



**FACULDADE CAMPO REAL**  
EXCELÊNCIA EM ENSINO SUPERIOR

LUANA RAESK DOS SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO COMO ENFRENTAMENTO À  
VIOLÊNCIA DE GÊNERO**

GUARAPUAVA

2018

LUANA RAESK DOS SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO COMO ENFRENTAMENTO À  
VIOLÊNCIA DE GÊNERO**

Monografia de graduação apresentada à  
Faculdade Campo Real, como requisito  
para obtenção do título de Bacharel em  
Direito.

Orientador(a): Ana Claudia Silva Abreu

GUARAPUAVA

2018

LUANA RAESK DOS SANTOS

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO COMO ENFRENTAMENTO À  
VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Trabalho de Curso aprovado com média \_\_\_\_\_, como requisito parcial para obtenção do grau de bacharel em Direito, no Curso de Direito da Faculdade Campo Real, para seguinte banca examinadora:

Orientador(a) Presidente(a): \_\_\_\_\_  
Ana Claudia Silva Abreu

Membro: \_\_\_\_\_

Membro: \_\_\_\_\_

Guarapuava, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discorrer acerca das diferentes concepções teóricas no que diz respeito ao conceito de gênero a partir de implicações de caráter biológico, psicanalítico, antropológico e, no contexto da teoria moderna, destacando-se a teórica Joan Scott, extraindo-se posteriormente do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, a teoria *queer*. Além disso, buscou-se evidenciar acerca da violência, tipos de violência, incluindo-se a violência contra a mulher e dando destaque à violência de gênero na sociedade e, especialmente, no ambiente escolar. Ademais, suscitou-se o reflexo das políticas públicas educacionais, na forma do Plano Nacional de Educação e a abordagem do tema em seu texto. Para que fosse possível o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se o método dedutivo, buscando demonstrar conceituações de gênero ao longo da história, estabelecer relações entre o tema abordado e a legislação concernente à educação e políticas públicas por meio de pesquisa bibliográfica, compulsando doutrinas, revistas, meios eletrônicos e artigos, contemplando teóricos como Saffioti (2014), Louro (2003, 2016), Bento (2011), Badinter (2017), Bandeira (2018), dentre outros.

**Palavras-Chave:** Gênero. Violência. Educação. Políticas Públicas.

## **ABSTRACT**

The present study aims to discuss about the meaning of gender from biological psychoanalytical and anthropological implications in different theoretical conceptions as well as discuss about Joan Scott in modern theory and the queer theory that stands up in postmodernism and post-structuralism. Besides, the study has searched to emphasize about violence, kinds of violence, violence against women and especially the gender violence in society and at school. Additionally, it has discussed about the impact of educational public policies on the basis of the National Education Plan and how the approach of gender in its text was provoked. It was used the deductive, comparative, historical, systemic and monographic method in order to be able to develop this study or in other words to demonstrate the gender conceptions throughout history and the relationships between the topic addressed and legislation concerning education and the public policies. The methodology used was bibliographic search, literature review, doctrines, magazines, electronic media and articles, contemplating theoreticians such as Saffioti (2014), Louro (2003, 2016), Bento (2011), Badinter (2017), Bandeira (2018), and others.

Keywords: Gender. Violence. Education. Public Policy.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 CONCEITUAÇÕES DE GÊNERO NA HISTÓRIA SOCIAL.....</b>	<b>10</b>
2.1 CONCEITO DE GÊNERO E PERSPECTIVAS BIOLÓGICAS .....	11
2.2 CONCEITO DE GÊNERO E A ANTROPOLOGIA ESTRUTURAL .....	13
2.3 CONCEITO DE GÊNERO E A PSICANÁLISE .....	17
2.4 GÊNERO SOB A SISTEMATIZAÇÃO DE J. W. SCOTT.....	19
2.5 GÊNERO E A TEORIA <i>QUEER</i> .....	20
<b>3 VIOLÊNCIA DE GÊNERO .....</b>	<b>25</b>
3.1 VIOLÊNCIA .....	25
3.2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO.....	28
3.3 LEI MARIA DA PENHA (LEI 11.340/06).....	31
3.3.1 Origem.....	31
3.3.2 Principais Implicações .....	33
<b>4 POLÍTICAS PÚBLICAS COMO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO .....</b>	<b>40</b>
4.1 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS SOB A ÓTICA DAS ARTICULAÇÕES DE GÊNERO .....	41
4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	44
4.3 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	46
4.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – VIGÊNCIA 2001/2011 .....	51
4.5 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – VIGÊNCIA 2014/2024 .....	53
4.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO VIGENTE.....	55
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>58</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>61</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos de gênero se dedicam a compreender as relações entre feminino e masculino, buscando estabelecer um significado para o termo construído historicamente, no âmbito social e cultural, desenvolvido, especialmente, sob a influência dos movimentos feministas. Autores conceituam gênero de forma variada, uma vez que a temática vem se fortalecendo devido à intensa contribuição crítica inserida no atual quadro social. Suas abordagens teóricas têm discutido além das diferenças entre homem e mulher, características biológicas, identidade sexual e de gênero como construção cultural ou o papel do homem ou da mulher imposto pela sociedade

A complexidade dessa temática exige a disseminação de seus estudos, haja vista o estranhamento que ocorre perante aqueles indivíduos que apresentam comportamento diverso à conduta aceitável para seu sexo biológico ou papel que a sociedade o atribui. Nesta perspectiva, ressalta-se a necessidade de compreender o preconceito e a discriminação que desencadeia comportamentos de violência, seja ela física, verbal ou psicológica nas diversas esferas de convívio social.

Neste sentido, será discorrido acerca das concepções de gênero e a violência que decorre em razão delas, especialmente a presença da violência de gênero no ambiente escolar, pois a escola configura um espaço considerável para a transformação de conceitos pré-concebidos como o de feminino e masculino.

O presente trabalho será desenvolvido no âmbito da legislação relacionada à educação brasileira, haja vista que o objetivo deste estudo é apontar a forma como o tema gênero vem sendo abordado, especialmente, no Plano Nacional de Educação. Para o deslinde deste objetivo, será utilizado o método dedutivo, uma vez que discorrerá acerca da abordagem de gênero no Plano Nacional vigente no período de 2001 a 2011, assim como ao que entrou em vigor em 2014, com vigência prevista para até o ano de 2024.

A metodologia utilizada será a de pesquisa bibliográfica compulsando doutrinas, artigos, legislação e meios eletrônicos. Tal análise se dará, visando verificar a necessidade de políticas públicas educacionais como forma de enfrentamento a esta forma de violência.

