicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em âmbito escolar, ao menos na esfera da educação pública.

Além disso, examina como os atores escolares compreendem os direitos humanos e o ensino desses direitos no Ensino Básico, destacando suas percepções quanto aos efeitos desse ensino no combate à violência de gênero e sua relevância na disseminação do conhecimento e na formação de agentes defensores de direitos humanos.

### **5.1 Percurso metodológico da pesquisa**

Frente aos objetivos apresentados nesta seção, trata-se de uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa, pois retrata informações da realidade que não são quantificadas, mas que revelam significados e intenções típicas dos atos, das relações e estruturas sociais, bem como da compreensão, crenças e interpretações dos participantes quanto ao tema examinado (MINAYO, 2004).

Ademais, a abordagem de natureza qualitativa é aplicada no presente estudo através de uma análise interpretativa dos dados, englobando estudos de linha qualitativa e de investigações indutivas (LOWENBERG, 1993). Essa abordagem possibilita ao pesquisador desenvolver reflexões teóricas baseadas nos dados coletados, no contexto dessas coletas e na relação que mantém com os sujeitos envolvidos.

A pesquisa em questão utilizou o método de estudo de caso, conforme descrito por Robert K. Yin (2001), uma vez que esta abordagem se revela adequada para a exploração de fenômenos sociais complexos inseridos em contextos reais específicos. O foco da análise —

as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de direitos humanos no Ensino Básico, com ênfase na formação de uma cultura de respeito como estratégia para enfrentar a violência de gênero — requer uma abordagem que possibilite a compreensão das diversas dimensões que influenciam o ambiente escolar.

Conforme enfatizado por Yin (2001), o estudo de caso é particularmente apropriado quando se pretende responder a questões do tipo “como” e “por que”, em circunstâncias nas quais o pesquisador não exerce controle direto sobre os eventos, e em que o fenômeno sob investigação está intrinsecamente ligado ao contexto em que ocorre. Tal situação se aplica às práticas educativas em direitos humanos, as quais estão intimamente moldadas por fatores institucionais, culturais e subjetivos presentes nas instituições escolares.

A escolha por esse tipo de investigação se justifica pela possibilidade de se obter uma compreensão mais abrangente acerca do problema estudado, a partir da análise da perspectiva de um grupo particular, permitindo a identificação de prováveis causas e nuances que impactam e colaboram com o fenômeno em análise (GIL, 2002).

Nessa esteira, é importante destacar que a investigação científica é compreendida como um processo reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que possibilita a identificação de novos fatos, dados, relações ou princípios em diversas áreas do conhecimento. Além disso, é entendida como um procedimento formal que emprega métodos específicos para abordar questões, compreender a realidade e gerar conhecimento. O objetivo primordial da pesquisa científica reside na formulação de explicações acerca da realidade (DIAS; PEQUENO, 2014).

Nesse contexto, a intenção em coletar dados em uma escola pública de Ensino Fundamental é de demonstrar que a educação em direitos humanos, a partir das séries iniciais do Ensino Básico, pode se constituir em um instrumento de apoio preventivo ao sistema jurídico no combate à violência de gênero, pois, como observado no capítulo inaugural desta tese, as crianças já são capazes de compreender e internalizar princípios e regras e de se conduzirem por esses princípios, conforme a teoria do desenvolvimento moral de Piaget.

Desta forma, diante do cenário escolhido para o estudo de caso, a pesquisa se divide em duas etapas. A primeira consiste em delinear um panorama do público-alvo por meio da análise de um questionário sociodemográfico aplicado aos participantes durante as entrevistas. Nessa fase, busca-se investigar não apenas características pessoais, como idade, gênero e religião — que podem impactar a percepção sobre a temática — mas também as experiências e conhecimentos dos indivíduos em relação ao assunto, considerando sua formação acadêmica



e profissional. Essa análise abrange fatores como nível de instrução e exposição a disciplinas relacionadas a gênero e direitos humanos.

A segunda etapa envolve a análise das respostas obtidas através de um roteiro de entrevistas semiestruturadas com os participantes da escola modelo selecionada. O objetivo é explorar, segundo suas perspectivas, como a abordagem do ensino-aprendizagem em direitos humanos pode contribuir para a promoção de uma cultura de respeito e de que maneira essa cultura pode repercutir nos índices de violência contra as mulheres.

Além disso, procura-se compreender as concepções dos educadores sobre direitos humanos, educação em direitos humanos e o conhecimento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, bem como os reflexos dessas percepções nas práticas pedagógicas, conteúdos ministrados e atividades realizadas em sala de aula.

Destaque-se que, embora este estudo pertença ao campo das Ciências Jurídicas, costumeiramente dedicado às análises teóricas, na intersecção entre Direito e Educação, não se pode escusar-se de uma investigação prática que busque investigar como a Educação pode contribuir com a legislação na luta contra a violência de gênero.

Cabe salientar que a presente pesquisa doutoral seguiu todos os procedimentos éticos, sendo autorizada pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (Sedec-JP)<sup>22</sup>, pois o ensino público fundamental é de competência do Município; e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, conforme se observa no Parecer Consubstanciado, constante no Anexo I.

A solicitação feita à Secretaria de Educação de João Pessoa para a realização da pesquisa ocorreu em setembro de 2023, com a anuência recebida em outubro do mesmo ano. Todavia, devido ao tempo dedicado ao cumprimento da cotutela internacional na Università degli Studi di Firenze, em Florença, Itália, que se iniciou em outubro de 2023, a pesquisa *in loco* só foi realizada após o retorno, em meados de abril de 2024.

Além disso, também foi necessário aguardar o Parecer Consubstanciado do CEP autorizando as pesquisas, que só ocorreu no início de junho de 2024. A partir desse momento, as pesquisas foram iniciadas na instituição de ensino e finalizadas em julho do presente ano. Adiante, passaremos a detalhar os elementos basilares desse tipo de estudo.

---

<sup>22</sup> A Carta de Anuência para a realização da pesquisa na escola modelo, emitida pela Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB, não foi anexada à tese em virtude de constar o nome da referida escola, tendo sido anexada ao projeto de pesquisa que foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFPB.

## 5.2 Apresentação do estudo de caso

A seção dedicada à apresentação do estudo de caso envolve a análise dos elementos que o compreendem, sendo eles: o objeto da pesquisa, o *lôcus* onde as entrevistas são realizadas, os sujeitos entrevistados, o procedimento e os instrumentos utilizados na coleta de dados. Por derradeiro, em seção posterior, apresenta-se a descrição dos dados coletados e a análise dos resultados.

### 5.2.1 O *lôcus* da pesquisa

O local escolhido para o estudo de caso é uma escola pública municipal de Ensino Fundamental na cidade de João Pessoa – PB. A escolha do local se justifica em razão de ser o ambiente de trabalho do público-alvo, isentando os participantes da necessidade de deslocamento para a realização da pesquisa, o que poderia ocasionar empecilhos e recusas; e por ser o local relacionado à proposta da tese.

Em busca de preservar a identidade da instituição de ensino e dos sujeitos entrevistados, são usados codinome e códigos para se referir a ambos, pois o objetivo desta pesquisa não é fiscalizar o trabalho dos sujeitos ou da instituição nem expor suas fragilidades, mas investigar os objetivos propostos buscando a maior aproximação possível da realidade. Para referenciar a escola modelo, utilizamos o codinome Escola Floresta<sup>23</sup>. Todavia, algumas características de estrutura física e organizacional que contextualize e forneça uma melhor compreensão do cenário de pesquisa serão postos nesta seção.

A Escola Floresta, fundada há aproximadamente sessenta anos, é uma instituição que trabalha com alunos do Ensino Fundamental I, ou seja, com alunos do 1º ao 5º ano, nos turnos matutino e vespertino. No turno da noite, a escola atende alunos em cursos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que tem a finalidade de alfabetizar jovens, adultos e idosos que não concluíram a Educação Básica na idade adequada. A estrutura física da escola é de médio porte, possuindo oito salas de aulas, que são utilizadas nos três turnos, sendo uma delas com acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

---

<sup>23</sup> O codinome Escola Floresta inspira-se na figura de Nísia Floresta, pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto, que foi pioneira do feminismo, do jornalismo e da literatura escrita por mulheres no Brasil. Ela é reconhecida como a primeira educadora do país a defender o direito à educação científica para meninas e é conhecida por ter fundado um dos primeiros colégios exclusivamente femininos, que se destacava por incluir disciplinas curriculares que eram tipicamente lecionadas apenas em instituições masculinas.

Além das salas de aula, a Escola Floresta dispõe de sala de diretoria, sala de secretaria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), sala de leitura, biblioteca, cozinha, despensa, refeitório, parque infantil, pátio coberto, laboratório de informática, almoxarifado, banheiro adequado à educação infantil, banheiro adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e banheiro exclusivo para os funcionários.

Quanto ao corpo discente, até o mês de julho de 2024, o número total de alunos era de 440 (quatrocentos e quarenta), distribuídos da seguinte forma:

**QUADRO 4: Número de alunos por turmas na Escola Floresta.**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>1º Ano</b>	28	27	26
<b>2º Ano</b>	22	28	-
<b>3º Ano</b>	24	26	27
<b>4º Ano</b>	24	23	29
<b>5º Ano</b>	25	24	-
<b>Ciclo<sup>24</sup> I</b>	22	-	-
<b>Ciclo II</b>	19	-	-
<b>Ciclo III</b>	38	-	-
<b>Ciclo IV</b>	28	-	-

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações fornecidas pela secretaria da Escola Floresta

Em relação aos professores, a Escola Floresta conta com um total de 33 (trinta e três) docentes, sendo 22 (vinte e dois) professores efetivos/concursados e 11 (onze) professores em contratos temporários, dispostos da seguinte maneira:

**QUADRO 5: Número de professores por categoria na Escola Floresta.**

Educação Básica I	16
Educação Básica II	5

<sup>24</sup> A divisão de turmas em Ciclos é uma classificação utilizada para categorizar as turmas da EJA, ou seja, para alunos que cursam o Ensino Fundamental acima dos 16 anos de idade. O Ciclo I corresponde ao 2º e 3º anos; Ciclo II corresponde ao 4º e 5º anos; Ciclo III corresponde ao 6º e 7º anos; e o Ciclo IV corresponde ao 8º e 9º anos. Os ciclos possuem duração de 6 meses, permitindo que os estudantes que estão fora da faixa etária concluam o Ensino Fundamental I e II na metade do tempo normal.

Educação Física	1
Ensino Religioso	1
História	1
Inglês	1
Matemática	1
Português	1
Polivalente	3
EJA	2
Sala de Recursos	1

Fonte: Quadro elaborado com base nas informações fornecidas pela secretaria da Escola Floresta

A escolha da instituição de ensino foi motivada pelas indicações de profissionais que atuam em escolas públicas em João Pessoa, a exemplo de assistentes sociais, psicólogos educacionais e professores. As indicações eram fundamentadas na abertura da direção da escola às pesquisas científicas, a receptividade e participação dos funcionários, além de se tratar de uma instituição com o critério de inclusão adotado, ou seja, uma escola pública de Ensino Fundamental I.

### 5.2.2 O público-alvo

O público-alvo deste estudo consiste em uma amostra de dez voluntários que concordaram em participar da pesquisa. É importante salientar que essa amostra não se aplica como parâmetro estatístico, pois se reconhece que dentro do grupo de sujeitos que se enquadram na mesma categoria, o número de amostragem é considerado reduzido. No entanto, mesmo sendo um grupo pequeno, a abordagem qualitativa utilizada na pesquisa não demanda quantidade na investigação de um determinado fenômeno, permitindo uma reflexão válida e pormenorizada sobre a realidade do que está sendo estudado.

Para a inclusão dos participantes na pesquisa, foram adotados os seguintes critérios: a adesão voluntária à pesquisa; atuação como docente em turmas de Ensino Fundamental I, uma vez que a proposta deste estudo doutoral é a implementação da educação em direitos humanos nesse nível de ensino; e um tempo de experiência docente não inferior a cinco anos, considerado um tempo razoável para ter contato com temas e projetos ligados a direitos humanos e/ou ao

enfrentamento da violência de gênero, e para ter conhecimento da existência do PNEDH.

Por outro lado, os critérios que levam à exclusão dos participantes da pesquisa incluem: a recusa em participar do estudo; não atuar como docente em turmas do Ensino Fundamental I; e ter menos de cinco anos de experiência docente. Vale ressaltar que, antes de iniciar a coleta de dados, os participantes eram informados sobre a possibilidade de desistir de sua participação.

Quanto ao perfil dos participantes, foi aplicado um questionário sociodemográfico aos docentes para investigar idade, gênero, naturalidade, etnia, religião, nível de instrução, tempo de docência e disciplinas de gênero e/ou de direitos humanos cursadas. O perfil traçado com base nos dados levantados com o questionário será demonstrado mais adiante, na seção relativa à discussão dos resultados. Ressalta-se que os participantes não serão identificados, sendo nomeados por meio de códigos pelos mesmos motivos expostos no tópico anterior.

### 5.2.3 Procedimento e instrumento de coleta de dados

Para a construção dos dados, a pesquisa empírica foi realizada presencialmente na escola escolhida. Após a autorização da Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa e da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFPB, iniciaram-se as visitas à Escola Floresta com todos os instrumentos necessários para a coleta. A pesquisa foi inicialmente apresentada à gestora da escola que prontamente comunicou o estudo às docentes presentes.

No local da pesquisa, foram feitas observações acerca da rotina escolar, do espaço físico, do comportamento dos alunos e sua relação com as professoras, da relação das docentes com a gestora e a equipe pedagógica, e da reação das participantes durante a coleta dos dados. Todas as observações eram registradas em um diário de campo pela pesquisadora para melhor compreensão do contexto no momento da análise dos dados. Todavia, a pesquisa se limitou à análise de conteúdo das entrevistas e dos formulários sociodemográficos, pois a observação participante não constava na metodologia apresentada no projeto ao CEP/UFPB.

Em um ambiente reservado, a pesquisa era apresentada a cada participante de maneira individual, permitindo que se expressassem livremente, sem críticas ou pressões, já que é evidente que a temática da violência de gênero se entrelaça com a realidade de muitas pessoas. De início, foram esclarecidos os principais elementos da pesquisa como o objeto, os objetivos e os materiais utilizados para a coleta dos dados.

Antes de iniciar a coleta, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C)

era apresentado e, em seguida, assinado pela pesquisadora e pelo participante em duas vias, uma para cada um. Durante esse processo, além de informar sobre os aspectos do estudo e garantir a preservação do anonimato, também foi explicado sobre a possibilidade de desistir da participação a qualquer momento, caso desejassem.

Ademais do TCLE, apresentava-se também o Termo de Autorização para Uso de Voz e/ou Imagem (Apêndice D), solicitando aos participantes a anuência para gravar as entrevistas, um recurso utilizado para tornar a coleta das informações mais célere e mais espontânea. Este documento também era assinado pela pesquisadora e pelos sujeitos participantes e cada um ficava de posse de um exemplar. Posteriormente, as gravações eram transcritas e se iniciava o procedimento de análise dos dados.

Como instrumentos, foram utilizados o Formulário de Caracterização Sociodemográfica (Apêndice A) e o Roteiro de Entrevista Semiestruturado (Apêndice B). O formulário foi usado para traçar o perfil do público investigado, abordando aspectos pessoais como idade, naturalidade, etnia, gênero e religião, além de questões formativas e profissionais, incluindo nível de instrução, tempo de experiência docente e disciplinas cursadas relacionadas ao objeto da pesquisa.

No tocante ao roteiro de entrevista, foram desenvolvidos tópicos sobre o tema, buscando certa flexibilidade da pesquisadora no momento da coleta dos dados. Esses tópicos tiveram como finalidade investigar a percepção dos educadores da escola selecionada acerca da educação em direitos humanos e sua contribuição para a construção de uma cultura de respeito, além de analisar como essa cultura pode impactar os índices de violência de gênero e a consciência sobre a existência do PNEDH e seus efeitos nas práticas escolares e nas relações de gênero.

Os dados levantados nesse estudo foram submetidos a uma análise de conteúdo, que se caracteriza não como um único método, mas como um conjunto de técnicas para examinar as informações contidas nas mensagens (BARDIN, 2016). Conforme aduz Bardin (2016), a análise de conteúdo pode ser uma análise dos significados, a exemplo de uma análise temática, ou dos significantes, como acontece na análise lexical. O objetivo desse tipo de análise é inferir conhecimentos sobre as condições de produção, utilizando para isso indicadores, sejam eles quantitativos ou não.

Nesse contexto, o analista é comparado a um arqueólogo que explora os documentos como vestígios que permitem a extração de deduções lógicas, ou seja, realiza inferências a partir

das mensagens analisadas. Para tanto, é preciso iniciar com a descrição desses documentos, interpretá-los e, posteriormente, realizar as inferências (BARDIN, 2016). Nesse caminho, procederemos com a descrição dos dados coletados do *corpus* documental deste estudo, possibilitando uma análise que leve a conclusões racionais.

### **5.3 Descrição dos dados coletados e Análise dos Resultados**

Nesta seção, organizaremos as informações em duas categorias: a descrição e análise dos dados obtidos pelo Formulário de Caracterização Sociodemográfica e a descrição e análise dos dados coletados por meio do Roteiro de Entrevista Semiestruturado, ambos utilizados nas entrevistas do estudo de caso realizadas na escola Floresta.

Os dados levantados serão examinados de forma contextual, servindo como uma fonte de evidência. Embora não sejam a única maneira de analisar a implementação do ensino em direitos humanos no Ensino Básico, eles serão relacionados à análise dos normativos jurídicos e educacionais relativos aos Direitos Humanos e da educação em Direitos Humanos, além dos fundamentos teóricos discutidos nos capítulos anteriores de modo a estabelecer uma conexão contínua na pesquisa.

#### **5.3.1 Do formulário de caracterização sociodemográfica**

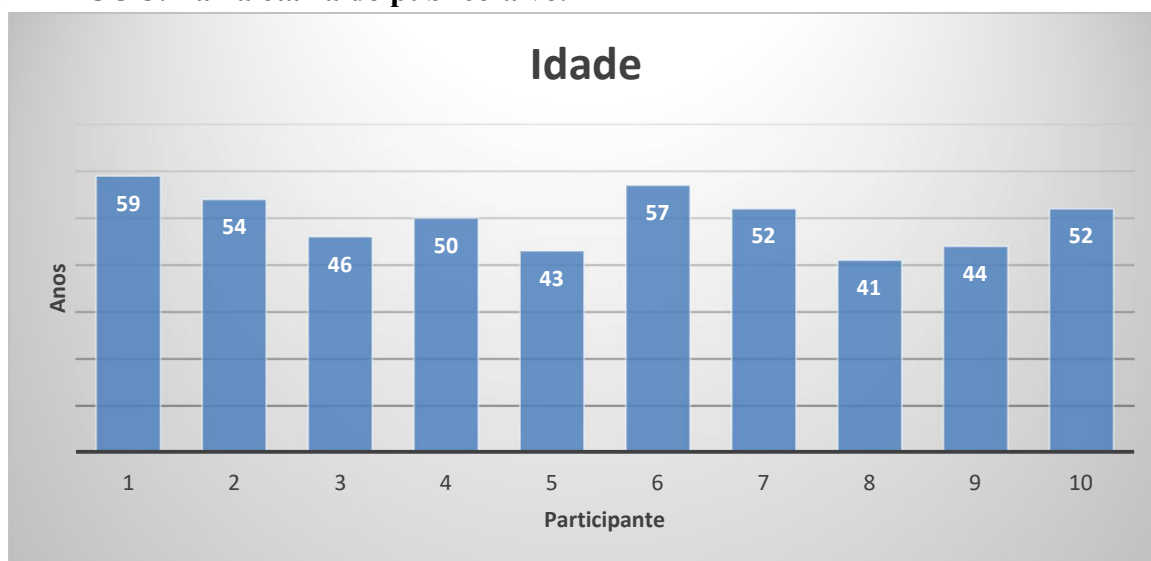
Em sede de esclarecimentos, o formulário de caracterização sociodemográfica (APÊNDICE A) foi utilizado com o intento de delinear um perfil do grupo investigado, facilitando assim a compreensão das informações fornecidas através do roteiro de entrevista, pois aspectos como idade, religião e contato com disciplinas relacionadas à temática podem influenciar na maneira como os participantes consideram o fenômeno analisado.

O referido formulário é estruturado com nove inquirições objetivas, das quais cinco oferecem opções de resposta, duas possuem espaços para preenchimento, e uma combina ambos os procedimentos. As inquirições com opções de escolha referem-se ao gênero, etnia, nível de instrução e cursos realizados na área do estudo. As questões que requerem preenchimento estão relacionadas à idade e ao tempo de docência. A questão acerca da religião inclui opção de escolha, além de um campo para especificar qual a religião, caso a opção afirmativa tenha sido selecionada. Para uma abordagem mais prática, a seguir, serão descritos os quesitos,

associando-os aos objetivos correspondentes, juntamente com os dados auferidos, seguidos de interpretação e inferência.

Como **primeira inquirição** do formulário, foi investigada **a idade dos participantes**. A finalidade deste quesito é observar se a faixa etária do grupo é uniformemente distribuída ou se há uma variedade de idades. Os dados obtidos com o formulário estão dispostos no gráfico abaixo:

**GRÁFICO 5: Faixa etária do público-alvo.**



Fonte: Elaboração própria com base nas informações constantes no Quesito 1 do formulário de caracterização sociodemográfica.