Este estudo será dividido em três capítulos, sendo que o primeiro consistirá em discorrer brevemente acerca do conceito de gênero quanto às perspectivas biológicas e segundo a antropologia estrutural. Em seguida, serão acrescentadas concepções de gênero segundo a psicanálise, como foi concebido às margens da teoria moderna sob a sistematização de Joan Scott e finalmente alcançando a teoria pós-moderna e o surgimento da teoria *queer*.

O segundo capítulo abordará a respeito da violência de gênero abarcando suas características com foco na identidade e orientação sexual, a inversão de papéis, a perspectiva binária, ao estranhamento em relação aquele em que o gênero discorda do corpo-sexuado ou também, daquele que não se comporta segundo os rígidos padrões de masculinidade ou feminilidade dominantes.

Considerando que a violência de gênero pode se manifestar na forma de violência contra a mulher e essa serviu de relevante incentivo para que estudos deste caráter fossem desenvolvidos, será abordado sobre as classificações de violência, quais sejam violência física, psicológica, sexual, patrimonial e moral voltando-se à violência contra mulher e o surgimento da Lei 11.340 de 2006 (Lei Maria da Penha), sua origem e aplicações.

Por fim, para que esses conceitos, seja ele de gênero ou de violência, dialoguem e estabeleçam uma relação entre si, será suscitada a disseminação da violência de gênero no ambiente escolar e algumas das formas as quais são praticadas explicitamente pela escola diante da falta de familiaridade com a temática, inclusive dos educadores. Daí se demonstrará, em consonância com estudiosos do ramo, a relevância da composição de docentes ou educadores envolvidos, acompanhados de formação continuada, bem como de políticas públicas de educação que versem sobre esta demanda.

Partindo da premissa de que a escola é regida por um Plano Nacional de Educação e este é considerado a política pública educacional mais importante no país, será apontada a presença da temática no texto que o compõe. Também será suscitado acerca de sua construção ao longo da história, adequando-se ao fato de apontar o extenso corpo social em que está envolvido. A formação do Plano Nacional de Educação é minuciosamente discutida, pois deve ser construído para melhor atender aos protagonistas que dele irão usufruir.

Sem a pretensão de esgotar a discussão, mas instigar a reflexão pública e comum, uma vez que a sociedade se demonstra cada vez mais instigada a

abordagem de gênero, serão iniciadas abaixo, as contribuições do presente trabalho.

## 2 CONCEITUAÇÕES DE GÊNERO NA HISTÓRIA SOCIAL

Gênero é o termo utilizado para apresentar questões referentes à diferença sexual e que apesar de apontamentos sobre a temática estarem sendo elucidados há muitos anos, tomou força somente a partir da década de 1970. Os estudos de gênero foram influenciados por movimentos feministas norte-americanos acreditando na pesquisa sobre mulheres com o fim de transformar os paradigmas da disciplina implicando na construção de uma nova história.

Os estudos sobre gênero focavam na “necessidade de rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária “masculino *versus* feminino” e a importância de sua historicização e “desconstrução” (AGUIAR, 1997, p. 101). O termo gênero foi conceituado pela primeira vez em 1968 pelo estudioso Robert Stoller, sem que emanasse grande repercussão, segundo Saffioti (2004). Em 1975, com o artigo de Gayle Rubin os estudos sobre gênero começaram a ser enfatizados. Para Rubin *apud* Saffioti (2004, p. 108):

um sistema de sexo/gênero consiste numa gramática, segundo a qual a sexualidade biológica é transformada pela atividade humana, gramática esta que torna disponíveis os mecanismos de satisfação das necessidades sexuais transformadas. [...] é neutro, servindo a objetivos econômicos e políticos distintos daqueles aos quais originariamente atendia.

Saffioti (2004, p. 108) considera sexo e gênero “uma unidade, uma vez que não existe uma sexualidade biológica independente do contexto social em que é exercida”. Nesse sentido, gênero havia sido relacionado à relação entre sexos, o que não despertou interesse aos historiadores ocupados com temas políticos e de relação de poder. Daí viu-se a necessidade de conceituar gênero e estruturar a relação entre sexos na época.

Em suma, gênero é uma temática complexa e apresentou diversas formas de interpretação ao longo da história e nos dias de hoje, e muito embora apresente inúmeras discussões, estão sendo apontados argumentos e contra-argumentos de maneira incessante. O que vale ressaltar é que sua compreensão vem sendo fruto da construção social, histórica e cultural, envolvendo questões acerca do feminino e masculino e de identidade sexual.

Por conseguinte, o presente estudo sobre os diferentes conceitos de gênero, uma vez que ainda não pacificados diante das inúmeras discussões que vem sendo apresentadas, iniciar-se-á apontando as contribuições teóricas sob perspectivas biológicas e a sua concepção, conforme será desenvolvido abaixo.

## 2.1 CONCEITO DE GÊNERO E PERSPECTIVAS BIOLÓGICAS

Oportuno se torna dizer que a compreensão do conceito de gênero sob perspectivas biológicas engloba proposições de cunho religioso, filosófico e científico, em permanente diálogo. A princípio tais concepções difundiram-se no Ocidente, no século XVI, pelo catolicismo e se estenderam até o século XIX, conduzido por correntes específicas cujo entendimento aponta que características psicológicas e subjetivas dos sujeitos são definidas por aspectos biológicos inatos.

Nesse sentido, se vistos sob uma ótica anatomicamente diferenciada, são as características apresentadas por homens e mulheres que definem não só os papéis de gênero, assim como de vivência da sexualidade, proposições estas sustentadas pelo essencialismo biológico, ou seja, que provêm do ser. Tilio (2014, p. 128) explana tais afirmações à luz da psicologia evolutiva, justificando que:

Os macho/homens, por possuírem biologicamente mais massa muscular que as mulheres, seriam os principais responsáveis pela caça e pelo sustento do lar; e das suas características físicas decorreriam características psicológicas, como maior capacidade de organização grupal (necessária para a caça, e depois para a ocupação do espaço público) e denominação das fêmeas. Já as fêmeas/mulheres, possuidoras de características físicas específicas (menos fortes fisicamente do que os homens e responsáveis pela gestação biológica dos descendentes durante um extenso período de tempo), também teriam específicas características psicológicas, tais como a predisposição para o cuidado da prole e do parceiro que as sustenta (WRIGHT, 1996). Em suma, as mulheres seriam mães por excelência, portadoras de um instinto materno e os homens seriam viris, proativos por natureza, devendo sustentar o lar (BADINTER, 1993).

Tenha-se presente que estas proposições repercutem na atenção à saúde ou à educação seja ela formal ou informal conduzida pela teorização de que haveria dois sexos e dois gêneros numa relação de complementaridade que visaria

à perpetuação da espécie humana. A Igreja Católica foi uma das principais defensoras e propagadora desta concepção visando assegurar a reprodução biológica e simbólica no sentido de elencar o papel social e sexual enquanto família, após o casamento (CORBIN, 1987).