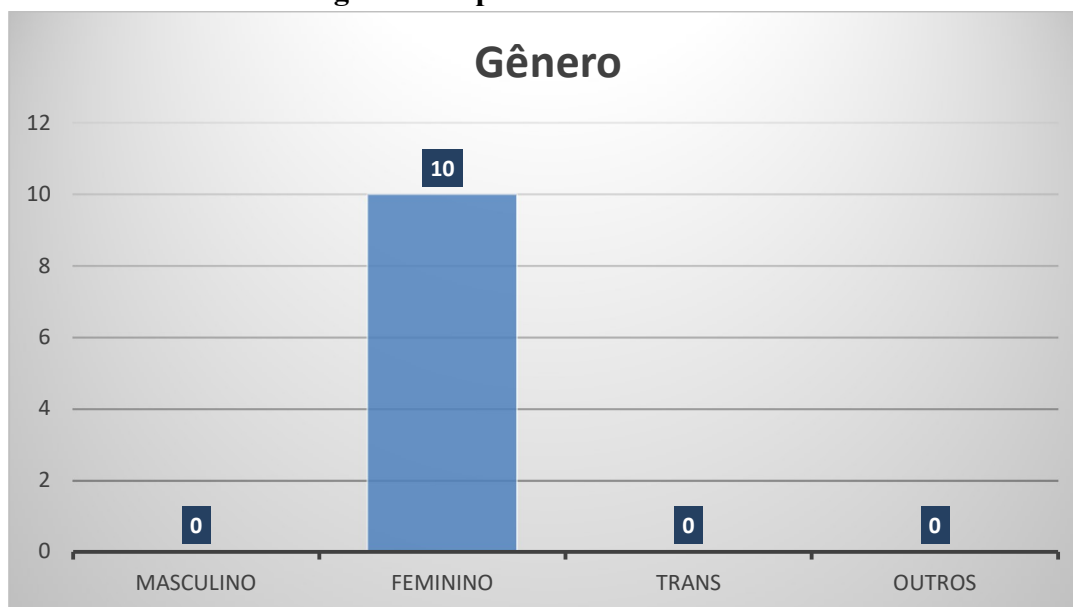
De acordo com o Gráfico 5, todas as pessoas entrevistadas possuem mais de 40 (quarenta) anos, o que sugere uma homogeneidade considerável nesse aspecto. Embora o gráfico não permita uma conclusão definitiva, suscita-se a hipótese de que pessoas mais jovens sejam mais receptivas à inclusão da disciplina de direitos humanos no currículo do Ensino Básico, já que as temáticas de Direitos Humanos e Educação em Direitos Humanos têm se mostrado em ascensão nos componentes curriculares de cursos de graduação e pós-graduação.

Outra hipótese acerca da EDH nas escolas, em relação com a faixa etária, sugere que pessoas mais velhas podem ser mais avessas à educação em direitos humanos sob uma perspectiva de gênero, pois essa abordagem costuma ser associada à expressão “ideologia de gênero”, que tem sido propagada e rechaçada por significativa parte da sociedade, especialmente entre os grupos mais conservadores.



Subsequentemente, a **segunda inquirição** do formulário questiona acerca do **gênero**, oferecendo como opções de resposta o gênero feminino, masculino, trans e outros. O intento desse quesito é observar a predominância da identidade de gênero entre os docentes do Ensino Fundamental I. Os resultados apontaram para uma homogeneização do público-alvo.

**GRÁFICO 6: Identidade de gênero do público-alvo.**



Fonte: Elaboração própria com base nas informações constantes no Quesito 2 do formulário de caracterização sociodemográfica.

Observa-se no Gráfico acima, que todos os sujeitos participantes eram mulheres, evidenciando assim a predominância do gênero feminino nos cursos de pedagogia e em cursos de atuação com o público infantil. O efeito desse resultado pode ser observado nos dados coletados através do roteiro de entrevistas, uma vez que os tópicos discutidos versavam sobre violência contra as mulheres. No ponto 5.3.2, serão analisados os resultados do referido roteiro de entrevista e apresentadas as percepções das participantes numa temática que lhes toca.

A **terceira inquirição** de caracterização sociodemográfica constante no formulário é o da **naturalidade**. A intenção desse questionamento é tão somente verificar a predominância regional das docentes e observar se é um público majoritariamente nordestino, ou, mais especificadamente, paraibano. Os dados estão posicionados em ordem de entrevista no Quadro abaixo:

**QUADRO 6: Naturalidade do público-alvo.**

<b>Naturalidade</b>
Bonito de Santa Fé – PB
João Pessoa – PB
Alagoa Grande – PB
Patos – PB
João Pessoa – PB
Itaporanga – PB
Lagoa de Dentro – PB
João Pessoa – PB
João Pessoa – PB
João Pessoa – PB

Fonte: Elaboração própria com base nas informações constantes no Quesito 3 do formulário de caracterização sociodemográfica.

De acordo com o Quadro 6, as participantes são todas da Região Nordeste, pormenorizando, são todas do estado da Paraíba, ainda que de cidades distintas. É oportuno ressaltar que, embora esse aspecto possa mostrar-se sem relevância de influência nas pesquisas, é fato que cada região possui traços culturais marcantes que interferem no modo de enxergar determinados fenômenos ou situações. Sabe-se também que a Região Nordeste apresenta altos índices de violência contra as mulheres e uma forte cultura machista, sendo apontada como a região mais violenta do Brasil, segundo dados recentes do Atlas da Violência 2024.

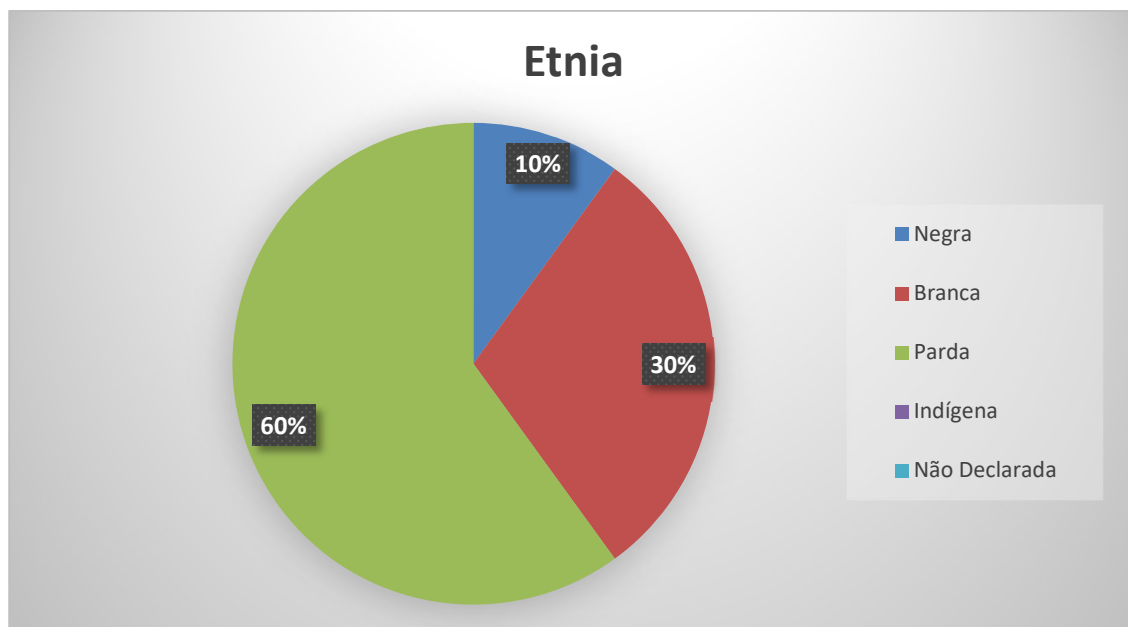
Ainda segundo o Atlas da Violência 2024, a manutenção da taxa de homicídios de mulheres dentro de casa, mesmo com a diminuição da taxa de homicídios fora de casa, evidencia a necessidade de um enfrentamento mais direcionado à violência doméstica, que frequentemente se apresenta em formas menos severas de violência antes de culminar no desfecho letal. Para isso, destaca ainda o Atlas que “para além das nuances regionais, é preciso também um olhar direcionado para as particularidades da violência contra a mulher enquanto fenômeno” (CERQUEIRA, 2024, p.37).

Além do aspecto de maior incidência da violência ser no ambiente doméstico, a mencionada pesquisa também destaca a interseccionalidade de gênero e raça e, nesse aspecto, as mulheres negras despontam como as maiores vítimas, resultando na triste constatação: “Em todos os estados da Região Nordeste, a chance de uma mulher negra ser vítima de homicídio é pelo menos duas vezes maior do que a de uma mulher não negra” (CERQUEIRA, 2024, p.42).

Nesse sentido, o presente estudo incluiu no panorama da caracterização

sociodemográfica, a **quarta inquirição**, que aborda a **etnia do público investigado**, cujo resultado da coleta de dados se apresenta no gráfico a seguir:

**GRÁFICO 7: Etnia do público-alvo.**



Fonte: Elaboração própria com base nas informações constantes no Quesito 4 do formulário de caracterização sociodemográfica.

Segundo observado no Gráfico 7, mais da metade das entrevistadas se autodeclaram pardas. Conforme definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), pardo é o indivíduo que se reconhece como parte de uma mistura de duas ou mais raças ou cores, incluindo branca, preta e indígena. As pessoas pardas podem ser descendentes de brancos e negros (mulatos), brancos e ameríndios (caboclinhos), negros e indígenas (cafuzos) ou mestiços.

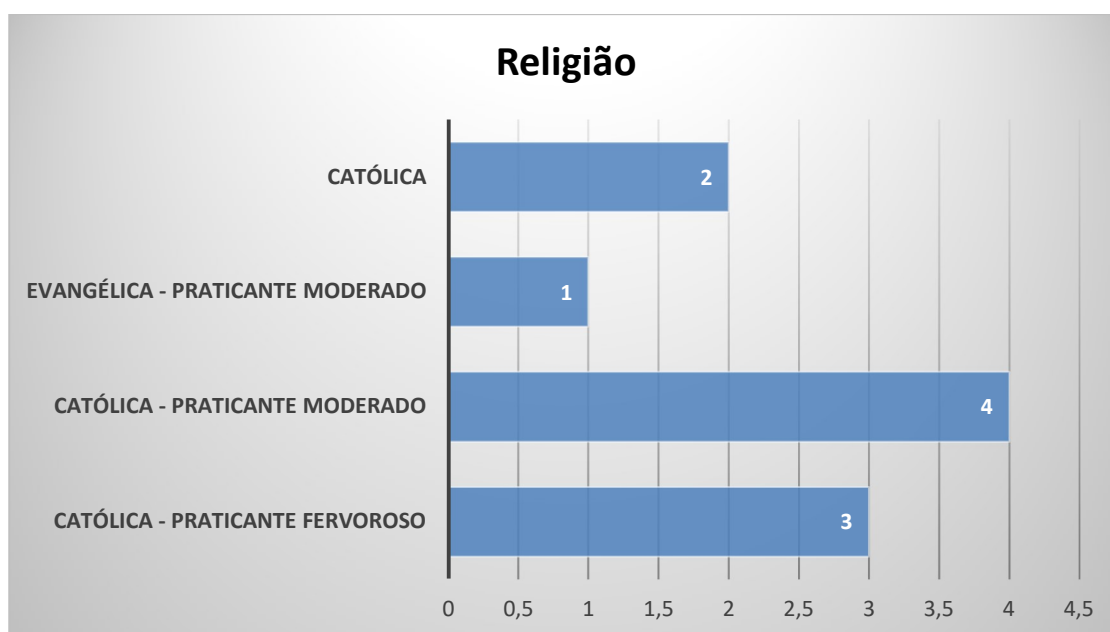
Outra constatação do IBGE no Censo 2022 é que, pela primeira vez, desde 1991, a maioria da população brasileira (45,3%) se identificou como parda; o que equivale a aproximadamente 92,1 milhões de pessoas (IBGE, 2024). Antes disso, o maior percentual pertencia àqueles que se declaravam brancos. Essa nova realidade reflete os dados coletados com o público investigado, que mostra um percentual de 60% de autodeclaração étnico-racial parda.

É importante ressaltar que, embora não seja possível atestar a relação entre essa identificação e a percepção da violência de gênero e da educação em direitos humanos pelas

docentes, é possível sugerir que uma mudança na maneira de se enxergar e se aceitar como pertencente às minorias sociais indica uma inclinação do pensamento coletivo a entender os problemas sociais e a necessidade de superá-los.

Em complemento, a **quinta inquirição** investiga a **religião do público-alvo**. Como já foi mencionado, esse quesito apresenta uma estrutura mista de resposta, iniciando com um questionamento acerca da adesão a alguma religião, permitindo respostas afirmativas ou negativas, seguida de uma questão sobre a intensidade da prática religiosa. Por fim, havia um espaço destinado à especificação da religião, em caso de ter assinalado a opção afirmativa.

**GRÁFICO 8: Religião do público-alvo.**



Fonte: Elaboração própria com base nas informações constantes no Quesito 5 do formulário de caracterização sociodemográfica.

Conforme se depreende do Gráfico 8, todas as participantes informaram pertencer a alguma religião. Destas, apenas 1 (uma) informou ser evangélica e as demais se revelaram católicas. Em relação à intensidade de sua prática religiosa, as docentes se classificaram da seguinte forma: 2 (duas) são católicas, sem definição; 4 (quatro) católicas são praticantes moderadas; 3 (três) são católicas praticantes fervorosas; e 1 (uma) é evangélica moderada. Assim, observa-se que todas as entrevistadas são cristãs.

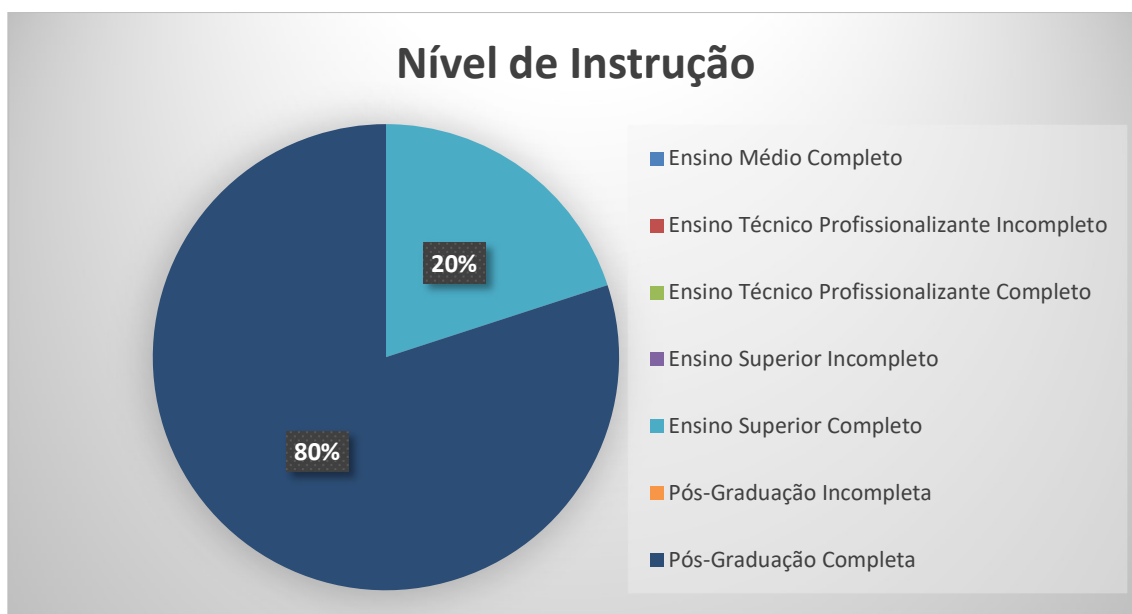
Nesse cenário, é importante destacar que a religião cristã desempenhou um papel significativo na gênese dos direitos humanos, uma vez que propagava a igualdade entre todas

as pessoas, reconhecendo-as como criaturas feitas à imagem e semelhança de Deus. Embora considere a teologia cristã como uma fonte desviada, Michel Villey (2016) argumenta que os grandes filósofos modernos buscavam articular os direitos humanos em consonância com os princípios do cristianismo, especialmente os ensinamentos de Santo Tomás de Aquino.

Entretanto, também é importante notar a presença de religiosos que possuem atitudes intolerantes e preconceituosas, especialmente em relação às questões de gênero. No entanto, conforme será abordado na seção seguinte, a análise dos dados coletados nas entrevistas revelou que as participantes tinham percepções positivas sobre a educação em direitos humanos nas escolas sob uma perspectiva de gênero, indicando que o preconceito e a resistência às questões de gênero e direitos humanos não refletem completamente o pensamento do grupo religioso.

A **sexta inquirição** versa sobre o **nível de instrução do público-alvo**. O objetivo neste ponto é analisar o grau de formação acadêmica das participantes. Com base nessa informação, procura-se verificar, em consonância com as entrevistas, se indivíduos com maior educação formal demonstram opiniões mais abertas e empáticas em relação à igualdade de gênero. Os dados podem ser vistos no gráfico abaixo:

**GRÁFICO 9: Nível de instrução do público-alvo.**

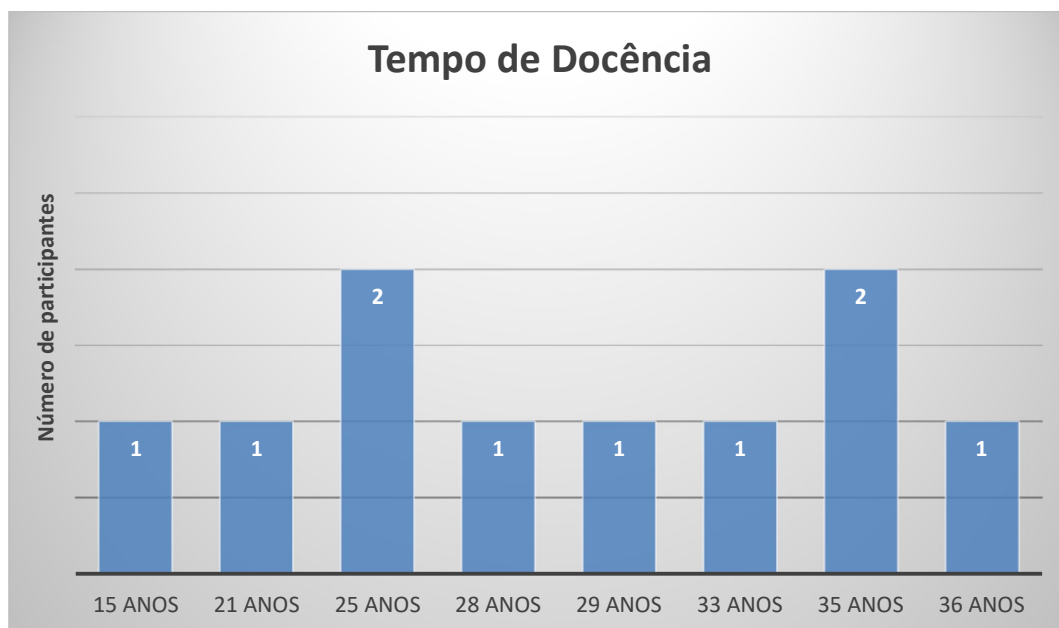


Fonte: Elaboração própria com base nas informações constantes no Quesito 6 do formulário de caracterização sociodemográfica.

Como ilustrado no Gráfico 9, todas as docentes que participaram da pesquisa possuem curso superior completo, e 80% delas avançaram na sua formação, possuindo pós-graduação.

Adicionalmente, o formulário destinado às entrevistadas investiga, em sua **sétima inquirição, o tempo de docência do público-alvo**. Vale salientar que este elemento era parte dos critérios de inclusão da pesquisa, podendo ser considerado como participantes apenas aquelas com no mínimo cinco anos de atuação na docência.

**GRÁFICO 10: Tempo de docência do público-alvo.**



Fonte: Elaboração própria com base nas informações constantes no Quesito 7 do formulário de caracterização sociodemográfica.

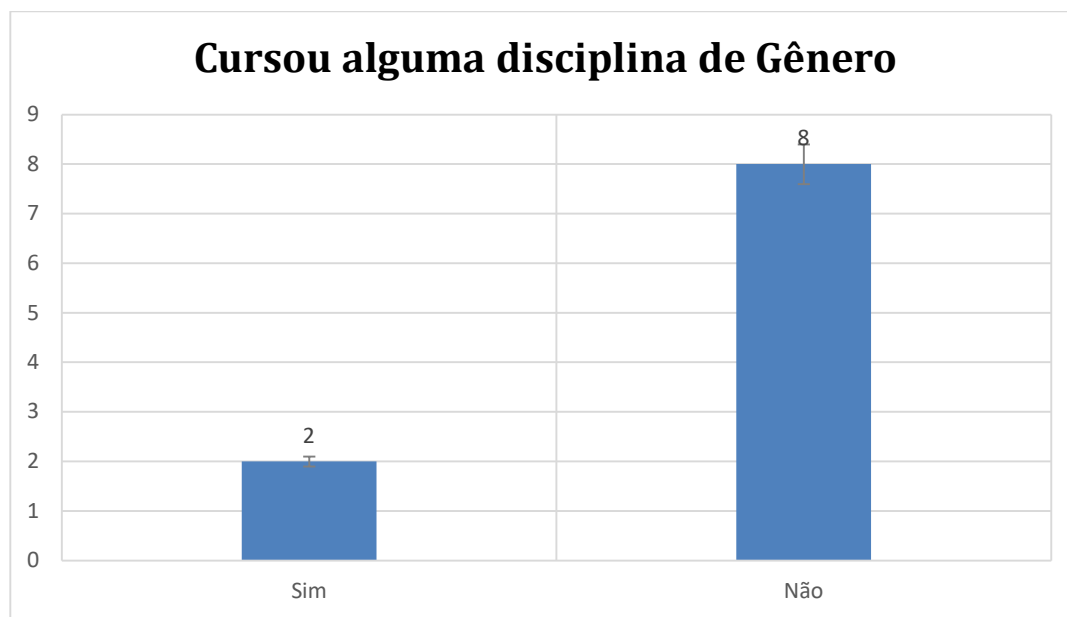
Conforme demonstrado no Gráfico 10, o tempo de docência das participantes revelou uma gama de dados, destacando-se pelo tempo superior a 15 (quinze) anos de experiência docente. Verificou-se que 2 (duas) participantes possuem tempo de docência menor de 25 (vinte e cinco) anos; 3 (três) têm entre 25 (vinte e cinco) e 30 (trinta) anos; e 5 (cinco) têm tempo superior a 30 (trinta) anos de atuação.

Esses dados nos permitem inferir que o tempo de serviço na educação possibilitava o acesso à discussão e realização de projetos pedagógicos em temáticas de gênero e de direitos humanos, além do conhecimento sobre o PNEDH, que já existe há mais de 20 (vinte) anos. Para complementar essa avaliação, analisaremos a **oitava inquirição**, que investiga **se o público-alvo cursou alguma disciplina relacionada a gênero**.

Nesse contexto, busca-se avaliar se as docentes possuem conhecimento acerca da temática de gênero, adquirido por meio de cursos ou disciplinas durante a graduação, pós-

graduação ou em programas de formação, considerando que, em eventual implementação dos direitos humanos no currículo escolar, elas atuarão como facilitadoras do conhecimento e terão o papel de formar futuros defensores e multiplicadores desses direitos. Doravante, o Gráfico 11 apresentará um panorama dessa situação.

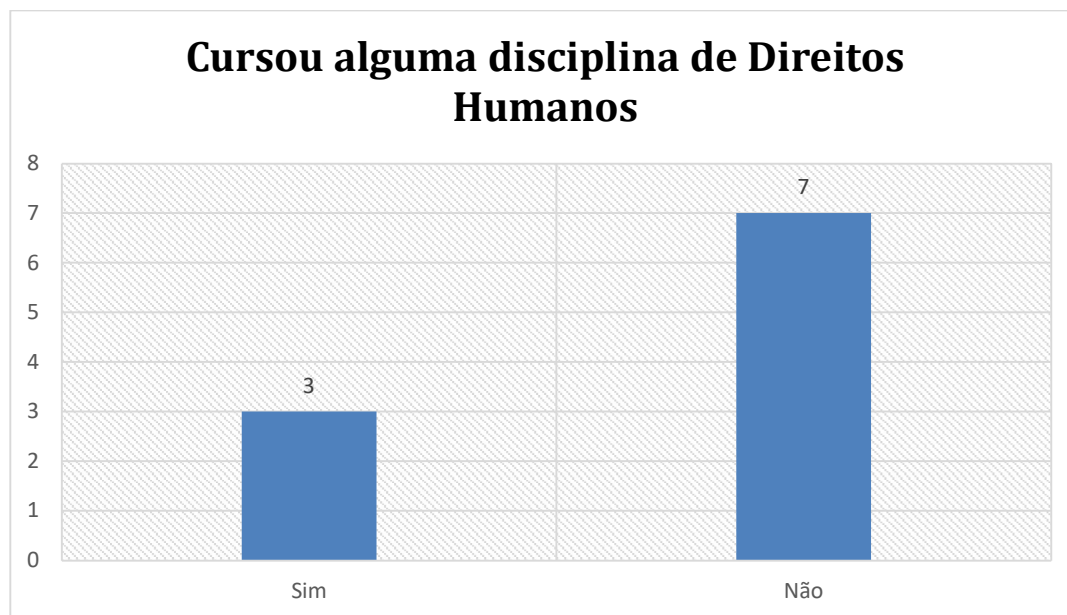
**GRÁFICO 11: Análise de disciplinas de gênero cursadas pelo público-alvo.**



Fonte: Elaboração própria com base nas informações constantes no Quesito 8 do formulário de caracterização sociodemográfica.

Observa-se no Gráfico acima, que apenas 2 (duas) participantes cursaram alguma disciplina relacionada à gênero, representando 20% do total analisado. Os dados revelam que, caso haja a inserção do ensino e aprendizagem em direitos humanos nas escolas, essas profissionais necessitarão de preparo e capacitação que lhes tornem aptas a transmitir o conhecimento acerca dos princípios que regem esse campo do Direito e de assuntos correlatos, tais como igualdade de gênero, inclusão, combate à violência, empoderamento feminino, entre outros, não apenas em seus discursos, como também na prática.

Dando continuidade, o formulário também investigou em sua última e **nona inquirição, a experiência das entrevistadas com disciplinas específicas de direitos humanos** em qualquer fase de sua formação acadêmica. Os resultados foram semelhantes aos apresentados na inquirição anterior. Observa-se abaixo:

**GRÁFICO 12: Análise de disciplinas de direitos humanos cursadas pelo público-alvo.**

Fonte: Elaboração própria com base nas informações constantes no Quesito 9 do formulário de caracterização sociodemográfica.

Conforme indicado no Gráfico 12, a quantidade de docentes que cursaram disciplinas de direitos humanos é bastante reduzida, com apenas 3 (três) informando ter cursado alguma disciplina na área, todas em programas de pós-graduação. Logo, sugere-se que disciplinas sobre direitos humanos, bem como relacionadas à temática de gênero, também sejam incorporadas entre os componentes curriculares dos cursos superiores, especialmente nos cursos de pedagogia, capacitando os profissionais da educação a atuar na disseminação desse conhecimento.

Após esse panorama do público investigado, passemos a analisar os dados obtidos por meio do roteiro de entrevistas. Seguindo a mesma proposta de apresentação dos dados coletados no formulário de caracterização sociodemográfica, os resultados extraídos do roteiro de entrevistas serão descritos, analisados e interpretados simultaneamente para fins objetivos e didáticos.

### 5.3.2 Do roteiro de entrevista semiestruturado

Neste segmento, procederemos à análise qualitativa dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com as docentes da escola modelo selecionada. Utilizando um roteiro



semiestruturado (APÊNDICE B), buscaremos compreender a percepção das professoras em relação ao PNEDH, bem como suas opiniões sobre os impactos que a implementação do Plano pode ter nas práticas pedagógicas e nos possíveis reflexos nos índices de violência de gênero na comunidade. Tal investigação se fundamenta na promoção de uma cultura de respeito, iniciada pelo ensino e aprendizagem em direitos humanos no currículo do Ensino Básico.

Nessa esteira, cada uma das questões será apresentada nesta seção, porém concentraremos nossa análise em duas delas, que guardam relação direta com o último objetivo da tese, visando uma investigação mais aprofundada sobre o objeto de pesquisa. As questões em destaque referem-se aos possíveis efeitos da implementação do PNEDH nas práticas escolares e aos potenciais reflexos dessa implementação nos índices de violência de gênero na comunidade. Outras duas, interligadas a essas, também serão analisadas, embora em menor ênfase: a contribuição do ensino em direitos humanos na escola para a construção de uma cultura de respeito; e a influência da edificação de uma cultura de respeito nos índices de violência de gênero.

O método de análise empregado neste estudo é a análise de conteúdo dos depoimentos coletados das participantes, fundamentado na teoria proposta por Bardin. De acordo com essa abordagem, a análise de conteúdo é composta por um conjunto de técnicas que visam examinar as comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens. Tais procedimentos permitem a obtenção de indicadores (sejam eles quantitativos ou não) que possibilitam inferências sobre as condições de produção e recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016).

A finalidade dessa abordagem é realizar deduções lógicas e justificadas acerca da origem das mensagens consideradas (BARDIN, 2016). Nesse contexto, o pesquisador busca construir conhecimento a partir da análise dos depoimentos, considerando tanto o significado das mensagens, termos, proposições e enunciados contidos nos textos de estudo ou nas entrevistas realizadas quanto à organização dos termos empregados pelo emissor (DIAS; PEQUENO, 2014).

É fundamental esclarecer que o objetivo de realizar uma pesquisa empírica voltada à análise da contribuição ao Direito no enfrentamento à violência de gênero se origina da constatação de que as inquietações dos juristas contemporâneos mudaram do domínio da argumentação para o da implementação. Especificamente, o jurista não se limita mais a argumentar em favor de um direito fundamental dentro da teoria jurídica, mas busca investigar

se tal direito é capaz de provocar resultados tangíveis na vida dos indivíduos.

Assim, destaca-se a importância de investigar a elaboração de instrumentos eficazes para assegurar a realização dos direitos sociais - como o direito à educação - considerando que a simples confirmação desses direitos não assegura, por si só, sua eficácia, o que requer uma análise fática. No âmbito do Direito, tem-se observado um papel significativo na análise das políticas públicas, levando em conta a relação entre essas áreas ao longo da implementação dos direitos sociais.

Vale lembrar que, enquanto um direito social inalienável da pessoa humana, a educação se configura como uma potente ferramenta de construção sociocultural. Ela se manifesta por meio de um ato humano multifacetado, que apresenta diferentes intensidades e formas, sendo a educação em direitos humanos um exemplo notável. Este último tem como objetivo promover a formação de indivíduos capacitados para defender e proteger a dignidade humana, além de fomentar a democracia e a cultura da paz (SANTOS, 2018).

Adicionalmente, ao abordar os direitos humanos, é comum fazer referência às violações explícitas dos direitos do outro, tais como crimes contra a vida e a honra, racismo, machismo e ofensas à propriedade privada. No contexto da educação em direitos humanos, parte-se do princípio de que é por meio da aceitação das diferenças que se educa para evitar a transgressão da ética que fundamenta a humanidade do outro. Essa ética não apenas solidifica sua dignidade, mas também o reconhece como sujeito de direitos (SANTOS, 2018).

Diante do exposto, abordaremos as informações obtidas por meio do roteiro de entrevista aplicado às participantes, iniciando pela instrumentalização adotada nessa coleta. Como informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) direcionado às docentes, com o intuito de garantir o anonimato das participantes da pesquisa, optamos por empregar códigos para referir-nos às entrevistadas. Os códigos escolhidos farão alusão à função de professora e à ordem em que as entrevistas foram realizadas. Assim, nas análises, as participantes serão identificadas pela letra maiúscula “P” seguida do número correspondente à sequência das entrevistas, resultando em dez códigos de identificação: P1 a P10.

Como já foi mencionado, o método adotado para a análise de conteúdo das falas das participantes é aquele proposto por Laurence Bardin. De acordo com sua abordagem teórica, essa análise ocorre em etapas, dividindo-se nas seguintes fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, além da interpretação (BARDIN, 2016).

A fase de pré-análise consiste na seleção dos documentos que serão submetidos à

análise, seguida pela formulação de hipóteses e objetivos, bem como pela elaboração de indicadores que sustentam a interpretação final (BARDIN, 2016). No que diz respeito ao material documental analisado, foram utilizadas as entrevistas realizadas com as docentes, verificando sua representatividade e pertinência. A formulação das hipóteses e dos objetivos abarcou as percepções das entrevistadas acerca da implementação do PNEDH na escola modelo e seus impactos na formação de uma cultura de respeito e nos índices de violência de gênero na comunidade.

Em relação aos indicadores que fundamentam a interpretação final, recorreremos às categorias para classificar os efeitos do PNEDH mencionados pelas entrevistadas em: efeitos a curto prazo e efeitos a longo prazo; unidade de contexto, que se refere às respostas expressas pelas docentes; e unidade de registro, onde optamos por selecionar as palavras mais mencionadas nas respostas a cada questão. Estes indicadores serão detalhados posteriormente.

Após a etapa de pré-análise, inicia-se a exploração do material e o tratamento dos resultados obtidos. De acordo com Bardin, essa fase de exploração abrange predominantemente operações de codificação, decomposição ou enumeração, conforme as diretrizes previamente estabelecidas. Tais operações podem ser executadas manualmente ou com o auxílio de software especificamente desenvolvido para refinar os dados brutos e transformá-los em gráficos, tabelas e diagramas (BARDIN, 2016).

Nesta fase, será empregado o software Interface de R para Análises Multidimensionais de Textos e Questionários (IRaMuTeQ). A escolha pelo IRaMuTeQ se deve ao fato de ser um software de código aberto que segmenta o corpus em unidades de análise denominadas segmentos de texto (ST), os quais são constituídos por conjuntos de palavras com aproximadamente três linhas. Esses segmentos são definidos automaticamente pelo programa e extraídos por meio da análise lexicográfica. A partir dessa análise, o software também elabora um dicionário de formas reduzidas, identificando as formas ativas e suplementares, que funcionam como base para as demais análises realizadas pelo programa.

Por fim, após o aprimoramento dos dados que culmina na produção de múltiplos gráficos, de acordo com a metodologia de análise empregada, procederemos à interpretação e inferência dos resultados. Essas interpretações surgirão a partir de deduções lógicas que “oscilam entre os dois polos de rigor da objetividade e da fecundidade subjetiva” (BARDIN 2016, p. 15), sendo validadas pela aplicação das técnicas utilizadas.

Após a explanação sucinta da metodologia empregada na análise dos dados coletados

por meio das entrevistas, iniciaremos a investigação dos dados propriamente ditos e a discussão dos resultados obtidos. Primeiramente, serão apresentadas as questões contidas no roteiro de entrevista, que estavam organizadas em formato de tópicos, e as perguntas relacionadas que foram conduzidas pela pesquisadora de uma maneira contextualizada, favorecendo um diálogo aberto. Essa abordagem permitiu às entrevistadas expressarem suas opiniões com liberdade e se sentirem confortáveis ao compartilhar suas perspectivas.

A **primeira questão** aborda a **compreensão das entrevistadas acerca dos direitos humanos**. Nesse aspecto, buscou-se entender qual é o conceito que as docentes possuem sobre os direitos humanos, qual a extensão desses direitos e quais temas estão relacionados à questão. Para essa análise, empregamos a técnica de análise lexical, que envolve o exame das palavras mais frequentemente mencionadas nas respostas.

Ao aplicar essa metodologia, iremos calcular o total de palavras presentes, que Bardin denomina “ocorrências”, e em seguida utilizaremos os vocabulários, que a teórica classifica em duas categorias: as “palavras plenas”, que são aquelas “portadoras de sentido”, como substantivos, adjetivos e verbos; e as “palavras-instrumento”, que incluem palavras funcionais de conexão como artigos, preposições, pronomes, e conjunções, entre outros (BARDIN, 2016).

A partir das respostas oferecidas pelas dez entrevistadas à primeira questão, contabilizou-se um total de 476 ocorrências. As palavras que mais se destacaram em termos de frequência foram: direitos (14)<sup>25</sup>; respeitar (7); respeito (6); direito (6); humanos (5); deveres (4) e sociedade (4). A análise discursiva extraída da questão 1 possibilitou a criação de uma Nuvem de Palavras, que constitui uma ferramenta gráfica empregada para evidenciar a frequência e a relevância das palavras dentro de um contexto específico.

Para a elaboração do gráfico, pode-se optar pela utilização de palavras ativas, complementares ou uma combinação de ambas. Essa decisão está vinculada à importância das classes gramaticais que o pesquisador julga pertinente para a constituição do corpus textual em análise.

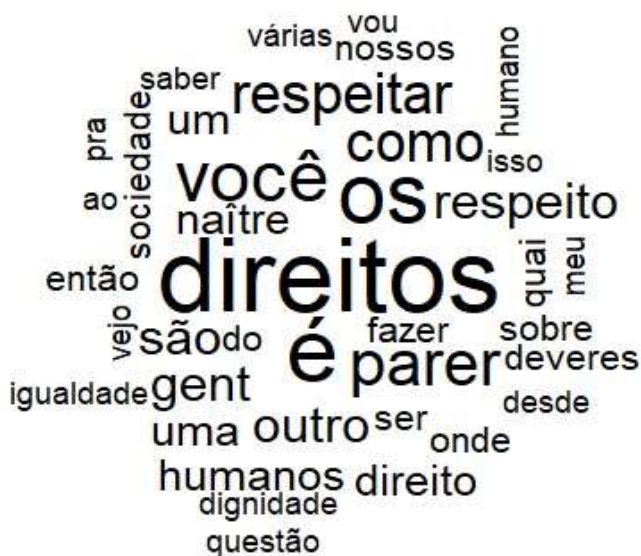
A modalidade de palavras selecionadas para a Nuvem de Palavras foi a forma ativa, que abrange a escolha de substantivos, verbos, adjetivos e advérbios; enquanto as complementares referem-se às classes gramaticais que desempenham predominantemente funções de ligação, como preposições, artigos e pronomes. Tal escolha teve por objetivo evitar que uma quantidade

---

<sup>25</sup> Os valores entre parênteses representam a frequência com que as palavras foram mencionadas pelas entrevistadas ao responderem a uma pergunta específica.

excessiva de palavras irrelevantes resultasse em sobreposição na Nuvem. O resultado desta análise pode ser observado abaixo:

**FIGURA 2: Nuvem de Palavras sobre o significado de direitos humanos para o público entrevistado.**



Fonte: Elaboração realizada com o auxílio do software IRaMuTeQ, com base nas informações coletadas da Questão 1 presente no roteiro de entrevista.

Conforme evidenciado na Nuvem de Palavras 1, os termos “direitos”, incluindo suas variantes, e “respeitar”, junto às suas variações, são as expressões que mais se relacionam com a concepção de direitos humanos, segundo as docentes da Escola Floresta. Para aprofundar a análise do sentido em que essas palavras (e suas variantes) foram utilizadas, apresentamos breves trechos das falas<sup>26</sup> das participantes para contextualizar seu uso.

Para P2, os direitos humanos referem-se ao “direito que todo ser, toda pessoa tem que ter desde o nascimento e que **seja respeitado diante da Constituição Federal.**” Por outro lado, P6 define que “direitos humanos é o que as pessoas têm de direito, como **respeito**, dignidade, participação na sociedade, eu vejo direitos humanos como isso” [Grifo nosso]. Além disso, para P10, o conceito de “respeito” apresenta uma importância significativa em sua interpretação dos direitos humanos, o que pode ser percebido pela ênfase que ela atribui em sua declaração:

<sup>26</sup> A transcrição das falas das participantes foi realizada de forma literal, preservando a maneira como foram expressas. Dessa forma, a escrita reflete com precisão a forma oral utilizada durante as entrevistas.

Seria justamente essa questão de **você respeitar o outro**. Então, o direito humano, pra mim é **você respeitar o outro**. Sabe? Acho que **o respeito é você ensinar seu filho, desde pequeno; respeitar** quando um amiguinho vai brincar com outro e **você respeitar a opinião dele**.

Eu vejo que ele começa desde o início, de você educar, **de você respeitar o outro** e saber até onde você pode ir pra você viver numa sociedade mais livre, né? Então, é isso; basicamente, é isso. **É o respeito** (P10, Grifo nosso).

Com efeito, os excertos discutidos acima indicam que a compreensão dos direitos humanos está intrinsecamente ligada ao respeito, entendido como o “sentimento que impede uma pessoa de tratar alguém mal, ou de agir com falta de consideração na maneira como se comporta com o outro” (DICIO, 2022, s/p). Nesse contexto, nota-se que a noção de "respeito" e suas variações são empregadas com uma conotação que se alinha ao domínio da moralidade. Isso implica que comportamentos como tratar bem, não ofender e agir com consideração são expressões intimamente associadas à ética.

Nesse norte, apesar de ser reconhecida a distinção entre direito e moral, ambas se manifestam na percepção dos indivíduos de forma profundamente imbricada. Assim sendo, a investigação acerca do juízo moral nas crianças se justifica pela necessidade de analisar sua capacidade de internalizar tanto princípios morais quanto normas jurídicas vinculadas aos direitos humanos e aos direitos fundamentais, conforme as concepções sociais sobre esses direitos.

Assim, pode-se compreender que os direitos humanos, entendidos socialmente como o respeito aos direitos do próximo, podem ser assimilados por crianças que se encontram em uma fase de desenvolvimento moral adequada. É pertinente lembrar que, embora essa análise tenha sido embasada em dados obtidos de um pequeno grupo de professoras, tal abordagem inicia-se a partir de situações concretas para alcançar conclusões mais amplas.

Ainda que esta pesquisa esteja mais alinhada com as perspectivas vigotskianas — as quais consideram a contribuição cultural, as relações sociais e o contexto histórico como fatores essenciais no desenvolvimento mental e na formação do juízo moral (IRIC, 2010) — a abordagem utilizada para examinar o desenvolvimento da moralidade infantil em relação ao ensino e aprendizagem dos direitos humanos para promover uma cultura do respeito é inspirada na teoria piagetiana. Esta última considera o critério etário vinculado ao desenvolvimento cognitivo, justificando assim a escolha do campo investigativo voltado para o Ensino Fundamental I.

Nesse panorama, segundo Piaget (1994), crianças na faixa etária entre sete e dez anos estão situadas no estágio denominado cooperação nascente; nesta fase já demonstram capacidade para reconhecer diferenças entre si próprias e os outros, além da necessidade de controle mútuo e unificação das regras.

Ademais, considerando as afirmações de Rabenhost (2011) sobre os direitos humanos enquanto algo mais profundo do que meros instrumentos jurídicos — representando uma tentativa significativa de conferir força jurídica à ideia de que cada indivíduo possui direitos intrinsecamente relacionados à sua dignidade moral — torna-se plenamente viável incluir o ensino desses conceitos na formação inicial dos indivíduos.

Além dos vocábulos “direitos”, “respeito” e suas variantes, também aparecem inclusos na Nuvem de Palavras termos como sociedade, igualdade, dignidade, deveres, entre outros. Esses vocábulos não apenas se associam com os direitos humanos, mas também ao processo de ensino e aprendizagem desses direitos, especialmente em contextos voltados para o enfrentamento da violência de gênero. Nesse sentido, avançaremos para a análise do segundo item do roteiro da entrevista.

Em relação ao **segundo questionamento**, busca-se compreender **o que se entende por educação em direitos humanos**. Essa pergunta apresenta-se como um desdobramento da questão anterior. A partir das perspectivas compartilhadas pelas entrevistadas na primeira questão, pretende-se esclarecer em que se constitui o ensino e a aprendizagem desses direitos conforme seu entendimento. Para essa investigação, também será empregada a técnica de análise lexical combinada com a análise do contexto e a frequência de palavras, resultando no gráfico a seguir:

**FIGURA 3: Nuvem de Palavras sobre o significado de educação em direitos humanos para o público entrevistado.**



Fonte: Elaboração realizada com o auxílio do software IRaMuTeQ, com base nas informações coletadas da Questão 2 presente no roteiro de entrevista.