Além disso, o “determinismo biológico trata o corpo como uma espécie de máquina que produz diferenças de gênero” (SENKEVICS e POLIDORO, 2012). Esta afirmação pode ser exemplificada nos índices de criminalidade indicando a decorrência da agressividade e violência presente nos homens em virtude da produção de testosterona, ou ainda, a dificuldade por qual passam as mulheres para adentrar o mercado de trabalho quando certas profissões elencam atividades parecendo exclusivas a serem desenvolvidas por homens.

Acrescenta-se a isso a aplicação do conceito darwinista resumindo-se ao seguinte:

os mecanismos descritos por Charles Darwin seriam válidos para todos os animais, incluindo os humanos e, assim, a seleção natural e a seleção sexual determinam que a escolha dos parceiros sexuais está ordenada pela otimização de transmissão das características biológicas visando garantir melhor descendência. Em linhas gerais, a sexualidade seria uma extensão de natureza biológica (anatômica) que garante (pela complementaridade) a perpetuação da espécie (PARISOTTO, 2003 *apud* TILIO, 2011, p. 129).

Por outra visão, segundo Senkevics e Polidoro (2012, p. 19), “o corpo é uma tela, uma superfície, sobre a qual a cultura imprime gênero”, uma vez que esta perspectiva supervaloriza o efeito cultural e social sobre os corpos deixando de lado a concretude destes corpos. Acrescentam que os corpos não são superfícies vazias, mas que o desenvolvimento destes, carregados por suas necessidades, dores, prazeres, etc., faz com que se tornem participantes do processo social. Ainda nessa esteira, argumentam a necessidade de compreender corpo e sua capacidade de agir de modo que a biologia e o social sejam compreendidos, conjuntamente. Os autores citam Connel (2009, p. 67) ao afirmar que:

Corpos são tanto objetos da prática social quanto agentes de prática social. Os mesmos corpos, ao mesmo tempo, são ambos. As práticas nas quais os corpos estão envolvidos formam estruturas sociais e trajetórias pessoais, as quais, em retorno, fornecem as condições para novas práticas que se dirigem para os corpos. Há um *loop*, um circuito, ligando processos corporais e estruturas sociais (SENKEVICS e POLIDORO, 2012, p. 19).

Como se observa, o posicionamento tomado por homens e mulheres por meio de suas práticas sociais é o que tem definido a concepção de masculino e feminino na construção de gênero, uma vez que também constroem seus corpos baseado em seus gestos, comportamentos e expectativas. Por este viés não se deve admitir posturas discriminatórias sustentadas pelo determinismo biológico. A biologia não pode seguir ingênua em conclusões universalizantes, essencialistas e etnocêntricas. São afirmações que, justamente por estarem sustentadas unicamente na biologia, carregam conclusões sociais, políticas e culturais inadequadas (SENSEVICS e POLIDOR, 2012, p. 20).

Posta assim a questão, é de se dizer que o estudo de gênero vem sendo estudado por diversas esferas ao longo dos anos. Passo a discorrer sobre conceito de gênero e a antropologia estrutural.

## 2.2 CONCEITO DE GÊNERO E A ANTROPOLOGIA ESTRUTURAL

O objeto de estudo da antropologia é observar as diferenças entre homens e mulheres buscando a classificação elementar destas distinções, através da visão de diversos autores. Para Lévi-Strauss o princípio da organização social é representado pelas trocas matrimoniais baseado em um sistema de comunicação composto pelas diferenças entre homens e mulheres. Para Dumont, a mulher é tida como sujeito domesticado e englobado. Mireya Suárez percorre pelas correntes marxistas e estruturalistas da antropologia social, assim como discorre outros percursos realizados por Malinowski, Bateson e Mead (AGUIAR, 1997).

Malinowski diferencia mulheres e homens através da cultura da sexualidade sem adentrar ao conceito de gênero, nem distinguir biológico e cultural. Bateson conceitua “feminilidade e masculinidade contrastando a casa cerimonial com a casa de moradia como espaços culturais diferenciados, com significações destacadas para homens e mulheres” (AGUIAR, 1997, p.20). Por sua vez, Mead, passa à análise dos diferentes comportamentos sociais em sociedades diferentes com base em diferenças sexuais.

Neste momento o estudo de gênero utiliza-se de elementos locais para compreender a sociedade ou conhecer a cultura através de textos etnográficos.

Estes textos buscam estudar a cultura e atitudes de um determinado grupo social, sendo o local base para o acesso ao outro. A antropologia também questiona a estruturação do gênero pela cultura, de modo a apresentar como solução a reflexão sobre o que dizem e pensam as mulheres. Aguiar (1997, p. 21), quando do debate teórico sobre a Antropologia aponta que

a limitação do conceito que, ao separar gênero de sexo, deixa intacto o conceito de sexo, em lugar de caracterizá-lo historicamente, operando, assim, com categorias bipolares, com baixo poder explicativo”. A autora primeiramente segue Haraway nesse desafio, buscando desenvolver a categoria de aparato de produção corporal, para gerar os corpos com o objeto de conhecimento científico. Outros esforços como o de Strathern, mais situados dentro da própria Antropologia, indica Piscitelli, também discutem a oposição natureza-cultura e debatem a ideia de que o sexo seja tomado como categoria pré-cultural, buscando empregar gênero como categoria empírica ou ponto de referência que expressaria em todas as culturas, porém, com um significado específico em cada contexto.

Cumpra observar que para alguns autores, a distinção dos sexos é entendida como classificadores naturais, assim como se diz que o parentesco é natural. Sendo assim, decorre o fortalecimento do sexismo naturalizante obtido sob a ideia de que o papel social desempenhado por homens também é natural, conforme Scheffer (*apud* AGUIAR, 1997). No que se refere à descendência, Morgan descreve acerca da incompatibilidade com a ordem civilizada pela linha materna sob a ideia de que “A civilização somente pode ser alcançada quando os membros da “gens” passaram a ser definidos através da descendência masculina” (AGUIAR, 1997, p. 32). Do contrário, Lévi-Strauss diferencia homem-mulher nas trocas matrimoniais para garantir a aliança social dos grupos de parentesco e constituir sociedade (AGUIAR, 1997).

Como se há de verificar, é sexista e etnocêntrico o discurso de muitos antropólogos clássicos ao descreverem o comportamento de mulheres e homens sob a ideia de que a mulher é sujeito subordinado, uma vez que a sociedade é conjunto associativo e cooperativo composto por homens essencialmente desiguais, inclusive movimentos revolucionários afirmam que uma sociedade adequada é fundamentada na desigualdade humana (AGUIAR, 1997).

Outra abordagem antropológica das diferenciações de gênero exploram o mito cristão da criação, ao dizer que Deus criou o homem, Adão, e em seguida extraiu um ser de sexo diferente, Eva. Desse modo concebeu-se o macho e a fêmea, da espécie humana e Adão, homem, como protótipo da espécie humana.