A Nuvem de Palavra da Figura 3 foi criada por meio do IRaMuTeQ, a partir da análise das 37 palavras que mais frequentemente apareceram nas 772 ocorrências extraídas dos segmentos textuais, em resposta ao segundo item do roteiro de entrevista. É importante ressaltar que, para essa análise, foram consideradas apenas as palavras ativas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios). Na nuvem gerada, observa-se um destaque para os termos: direito (24), não (11), humano (9), criança (7), educação (7), respeito (7), precisar (5), entender (4) e igualdade (4), além de outras expressões que, embora apresentem uma frequência menor, estão inseridas em contextos discursivos bem fundamentados.

No que diz respeito ao termo “direito”, este era utilizado em contextos variados. Nota-se, no discurso de P4, que o significado de direito era concebido como uma prerrogativa da criança, englobando tanto o direito de aprender sobre os direitos humanos quanto a própria educação, que já é um direito garantido: “Quando você fala de educação em direitos humanos, você está falando do **direito** da criança estudar; do **direito**, da **qualidade** e dela aprender sobre os direitos humanos, que é um **direito**, né? Que já é um **direito**. A educação já é um **direito**. Já é um **direito**” [Grifo nosso].

Nesse sentido, o discurso apresentado por P4 se alinha com a análise realizada no item 4.1, que sustenta que o direito à educação é, primordialmente, um direito humano. Embora constitua uma garantia prevista na Constituição, esse direito transcende a mera obrigação do



Estado, configurando-se como um direito intrínseco a todos os indivíduos, que deve ser exercido em colaboração com a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento pessoal e à fruição da cidadania.

O direito à educação é, assim, um direito de natureza fundamental e histórico. Em sua essência, ele se mostra imprescindível para assegurar a sobrevivência humana; em uma segunda perspectiva, desempenha um papel significativo na obtenção e na manutenção da cidadania. É necessário ressaltar que a educação assume uma função central no âmbito cultural, sendo vital para a vida em sociedade, pois estabelece e constrói padrões de convivência e fomenta a dignidade da pessoa humana. Tais aspectos, por si sós, são suficientes para evidenciar sua relevância (CARVALHO, 2014).

Conforme previamente discutido, a educação é sustentada não apenas pela Constituição brasileira, mas também por normativas internacionais que antecedem a própria Constituição Federal. Um exemplo disso é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que exerceu influência na adoção desse direito nos sistemas jurídicos de diversos países.

Diante da compreensão de que a educação constitui um processo fundamental para assegurar a efetivação dos outros direitos (LAPA; GUSSO; SOUZA, 2018), e considerando a sua condição intrínseca de direito, os demais vocábulos que aparecem com maior recorrência, em especial o “respeito”, são apresentados entrelaçados à educação. Essa perspectiva se torna evidente nos relatos da participante P7 ao explicitar sua concepção sobre educação em direitos humanos, sobretudo com a utilização de expressões carregadas de significados:

É **educar** no cerne ali, no início, de forma que as crianças entendam essa igualdade. A **igualdade do direito**, a **igualdade do ir e vir**, o **direito a respeitar** e de **ser respeitado** também, independente de você ser homem ou mulher. Você tem o **direito de entrar e sair**; você tem o direito e a obrigatoriedade de respeitar o outro, tal qual ele é branco, preto, rico, pobre, menina ou menino. Ou, às vezes, até os meninos que são mais afeminados — eles precisam também ser respeitados. É respeitar você como ser humano e toda a sua totalidade, com as suas características: no seu gênero, no seu aspecto físico, no seu aspecto social, cultural, religioso, de gênero... O que for, você precisa ser respeitado (P7, Grifo nosso).

Nessa esteira, a entrevistada P9 destaca a concepção de educação em direitos humanos não apenas como um processo de familiarização com a legislação pertinente, mas como uma etapa inicial para a conscientização acerca dos direitos e para a formação de uma nova maneira de pensar e agir. Contudo, reconhece que os resultados dessa abordagem não se manifestarão

imediatamente; ainda assim, representa um recurso significativo para promover uma convivência social pautada no respeito, dispensando uma quantidade excessiva de normativas reguladoras:

Seria mais uma introdução a essa vivência. Os direitos humanos, a gente vai mais pra parte de leis, de direitos normativos, e **eu acho que a educação seria o começo dessa conscientização, dessa construção de um novo pensar e agir**, pra que, lá na frente, a gente não precisasse de tantas leis, e isso fosse uma coisa normal no nosso meio. **Porque a proposta nem é a curto prazo, né?** Seria uma vivência do que eles têm que saber, que têm que viver, pra que a gente não precise de tantas leis. Vai ficar se criando leis, mas, se não tem a conscientização, se não tem aquela vivência mesmo do que é importante, do que é certo, do que é direito, não vai adiantar nada (P9, Grifo nosso).

No que se refere às normas jurídicas e sua relação com a educação em direitos humanos, a docente P5 não se manifesta acerca do volume de legislações, mas ressalta que, na formação do cidadão, é fundamental o entendimento dessas normas desde a infância. Isso possibilita que ele não apenas tenha conhecimento de seus direitos, mas também atue como um agente de transformação social. Suas considerações são evidenciadas pelo excerto:

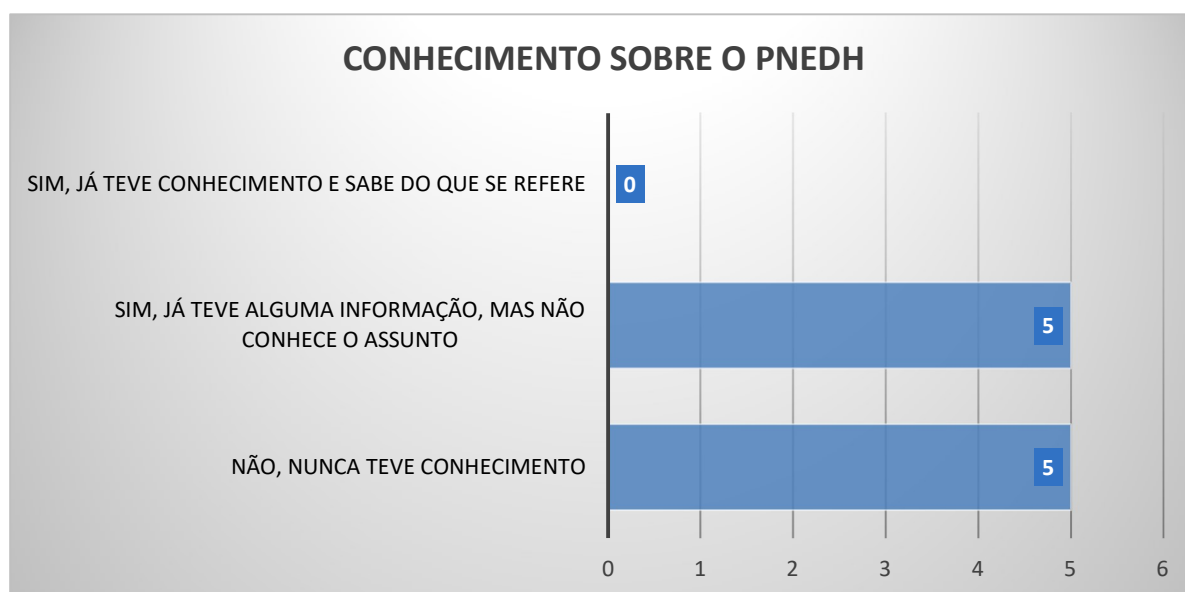
**É você formar um cidadão** para que ele conheça as leis do seu país, **ele conheça os seus direitos já desde pequeno; e, a partir do momento que ele conhece, ele vai ser um agente transformador nesse meio**, onde ele não vai aceitar algumas situações que são propostas até pelo meio, pela sociedade; e **ele vai lutar para que ele transforme o mundo** (P5, Grifo nosso).

No fragmento acima, observa-se uma perspectiva positiva em relação à transformação social por meio da educação em direitos humanos. Isso se deve ao fato de que a educação capacita os indivíduos a assumirem um papel ativo na defesa de seus direitos, facilitando a compreensão de suas trajetórias e dos processos que permeiam as conquistas, avanços e retrocessos na efetivação e expansão de seus direitos e deveres (SILVA; TAVARES, 2013).

Nesse ensejo, com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a implementação de uma educação formal em direitos humanos nas instituições de ensino, decidiu-se, primeiramente, investigar a percepção das docentes em relação à existência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Posteriormente, buscou-se analisar se as participantes haviam se envolvido em projetos ou eventos relacionados aos direitos humanos ou à violência de gênero e se tinham abordado temas referentes à violência de gênero ou aos direitos humanos durante suas aulas.

Dessa forma, dando prosseguimento a esta análise, o **terceiro aspecto** investiga se os **professores da Escola Modelo têm conhecimento acerca da existência do PNEDH ou se compreendem seu conteúdo**. Embora essa investigação tenha sido conduzida por meio de perguntas com respostas abertas, após as transcrições, as respostas foram organizadas em categorias, as quais estão descritas e ilustradas no gráfico a seguir:

**GRÁFICO 13: Análise da consciência do público-alvo acerca da existência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).**



Fonte: Elaboração própria com base nas informações constantes no Quesito 3 do roteiro de entrevista semiestruturado.

De acordo com o Gráfico 13, 50% das docentes participantes demonstram ter consciência da existência do PNEDH; contudo, esse grupo carece de qualquer entendimento acerca de seu conteúdo. A participante P2 expressou essa limitação ao afirmar: “Só de ouvir falar, mas não de conhecer, de pegar, ler e colocar em prática”. De maneira semelhante, a docente P10 afirmou: “Eu já ouvi falar, mas eu não sei o significado”. Em contraste, a outra metade das entrevistadas relatou desconhecimento total sobre a existência deste documento, como evidenciou a professora P6 ao declarar: “Não, nunca ouvi”.

Em complemento a essa investigação, e considerando os dados coletados por meio do formulário de caracterização sociodemográfica do público-alvo, que revelou que apenas 20% do total analisado de professoras havia cursado disciplinas relacionadas ao gênero e 30% tinha participado de disciplinas sobre direitos humanos em sua formação, é necessário investigar no

**quarto tópico, se essas docentes já estiveram envolvidas em projetos ou eventos que tratassem de direitos humanos ou violência de gênero, proporcionando-lhes contato com tais temas mesmo após a conclusão de sua formação acadêmica.**

A finalidade deste complemento à questão anterior é avaliar se, na eventualidade de implementação do PNEDH na instituição escolar, a equipe pedagógica estaria adequadamente preparada para promover esse ensino e transmitir esse conhecimento não apenas através de discursos, mas também em suas práticas. De maneira análoga à abordagem adotada para a apresentação dos dados referentes à consciência do Plano, as respostas abertas foram categorizadas após a transcrição dos depoimentos e podem ser visualizadas no gráfico representativo a seguir:

**GRÁFICO 14: Análise da participação do público-alvo em projetos ou eventos relacionados aos direitos humanos ou à violência de gênero.**



Fonte: Elaboração própria com base nas informações constantes no Quesito 4 do roteiro de entrevista semiestruturado.

De acordo com as informações apresentadas no Gráfico 14, metade do público-alvo nunca se envolveu em projetos ou eventos que tratem de questões relacionadas a direitos humanos ou gênero. A outra metade do grupo já teve alguma experiência com esses temas por meio da participação nessas atividades. Dentre as que tiveram contato, duas pessoas participaram exclusivamente de projetos ou eventos focados em direitos humanos.

É oportuno esclarecer que projetos são definidos como um conjunto orgânico de ações

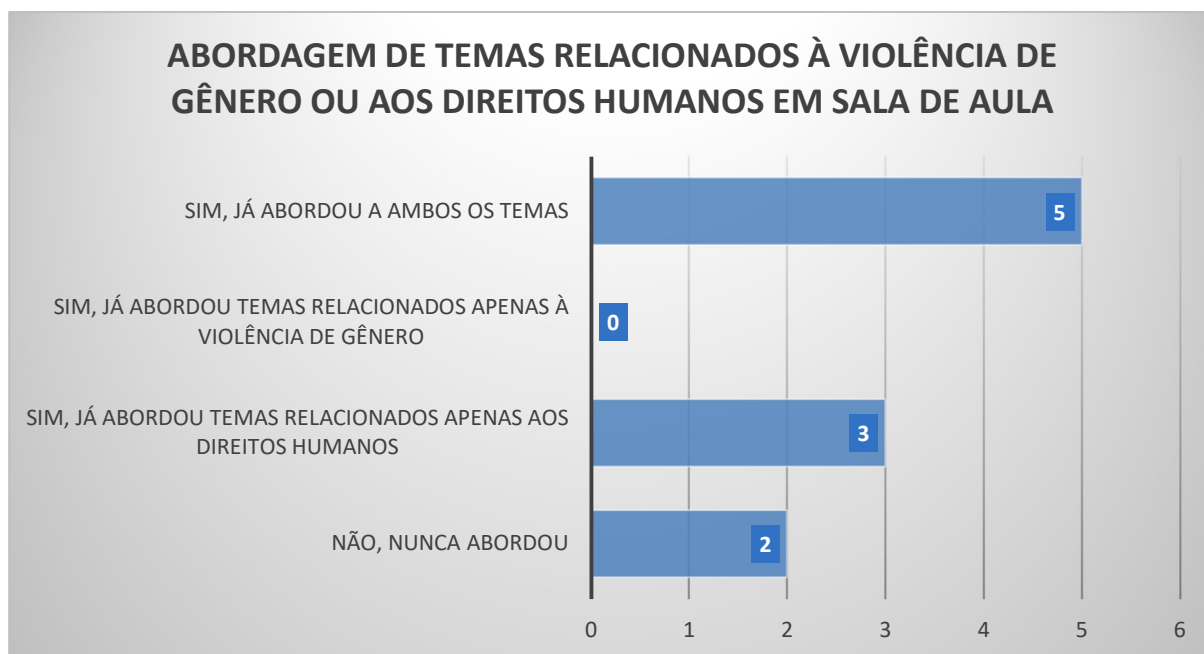
que devem expor os fundamentos, princípios, objetivos e propostas voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos específicos, além de abordar questões relevantes para uma instituição ou comunidade particular (SILVA; TAVARES, 2013). Nesse contexto, a docente P4 menciona: “Já participei de alguns projetos relacionados a direitos humanos”.

Em contrapartida, a entrevistada P9 expressa que sua participação foi limitada e sem um aprofundamento significativo: “Eu participei na época da minha graduação, mas foi muito pouco, superficial”. Ainda entre as participantes que tiveram contato com as temáticas, uma esteve envolvida apenas em iniciativas que discutiram gênero: “Eu trabalhei em cima dessa questão de gênero” (P8), e duas participaram de ambos os tipos de eventos ou projetos: “Já, já, já, já na Universidade Federal” (P7).

Apesar das informações fornecidas pelas participantes parecerem incongruentes em relação à questão analisada anteriormente, pois o grupo que afirmou não ter participado não necessariamente coincide com aquele que desconhecia o PNEDH, é possível inferir que as docentes possam ter participado de eventos que abordavam temas de direitos humanos, sem que estes estivessem diretamente ligados à educação em direitos humanos ou, mesmo que houvesse alguma relação, o PNEDH pode não ter sido discutido. Ademais, mesmo nos casos em que o Plano foi mencionado nesses encontros, é provável que tal referência tenha ocorrido sem um exame aprofundado do seu conteúdo.

Na continuidade desse raciocínio, a **quinta questão** examina a **abordagem de assuntos pertinentes à violência de gênero ou aos direitos humanos em sala de aula**. O intuito dessa investigação consiste em complementar a análise acerca da possibilidade de se implementar o ensino e a aprendizagem dos direitos humanos sob uma perspectiva de gênero nas instituições de ensino, avaliando se os educadores, independentemente de sua experiência com o tema, procuram integrar esses conteúdos em suas atividades pedagógicas. As informações coletadas foram categorizadas da seguinte maneira:

**GRÁFICO 15: Análise da abordagem de temas relacionados à violência de gênero ou aos direitos humanos em sala de aula.**



Fonte: Elaboração própria com base nas informações constantes no Quesito 5 do roteiro de entrevista semiestruturado.

Conforme evidenciado no Gráfico 15, a quantidade de professoras que abordaram temáticas relacionadas aos direitos humanos e/ou gênero em suas aulas é superior àquelas que nunca integraram tais conteúdos em suas atividades pedagógicas. Especificamente, três docentes relataram ter discutido temas de direitos humanos, enquanto cinco mencionaram abordar tanto os direitos humanos quanto questões de gênero, totalizando oito participantes em uma amostra de dez.

Esses dados indicam que, apesar de metade do grupo não estar ciente da existência do PNEDH e não ter participado de eventos ou cursado disciplinas pertinentes a essas áreas, elas já incorporaram esses tópicos em suas práticas pedagógicas. Um exemplo dessa realidade é o depoimento da professora P1: “Sim, a gente trabalha muito; independente da disciplina em que se está trabalhando ou quando surge alguma situação em que se faz necessário que a gente reforce esses temas”.

É importante ressaltar que, embora algumas docentes demonstrem um compromisso mais profundo na abordagem desses conteúdos, outras o fazem de maneira mais superficial. Por exemplo, P6 afirma: “A gente trabalha a questão do combate ao bullying, do respeito entre os alunos e com os demais membros da escola; que não deixa de ser direitos humanos, mas de forma bem tangencial”; enquanto P3 menciona fazê-lo “indiretamente”. Mesmo assim, essas professoras conseguem superar lacunas formativas devido à relevância atribuída ao ensino

dessas questões.

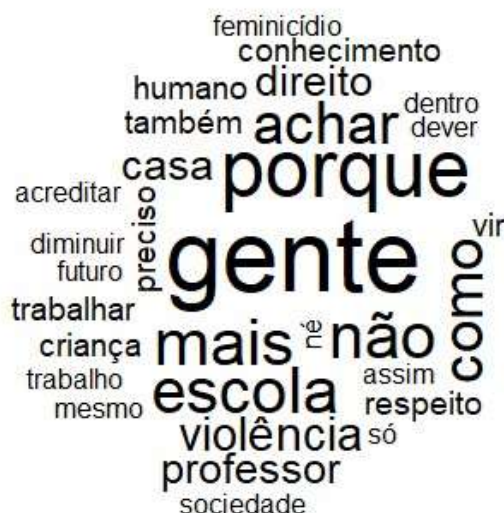
Diante desses breves apontamentos, procederemos a uma análise mais detalhada das duas questões subsequentes, uma vez que estão intrinsecamente relacionadas ao objetivo principal deste capítulo. As duas questões finais, que se sucederão às que receberão maior atenção, serão tratadas de forma complementar e, por conseguinte, serão abordadas com menor extensão para destacar os temas centrais desta seção.

Sendo assim, a **sexta questão** visa analisar **os possíveis efeitos da implementação do PNEDH segundo as perspectivas das professoras entrevistadas**. Nesse sentido, procurou-se compreender os impactos que as docentes participantes consideram que poderão ocorrer na instituição de ensino selecionada com a efetiva aplicação deste documento orientador sobre educação em direitos humanos.

Para conduzir essa análise, será novamente empregada a técnica de análise lexical, considerando as palavras mais frequentemente mencionadas nas respostas referentes ao sexto tópico, juntamente com o exame do contexto por meio dos relatos dos sujeitos envolvidos. Além disso, será utilizada a Nuvem de Palavras para destacar os termos mais citados e, para uma exploração mais profunda da temática em questão, aplicaremos a Árvore de Similitude, uma vez que esta questão está diretamente alinhada aos objetivos centrais da pesquisa.

Após a organização do corpus textual contendo os depoimentos das entrevistadas sobre o tema abordado na sexta questão, obteve-se um total de 664 ocorrências por meio do software IraMuTeQ. Essas ocorrências foram distribuídas em 21 segmentos de texto (ST), utilizando apenas palavras ativas; dentre elas, 31 que apresentaram maior frequência foram selecionadas pelo software para compor a Nuvem de Palavras apresentada abaixo:

**FIGURA 4: Nuvem de Palavras dos possíveis efeitos da implementação do PNEDH nas práticas e conteúdos escolares na perspectiva do público-alvo.**



Fonte: Elaboração realizada com o auxílio do software IRaMuTeQ, com base nas informações coletadas da Questão 6 presente no roteiro de entrevista.

A análise apresentada na Figura 4, que ilustra a Nuvem de Palavras, revela que o termo “gente” se destaca, sendo o mais citado nas respostas à questão em exame. Embora essa palavra não esteja relacionada a um efeito esperado associado à implementação do PNEDH no ambiente escolar, sua ocorrência é quase recorrente nos depoimentos, frequentemente na forma da locução pronominal “a gente”, que remete semanticamente ao pronome pessoal “nós”.

Nesse contexto, a utilização frequente desse termo sugere que as docentes entrevistadas se percebem como parte de um coletivo integrado, assemelhando-se a uma família institucional que assume conjuntamente a responsabilidade. Essa percepção é evidenciada tanto pela centralidade observada na Nuvem de Palavras quanto pelos relatos da docente P1.

Eu acho que isso traz mais benefícios. **A gente já trabalha assim**, de formas mais esporádicas, mas não deixa de acontecer no dia a dia. Porque, como eu já lhe falei, os textos que vêm, as dinâmicas que são feitas, o que é nos oferecido nesse sentido, os trabalhos que são voltados para a escola. Não há espaço melhor do que a escola **para a gente implementar, a gente trabalhar** a questão de valores, de respeito e dos direitos humanos como um todo (P1, grifo nosso).

Além do termo “gente”, o vocábulo “porque” ocupa a segunda posição entre as expressões mais citadas. Com a mesma base de entendimento sobre a recorrência de uso da palavra “gente”, “o termo porque” é mencionado nas entrevistas associadas a uma explicação



sobre os impactos do PNEDH sugeridos. Ainda que a pergunta fosse direcionada a elencar fatores, era habitual que as participantes complementassem suas percepções com justificativas. Isso pode ser ilustrado pelos relatos de P2:

Iria avançar muito mais, **porque cada conhecimento que a gente tem**, em cima do trabalho com essa prática, vai ajudar no desenvolvimento da criança — nos momentos que ela está na rotina da escola, em casa, na rua. Porque isso não afeta só na escola; vem de casa, traz para a escola, em qualquer ambiente que ela está, ela vai reproduzir. **Porque quando a gente ampliar** esse conhecimento em direitos humanos, a gente vai saber também ampliar o trabalho que vai ser feito na escola com as crianças. **Porque os direitos humanos trabalham justamente esses valores:** da igualdade, do respeito, da dignidade da pessoa humana, de como a gente pode ajudar nos mínimos detalhes (P2, grifo nosso).

Ademais do sentido com que essas palavras foram utilizadas, o ponto de relevo dessa investigação é o que as docentes acreditam que impactará nas práticas escolares com a implementação do PNEDH na condução do ensino e aprendizagem em direitos humanos. Nesse contexto, as palavras “violência”, “diminuir”, “direito”, “respeito”, “conhecimento”, “professor”, entre outras mencionadas, constituem o arcabouço estruturante de suas percepções sobre os possíveis efeitos.

Eu digo assim, que ia se colher no futuro, né? **Eu acho que esses índices iam diminuir bastante**, né? **A violência contra a mulher**; a questão mesmo **da desigualdade social em relação ao emprego**. Eu acho que isso **ia diminuir bastante**, porque a sociedade futura são eles, que estão aqui na sala de aula, aprendendo. Então, acredito que, se a gente trabalhasse mesmo, com e devida importância, com respaldo, **eu acho que, no futuro, esses índices, a gente talvez nem escutasse mais** (P5, grifo nosso).

Do fragmento da fala de P5, observa-se uma crença positiva em relação, não apenas às práticas pedagógicas, mas também aos reflexos delas na questão da violência contra a mulher e até das desigualdades de gênero no campo trabalhista, a partir da aplicação do PNEDH na escola. No entanto, as docentes ressaltaram também que esse impacto positivo tem relação com a capacitação dos professores.

Nessa vertente, alega P9 que: “Até é necessário, tanto pra o conhecimento dos alunos, dos seus direitos, como dos professores, em como agir, como passar, transmitir tudo isso. São conflitos em casa que vêm pra escola, e a gente não sabe como lidar”. O depoimento de P10

também corrobora com esse pensamento:

Eu acredito na educação. Eu acredito que **o professor é um agente de transformação**. Eu tenho que abraçar, amar aquilo ali que eu vou fazer, para poder fazer diferente, porque a gente se acostuma, se acomoda nas situações — e a gente tem que fazer algumas coisas diferentes. **A gente tem que plantar a sementinha** (P10, grifo nosso).

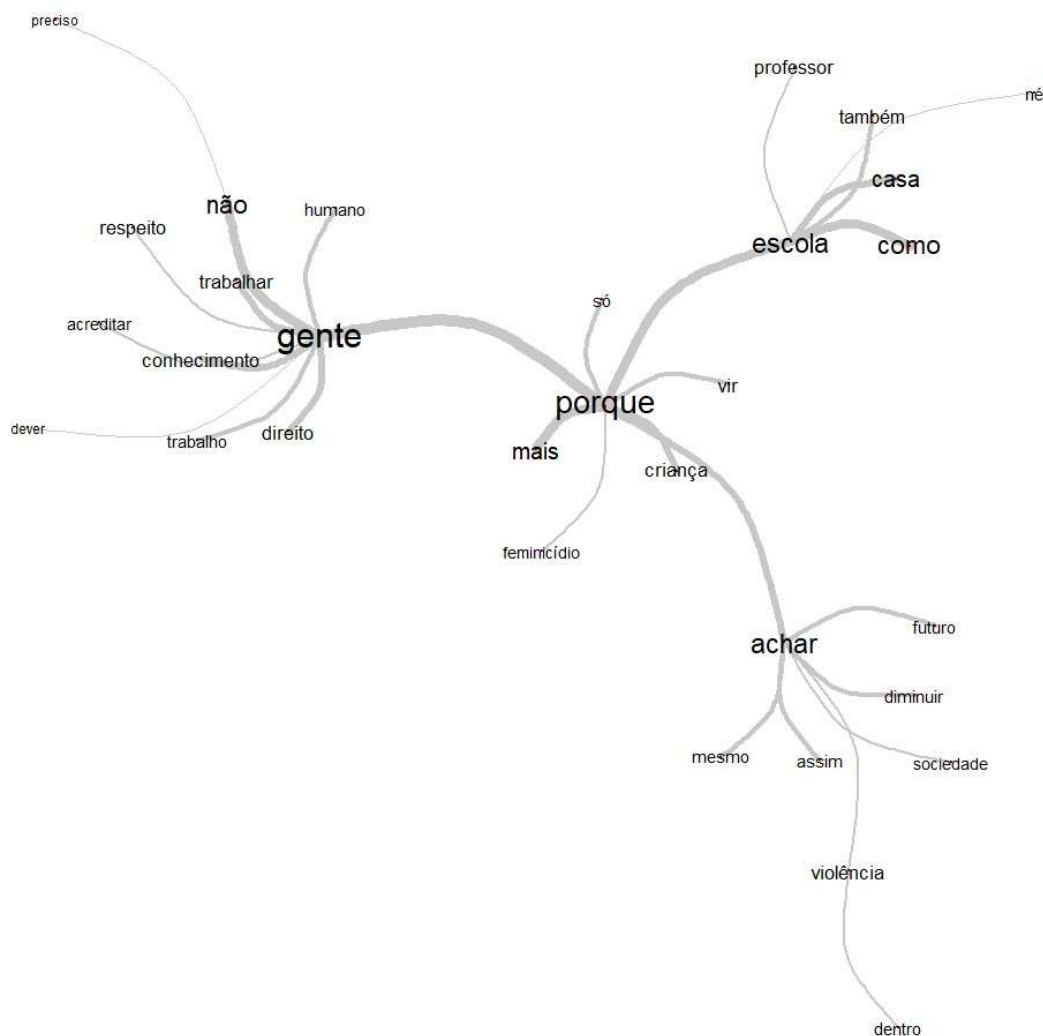
A educadora Maria Elizete Carvalho endossa a ideia de que é fundamental capacitar os docentes para a instrução em direitos humanos. Para ela, a educação deve ser vista como um recurso indispensável que contribui para a proteção da vida e para a promoção de condições dignas de existência, sendo dever do Estado assegurar sua disponibilização em conformidade com a obrigação de garantir o bem-estar de todos os cidadãos (CARVALHO, 2014). Adicionalmente, afirma: “Nessa perspectiva, colocamos a formação docente em Direitos Humanos como necessidade e como direito” (CARVALHO, 2014, p. 177).

Ainda em consonância com o relato de P10, a professora Carvalho (2014, p. 178) enfatiza que: “é necessário pensar o educador como um agente de transformação, em articulação com seu tempo e contexto histórico”. De acordo com sua perspectiva, a incorporação de conhecimentos relacionados aos direitos humanos na formação do educador contribui para o aprimoramento da maturidade profissional, ética e cultural. Este processo fundamenta-se em princípios de justiça, solidariedade e igualdade na diversidade, em que a reflexão sobre a realidade sociocultural e educacional exerce uma função essencial nas ações e decisões dos docentes (CARVALHO, 2014).

Prosseguindo com os impactos da implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos na escola modelo e fazendo alusão à afirmação da docente P10 sobre o papel do professor como aquele que planta a semente, analisemos a figura 5, que representa a Árvore de Similitude gerada pelo IraMuTeQ com base nas respostas dadas à sexta questão do roteiro de entrevista.

Para fins de esclarecimento, a análise de similaridade compreende a construção de um gráfico que ilustra o grau de semelhança entre as palavras mais frequentemente empregadas pelas participantes, levando em conta a conectividade entre as formas reduzidas. Para efetuar essa análise, foram preservados tanto o número de ocorrências quanto as palavras ativas identificadas na Nuvem de Palavras apresentada na Figura 4.

**FIGURA 5: Árvore de Similitude dos possíveis efeitos da implementação do PNEDH nas práticas e conteúdos escolares na perspectiva do público-alvo.**



Fonte: Elaboração realizada com o auxílio do software IRaMuTeQ, com base nas informações coletadas da Questão 6 presente no roteiro de entrevista.

Conforme demonstrado na Árvore de Similitude acima, os termos mais fortemente destacados na Nuvem de Palavras se interconectam com base no sentido utilizado pelas entrevistadas. É importante notar que esses vocábulos emanam do centro da palavra “porque” e se relacionam com os termos ao seu redor. Observa-se que a palavra central “porque” se liga a outros três grupos por meio das palavras principais desses grupos, quais sejam: “gente”, “escola” e “achar”.

Como constatado na Nuvem de Palavras, a frequência do uso da palavra “porque” decorre do fato de que as respostas costumam vir acompanhadas de justificativas: “porque a gente”; “porque a escola”; “porque eu acho”. Essas expressões dão origens a diversas razões, relacionadas às palavras nas extremidades. No entanto, ao entorno do termo central “porque”, aparecem as palavras “mais”, “criança”, “só”, “vir” e feminicídio”. Essa conexão semântica aponta para os motivos dos efeitos percebidos, que na totalidade das respostas apontaram para aspectos positivos ligados ao protagonismo infantil. Essa inferência pode ser ilustrada por meio do relato de P8:

**É o efeito mais positivo possível, porque uma criança que não entende quais são os seus direitos só sabe dever, dever, dever. Quais são os seus direitos, de fato, sabe? A gente peca por falta de conhecimento. Então, se a gente não conhece, a gente não tem como mudar.** Eu preciso conhecer — e era preciso que isso fosse implementado no currículo. Era preciso que isso estivesse dentro da grade, né?, **das escolas**. A gente não tem a BNCC? Pois era preciso (P8, grifo nosso).

Do excerto acima e da Figura 5, que ilustra a Árvore de Similitude, pode-se inferir que a conexão entre “porque”, “gente” e “escola” evidencia que o efeito positivo relatado por P10 com a implementação do PNEDH na escola incide na aquisição do conhecimento dos direitos pela criança. Nesse contexto, essa educação em direitos humanos permite à criança reconhecer-se como sujeito de direitos.

Além disso, conforme o gráfico e o testemunho de P8, a justificativa expressa pelo vocábulo “porque” se relaciona com o termo “gente” pelo mesmo motivo percebido anteriormente: um senso de responsabilidade e de pertencimento de grupo. Entretanto, nesse contexto, a docente não se posiciona do lugar de fala enquanto professora, mas enquanto cidadã. Como destacado em seu depoimento, P8 faz uma autocrítica: “A gente peca por falta de conhecimento”; “se a gente não conhece, a gente não tem como mudar”.

Uma questão salientada não apenas pela entrevistada P8, mas também por outras educadoras, refere-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se configura como um documento orientador das práticas pedagógicas. Este documento apresenta um caráter normativo, estabelecendo um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem adquirir ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. O objetivo da BNCC é garantir aos estudantes seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com as diretrizes estipuladas pelo Plano Nacional de

Educação (PNE), sendo sua aplicação restrita ao âmbito da educação escolar (BRASIL, 2018).

Entretanto, embora a BNCC expresse a preocupação com a garantia do direito à educação, no que se refere à educação em direitos humanos, o referido documento faz menção apenas tangencialmente, apontando normativos que versem sobre a possibilidade desse ensino e aprendizagem no currículo escolar, como se observa na referência ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao Programa Nacional de Direitos Humanos – Diretriz 3 (PNDH-3).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é responsabilidade dos sistemas e das redes de ensino, assim como das instituições escolares, nas suas respectivas áreas de autonomia e competência, integrar nos currículos e nas propostas pedagógicas a discussão de temas contemporâneos que impactam a vida humana em níveis local, regional e global, preferencialmente de maneira transversal e integradora (BRASIL, 2018).

Entre os temas que podem ser incorporados aos currículos, a BNCC destaca:

Direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), **educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221)**, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023) (BRASIL, 2018, p. 19-20, grifo nosso).

Observa-se no trecho acima, que a educação em direitos humanos é um dos temas a serem abordadas no Ensino Básico. Todavia, o normativo alude ao Decreto nº 7.037/2009, ao Parecer CNE/CP nº 8/2012 e à Resolução CNE/CP nº 1/2012 para delinear suas diretrizes e formas de implementação. É importante destacar o Decreto mencionado, que aprova o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e estabelece outras disposições, especialmente com relação ao Eixo Orientador V, que trata da Educação e Cultura em Direitos Humanos.

A Diretriz 18 do respectivo Eixo aborda a “efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de **educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos**” [Grifo nosso]. Por sua vez, a Diretriz 19 sublinha o “**fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica**, nas instituições

de ensino superior e nas instituições formadoras” [Grifo nosso]; ambas as diretrizes evidenciam os impactos positivos que um ensino voltado para direitos humanos pode ter nas instituições educacionais.

À luz desses elementos, observa-se que a BNCC, embora de forma discreta, contempla a possibilidade de incorporar a educação em direitos humanos ao currículo escolar. No entanto, contrariamente à escassez de conhecimento que as docentes manifestaram acerca do PNEDH, é notável que a BNCC possui ampla circulação no meio educacional, apesar de muitos educadores não possuírem um entendimento profundo sobre seus preceitos.

Assim, a implementação da educação em direito humanos, bem como do PNEDH nas instituições de ensino, tem potencial para produzir efeitos benéficos nas práticas escolares. Essa perspectiva é corroborada pelo depoimento de P2, que também recorre ao "porque" para fundamentar sua argumentação:

Porque **quando a gente ampliar esse conhecimento em direitos humanos, a gente vai saber também ampliar o trabalho que vai ser feito na escola com as crianças**. Porque os direitos humanos trabalham justamente esses valores da igualdade, do respeito, da dignidade da pessoa humana — de **como a gente pode ajudar nos mínimos detalhes** (P2, grifo nosso).

Nesse contexto, em resposta à sexta questão, as docentes entrevistadas apontaram que a adoção do PNEDH não apenas é capaz de “melhorar o comportamento dos meninos, o crescimento, a maturidade — mesmo eles vivendo em um lar onde tem a violência, onde tem a falta de respeito”, mas também que eles “iriam ter um novo pensamento; iriam levar o exemplo pra casa; serem agentes multiplicadores” (P3).

É nesse sentido das declarações de P3 que procederemos à análise do **sétimo quesito**, que investiga **os possíveis reflexos da implementação do PNEDH nos índices de violência de gênero na comunidade sob a ótica do público alvo**.

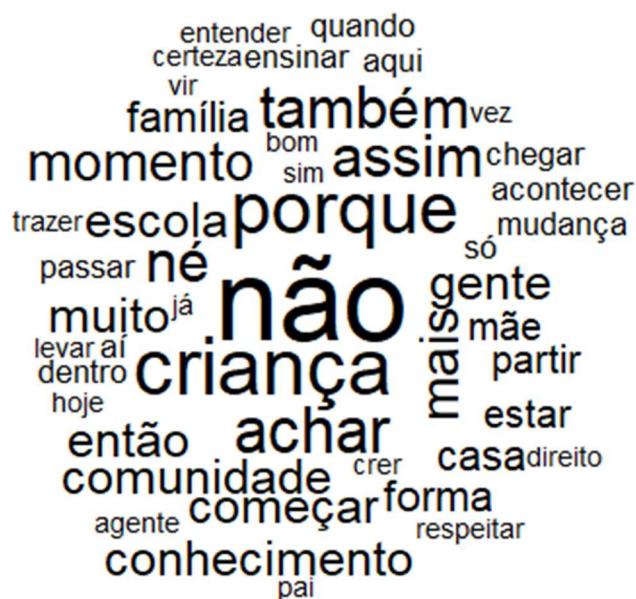
A sétima questão busca, portanto, examinar se as práticas escolares, após a implementação do PNEDH na Escola, podem influenciar, de alguma maneira, nos índices de violência de gênero na comunidade, segundo a perspectiva das docentes participantes. Para conduzir essa investigação, adotaremos a mesma metodologia da questão anterior, iniciando pelo levantamento das palavras mais recorrentes nas respostas dadas pelas professoras a essa indagação.

Ademais, será realizada uma análise de conteúdo observando o contexto em que os

vocábulos aparecem, os quais serão representados por meio de uma Nuvem de Palavras, utilizando os depoimentos das entrevistadas e embasamento teórico. Também será feita uma análise dos discursos por meio da Árvore de Similitude. No âmbito das análises referentes aos possíveis reflexos sobre os índices de violência de gênero, buscaremos identificar, nos relatos, quais são os impactos tanto a curto quanto a longo prazo.

Após a sistematização do corpus textual, que reúne os dados das entrevistadas referentes à sétima questão, foram registradas 1002 ocorrências através do software IramuteQ. Essas ocorrências foram organizadas em 31 segmentos de texto (ST), considerando apenas palavras ativas. Dentre elas, o software selecionou 48 palavras com maior frequência para integrar a Nuvem de Palavras exibida a seguir:

**FIGURA 6: Nuvem de Palavras dos possíveis reflexos da implementação do PNEDH nos índices de violência de gênero na comunidade sob a ótica do público alvo.**



Fonte: Elaboração realizada com o auxílio do software IramuteQ, com base nas informações coletadas da Questão 7 presente no roteiro de entrevista.

Conforme evidenciado na Nuvem de Palavras apresentada, os vocábulos “não” (20), “criança” (13), “porque” (12), “achar” (10), “momento” (8), “comunidade” (7), “conhecimento” (7) e “escola” (7) são os termos que mais se destacam nas respostas à sétima

pergunta.

Embora o termo “não” se configure como o mais frequente na questão que explora os potenciais reflexos da implementação do PNEDH sobre os índices de violência de gênero na comunidade, sua análise em um contexto semântico revela que não implica em um viés negativo acerca dos possíveis efeitos. Na verdade, muitos elementos sugeridos são frequentemente apresentados de maneira oposta, como ilustra o relato da participante P9: “Se fosse feito um trabalho legal, a longo prazo, nós iríamos ter crianças e adolescentes, sujeitos de direitos, conscientes das suas... dos seus direitos mesmo; o que é que pode e o que é que **não** pode”.

A partir da declaração de P9, nota-se que algumas participantes apontaram possíveis efeitos considerados para curto ou longo prazo e que foram divididos nessas duas categorias. É importante destacar que a definição dessas categorias pode ser realizada pelo pesquisador antes ou após as entrevistas e podem até mesmo ser combinadas. No entanto, neste estudo específico, a categorização entre efeitos a curto e longo prazo foi realizada após a coleta de dados, quando se observou que as próprias entrevistadas indicavam elementos com impacto em suas realidades em diferentes momentos.

De acordo com o relato da participante P9, a implementação do PNEDH geraria efeitos no aprendizado dos alunos a longo prazo, o que por sua vez resultaria em crianças e adolescentes reconhecendo-se como sujeitos de direitos, plenamente cientes de suas responsabilidades e deveres. A docente P2 também justifica que os efeitos positivos mencionados por ela não aconteceriam em pouco espaço de tempo, mas necessitaria de persistência para que as mudanças fossem visíveis. P2 expressa sua perspectiva da seguinte maneira:

Eu **acho** que surte **efeito, porque**, a partir do **momento** que os pais **não** têm **conhecimento**, eles também **não** vão saber lidar. E, quando esse conhecimento começa da criança, da maneira mais simples, que vai chegando na conversa, como se expressar. Às vezes, a mãe reage de um jeito: “olha, isso acontece, você faça assim”. Aí a criança diz: “Não... mas hoje eu vi o filme, a tia conversou, disse que a gente tem que realizar assim” — e vai tendo esse momento. **É algo que tem que ser diariamente. Não vai ser só uma semana, num mês; tem que ser continuamente, porque a mudança começa nesse pensamento** (P2, grifo nosso).

No início do trecho, verifica-se a associação entre os termos “acho”, “efeito”, “porque”, “momento” e “conhecimento”, evidenciando a opinião da entrevistada quanto ao marco temporal em que surgem os efeitos, indicando ser a partir do momento de implementação do



PNEDH na escola. É pertinente notar que tais expressões figuram entre as mais frequentemente mencionadas nos relatos.

Em outro relato, esse marco também é destacado como o princípio do impacto dessa implantação no ambiente escolar. Contudo, além desse aspecto, a declaração da participante ressalta que tal implementação não deve limitar-se às atividades dentro do espaço educacional; é imprescindível que sua atuação se estenda às famílias, de modo que elas possam contribuir conjuntamente para uma transformação social na comunidade e, conseqüentemente, afetar positivamente os índices de violência de gênero. O depoimento de P6 ilustra essa observação:

**A partir do momento que a criança aprende a respeitar qualquer tipo de gênero — pode ser feminino, homossexual, qualquer problema relacionado a gênero — eu acho que, a partir dessa formação, as crianças iriam respeitar mais, iriam ver com outros olhos, iriam trabalhar também para que isso acontecesse mais, que a sociedade vivesse de uma forma mais justa, mais respeitosa por todos. Então, eu vejo muito essa implementação aqui e esse reflexo na comunidade, justamente fazendo essas crianças serem agentes de mudança — e esse conhecimento não ficar entre as paredes da escola.**

Eu vejo também que, hoje em dia, **as escolas também já abrem mais as portas para trazer a família e a comunidade para dentro da escola**, para participar dos eventos, o que eu acho que é uma coisa que também iria contribuir muito (P6, grifo nosso).

Além de corroborar com a concepção de P2 em relação aos efeitos positivos da implementação do Plano na escola, momento que marca o início da transformação, a docente P6, ainda que implicitamente, destaca efeitos que podem ser observados **a curto prazo**. Tais resultados incluem: o respeito a todas as formas de gênero; a prática da empatia em relação ao outro; e a promoção de um ambiente onde o respeito seja exercido com mais frequência, permitindo uma convivência mais justa e respeitosa. Em síntese, isso possibilitaria que as crianças se tornassem "agentes de mudança".

Ademais desse efeito de incidência de menor tempo, através do depoimento da docente P5, evidencia-se outro resultado de grande relevância: a capacidade de identificar a violência e denunciá-la. De acordo com P5, essa aprendizagem nas escolas proporciona às crianças “o poder de denunciar, de ter coragem de denunciar, porque vai ter uma lei que vai respaldar, que vai estar junto [...], os assistentes sociais, a própria comunidade; ter a lei junto”. Ela conclui afirmando: “e a própria criança, eu acho também, sabe indentificar”.