Ao mesmo tempo que homem e mulher são idênticos, a mulher é oposto ou contrário do homem, relações que tomadas em conjunto, representam o englobamento material de Eva no corpo de Adão (DUMONT *apud* AGUIAR, 1997).

Partindo dessa premissa, antropólogos optam por examinar modelos sociais masculinos, considerados ténues os estudos femininos diante da ausência de sua completude, assim como, para os etnógrafos, as mulheres são consideradas grupos mudos, haja vista que as informações culturais são controladas pelos homens. Acredita-se que as desigualdades de gênero evidenciam a consequente subordinação feminina.

A isso é relevante acrescentar três clássicos cuja temática merece atenção, pois estabelece uma continuidade entre a antropologia dos anos 30 e o feminismo contemporâneo, incluindo autores como Malinowski, Bateson e Mead. O objeto pesquisado por Malinowski é a sexualidade estendendo-se às relações de gênero. Na fase erótica de sua obra “A vida sexual dos selvagens” aborda o estado legal do homem e da mulher para com suas relações domésticas e distribuição de suas funções econômicas, limitando sua concepção de gênero, uma vez que afirma ser sexual toda relação entre homem e mulher (AGUIAR, 1997, p. 37).

Ainda, em seu discurso Aguiar (1997), explana o trabalho realizado por Bateson quando examina o povo de latmul de Nova Guiné a fim de discorrer acerca da cerimônia *naven* na qual observou homens vestindo-se de mulher e mulher vestindo-se de homem. O objetivo desta cerimônia era demonstrar as diferenças entre eles como a base da estrutura social e de latmul. Por outro enfoque o autor cita a obra de Mead, Sexo e Temperamento, a qual visa comparar sociedades primitivas distintas, assim como diferentes comportamentos sociais em relação ao temperamento baseado na diferença sexual.

As obras acima citadas estão vinculadas à comunidade antropológica que busca apropriar-se da problematização de gênero desenvolvida nos anos 70, período em que os movimentos feministas obtiveram força. No entanto, deparou-se com inúmeros obstáculos, pois a temática é tratada como dados de outras temáticas, dentre elas o parentesco, a religião, os movimentos sociais, entre outros. Para Aguiar (1997, p. 41) “a desconstrução dessa ideologia requer não apenas o relato etnográfico das formas que as diferenças de gênero assumem, mas seu tratamento enquanto tema a ser problematizado”.

O feminismo e a antropologia podem ser vistos como empreendimentos universalizantes e essencialistas. O pensamento de gênero essencialista concebe as diferenças de gênero incluindo a fixidez ontologicamente determinada como no mito cristão da criação de Adão e Eva e o universalismo sociológico como fixidez da descoberta recorrente dos mesmos fatos no tempo e no espaço. Assinala, ainda, gênero como “construção exclusivamente simbólica – local e mutável – e, por outro lado, de que trata de um fenômeno recorrente – universal e imutável em algum nível de compreensão” (AGUIAR, 1997, p. 42). E ainda, no ponto de vista etnográfico, gênero como representação de ideias e eventos padronizados, ou seja,

ao fazer etnografia estaremos sempre testando nossos próprios conceitos em outra realidade cultural e produzindo significados de gênero para nos próprios. A este respeito, Strathern (1988) entende que o conceito de gênero, sendo exclusivamente ocidental, não pode ser procurado em outras culturas sem retificá-lo. A utilidade deste conceito – como de resto de todos os outros conceitos antropológicos – na pesquisa etnográfica é metafórica, no sentido de que é possível conhecer como as ideias das outras culturas aparecem quando pensadas com esse conceito (Aguiar, 1997, p. 43).

Além disso, diante da grande dimensão sobre estudos de gênero, Tilio (2014) elenca outros dois nomes relevantes para a discussão da temática, sendo eles: Françoise Héritier (1996) e Pierre Bourdieu (2007), que se reportam a estudos antropológicos apontando o seguinte:

mulheres, em variadas culturas, foram e ainda são efetivamente oprimidas pelos homens, o que revelaria uma constante cultural explicada pela materialidade do corpo que justificaria a dominação masculina e a opressão feminina. Em termos teóricos, isso significa afirmar que a diferença anatômica e sexual entre homens e mulheres sempre se expressa em efetivas diferenças e desigualdades, mas que, por serem moduladas cultural e historicamente, podem assumir diversificadas manifestações. Para vertentes da antropologia estrutural, a diferença real dos corpos de homens e mulheres é uma verdade universalmente constatada (similar ao essencialismo biológico), mas suas representações podem variar na história e nas sociedades, sendo o trabalho do antropólogo compreender e desvelar a manifestação destas representações –desembocando num essencialismo antropológico (TILIO, 2014, p. 132).

Outra sistematização que elucida orientações teóricas no campo de estudos sobre gênero buscando sua conceituação, advêm da teoria psicanalítica que será abordada a seguir.

## 2.3 CONCEITO DE GÊNERO E A PSICANÁLISE

É oportuno lembrar que assim como teorias antropológicas, há teorias psicanalíticas que buscam aproximar-se da melhor conceituação para o termo gênero e sua origem, porém, assim como a teoria antropológica também revelam os binarismos. Binarismo este que é representado pelas relações dicotômicas entre homem e mulher, macho e fêmea, homossexual e heterossexual, na maioria das vezes evidenciando a dominação masculina sobre o feminino. Almeida aparece na obra de Aguiar (1997) trazendo apontamentos quando das articulações entre os enfoques feministas e a teoria psicanalítica no Brasil, assim como revela um breve panorama destas articulações na literatura estrangeira.

Nota-se que por um lado existem autores que fizeram suas considerações a partir das fundamentações freudianas, por sua vez de outro, existe autores com ideias opostas aos ideais freudianos. Aguiar (1997) cita Mitchell, Rubin, Chodorow e Dinnerstein, Brenna, dentre outros. A autora discorre sobre Mitchell, ao dizer que é ela uma das primeiras feministas a considerar a relação de gênero argumentando em favor de Freud, uma vez que para a autora a teoria freudiana explica “a forma como cada indivíduo adquire a “lei patriarcal” e como a aquisição vai determinar sua estrutura psíquica e social, (...) a miséria da mulher enquanto vivendo sob a lei do pai” (AGUIAR, 1997, p. 125).

Rubin (apud AGUIAR, 1997), defende a psicanálise como aquela que permite a compreensão sobre crianças polimorfos, perversas e ambissexuais transformadas por meio das relações sociais, em identidade de gênero e heterossexualidade, sendo uma das primeiras autoras a resgatar uma estrutura de parentesco em forma de identidade de gênero e propondo um conceito de sexo-gênero, incluindo formalmente, gênero como imposição social.

Chodorow (1978) relata a importância do inconsciente e seu poder na vida do ser humano na família, na produção e reprodução das relações de gênero. Para elas,

os cuidados com a maternagem, o próprio fato de a mulher ser, social e historicamente, a responsável pelo cuidado das crianças, seria profundamente influente nas relações sociais de gênero, assim como uma orientação “relacional” tida como típica das mulheres, onde os outros não seriam vistos como ameaças a sua integridade, mas seriam essenciais a

sua organização. [...] a figura da mãe para o menino se sobressairia como “o primeiro e esmagador adversário” da vontade, o primeiro representante da autoridade com que ele se defrontaria, podendo a autoridade masculina ser entendida como um refúgio ao temeroso poder materno; e para buscar uma base de equidade nos relacionamentos políticos presente na criação dos filhos, ambos vão propor, como o fez o movimento feminista, a maior participação dos homens nos cuidados das crianças, principalmente em seus momentos mais precoces (AGUIAR, 1997, p. 127).

Partindo deste aspecto, são esclarecidas concepções sobre a temática advindas de Freud e Lacan que por sua vez afirmam que “as crianças, meninos ou meninas, constroem suas identidades de gênero consideradas normais por meio do jogo de identificações com os pais, sendo o pênis-falo o elemento simbólico central que orienta essas identificações” (TILIO, 2014, p. 130), o pênis-falo é que orienta a vida psíquica, uma vez que os homens por possuí-los apresentam vantagens sobre as mulheres. Em suma,

em determinada fase do desenvolvimento psicossocial, os meninos (por possuírem pênis) se identificam amorosa e eroticamente com a figura materna (por naturalmente desejá-la por ser mulher) e rivalizam com a figura paterna (por disputar a mãe consigo e repudiar as inclinações homossexuais), o que os direciona para uma postura heterossexual masculina típica (amor e inclinação sexual pelas mulheres; rivalidade de rechaço sexual pelos homens); por sua vez, as meninas (não possuidoras do pênis) se identificam amorosamente com o pai (portador do pênis passível de ser desejado pelas mulheres, além de poder fornecer no futuro a complementaridade que as mulheres tanto desejam: um filho) e com a mãe (que captou o desejo do pai mesmo, sendo incompleta, pois também lhe falta o pênis-falo), inclinando-se, portanto, ao amor pelos homens e desinteresse sexual pelas mulheres (TILIO, 2014, p. 131).

Aran (2003) considera a necessidade do indivíduo em se identificar com macho ou fêmea para que sua subjetividade seja estruturada, ainda sob as teorizações do essencialismo biológico. Em outras palavras, permanece a ideia de binarismo fundamentada no falogocentrismo<sup>1</sup>, ou seja, posições sexuais decorrentes de uma normatização heterossexual que coloca os sujeitos apenas como homens ou mulheres.

Gallop (2001) traz questionamentos acerca da identidade de gênero em relação à sexualidade vivida por homens e mulheres, indagando a harmonização entre o sexo considerado pelo essencialismo biológico e os papéis de gênero advindos de fatores culturais com a suposta felicidade oriunda da

---

<sup>1</sup> **Falogocentrismo:** é um neologismo cunhado por Jacques Derrida para se referir à postura, convicção ou comportamento baseados na ideia da superioridade masculina, simbolizada no *falo* (PEDROSO, 2010, p. 09).

complementaridade dos sexos. Complementaridade esta que é compreendida a partir da relação de um para com o outro permitindo relacionar-se com a sexualidade e o desejo como artefatos da cultura e fenômenos da linguagem trazidos por Lacan. Diante disso, o autor, acredita que existem dois sexos biológicos (macho e fêmea), duas posições sexuadas (feminino e masculino) as identidades sexuais são construídas socialmente.

Desse modo, pressupõe que não é suficiente possuir ou não pênis para ter o falo (poder), ou seja, as mulheres também podem ser fálicas, porém, a crítica de Aran (2003) permanece em relação aos entendimentos de Freud e Lacan, uma vez que estudos mostram que os possuidores do falo (poder) são sempre possuidores de pênis, ou seja, homens. Sendo assim, a prevalência da organização social normatizada pelo masculino e pela heterossexualidade nas relações de gênero, está propensa a perdurar, logo que para os movimentos feministas esta opressão só acabará quando o falocentrismo da cadeia significante for eliminado.

Diante do exposto, percebe-se que a discussão de gênero e a psicanálise são crescentes e vem sendo desenvolvidas no tempo e que em virtude dessas considerações é que se percebe a extensão de debate entre as teorias feministas e concepções de gênero, inclusive a interessante sistematização trazida por J. W. Scott na década de 1980, que será traçada a seguir.

#### 2.4 GÊNERO E SOB A SISTEMATIZAÇÃO DE J. W. SCOTT

A dualidade entre sexo e gênero prevaleceu até a década de 80, estando sexo voltado para natureza e gênero voltado para cultura. A feminista Joan Scott inaugurou perspectivas relacionadas aos estudos de gênero de forma inovadora, podendo ser citada como uma de suas obras “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” (1995), a qual foi publicada pela primeira vez em 1986. A autora teve grande influência nos Estados Unidos, uma vez que começou seus estudos apontando usos descritivos de gênero olhando para questionamentos em que apenas homens e mulheres estejam envolvidos.

A pesquisadora, pós-estruturalista e influenciada por Michel Foucault, além de procurar a desconstrução do pensamento da época, busca

entender gênero a partir da relação de poder, relativizando as definições de masculino e feminino e se atendo a um olhar sobre símbolos e linguagens. Para Carvalho (2011) *apud* Senkevics (2012) “são símbolos e significados construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, utilizados para a compreensão de todo o universo observado, incluindo precisamente relações entre homens e mulheres”. Em suma, para Scott é um universo simbólico que organiza socialmente aquilo que podemos enxergar nos corpos, nas relações sociais, etc.

Scott, compreende corpo como parte da cultura, uma vez que se encontra dentro de processos sociais e históricos de construção de significado. Acontece que fatores sociais advindos da infância, família, sexualidade, dentre outros, ainda são vistos como vinculados à natureza e não da ação humana, daí então a autora buscar desnaturalizar esses domínios.

Joan Scott (1941) busca entender gênero enquanto categoria analítica – transformar o masculino e o feminino, o homem e a mulher, atribuindo-lhes sentidos questionáveis sobre gênero sem atribuí-los a uma categoria fixa, porém, insistindo no sentido de gênero como “imutável, a-histórico e, no limite, natural” (Senkevics, 2012). Desse modo, prevalece a ideia de dominância do homem sobre a mulher. Scott *apud* Aguiar (1997, p. 103) apresentou as seguintes reflexões:

consta a referida proposta de duas partes: de um lado, o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; de outro lado, o gênero é uma forma primeira de significar relações de poder. As mudanças na organização das relações sócias correspondem sempre à mudança nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único.