Como evidenciado pela fala de P5, a aquisição do conhecimento que gera consciência

sobre a inaceitabilidade da violência promove não apenas o empoderamento das crianças, mas também dos seus familiares, por meio delas, e das iniciativas da escola estendidas às famílias. Isso visa capacitá-los para que realizem denúncias e rompam o ciclo de violência. Nesse norte, a professora P8 igualmente reconhece a criança como um agente de transformação em seu contexto social:

**A criança tem um poder fora do comum de levar para dentro das suas casas esse poder transformador.** Ela se transforma. Porque, quando a gente diz que ela tem que economizar água, dentro da casa dela, ela fecha a torneira e não deixa ninguém abrir. **Elas são agentes de mudança** (P8, grifo nosso).

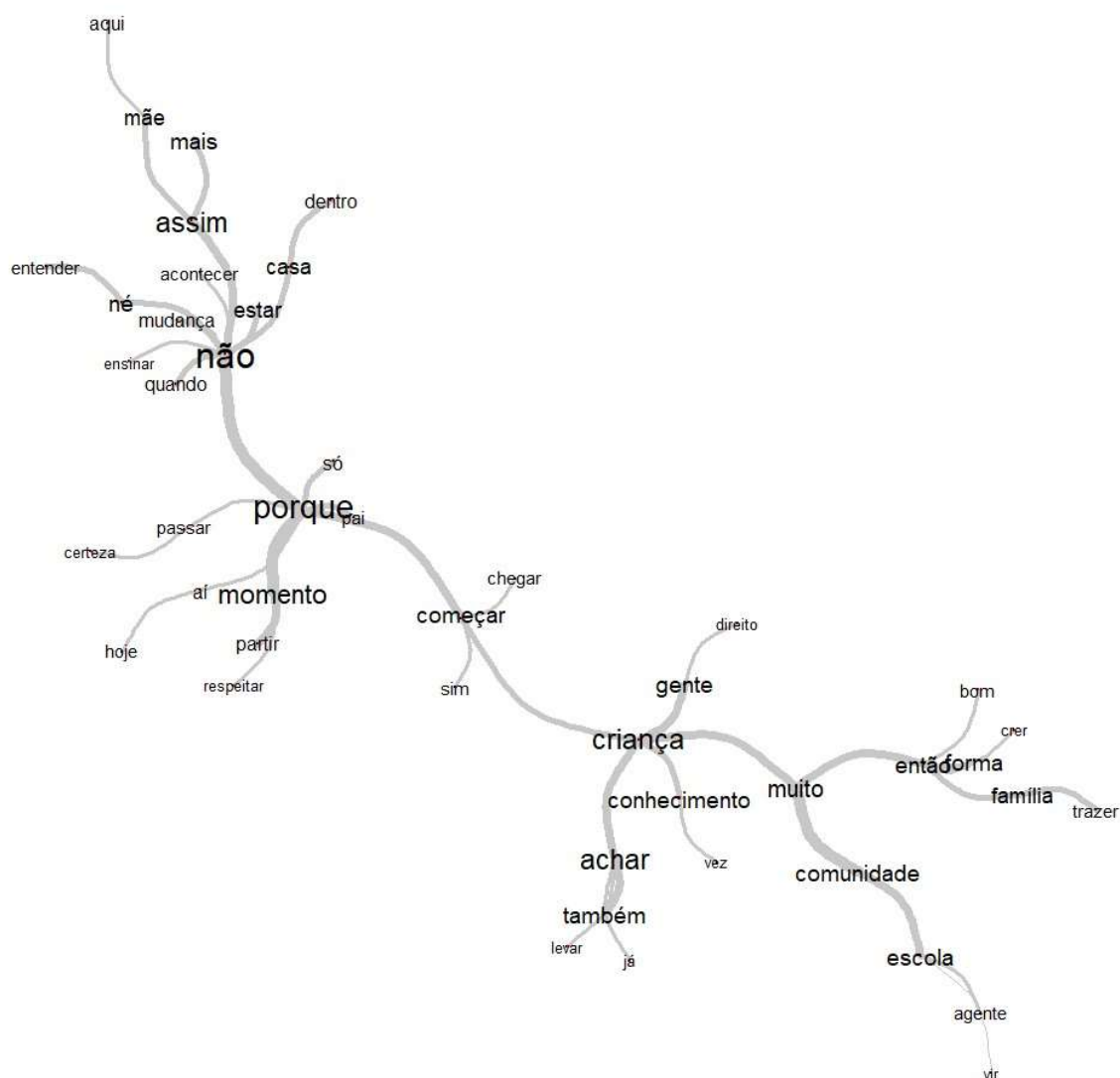
Essa perspectiva de considerar a criança como um canal de transmissão de princípios e valores relacionados aos direitos humanos, com impactos a curto prazo no enfrentamento da violência de gênero, não se baseia apenas na transmissão de conteúdos. Ela também depende da experiência vivenciada em torno dos direitos humanos, que tem seu início no educador, refletido em seus discursos e práticas. Nesse cenário, a capacitação do professor também constitui um importante fator nesse processo.

Por meio do ensino e aprendizagem em direitos humanos, os alunos começam a vivenciar o aprendizado, aplicando na prática os conhecimentos adquiridos teoricamente; essa experiência resulta na formação de hábitos e costumes. Como já afirmara Rousseau em sua obra "Emílio, ou da Educação" (1995), discutida no item 3.2, o ser humano nasce intrinsecamente bom, mas suas atitudes e pensamentos podem ser corrompidos pela influência dos outros.

Nesse raciocínio, tanto as más quanto as boas influências exercem impacto sobre o indivíduo. Para a docente P7, “o conhecimento arrasta porque, a partir do momento que ele começa a respeitar o coleguinha dele dentro da escola, esse coleguinha vai chegar em casa e vai dizer: ‘mamãe, fulano me tratou tão bem hoje’” (P7).

Portanto, segundo as docentes entrevistadas, o saber adquirido na instituição escolar, aliado à exemplificação prática dos valores referentes aos direitos humanos, possui potencial para transformar hábitos e costumes dentro do ambiente familiar. Para uma análise mais aprofundada dessas perspectivas, é pertinente observar as semelhanças nas narrativas do público-alvo representadas na Árvore de Similitude:

**FIGURA 7: Árvore de Similitude dos possíveis reflexos da implementação do PNEDH nos índices de violência de gênero na comunidade sob a ótica do público alvo.**



Fonte: Elaboração realizada com o auxílio do software IRaMuTeQ, com base nas informações coletadas da Questão 7 presente no roteiro de entrevista.

A análise da Árvore de Similitude apresentada na Figura 7 revela que os termos centrais que conectam as narrativas das entrevistadas são “porque”, “não” e “criança”. Conforme evidenciado na Nuvem de Palavras ilustrada na Figura 5, o advérbio de negação “não” é utilizado em um contexto onde as ideias são frequentemente expostas de maneira contrária. Essa escolha lexical ressalta a forma e o padrão regional pelo qual o público-alvo se comunica, sem sugerir um sentido negativo em relação ao objeto da indagação, que se refere aos potenciais

efeitos da implementação do PNEDH nas práticas escolares e sua capacidade de reduzir os índices de violência de gênero na comunidade.

Nesse mesmo contexto, a conjunção causal ou explicativa “porque” surge como um elemento conectivo entre os impactos percebidos pelas docentes e suas respectivas justificativas. O vínculo entre esse termo e a palavra “criança” destaca o protagonismo infantil, indicando que essas figuras constituem o foco principal da análise, para as quais os benefícios devem ser atribuídos.

É possível observar que a palavra "porque" aparece em seu núcleo associada ao termo "momento", evidenciando que as explicações relacionadas às suas percepções sobre os potenciais impactos na comunidade estão vinculadas ao momento da implementação do Plano. Isso enfatiza que, em sua perspectiva, a integração do PNEDH nas práticas escolares terá repercussões na questão da violência de gênero na comunidade, por meio da influência do aprendizado das crianças e do convívio em um ambiente que promove os valores dos direitos humanos.

No núcleo do termo "criança", destacam-se conectados os termos “conhecimento”, “comunidade”, “escola” e “família”. Desse cerne, infere-se a ideia de que o conhecimento em direitos humanos adquirido na escola é transmitido pelas crianças às suas famílias, as quais, por sua vez, impactam a comunidade. Essa inferência pode ser verificada nos discursos das docentes P2, P5, P6 e P7 mencionados anteriormente. Contudo, ela é particularmente ilustrada no depoimento de P1:

Eu creio que a tendência é só melhorar. Então, **eu creio que se a gente começa a formar, a passar de uma forma muito significativa para a criança**, para o adulto, **para a família também — porque a escola traz muito a comunidade para nós**. Vem pai, vem mãe, vem... sabe? E, assim, **esse trabalho pode ser voltado para beneficiar mais ainda toda a comunidade. Porque a escola, o foco dela é a comunidade**. Ela vai muito além das paredes. **Então, vai só beneficiar**. E aí, **eu creio que a comunidade vai ser atingida de uma forma muito positiva** (P8, grifo nosso).

Diante dessas considerações, torna-se claro que a escola desempenha uma função crucial no desenvolvimento cognitivo da criança. Como mediadora ou desafiadora, dependendo da abordagem metodológica adotada, a instituição educacional facilita o aprendizado e a aquisição de conhecimentos. Nesse cenário, quando o ensino se concentra em conteúdos relacionados aos direitos humanos, ele se revela capaz de fomentar processos educativos que favorecem a

construção da cidadania, a qual é formada e entendida por meio do conhecimento dos direitos fundamentais, assim como pelo respeito à pluralidade e às diversidades (CALISSI, 2014).

Entretanto, deve-se reconhecer que o currículo escolar necessita incorporar novos tipos de conteúdos, novas metodologias de estudo e novos objetivos a serem atingidos. A inclusão dos direitos humanos na educação abrange diversas questões sociais e requer um entendimento holístico, estabelecendo conexões entre os saberes no processo de ensino-aprendizagem. Tradicionalmente, esses saberes são organizados na escola através de uma divisão e especialização das disciplinas acadêmicas (CALISSI, 2014).

Além disso, para trabalhar esse tipo de conteúdo, é fundamental a interação entre diversas áreas do conhecimento, uma vez que essa forma de educação se manifesta em múltiplas dimensões, incluindo as jurídicas, sociopolíticas e culturais (CALISSI, 2014). É importante ressaltar que, para a Educação em Direitos Humanos ser integrada nos currículos escolares, ela deve estar presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição de ensino, funcionando como se fosse uma Declaração Universal dos Direitos Humanos no âmbito escolar. A inserção da EDH no PPP representa uma declaração de intenções de natureza ético-política cidadã que a Escola demonstra querer implementar na instituição (SILVEIRA, 2014).

Diante das considerações acerca das implicações do PNEDH na escola modelo e seus efeitos nos índices de violência de gênero na comunidade, as duas perguntas a seguir serão analisadas com um enfoque mais superficial, pois constituem especificações simples das questões seis e sete. As indagações direcionarão a pesquisa para as perspectivas das docentes sobre a avaliação da cultura de respeito sob dois aspectos: se o ensino em direitos humanos na escola pode favorecer a construção dessa cultura e se essa construção pode impactar os índices de violência de gênero.

Diante disso, visando uma análise mais detalhada do raciocínio das entrevistadas, que abrange desde a interpretação dos direitos humanos até suas implicações nos índices de violência de gênero, o **oitavo quesito** examina **se a educação em direitos humanos nas instituições de ensino pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de respeito**. Nesta investigação, restringiremos nossa abordagem às narrativas das professoras por meio das expressões mais frequentes, as quais serão apresentadas através da Nuvem de Palavras, e seu respectivo contexto.

Após a organização do conjunto textual proveniente das informações coletadas nas entrevistas pertinentes à oitava questão, o software IraMuTeQ registrou 876 ocorrências. Essas

ocorrências foram classificadas em 26 segmentos de texto (ST), considerando unicamente palavras ativas. Dentre elas, o software evidenciou 47 palavras com maior frequência, as quais compõem a Nuvem de Palavras que será apresentada a seguir:

**FIGURA 8: Nuvem de Palavras sobre a contribuição do ensino em direitos humanos na Escola para o desenvolvimento de uma cultura de respeito, considerando a perspectiva do público-alvo.**



Fonte: Elaboração realizada com o auxílio do software IRaMuTeQ, com base nas informações coletadas da Questão 8 presente no roteiro de entrevista.

A Nuvem de Palavras apresentada na Figura 8 exibe características análogas às observadas em nuvens de questões anteriores, notadamente pela preponderância dos termos "gente", "porque", "não" e "achar". As justificativas para a recorrência dessas palavras nas respostas da oitava questão são as mesmas que se aplicam às questões anteriores. Portanto, procederemos à análise do contexto em que tais vocábulos emergem.

O objetivo desta questão consiste em examinar a cultura de respeito como um princípio a predominar sobre a cultura da violência e o machismo, que perpetuam a violência de gênero. Ademais, busca-se investigar, sob o ponto de vista das docentes envolvidas, como a educação em direitos humanos no Ensino Básico pode contribuir para o fortalecimento dessa cultura de respeito. A perspectiva da professora P6 exemplifica como essa cultura pode ser cultivada por meio da influência da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas instituições escolares.

**A partir da formação da criança, ela pode expandir esse conhecimento para os seus..., para a família, para os amigos. E isso, eu acredito, que contribui para essa cultura de respeito. E, dentro da escola também — que ele respeite o colega, que respeite os professores, que respeite todos os funcionários.** É uma questão de se relacionar bem com os outros, de respeitar, de viver bem, de procurar fazer o que é certo. Eu vejo por aí; de se colocar no lugar do outro (P6, grifo nosso).

Conforme o relato de P6, a escola é vista como o ambiente onde se aplica o conhecimento adquirido a respeito dos direitos humanos e da convivência respeitosa. Neste contexto, o vocábulo “conhecimento” destacou-se como um dos mais frequentes nas respostas do público-alvo. É importante frisar que a produção do conhecimento com relevância social envolve um imprescindível compromisso com a autonomia do pensamento. A consciência sobre a condição de ser-no-mundo se revela como um instrumento que favorece a formação de sujeitos sociais críticos e atuantes em suas respectivas sociedades, conscientes de suas limitações e, por consequência, capacitados a serem protagonistas de sua própria trajetória (DIAS, 2007).

A proposta de respeito ao saber alheio, que se torna efetiva apenas por meio de práticas educativas baseadas no diálogo, possibilita a colaboração entre educadores e educandos na construção de processos emancipatórios. Esses processos influenciam profundamente suas formas de sentir, pensar e agir em relação ao mundo, aos outros indivíduos sociais e a si mesmos (DIAS, 2007).

De maneira similar, o conceito de "escola" frequentemente se destaca em associação ao "conhecimento". Segundo a perspectiva da professora P6, é a escola que propaga o respeito, inicialmente alcançando a família e posteriormente a comunidade. Essa visão é reforçada pela docente P8 que declara:

**Olha, eu acho que seria por todas as vias. Se essa construção se desse por meio dessa implementação,** começasse o trabalho com os professores — porque nem todo mundo, como a gente viu aqui, quase ninguém conhece não, só o termo, como essa política toda fez esse trabalho. **A partir disso aí, a gente vai trabalhar dentro de sala, que vai trabalhar na comunidade. Não há como não haver essa mudança, não há. Essa escola aqui é uma escola que consegue transformar a comunidade.** E não estou falando porque eu estou nela, não (P8, grifo nosso).

Nesse contexto, depreende-se que a educação em direitos humanos, mesmo diante da

falta de familiaridade da maioria dos educadores com seu Plano orientador, tem o potencial de transformar a percepção e a compreensão das relações de gênero. Além disso, essa educação contribui para o fomento da tolerância e do respeito à diversidade, impactando não apenas as crianças envolvidas no processo educacional, mas também suas famílias e a comunidade na qual estão inseridas. É nesse cenário que a **nona e última pergunta** do roteiro de entrevistas examina, sob a ótica do público analisado, **como a promoção de uma cultura de respeito pode afetar os índices de violência de gênero.**

O intento desta questão, que, embora guarde semelhança com o sétimo item discutido, se diferencia ao focar na contribuição específica para a diminuição dos índices de violência de gênero na comunidade. Enquanto a indagação anterior examinava a correlação entre a implementação do PNEDH e a redução dos casos locais de violência de gênero, nesta se realiza uma investigação sobre a relação entre a promoção da cultura do respeito e essa redução.

De forma semelhante e concisa, é pertinente analisar a percepção das educadoras em relação a essa provocação. É importante destacar que a metodologia empregada para a análise da nona questão consiste na análise de conteúdo dos depoimentos das professoras, com um levantamento das expressões mais frequentes, ilustradas pela Nuvem de Palavras, levando em consideração os contextos nos quais essas palavras são utilizadas e as ideias que elas traduzem.

Dessa maneira, após a sistematização do conjunto textual correspondente às informações coletadas sobre o último tópico do questionário, foram registradas 790 ocorrências utilizando-se o software IraMuTeQ. Essas ocorrências foram organizadas em 25 segmentos de texto (ST), considerando apenas palavras ativas. O software destacou 47 termos que apareceram com maior frequência, como “não” (16), “porque” (12), “achar” (11), “muito” (11), “assim” (9), “né” (7), “criança” (6), “saber” (6), “diminuir” (5), “entender” (5) e “mudança” (5). Esses termos estão representados na Nuvem de Palavras apresentada a seguir:

**FIGURA 9: Nuvem de Palavras sobre a relação entre a promoção de uma cultura de respeito e seus efeitos nos índices de violência de gênero, conforme a análise do público investigado.**





Considerando o momento de compreensão e internalização do respeito pelo indivíduo como ponto de partida para a promoção de uma mudança social, conforme sugerido pela participante P6, pode-se invocar a expressão da educadora Vera Maria Candau (2007, p. 399): “Este é o nosso momento”. Esta declaração foi feita em sua análise acerca dos desafios contemporâneos da educação em direitos humanos, levando em conta o atual contexto internacional que se apresenta como desfavorável à consolidação de uma cultura dos direitos humanos.

De acordo com Candau, o “nosso momento” refere-se à oportunidade que dispomos para procurar, em meio a tensões, contradições e conflitos, alternativas que promovam a afirmação de uma cultura dos direitos humanos. Tal cultura deve permear todas as práticas sociais e facilitar processos de democratização, articular a promoção dos direitos fundamentais de cada indivíduo e grupo sócio-cultural, especialmente os direitos sociais e econômicos, junto ao reconhecimento das diferenças (CANDAU, 2007).

Nesse sentido, a participante P3 também pondera que o conhecimento e a aquisição do respeito constituem momentos adequados para promover transformações:

Acho que diminuiria bastante, né? Acho que **diminuiria muito, muito, muito mesmo**. Porque, assim, **a partir do momento que eu aprendo, que eu assimilo aquilo ali**, eu vou saber que aquilo está errado, então eu vou tentar não fazer — porque eu vou ter uma punição, **eu vou ter o conhecimento**. Então, assim, **eu acho que ajudaria bastante**. De um modo geral, você ajudou muito. Você pensa que não ajudou, mas não tem noção de como ajudou (P3, grifo nosso).

Além da aquisição de conhecimento e da internalização do respeito às diversidades, é essencial que o exercício dos direitos seja realizado de maneira equitativa por todas as pessoas, a fim de que se estabeleça efetivamente uma sociedade justa, democrática e igualitária. Nesse contexto, a crença das educadoras entrevistadas em relação ao impacto positivo de uma formação voltada para a cultura do respeito nos índices de violência de gênero na comunidade se fundamenta não apenas na influência sobre a construção de relações sociais saudáveis na mente das crianças, futuros cidadãos da comunidade, mas também na potencial iniciativa da Escola em integrar a participação das famílias nesse processo educativo atual.

Por fim, corroborando essa perspectiva, o relato da docente P7:

Totalmente; **com certeza, ela vai diminuir drasticamente**. Porque, olha, quando o meu aluno entende — e ele não vai entender no primeiro ano que

for visto — ele vai ver no primeiro, no segundo, no terceiro, no quarto, no quinto... e vai dar continuidade.

**Quando ele chegar na adolescência, que ele começar a ter as relações mais aprofundadas, ele mesmo vai entender e vai ser o agente de mudança.** E ele vai ser o agente de mudança porque ele é dentro de casa; ele mostrou isso. Mas eu acho que, quando há essa construção, esse tipo de educação, além de chegar aos alunos, deveria também ser uma forma de construção das famílias. Porque, assim, **não adianta só o aluno estar sabendo, embora que muitos pais não consigam ainda entender esse papel de relevância deles na transformação.** Cada um pode seguir sua vida — **é essa cultura que precisa ser desconstruída urgentemente:** essa cultura patriarcal machista, que dá obrigatoriedade à mulher para estar ali com o homem até o dia que ele quiser (P7, grifo nosso).

Diante da explanação apresentada, e considerando um contexto em que se observam progressos legislativos no agravamento das normas penais, mas que não têm se refletido de maneira equivalente na redução dos índices de violência contra as mulheres e de feminicídio, a perspectiva dos profissionais que atuam cotidianamente na transmissão do conhecimento e na formação do indivíduo sustenta a hipótese de que o ensino e a aprendizagem em direitos humanos podem constituir um recurso valioso de apoio ao sistema jurídico no enfrentamento da violência de gênero dentro da comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese analisou de que modo o ensino e a aprendizagem em direitos humanos no Ensino Básico podem constituir-se como ferramenta de apoio ao sistema jurídico no enfrentamento à violência de gênero. O percurso dessa investigação iniciou-se a partir da constatação de que avançar no enrijecimento da legislação penal não representa a alternativa mais eficaz para reduzir a violência contra as mulheres.

Nesse contexto, buscou-se analisar estratégias para enfrentar a violência de gênero que fortalecessem o sistema jurídico ao abordar as causas fundamentais do problema. Constatou-se, com base em estudos anteriores sobre legislações brasileiras mais rigorosas voltadas ao enfrentamento da violência de gênero, que medidas preventivas, associadas ao sistema jurídico, tendem a produzir efeitos mais significativos nos índices de violência de gênero no âmbito comunitário.

Ao investigar as origens da violência contra as mulheres, identificou-se a persistência de uma cultura machista e patriarcal como um dos fatores de perpetuação do problema. Assim, concluiu-se que uma abordagem mais efetiva consistiria na desconstrução dessa cultura desigual e violenta e na promoção de uma nova lógica social, pautada no respeito aos direitos humanos e à valorização das diversidades. Tal transformação poderia ser viabilizada por meio da educação e da disseminação sistemática do conhecimento.

Neste contexto, considerando que a reformulação do Ensino Médio introduziu os itinerários formativos nos componentes curriculares, que se referem às disciplinas eletivas que complementam as disciplinas tradicionais e incluem os direitos humanos como um desses itinerários, surgiu a necessidade de uma investigação mais aprofundada sobre o ensino em direitos humanos nas escolas. Após experiências práticas da pesquisadora ao lecionar para turmas dessa categoria, verificou-se a importância de investigar a educação em direitos humanos em idades tenras, considerando que os valores morais e conhecimentos normativos podem ser assimilados desde o início da formação como indivíduo.

Assim, tornou-se pertinente analisar se as crianças em idade escolar seriam capazes de internalizar princípios e normas orientados pelos direitos humanos, de modo a proporcionar uma visão equilibrada das relações sociais, especialmente no que se refere às relações de gênero. Para embasar tal análise, recorreu-se a referenciais teóricos fundamentais acerca do desenvolvimento moral infantil, com destaque para os aportes de Jean Piaget e Lev Vygotsky,

cujas contribuições permitiram refletir sobre as potencialidades da aprendizagem ética e normativa na infância.

A partir das reflexões fundamentadas nas teorias de Piaget e Vygotsky, concluiu-se que crianças entre seis e sete anos já demonstram capacidades cognitivas e socioafetivas que lhes permitem compreender diferenças, desenvolver empatia e aderir a princípios e regras. Isso ocorre tanto devido à sua estrutura orgânica quanto às influências externas decorrentes de suas interações sociais e culturais. Portanto, essa faixa etária — correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental — revela-se adequada para a introdução de conteúdos relacionados aos direitos humanos, seus normativos e princípios orientadores. Essa escolha etária justifica o público-alvo e o local selecionados para o estudo de caso desenvolvido no último capítulo.

Dando continuidade à investigação da violência de gênero enquanto um fenômeno cultural, foram examinados diversos fatores que podem contribuir para a consolidação de uma cultura machista e violenta, bem como para a normalização da violência na percepção infantil. Primeiramente, analisou-se de que modo a cultura influencia as dinâmicas de poder e se configura como um eixo estrutural na manifestação da violência de gênero.

Nesse contexto, verificou-se que a cultura se desenvolveu historicamente atrelada com a construção do feminino; e a forma como a sociedade posicionou homens e mulheres impactou diretamente na maneira como as crianças eram educadas. A definição de papéis sociais bem estabelecidos, que atribuíam aos homens o espaço público e às mulheres o privado, fortalecia as desigualdades entre os gêneros e condicionava os homens a agirem com uma mentalidade superior, ao mesmo tempo em que naturalizava a inferioridade do gênero feminino, reforçando estereótipos e moldando a subjetividade das crianças desde a primeira infância.

Além disso, práticas de punição física e emocional — muitas vezes justificadas como demonstrações de afeto ou cuidado — colaboraram para a normalização da violência no ambiente doméstico, ensinando às crianças, desde cedo, que a violência pode ser uma forma legítima de mediação de conflitos ou controle de condutas, refletindo-se nas relações interpessoais na fase adulta. A presença recorrente da violência doméstica em muitos lares contribuiu, ainda, para a internalização dessa dinâmica, estabelecendo um padrão relacional que tende a se repetir ao longo das gerações, processo conhecido como transgeracionalidade.

A análise desses elementos evidenciou que a violência de gênero se sustenta em um conjunto complexo de fatores históricos, culturais, familiares e subjetivos, cuja desconstrução não pode ser alcançada exclusivamente por meio de mecanismos jurídico-penais. Nesse

cenário, a educação se apresenta como um instrumento complementar ao Direito, com potencial para atuar de maneira preventiva e transformadora. Por meio de propostas educativas orientadas pelos princípios dos direitos humanos, é possível não apenas reagir aos episódios de violência já consumados, mas também intervir nas estruturas que os originam, buscando dismantelar as bases que solidificam o problema da violência de gênero.

Com o intuito de atuar nessas duas frentes — abordando tanto os efeitos quanto as causas da violência de gênero — foi examinada a educação em direitos humanos em sua função como suporte ao sistema jurídico. Durante esta investigação, analisou-se o papel da escola na formação de uma cultura de respeito e observou-se que, apesar das falhas do sistema educacional e dos numerosos desafios enfrentados, essa instituição se configura ainda como um espaço propício para ensinar o respeito às diferenças, combater preconceitos e violência e promover a aprendizagem de princípios igualitários.

Ademais, a pesquisa evidenciou que a educação se configura, por si só, como um direito humano, consubstanciado em diversos instrumentos normativos internacionais. Salienta-se que, embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos — que consagra o direito à educação — não possua um caráter vinculante com força legal, os princípios nela contidos tornam-se efetivos quando incorporados aos Tratados, Convenções e Protocolos internacionais devidamente ratificados pelos Estados, como ocorre no Brasil. Assim, esses princípios transformam-se em direitos positivos, com fundamento jurídico, que, no contexto do direito à educação, exercem uma influência direta na efetivação de outros direitos.

Além dos aspectos mencionados, a investigação analisou a ambivalência do sistema jurídico em relação aos direitos das mulheres, constatando que, em suas fases iniciais, esse sistema se configurou como um instrumento de repressão, legitimando e perpetuando a condição subalterna das mulheres, conforme evidenciado nas primeiras Constituições brasileiras. Posteriormente, o sistema passou a atuar como um mecanismo de proteção, não apenas expandindo os direitos femininos e promovendo a equidade entre os gêneros, mas também comprometendo-se na luta contra a violência de gênero e assumindo uma postura proativa frente às situações de violência privada, com essa transição sendo marcada pela promulgação da Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, diversas convenções e tratados internacionais passaram a reconhecer a violência contra as mulheres como uma violação dos direitos humanos, destacando expressamente o papel estratégico da educação no combate à discriminação e à

violência. No âmbito nacional, foram instituídas normas e diretrizes relacionadas à educação em direitos humanos, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Dessa forma, tanto os instrumentos normativos internacionais quanto os nacionais reafirmam a centralidade da educação como ferramenta imprescindível de apoio ao sistema jurídico na superação das desigualdades estruturais, dos preconceitos históricos e das múltiplas formas de violência.

Neste sentido, o presente trabalho propôs uma nova perspectiva sobre como iniciativas voltadas à prevenção e à redução da violência de gênero podem colaborar para a consolidação de uma cultura que respeite os direitos humanos das mulheres e promova uma cidadania equitativa. Para tanto, realizou-se uma pesquisa empírica em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental situada na cidade de João Pessoa – PB.

A investigação, de natureza qualitativa e realizada através de um estudo de caso, verificou a implementação do PNEDH na Escola selecionada, investigando a consciência das docentes quanto à existência do referido Plano, bem como seu nível de conhecimento sobre direitos humanos e sobre educação em direitos humanos. Ademais, examinou-se, sob a ótica das profissionais entrevistadas, os possíveis reflexos dessa implementação nas práticas pedagógicas da instituição, nos conteúdos abordados em sala de aula, nas atividades desenvolvidas e, de forma mais ampla, nos índices de violência de gênero na comunidade.

A pesquisa foi estruturada em duas fases: inicialmente, aplicou-se um questionário sociodemográfico a uma amostra composta por dez docentes voluntárias, com o intuito de traçar um perfil do grupo investigado. Em seguida, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com essas educadoras, a fim de compreender suas percepções acerca da educação em direitos humanos e seu papel na construção de uma cultura respeitosa. Adicionalmente, analisou-se as possíveis influências dessa cultura na redução da violência de gênero e na internalização dos princípios do PNEDH e seus impactos nas práticas escolares e nas relações interpessoais entre os gêneros.

Para o tratamento e interpretação dos dados obtidos, foi empregada a técnica de análise de conteúdo, sustentada pela teoria proposta por Laurence Bardin. Essa abordagem permitiu a elaboração de diversos gráficos, com análises realizadas de forma contextualizada, visando proporcionar uma dedução lógica sobre as perspectivas do público-alvo.

Após o levantamento e a análise de todos os dados coletados junto às professoras da Escola selecionada, chegou-se à conclusão de que o PNEDH não é implementado nesta

instituição de ensino. Entretanto, apesar dessa realidade, foi possível identificar entre as docentes participantes uma crença positiva e um entendimento claro sobre o potencial transformador da educação em direitos humanos. Tal percepção confirma a hipótese inicial de que o ensino e a aprendizagem sobre esses direitos podem fomentar uma cultura de respeito e atuar de forma preventiva no enfrentamento à violência de gênero, contribuindo, a médio e longo prazo, para a redução desse fenômeno na comunidade.

Por fim, ao sintetizar as principais contribuições da pesquisa e confrontá-las com as hipóteses propostas, ressalta-se que esta tese não pretende esgotar a complexidade da temática nem quimerizar a ideia salvadora da educação, desconsiderando suas limitações e desafios. Contudo, espera-se oportunizar debates e abrir caminhos para futuras investigações voltadas ao aprimoramento de estratégias preventivas baseadas na educação em direitos humanos, em consonância com o fortalecimento do sistema jurídico.

Nesse sentido, sugere-se como continuidade da pesquisa e estímulo à reflexão, a avaliação da viabilidade de criação um núcleo de direitos humanos nas instituições educacionais, fundamentado no princípio da primazia dos direitos humanos. Este núcleo poderia envolver a participação integral da comunidade escolar, permitindo que os direitos humanos fossem vivenciados e assimilados nas experiências e práticas cotidianas.

Essa proposta se configura como uma futura expansão das investigações, quiçá em um estudo pós-doutoral, possivelmente por meio da implementação de experiências-piloto em escolas públicas, ou através da elaboração de uma cartilha ou manual que oriente as instituições sobre como abordar ou discutir questões relacionadas à violência de gênero, de forma interdisciplinar nos diversos componentes curriculares, funcionando como um recurso orientador para os educadores.



## REFERÊNCIAS

ALTAFIG, E.R.P., SOUZA, M., TEIXEIRA, L., BRUM, D., VELHO, C. **O Cuidado Integral e a Parentalidade Positiva na Primeira Infância**. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 2020. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/biblioteca>. Acesso em 26/01/2024.

ALVES, Sabrina Sacoman Campos; MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. A relação entre o desenvolvimento moral e violência: contribuições para a educação. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, 2017. Volume 9 Número 1 – Jan-Jul/2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/>. Acesso em 12/01/2023.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2023. São Paulo: **Fórum Brasileiro de Segurança Pública**, ano 17, 2023. ISSN 1983-7364. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/fbsp/57>. Acesso em 01/07/2024.

ARRUDA, Antonio Carlos Jesus Zanni de; BASTOS, Jackson Valentim. A educação moral em Kant. **Desenvolvimento Moral e Educação em Valores: Estudos e Pesquisas**. organizadores, LEPRE, R. M.; ALVES, C. P.; BATAGLIA, P. U. R.; ARRUDA, A. C. J. Z. - Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DE DIREITOS HUMANOS**, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 11/07/2024.

ÁVILA, Thiago Pierobom de; MEDEIROS, Marcela Novais; CHAGAS, Cátia Betânia; VIEIRA, Elaine Novaes; MAGALHÃES, Thais Quezado Soares; PASSETO, Andrea Simoni de Zappa. Políticas públicas de prevenção ao feminicídio e interseccionalidades. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 383-415, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Águeda Pacheco de Melo; MOUR, Cristiano Silva de. **Pesquisa Nacional de Violência contra as Crianças no Ambiente Doméstico**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fundo Para Crianças, 2023. Disponível em: <https://www.childfundbrasil.org.br/cfb/wp-content/uploads/2023/03/pesquisa-nacional-da-situacao-de-violencia-contra-as-criancas-no-ambiente-domestico.pdf>. Acesso em: 30/01/2024.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. **A teoria de Kohlberg sobre o**

**desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil.** *Estud. psicol.*, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, jan./abr., 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100004>. Acesso em: 20/01/2023.

BIAGGIO, AM. Um estudo de desenvolvimento do julgamento moral de crianças e adolescentes brasileiros. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, [S. l.], v. 1 e 1 2, 2017. Disponível em: <https://journal.sipsych.org/index.php/IJP/article/view/749>. Acesso em: 15/08/2023.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Do direito à educação nos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos – o caso da educação superior.** 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. O direito à educação na normativa internacional de proteção dos direitos humanos e sua regulação no ordenamento jurídico nacional: análise preliminar a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **CONPEDI LAW REVIEW**, v. 1, n. 3, p. 219-234, 2015a. Disponível em: 353 <https://www.indexlaw.org/index.php/conpedireview/article/view/3405/2921>. Acesso em: 05/04/2023.

BRABECK, M. Moral judgment: theory and research on differences between males and females. **Developmental Review**, v. 3, p. 274-291, 1983. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/journal/developmental-review/vol/3/issue/3>. Acesso em: 17/08/2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos:** 2018. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos. 50 p. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-emdireitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 03/07/2024.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.** Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06/07/2023.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934).** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm?TSPD\\_101\\_R0=f16](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm?TSPD_101_R0=f16)

4e65bd3b8aafbe0962d25f59edd87h610000000000000009c1a15c9ffff000000000000000000000000000005b1e984d0090e03690. Acesso em: 02/08/2024.

**BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937).** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 02/08/2024.

**BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946).** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 03/08/2024.

**BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1967.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm). Acesso em: 03/08/2024.

**BRASIL. CONSTITUIÇÃO POLITICA DO IMPERIO DO BRAZIL (DE 25 DE MARÇO DE 1824).** Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Presidência da República, 1824. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 02/08/2024.

**BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.** Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm). Acesso em: 03/09/2024.

**BRASIL. LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.** Dispõe sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 02/08/2024.

**BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm#:~:text=22.,trabalho%20e%20em%20estudos%20posteriores](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=22.,trabalho%20e%20em%20estudos%20posteriores). Acesso em: 30/07/2024.

**BRASIL. LEI Nº 11.340, DE 07 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 providência. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm). Acesso em 22/07/2024.

**BRASIL. LEI Nº 6.325, DE 10 DE JULHO DE 2019.** Institui a Semana Maria da Penha nas Escolas, a ser realizada anualmente no mês de novembro em todo o Distrito Federal. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ca464948e9694f7998534ddec96e5ed/Lei\\_6325\\_10\\_07\\_2019.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ca464948e9694f7998534ddec96e5ed/Lei_6325_10_07_2019.html). Acesso em 22/07/2024.

**BRASIL. LEI Nº 6.367, DE 28 DE AGOSTO DE 2019.** Dispõe sobre a inclusão do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha como conteúdo transversal do currículo nas escolas públicas do Distrito Federal. Disponível em: [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/92afff678c9346e5912c8cd8fb6005a3/Lei\\_6367\\_28\\_08\\_2019.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/92afff678c9346e5912c8cd8fb6005a3/Lei_6367_28_08_2019.html). Acesso em 22/07/2024.

**BRASIL. LEI Nº 5.806, DE 26 DE JANEIRO DE 2017.** Dispõe sobre a valorização das mulheres e o combate ao machismo na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, DF. Disponível em: Lei 5806 de 26\_01\_2017 (se.df.gov.br). Acesso em 22/07/2024.

**BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em 22/07/2024.

**BRASIL. LEI Nº 13.431, DE 4 DE ABRIL DE 2017.** Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113431.htm). Acesso em: 09/07/2024.

BRASIL. Ligue 180 Central de Atendimento à Mulher. **Balanço Anual 2016**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/ligue-180/balanco-ligue-180-2016.pdf>. Acesso em 03/07/2024.

BRASIL. Educação em direitos humanos: contruindo uma cultura de igualdade, liberdade e respeito à diversidade. **Coleção Caravana de Educação em Direitos Humanos**. In: CAMBA, Salete Valesan (Org.). Secretaria de Direitos Humanos. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 05/08/2024.

BRASIL. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra a Mulher**. Brasília: SPM, 2011.

BUTTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 1. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALISSI, Luciana. A Escola como espaço de formação/ transformação: estratégias metodológicas para educação em/para os Direitos Humanos. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Orgs.), **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**, João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Maria Rosa Godoy, et al (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. v.13, n.37, jan/abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10/04/2024.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos Humanos e Educação: a formação docente como um direito. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Orgs.), **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**, João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14031>. Acesso em: 16/08/2024.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

CONSELHO DA EUROPA. **Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica**. Istambul, 11 maio 2011. Disponível em: <https://rm.coe.int/168046253d>. Acesso em: 16/08/2024.

CHAUÍ, Marilena. A Cultura. In: **Convite à Filosofia** 13 ed São Paulo; Ática, 2005.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e Educação. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 10, n. 2, p. 23–26, 2022. DOI: 10.5016/ridh.v10i2.166. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/166>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Sur, Revista internacional de direitos humanos**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 36-63: 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/Ts7CK9xQgFjBwJP5DRBFvJs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13/07/2024.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Maria Rosa Godoy, et al (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007

DIAS, Adelaide Alves; PEQUENO, Marconi José Pimentel. Os fundamentos e as regras essenciais da pesquisa científica em educação em direitos humanos. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Orgs.), **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**, João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

**DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS (DICIO)**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/moral/>, acesso em: 02/11/2022.

DUBY, Georges; PERROT, Michele. **História das Mulheres no Ocidente**. Vol I. Lisboa: Afrontamento, 1990.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Tradução de Raquel Weiss. Editora Vozes. 2º ed. Petrópolis, RJ, 2012. Versão digital Scribd.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Tradução de Raquel Weiss. Editora Vozes. 2º ed. Petrópolis, RJ, 2012. Versão Kindle.

EDUCARE ALLE DIFFERENZE. **Che fare? Tutto quello che avreste voluto sapere per contrastare le violenze di/del genere a scuola**. Roma, 2023. Disponível em: <http://www.educarealldifferenze.it/contrastare-le-violenze-di-del-genere-a-scuola/>. Acesso em: 15/08/2024.

FALCKE, D., WAGNER, A. A dinâmica familiar e o fenômeno da transgeracionalidade: Definição de conceitos. In A. Wagner (Org). **Como se perpetua a família? A transmissão dos modelos familiares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Memória e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, Maria Rosa Godoy, et al (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis, Vozes, 1987.

FORMIGA, Fernanda Fernandes de. **Lei do Feminicídio como instrumento de reação penal ao assassinato de mulheres: uma análise sociojurídica a partir da realidade de João Pessoa-PB**. Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCJ. João Pessoa. 2018

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 15(2): 291-308, maio-agosto/2007

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. atual. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **Autonomia moral na obra de Jean Piaget: a complexidade do conceito e sua importância para a educação**. Educar, Curitiba, n. 19, p. 11-22. 2002. Editora da UFPR.

GERONI, Lucas Guilherme Tetzlaff de; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. O percurso filosófico na teoria do desenvolvimento moral e educacional em Kohlberg. **Desenvolvimento Moral e Educação em Valores: Estudos e Pesquisas**. organizadores, LEPRE, R. M.; ALVES, C. P.; BATAGLIA, P. U. R.; ARRUDA, A. C. J. Z. - Bauru, SP: Gradus Editora, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente : teoria psicológica e o desenvolvimento feminino**; tradução de Renan Marques Birro. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2021. Versão digital.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Construção da identidade moral e práticas educativas**. Papirus Editora, 1ª ed. 2015.

GRACIANO, Mariângela (org). **Educação também é direito humano**. São Paulo: Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento – PIDHD, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). A população por cor ou raça. **Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade**. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_mediaibge/arquivos/13ee0337cffc1de37bf0cd4da3988e1f.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/13ee0337cffc1de37bf0cd4da3988e1f.pdf). Acesso em: 22/08/2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Conheça o



Brasil – População: cor ou raça. **IBGEeduca**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 22/08/2024.

ITÁLIA. **Piano Strategico Nazionale sulla Violenza Maschile contro le Donne 2021-2023**. Presidenza del Consiglio dei Ministri Dipartimento Pari Opportunita. Roma, 2021.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Fundação Joaquim Nabuco, Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Editora Massangana, 2010.

KUHNEN, Tânia Aparecida. **O princípio universalizável do cuidado: superando limites de gênero na teoria moral**. Tese de doutorado. Florianópolis, 2015. 383p.

LAPA, Fernanda Brandão; GUSSO, Luana de Carvalho Silva; SOUZA, Sirlei de. Direito humano à educação (art. 26 na DUDH): os desafios para implementar uma educação em Direitos Humanos no Brasil. **Diálogo**. Canoas, n. 39, p. 119-132, 2018. UnilaSalle Editora, 2018.

LA TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão** São Paulo: Summus, 2019. Versão digital.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução: Luiza Sellera. São Paulo: Cultrix, 2019.

LIMA, Lana Lage da Gama; SOUZA, Suellen André de. Patriarcado. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

LORETONI, Anna. Estado de direito e diferença de gênero. In: COSTA, Pietro; ZOLO, Danilo. **O Estado de direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LOWENBERG, JS. **Interpretive research methodology: broadening the dialogue**. *ANS Adv Nurs Sci*. 1993 Dec;16(2):57-69. doi: 10.1097/00012272-199312000-00006. PMID: 7508706. Disponível em:

[https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/Abstract/1993/12000/Interpretive\\_research\\_methodology\\_\\_Broadening\\_the.6.aspx](https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/Abstract/1993/12000/Interpretive_research_methodology__Broadening_the.6.aspx). Acesso em: 08/05/2024.

MAIA, Luciano. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. In: SILVEIRA, Maria Rosa Godoy, et al (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

MARTINS, Lincoln Coimbra; BRANCO, Ângela Uchoa. **Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista**. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/mRW3nztcpnbNgNXhHkmTkS/?lang=pt#>. Acesso em: 08/02/2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MINOW, Martha. **Making all the difference: inclusion, exclusion, and the American law**. Cornell: Cornell University, 1990.