Além das concepções de Scott, proveitoso é adentrar nos estudos de gênero discorrendo sobre a Teoria *Queers* sob as perspectivas de teóricos *queers*, abordadas brevemente a seguir.

## 2.5 GÊNERO E A TEORIA *QUEER*

As teorias até aqui estudadas partem da ideia de que as relações de gênero são construídas sobre a diferença entre sexo/sexualidade/gênero, uma vez

que entendem sexo como aquele adquirido naturalmente através da diferença sexual biológica, a sexualidade como a forma com que se vivencia o sexo e gênero é entendido como aquele culturalmente construído, sendo “a divisão sexo/gênero [...] uma espécie de pilar fundacional da política feminista” (RODRIGUES, 2005, p.179).

Judith Butler, em “*Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*”, sua primeira obra lançada nos EUA, em 1990, discutia não somente essa dualidade, mas também o conceito de mulher como sujeito no feminismo, promovendo a desconstrução do gênero não mais concebido como sentido, essência, substância. Ademais, ela apontou a inexistência da figura feminina como sujeito representante do feminismo, radicalizando o que a temática costumava problematizar, uma vez que as teorias feministas defendiam perspectivas desnaturalizadoras associando o feminino com fragilidade e submissão e assim justificando preconceitos.

Butler contestou a ideia de que gênero decorre de sexo apontando o desejo como outro vínculo natural, acreditando que “um verdadeiro eu é simultâneo ou sucessivamente revelado no sexo, no gênero e no desejo” (BUTLER *apud* RODRIGUES, 2005, P. 180). Para a autora “talvez o sexo sempre tenha sido gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nenhuma [...], sendo o sexo “discursivo e natural como o gênero” (RODRIGUES, 2005, p. 180).

Segundo Rodrigues (2005, p. 180), para Butler “a mulher não nasce mulher, mas se torna mulher, de modo que aquela que se torna mulher não seja necessariamente fêmea”. A autora afirma ainda que a identidade de gênero é performativamente constituída e que

a ruptura pós-estruturalista com Saussure e com as estruturas identitárias de troca encontradas em Lévi-Strauss refuta as afirmações de totalidade e universalidade, bem como a presunção de oposições estruturais binárias a operarem implicitamente no sentido de subjugar a ambiguidade e a abertura insistente da significância linguística e cultural(RODRIGUES, 2005, p. 180).

Além disso, Butler busca deixar em aberto a questão de identidade, uma vez que condena a fixidez que restringe os sujeitos (as mulheres) que o feminismo pretende libertar, defendendo uma nova configuração dos sujeitos que visem não mais atender um conjunto de práticas derivadas de supostos interesses prontos. Nesse sentido, através de Butler, as teorias *queer*, ganham força.

*Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário; “representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora”. Apoiam-se na teoria pós-estruturalista francesa e na desconstrução como um método da crítica literária e social; criticam a dominante hierarquia social proposta até então (LOURO, 2016, p. 218).

Para teóricos *queers* procedimentos desconstrutivos deveriam abalar a oposição homossexualidade-heterossexualidade, utilizando de proposições a fim de desarranjar e subverter noções e expectativas. Butler, por exemplo, produz novas concepções no que se refere a sexo, sexualidade e gênero reafirmando seu caráter discursivo de sexualidade. A autora também afirma “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”, defendendo que normas regulatórias do sexo têm caráter performativo, isto é, poder continuado e repetido de produzir o que nomeiam repelindo e reiterando as normas do gênero sob uma ótica heterossexual (LOURO, 2016).

A teoria *queer* sugere que seja rompida a lógica binária e seus efeitos (hierarquia, classificação, dominação e exclusão) por meio de uma epistemologia diversa da que está inserida nas concepções vistas até então, buscando uma abordagem desconstrutiva ao se reportar à heterossexualidade e homossexualidade.

Uma abordagem desconstrutiva permitiria compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências. A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação de seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse “outro” permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade. Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação-constituição dos opostos e passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como ‘natural’ (LOURO, 2016, p. 222).

Desse modo, para que sejam rompidos os binarismos e essencialismos, deve-se haver “questionamento ativo de determinadas cristalizações de representações (a superioridade dos homens sobre mulheres) que podem transmutar em práticas, tais como a violência de e entre gênero” (TILIO,

2014, p.142). Assim, seria permitindo a destituição de práticas que insinuam as desigualdades naturalizadas nas relações de gênero.

Isso posto, válido é retomar-se às principais características defendidas pelas teorias até então abordadas. Segundo Badinter (2017), a perspectiva biológica compreende que o gênero (masculino e feminino) é resultado dos sexos biológicos (macho e fêmea), ou seja, a diferença biológica em razão de homens e mulheres possuírem corpos naturais, biológicos e anatomicamente distintos é o que define os papéis de gênero e a forma como vivenciam a sexualidade.

Para a psicanálise é o pênis/faloelemento que leva o indivíduo a identificar-se como macho ou fêmea ainda na fase de desenvolvimento psicossocial, considerando-se o chamado Complexo de Édipo, assim como, por alguns autores, o fato de os homens apresentarem pênis/falo ensejaria a dominação sobre as mulheres. Nessa mesma esfera, ainda essa teoria permite dizer que, em que pese existirem dois sexos demarcados (macho e fêmea) e posições sexuadas delimitadas como masculino e feminino, o fato de portar o falo e não o pênis constrói socialmente as identidades de sexuais (GALLOP, 2001).

A antropologia estrutural aponta para a materialidade do corpo como justificativa da dominação do masculino sobre o feminino, somado a uma estrutura simbólica elaborada culturalmente e oriunda de representações e comportamentos ditados pela sociedade (TÍLIO, 2014).

Das teorizações modernas aliadas às proposições de Joan Scott, ocorre o rompimento do essencialismo biológico, uma vez que gênero passa a ser visto como instrumento que possibilita compreender a história através das relações hierárquicas de poder. Em suma, a autora afirma que as relações de gênero são construídas socialmente e produzidas por aspectos culturais (SIQUEIRA, 2008).

E, por fim, a teoria *queer*, destacando os aspectos relatados sob a perspectiva de Judith Butler busca, além do rompimento com as estruturas essencialistas, inserir nesse campo de estudo aqueles indivíduos anteriormente excluídos em razão da não identidade ao gênero que foi culturalmente naturalizado a corresponder ao seu sexo biológico. Gênero passa a ser pensado, nesse momento, como “um tipo de performance que pode ser e dar em qualquer corpo, portanto desconectado da ideia de que a cada corpo corresponde somente um

gênero” (RODRIGUES, 2012, p. 150), concluindo-se pela orientação e identidade sexual como atributos em construção.

Assim, a fim de pensar gênero e sexualidade de forma interligada e de modo a envolver a diversidade de sujeitos a serem vistos além de suas identidades ou orientação sexual é que o objeto desse estudo passa a vislumbrar soluções que caminhem para o enfrentamento de formas de opressão e de violência de gênero.

### 3 VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Para que estudos acerca da violência de gênero sejam alcançados é necessário passar por inúmeros outros fatores dentre eles: a desigualdade social, o consumismo, intolerância religiosa, preconceitos raciais, diferentes culturas, entre outras e, inclusive as relações de gênero.

Nesse sentido, Araújo *et. al.* (2012, p.187) depreende que

refletir sobre violência requer a compreensão de que ela é um fenômeno complexo que está inserido na dinâmica das relações sociais. Assim, tem-se que ao mesmo tempo em que está arraigada no espectro das relações intersubjetivas, é também marcada por forte matriz estrutural, envolvendo questões como desigualdade social – que pode ter origem em questões étnicas, de gênero ou de classe.

Por sua vez, no que tange à violência de gênero, esta pode ser compreendida quando “praticada dentro uma relação de caráter intersubjetivo por aquele que tem mais poder nesta relação, não importando qual seja o seu sexo (ARAÚJO, *et. al.*, 2012, p. 189) e utilizada como instrumento de dominação e opressão que pretende manter a funcionalidade (e as relações diferenciais de poder) de uma sociedade (TILIO, 2014, p. 142).

Nesta linha de análise busca-se potencializar neste estudo aquilo que se refere à violência de gênero. Entretanto, para melhor explanar tal conceito, inadequado seria não conceituar violência, apontando posteriormente os principais pontos à que se refere à violência de gênero.

#### 3.1 VIOLÊNCIA

O termo violência possui várias acepções, sendo oportuno conceituá-la partindo de um viés popular. Neste aspecto, é concebido como único e verdadeiro e “trata-se da violência como ruptura de qualquer forma de integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral” (SAFFIOTI, 2004, p. 17), que por sua vez podem ser consideradas não palpáveis a moral e a psíquica. Todavia,

termos penais incriminadores representam somente a violência física (NUCCI, 2017).

Uma vez vítima de qualquer tipo de violência das reportadas acima, cientistas entendem que estes indivíduos são passíveis de cometimento dos mesmos atos contra o outro além de somar-se a esta afirmação a vulnerabilidade deste sujeito em sofrer de tais abusos, sejam eles físicos, psicológicos, morais ou sexuais, de outrem, o que não condiz com pesquisas efetivadas em diferentes locais do Brasil (SAFFIOTI, 2014).

Ainda nesta esteira, é tido como conceito de violência

ações humanas de indivíduos, grupos, classes, nações que desencadeiam a morte de seres humanos ou que afetam suas integridades físicas, morais ou espirituais, (...) a violência é um fenômeno altamente complexo e sintoma de desequilíbrio; para entendê-las, é necessário mergulhar nas estruturas materiais e sociais construídas pelo homem, ser que, embora intelectual, por vezes se mostra incapaz de controlar seus próprios instintos. Configura-se então, como uma realidade plural, que implica diferenças e especificidades (GIORDANI, 2006, p. 01).

A esse respeito, acrescenta que dentre as diversas concepções, além da integridade física e moral, a violência pode afetar a posse, participações simbólicas e culturais das pessoas afastando a identidade de sujeito. O ofendido passa a ser visto como coisa, passando a ser desvalorizado, oprimido, vítima de força imposta pelo outro. Ainda, a violência é vista naquilo que causa sofrimento ou destrói o ser humano degradando-o ou causando transtorno à sua integridade psíquica (GIORDANI, 2006).

Cumpra também observar a violência vinculada ao conceito de agressão, visto antes como instinto utilizado para sobreviver e modo como animais reagem em situações específicas. Ademais, diz (GIORDANI, 2006, p. 04) que “a violência pode resultar de necessidades biológicas, psicológicas e sociais, subordinando a questão social a determinantes naturais”. Neste sentido, o conceito de agressão, passou a ser vislumbrado como parte natural de seres de iguais espécies utilizada instintivamente de forma intrínseca, natural e inevitável.

Sob um viés fisiológico, de forma geral, fundamenta-se que a violência está relacionada ao centro regulador de emoções do sistema límbico, que ao ser provocado desencadearia agressividade no comportamento. Logo, para alguns é resposta de determinado estímulo aquém deste sistema, assim como para

outros, tais comportamentos estão relacionados aos hormônios sexuais masculinos e femininos e o nível de testosterona presente no organismo de cada ser.

Sem se estender nesta discussão, veja-se que, há quem defende condutas violentas como fator psicológico. GIORDANI (2006) compreende que só haverá mudança no âmbito das relações sociais, partindo de modificações na mente, pois o ser humano é modelado por condutas internas ou adquiridas conforme os fatores sociais dentre os quais esteja inserido que, em suma, pode ser alterado.

Ainda, haja vista posicionamentos diversos, relacionam-se os termos violência e poder. “Poder é tido como a capacidade de agir em julgamento, e a violência começa onde o consenso e o poder terminam, tornando-se, em síntese, expressão de impotência” (GIORDANI, 2006, p. 12). Tal afirmação indica a dominação do homem sobre o homem.

Giordani (2006) cita também o âmbito social, sendo um dos fatores determinantes ao surgimento da violência, os processos de industrialização e urbanização. Estes aceleram o processo de mudanças sociais ao afirmar que

condutas violentas estão interligadas à miséria, criminalidade e pobreza urbanas.[...] As raízes da violência são mais profundas do que o desejo de proteção, e o que há “é a violência crescente, que permeia a sociedade civil em termos não apenas de criminalidade, mas também de violência interpessoal nos espaços privados e sociais(GIORDANI, 2006, p. 17).

Oportuno mencionar, brevemente, a teoria sociológica clássica e as produções focadas ao sistema de justiça criminal. No que diz respeito à teoria sociológica clássica, a violência está vinculada ao Estado e o papel de controle social por ele desempenhado, ou seja, o Estado como administrador da criminalidade.

Ao longo dos anos, marcos importantes se deram em relação à violência quando cometida contra a mulher. Vale destacar a relevância dos movimentos feministas, com ênfase na década de 1970, que tinha inicialmente como núcleo de suas manifestações a violência sexual contra a mulher.

Considerando então que a violência contra a mulher está dentre as formas de violência gênero, posteriormente será sobre ela discorrido, todavia, primeiramente será falado sobre a violência de gênero.

### 3.2 VIOLÊNCIA DE GÊNERO

É de opinião unívoca que a violência é objeto de estudo relevante no campo sociológico, assim como suas implicações sejam elas empíricas ou teóricas, motivadas pela desigualdade decorrente da condição de sexo, relações de gênero e hierárquicas.