MONTENEGRO, Tânia. **Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 493-508, jul./dez., 2003.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Freire e Piaget no Século XXI: personalidade autônoma, práxis e educação**. - 1. ed. - Curitiba : Appris, 2022.

NODDINGS, Nel. **O cuidado: uma abordagem feminina à ética e à educação moral**. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

PASINATO, Wania; LEMOS, Amanda Kamanchek. Lei Maria da Penha e prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher. In: VIZA, Ben-Hur; SARTORI, Myrian Caldeira; ZANELLO, Valeska (orgs.). **Maria da Penha vai à escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Brasília: TJDF, 2017. p. 11-23.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1993.

PEREIRA, Rosilene de Oliveira; BARBOSA, Regina Coeli. Reflexões acerca do pensamento de Paulo Freire sobre educação. **Revista Educação em Foco**. Juíz de Fora. Vol. 25, nº Esp. 02, 2021.

PERROT, Michelle. **Mulheres públicas**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo; Fundação Editora da UNESP, 1998.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994. Trabalho original publicado em 1932.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**. Tradução de Ivette Braga. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio. Editora UNESCO. 1975.

PIOVESAN, Flávia. Igualdade de gênero na Constituição Federal: os direitos civis e políticos das mulheres no Brasil. **Volume I - Constituição de 1988: O Brasil 20 anos depois. Os Alicerces da Redemocratização**. Brasília, 2016.  
Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-i-constituicao-de-1988/principios-e-direitos-fundamentais-igualdade-de-genero-na-constituicao-federal-os-direitos-civis-e-politicos-das-mulheres-do-brasil/view>. Acesso em: 02/08/2024.

PUGA, Vera Lúcia. Violência de Gênero/ Intolerância. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. O valor do homem e o valor da natureza. Breve Reflexão Sobre a Titularidade dos Direitos Morais. In: SILVEIRA, Maria Rosa Godoy, et al (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

RAMOS, Maria Eveline Cascardo; OLIVEIRA, Kamilla Dantas. Transgeracionalidade percebida nos casos maus-tratos. In: Penso, M. A. & Costa, L. F. (Org.). **A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção**. São Paulo: Summus, 2018.

RE, Lucia. Combating violence against women: a political and cultural challenge. **Periódico do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Gênero e Direito** – Universidade Federal da Paraíba, v.9 – nº04 – Ano 2020.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

REHBEIN, Mauro Pioli; CHATELARD, Daniela Scheinkman. Transgeracionalidade psíquica: uma revisão de literatura. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 3, p. 563-584, Set./Dez. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922013000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922013000300010). Acesso em 09/07/2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Maria Rosa Godoy, et al (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 2.ed.—São Paulo : Expressão Popular : Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, Émina. **A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira**. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPpVTG/>. Acesso em: 02/08/2024.

SANTOS, José Carlos dos. **Psicologia e desenvolvimento moral da pessoa**. Mariana: gráfica e editora Dom Viçoso, 2018. Versão Kindle.

SANTOS, Juarez Cirino dos. **Criminologia: contribuição para crítica da economia da punição** [livro eletrônico]. 1ª ed. São Paulo. Tirant lo Blanch. 2021.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **As contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na educação básica**. Tese de doutorado. Recife, 2016. 401p.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade. Porto Alegre. v. 16, n. 2, p. 5-22, jul/dez, 1990.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**. Porto Alegre (impresso), v. 36, n. 1, p. 50-58, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84825694008>. Acesso em: 31/07/2024.

SILVA, Janaina Gomes da. **Defesa dos direitos humanos na Paraíba durante a Ditadura Militar: da campanha da anistia ao movimento de revisão da Lei nº 6.683/1979**. Tese

de doutorado. João Pessoa, 2023. 452p.

SILVA, M. E. F. da. Afinal, o que foi o debate Kohlberg-Gilligan?. Schème – **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, 13(1), 2021.

SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M.; MORAIS, A. de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero”. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1260-1282, nov., 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10173/7029> . Acesso em: 15/03/2023.

SILVA, Pietra Vaz Diógenes. Mobilização do direito e qualidade da lei como recurso de lutas sociais. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, Vol. 7, N. 2, 2022.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Educação em Direitos Humanos e Currículo. In: In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Orgs.), **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**, João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **O debate Piaget/Vygostky e as políticas educacionais**. Cad. Pesq (77) maio. p. 69-80, 1991.

TORRES, Victor de Saulo Dantas; DIAS, Adelaide Alves. Gênero, orientação sexual e direitos humanos: articulações na política pública para a educação básica. In: RECHEMBACH, Fabiana; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de (Orgs.), **Educação em Direitos Humanos - construindo políticas públicas**, Curitiba, Editora CRV, 2016. P. 93-106.

TOSI, Giuseppe; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. Educação em direitos humanos nos sistemas internacional e nacional. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Orgs.), **Educação em Direitos Humanos & Educação para os Direitos Humanos**, João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

UNESCO. **Educação 2030 no Brasil**. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em: 04/05/2023.

UNESCO. **Plano de ação – Programa Mundial para educação em direitos humanos: Primeira etapa. 2006**. Disponível em:

[https://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano\\_acao\\_programa\\_mundial\\_edh\\_pt.pdf](https://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf). Acesso em: 02/07/2024.

UNESCO. **Plano de Ação - Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: Terceira fase**. Brasília, 2015.

UNICEF Brasil. **Um rosto familiar: A violência na vida de crianças e adolescentes**. 2017. Disponível em: [https://pceu.usp.br/wp-content/uploads/2021/04/violencia\\_na\\_vida\\_de\\_crianças\\_e\\_adolescentes\\_unicef2017\\_resumo\\_port.pdf](https://pceu.usp.br/wp-content/uploads/2021/04/violencia_na_vida_de_crianças_e_adolescentes_unicef2017_resumo_port.pdf). Acesso em: 03/07/2024.

VALSINER, J. Bidirectional Cultural Transmission and Constructive Sociogenesis. In: de Graaf, W., Maier, R. (eds) **Sociogenesis Reexamined**. Springer, New York, NY., 1994. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-1-4612-2654-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4612-2654-3_4) . Acesso em: 02/07/2023

VIDIGAL, Sônia Maria Pereira. Kohlberg e a ideia de justiça. **Seminários de Estudos de Epistemologia e Didática (SEED)**. 1º semestre de 2009 (ano XIII). Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação. Disponível em: <https://www.nilsonjosemachado.net/20090605.pdf>. Acesso em: 02/07/2023.

VILLEY, Michel. **O direito e os direitos humanos**. São Paulo: Martins, 2016.

WALKER, Lawrence J. Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review. **Child Development**, v. 55, n. 3, p. 677-691, 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1130121>. Acesso em: 19/08/2023.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WINNICOTT, D.W. **A Criança e seu mundo**. 6ªed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

WHITE, John. **What schools are for and the reasons why?** Impact Paper, Philosophy of Education Society of Great Britain, 2007.

YIN, Robert k. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi – 2ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.

28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12/07/2024.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Introdução. In: SILVEIRA, Maria Rosa Godoy, et al (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

**APÊNDICE A: Formulário de caracterização sociodemográfica**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS – CCJ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS – PPGCJ**

**FORMULÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA**

1. IDADE: \_\_\_\_\_ ANOS

2. GÊNERO:

( ) FEMININO ( ) MASCULINO ( ) TRANS ( ) OUTROS

3. NATURALIDADE: \_\_\_\_\_

4. ETNIA:

( ) BRANCA ( ) NEGRA ( ) INDÍGENA ( ) PARDA ( ) NÃO DECLARADA

5. RELIGIÃO: ( ) NÃO ( ) SIM: \_\_\_\_\_

( ) NÃO PRATICANTE ( ) PRATICANTE MODERADO

( ) PRATICANTE FERVOROSO

6. NÍVEL DE INSTRUÇÃO:

( ) ENSINO MÉDIO COMPLETO

( ) ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE INCOMPLETO

( ) ENSINO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE COMPLETO

( ) ENSINO SUPERIOR INCOMPLETO

( ) ENSINO SUPERIOR COMPLETO

( ) PÓS-GRADUAÇÃO INCOMPLETA

( ) PÓS-GRADUAÇÃO COMPLETA



7. TEMPO DE DOCÊNCIA: \_\_\_\_\_ ANOS

8. CURSOU ALGUMA DISCIPLINA DE GÊNERO:

( ) SIM      ( ) NÃO

9. CURSOU ALGUMA DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS:

( ) SIM      ( ) NÃO

**APÊNDICE B – Roteiro de entrevista individual****UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB****CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS – CCJ****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS – PPGCJ****ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL**

- O que entende por direitos humanos;
- O que entende por educação em direitos humanos;
- Já ouviu falar no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) ou sabe do que se trata;
- Já participou de algum projeto ou evento na área de direitos humanos ou de violência de gênero;
- Já trabalhou questões de violência de gênero ou direitos humanos nas aulas;
- Quais os possíveis efeitos da implementação do PNEDH nas práticas escolares;
- Quais os possíveis reflexos da implementação do PNEDH nos índices de violência de gênero na comunidade;
- Como o ensino em direitos humanos na escola pode contribuir para a construção de uma cultura de respeito;
- Como a construção de uma cultura de respeito pode influenciar nos índices de violência de gênero.

**APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Destinado aos Professores.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS – CCJ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS – PPGCJ**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS  
PROFESSORES**

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “ENSINO E APRENDIZAGEM EM DIREITOS HUMANOS E CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE RESPEITO: proposta pedagógica de enfrentamento à violência de gênero” a ser realizada pela doutoranda Fernanda Fernandes de Oliveira Formiga, vinculada ao do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba, matrícula nº 20191017387, sob orientação do Prof. Dr. Gustavo Barbosa de Mesquita Batista.

O objetivo geral do estudo é analisar como o ensino e aprendizagem em direitos humanos nas escolas, desde o ensino fundamental, pode contribuir na construção de uma cultura de respeito e de enfrentamento à violência de gênero. A etapa empírica busca investigar o perfil e a formação dos professores em disciplinas de Direitos Humanos ou de gênero, se eles têm conhecimento sobre o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e se há ações desenvolvidas por meio de planos ou projetos na escola escolhida na área de direitos humanos ou contra a violência de gênero e sua compreensão acerca dos direitos humanos e da educação em direitos humanos.

Buscaremos, ainda, averiguar quais os impactos nas práticas pedagógicas escolares com a implementação do PNEDH na perspectiva dos sujeitos entrevistados. Quanto à parte documental, pretende-se verificar se os conteúdos registrados pelos professores, previstos na BNCC, permitem discutir a violência de gênero ou se são ao menos referenciados pelos professores. A etapa empírica será composta por um por um formulário de caracterização sociodemográfica e um roteiro de entrevista estruturado com pontos conexos ao escopo do estudo.

Esta pesquisa se justifica diante da necessidade de compreender propostas de

intervenção preventiva contra a violência de gênero e favorecer a construção de uma base de dados com aportes teóricos e evidências científicas, por meio de uma pesquisa qualitativa, que pode fundamentar a criação ou aprimoramento de ações voltadas à educação em direitos humanos ou ao combate à violência de gênero.

Portanto, solicitamos seu consentimento para participar da pesquisa e para que os dados obtidos possam ser apresentados em eventos e publicados em revistas científicas. Vale ressaltar que seu nome será mantido em sigilo, garantido o seu anonimato, inclusive se não concordar em participar do estudo, bem como assegurada sua liberdade para desistir de colaborar antes, durante ou mesmo após a realização da pesquisa. Reiteramos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades propostas.

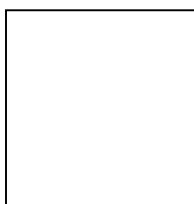
Caso decida não participar, ou resolva desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, você não sofrerá nenhum dano. Os riscos envolvidos com sua participação são: possibilidade de desconforto ou constrangimento pelo processo de observação e de respostas às perguntas; cansaço no decorrer da entrevista. Serão seguidos todos os preceitos éticos para que estes riscos sejam minimizados.

### **CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Declaro para os devidos fins que eu concordo em participar da pesquisa. Desse modo, desde a presente data, o conteúdo da minha participação pode ser utilizado integral ou parceladamente pela pesquisadora para fins acadêmico-científicos, sob a guarda da Universidade Federal da Paraíba, sem restrições de prazo e citação. Da mesma forma, autorizo sua publicação e divulgação em trabalhos e eventos científicos, bem como permito o uso de suas citações a terceiros. Diante do exposto, confirmo que fui devidamente esclarecido(a) e manifesto o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Ademais, estou ciente que receberei uma cópia do presente documento.

João Pessoa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
PARTICIPANTE



\_\_\_\_\_  
PESQUISADORA RESPONSÁVEL

---

Caso necessite de maiores informações, favor entrar em contato com a pesquisadora responsável Fernanda Fernandes de Oliveira Formiga através do e-mail [fernandafernandes\\_adv@hotmail.com](mailto:fernandafernandes_adv@hotmail.com). Endereço profissional: Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba – PPGCJ/CCJ/UFPB, Campus I/ Cidade Universitária, s/n, CEP 58051- 900, João Pessoa- PB, telefone (83) 3216-7627, e-mail <[ppgcj.ufpb@gmail.com](mailto:ppgcj.ufpb@gmail.com)>. Autorização para a realização da pesquisa: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS/UFPB, Campus I/ Cidade Universitária, s/n, CEP 58051-900, João Pessoa/PB, telefone/fax (83) 32167791, e-mail [eticaccs@ccs.ufpb.br](mailto:eticaccs@ccs.ufpb.br).

**APÊNDICE D – Termo de Autorização para uso de voz/e ou imagem****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa intitulada “ENSINO EM DIREITOS HUMANOS E CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE RESPEITO: proposta pedagógica de enfrentamento à violência de gênero”, após ter ciência e entendimento quanto aos riscos e benefícios que essa pesquisa poderá trazer e (ii) métodos que serão usados para a coleta de dados; e por estar ciente da necessidade da gravação de áudio para fins exclusivos de transcrição e/ou fotografia para utilização no trabalho final de tese, AUTORIZO, por meio deste termo, que o(a)(s) pesquisador(a)(s) FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA capture(m) fotografia e/ou filmagem e/ou gravação de voz de minha pessoa para fins EXCLUSIVOS da referida pesquisa científica e com a condição de que esse material, na sua forma original, não seja divulgado. Nessas condições, apenas o material derivado do original poderá, nos termos desta autorização, ser divulgado em meios científicos, tais como, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos em periódicos, congressos e simpósios ou outros eventos de caráter científico-tecnológico – no sentido de preservar o meu direito ao ANONIMATO e demais direitos, como definido na regulamentação ética da pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil.

As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade e a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa, cujo acesso aos arquivos será somente da pesquisadora FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso do(s) pesquisador(es) citados em garantir-me que:

1. a transcrição da gravação de minha voz me seja disponibilizada, caso a solicite;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui tratada e outras publicações científicas dela decorrentes;
3. a minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação científica das informações geradas pela pesquisa;
4. a utilização das informações geradas pela pesquisa para qualquer outra finalidade não

especificada no TCLE somente poderá ser feita mediante minha autorização;

5. os dados coletados serão armazenados por 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) responsável(véis) pela pesquisa; e, após esse período, serão destruídos;

6. a interrupção de minha participação na pesquisa poderá ser feita a qualquer momento, sem nenhum ônus, mediante mera comunicação à pesquisadora responsável, que, nesse caso, deverá providenciar a devolução (e adoção de medidas condizentes com essa situação) do material relacionado a esta autorização.

Valido esta autorização assinando e rubricando este documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome e Rubrica do Pesquisador Responsável

ANEXO I – Parecer consubstanciado emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



### **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

#### **DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** ENSINO E APRENDIZAGEM EM DIREITOS HUMANOS E CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE RESPEITO: proposta pedagógica de enfrentamento à violência de gênero

**Pesquisador:** FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 79545324.4.0000.5188

**Instituição Proponente:** Pós-Graduação em Ciências Jurídicas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### **DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 6.869.763

#### **Apresentação do Projeto:**

A violência praticada contra mulheres não se restringe a tempo, espaço ou cultura. No Brasil, diversas leis foram criadas visando proteger as mulheres de diferentes formas de agressão. No entanto, embora se observe um esforço legislativo para libertar as mulheres da violência, a incidência de violência doméstica permanece em níveis alarmantes, o que nos leva a refletir sobre a existência de um fator superior à própria lei que sustenta esse fenômeno na sociedade: a cultura. Esse cenário nos conduz a pensar em ações preventivas de combate à violência de gênero e a educação desponta como um caminho para o enfrentamento do problema. Assim, surge a pergunta da presente pesquisa: Como o ensino e aprendizagem em direitos humanos nas escolas podem contribuir para o enfrentamento à violência de gênero na sociedade? Sustenta-se, como tese, que o ensino e aprendizagem em direitos humanos nas escolas representam um importante meio para impulsionar uma mudança de comportamento nas relações de gênero, que pode impactar positivamente nos índices de violência contra as mulheres no futuro. Isso demonstra a busca por um pensamento mais igualitário e por uma transformação cultural. Acredita-se que,

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br



**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.869.753

através da educação em direitos humanos desde a educação básica, é possível combater a cultura da violência e promover uma cultura de respeito entre os gêneros, capacitando cada indivíduo a se apropriar do conhecimento em direitos humanos e se tornar um defensor desses direitos. Assim, esta pesquisa se justifica por se dedicar à análise de propostas de intervenção preventiva contra a violência de gênero, tendo em vista que muitos estudiosos se concentram na análise do problema após a sua ocorrência. O presente estudo também favorece a construção de base de dados que pode fundamentar a criação ou aprimoramento de ações de combate à violência contra as mulheres ou voltadas à aprendizagem em direitos humanos. Diante desses apontamentos, tem-se como objetivo principal analisar como o ensino-aprendizagem em direitos humanos nas escolas, desde o ensino fundamental, pode contribuir na construção de uma cultura de respeito e de enfrentamento à violência de gênero. Como objetivos secundários, busca-se analisar a concepção de moralidade, o desenvolvimento moral nas crianças e a aprendizagem do respeito na construção de uma cidadania igualitária; examinar elementos que colaboram para a cultura da violência e influenciam na naturalização da violência pelas crianças; discutir a eficácia de propostas educativas como política de combate à violência contra as mulheres e a ambivalência do sistema jurídico na evolução social das mulheres; e investigar a compreensão dos docentes acerca dos direitos humanos, da educação em direitos humanos e da consciência da existência do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e seus reflexos nas práticas escolares. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso em uma escola pública, fazendo um levantamento de dados empíricos a partir da análise dos conteúdos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para verificar se esses conteúdos permitem discutir igualdade, respeito e a violência de gênero nos diversos componentes curriculares, o que se dará por meio de uma análise documental. Para a análise acerca da conhecimento dos direitos humanos e do PNEDH na Escola modelo, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os educadores e examinadas através de análise de

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.869.763.

conteúdo. Para tanto, será utilizado o método indutivo de abordagem, partindo de casos particulares para uma conclusão generalizante. Ademais, uma pesquisa bibliográfica será realizada para embasar a construção teórica desta tese.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar como o ensino e aprendizagem em direitos humanos nas escolas, desde o ensino fundamental, pode contribuir na construção de uma cultura de respeito e de enfrentamento à violência de gênero.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos e benefícios bem definidos.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma segunda versão. A pesquisa apresentada está em conformidade com as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS), garantindo que todos os princípios éticos e regulamentares foram rigorosamente observados. Especificamente, a pesquisa cumpre as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS nº 466/2012, que aborda as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, e outras resoluções pertinentes.

Além disso, a documentação fornecida está completa e bem estruturada, contemplando todos os elementos essenciais para uma análise ética abrangente por parte deste comitê. Os documentos incluem:

1. Protocolo de Pesquisa: Detalha os objetivos, metodologia, riscos e benefícios potenciais, garantindo transparência e clareza.
2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Redigido de forma acessível, garantindo que todos os participantes possam compreender plenamente os detalhes do estudo e dar seu consentimento de forma informada.
3. Aprovações Anteriores: Inclui pareceres favoráveis com pendência de outra avaliação de ética, demonstrando um histórico de conformidade ética.
4. Currículo dos Pesquisadores: Apresenta a qualificação e experiência dos membros da equipe de pesquisa, assegurando sua capacidade de conduzir o estudo de maneira ética e competente.
5. Planejamento de Gestão de Dados: Descreve como os dados serão coletados, armazenados,

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br



**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.869.763

analisados e protegidos, garantindo a privacidade e confidencialidade dos participantes.

**6.Avaliação de Riscos e Benefícios:** Analisa os riscos potenciais aos participantes e as medidas de mitigação, além de destacar os benefícios esperados da pesquisa.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados. Esses documentos fornecem uma base sólida para a análise ética, permitindo que este comitê avalie a pesquisa de forma completa e criteriosa. A organização e a integridade das informações apresentadas refletem o compromisso dos pesquisadores com a condução responsável e ética da pesquisa, respeitando os direitos e a dignidade dos participantes.

Portanto, considerando que todas as normas e diretrizes pertinentes foram seguidas e que a documentação está adequada para a análise, esta pesquisa se encontra apta para ser avaliada por este comitê de ética.

**Recomendações:**

Não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Salvo melhor juízo, sou de parecer favorável à APROVAÇÃO do referido projeto de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2314845.pdf	29/05/2024 16:30:35		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	29/05/2024 16:30:18	FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA	Acelto

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 6.869.763

Ausência	TCLE.pdf	29/05/2024 16:30:18	FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/05/2024 17:36:45	FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	30/04/2024 12:39:42	FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA	Aceito
Declaração de concordância	Carta_de_anuencia_secretaria_de_educacao_de_joao_pessoa.pdf	05/04/2024 05:03:52	FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_tese_Fernanda.pdf	04/04/2024 10:44:40	FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/04/2024 10:43:37	FERNANDA FERNANDES DE OLIVEIRA FORMIGA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 05 de Junho de 2024

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br