Dentre os diferentes significados nas categorias em que estão inseridas implicações ao que concerne à violência de gênero, pode-se entender esta modalidade como:

ações violentas produzidas em contextos e espaços relacionais e, portanto, interpessoais, que têm cenários sociais e históricos não uniformes. A centralidade das ações violentas incide sobre a mulher, quer sejam estas violências físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais, tanto no âmbito privado-familiar como nos espaços de trabalho e públicos. Não se trata de adotar uma perspectiva ou um olhar vitimizador em relação à mulher [...], mas destacar que a expressiva concentração deste tipo de violência existem porque as relações assimétricas de poder permeiam a vida rotineira das pessoas (BANDEIRA, 2014, p. 03).

Além disso, violência de gênero é constantemente considerada sinônimo de violência contra mulher ou violência doméstica, temática qual já se desenvolveram apontamentos anteriormente. Segundo Zapater (2016) violência de gênero, seja ela física ou simbólica, está relacionada a crenças padronizadas sobre a posição e o papel social desempenhado por cada ser, a partir do gênero. Cumpre dizer que a vítima de violência de gênero pode ser um homem, portanto não é exclusiva de mulheres. Por exemplo, o homem pode estar sofrendo violência de gênero quando crenças determinam o modelo para comportamentos que envolvem a direção de veículos.

Vale assinalar ainda que a violência de gênero apresenta características distintas de outros tipos de violência, uma vez focadas no gênero feminino, na identidade de gênero ou na orientação sexual. Diversos são os atos que podem englobar a violência de gênero, dentre eles: estupro, prostituição forçada, discriminação trabalhista, infanticídio com base no gênero, castração parcial ou total, mutilação genital feminina, tráfico de pessoas, violência sexual na guerra, assédio, ataques homofóbicos e transfóbicos, entre outros.

Ao que se refere à violência em razão da orientação sexual (heterossexuais, homossexuais, bissexuais), esta se manifesta por meio de discriminação de lésbicas, gays, travestis e transexuais. Vale ratificar que nem sempre a violência é física, mas operada através da violência simbólica explorada por meio de mecanismos preconceituosos, homofóbicos, lesbofóbicos ou transfóbicos, tão danosos quando aqueles que decorrem de violência física.

Acrescenta-se a isso que a sexualidade é composta por elementos que individualizam o ser humano e a identidade de gênero é um deles. "Características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais re-conhece<sup>2</sup> e se distingue feminino de masculino". O que diz e se pensa acerca de mulheres ou homens constitui aquilo que será vivenciado como feminilidade ou masculinidade (NECKEL, GOELLNER, LOURO, 2003).

Por esta razão é que aquele indivíduo que não se encaixa dentre as predeterminações sociais – por não se enquadrar de acordo com os conceitos estabelecidos pela heteronormatividade<sup>3</sup> culturalmente construídos—sofre discriminação, violência e tratamento desigual. Ou ainda, aquele que embora adstrito ao sexo, o gênero ao qual se identifica não lhe é compatível. Para tanto, cumpre observar que o padrão binário homem-masculino ou mulher-feminino para determinar a sexualidade do indivíduo é insuficiente para identificá-lo como feminino ou masculino, uma vez que existem pessoas que não se enquadram na heteronorma (ARDUINI, 2016).

Silva (2016) discorre acerca da identidade como direito da personalidade conjunta ao direito de autodeterminação, poder de escolha a fim de que possa definir suas características, dentre elas a sexualidade. Araújo (*apud* SILVA, 2016, p. 136), afirma que "a sexualidade da pessoa humana é um elemento que não pode ser dissociado da vida do indivíduo, e, por conta disso, demonstra-se como direito personalíssimo".

Zapater (2016) se reporta à violência de gênero quando de sua identidade, ou seja, quando há estranhamento na inversão de papéis em determinada situação social ou quando um acontecimento não cumpre com a

---

<sup>2</sup> **Re-conhece**: termo utilizado pelas autoras Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel, Silvana VilodreGoellner, na obra "Corpo Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação".

<sup>3</sup> **Heteronormatividade**: ordem social naturalizada que define a identidade sexual por meio de repetições e citações de códigos socialmente investidos como naturais (BENTO, 2011).

expectativa compartilhada socialmente e predeterminada culturalmente em relação ao homem ou a mulher. A mulher, por exemplo, estaria predisposta a exercer papel de mãe ou esposa e voltada às atividades domésticas, enquanto o homem, diante da sua masculinidade apresenta relação de dominação e exploração sobre a mulher. De fato, quando tal relação dominante sequer deveria existir, mas sim prevalecer uma relação de igualdade e direitos, seja ela nas relações domésticas ou na atuação fora delas perante a sociedade.

A masculinidade e a feminilidade são vistas como relação de hierarquia,

a masculinidade não existe sem a feminilidade para dominar, e a feminilidade não existe sem a masculinidade para lhe impor submissão. Um não existe sem o outro, e dessa forma o gênero se fecha enquanto sistema, não dando espaço para quaisquer variações. E, a partir da validação política e institucionalizada do gênero, a sociedade nos separa em duas classes sociais, as quais não estão apenas em desigualdade: sua relação é de dominação e exploração (MOURA, 2016; FERREIRA, 2016, p. 53).

Como se observa, os papéis impostos às mulheres e aos homens são resultado de uma construção social. Partindo desse pressuposto, a violência contra a mulher, diante da situação de vulnerabilidade que lhe foi atribuída culturalmente ao longo dos anos, muitas vezes é vista como algo natural. Nesse viés, é de dizer que há mulheres que são violentadas pelo simples fato de serem mulheres ou terem nascido mulheres, propagando-se entre países ocidentais e orientais e independente da classe social a qual pertencem.

ARDUINI (2016, p. 118) demonstra a ilustração desta assertiva ao dizer que:

aproximadamente 130 milhões de meninas e mulheres que estão vivas hoje foram submetidas à excisão-mutilação genital, sobretudo na África e alguns países do Oriente Médio e estima-se que aproximadamente 2 milhões de meninas por ano encontram-se sob a ameaça de serem mutiladas (...). De acordo com estudo realizado pelo Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), aproximadamente 17 mil mulheres foram vítimas de agressões entre o ano de 2001 a 2009 em conflitos de gênero.

Em suma, é notória a percepção comum em definir a identidade sexual ou de gênero baseada na perspectiva binária homem e mulher causando estranhamento aquela em que o gênero discorda com o corpo-sexuado, vindo a

acarretar a discriminação e a razão para que seja enfrentada de forma violenta por aquele que não compartilha desta premissa.

A violência é divulgada, na maioria das vezes, de maneira generalizada, ou seja, sem que se pontuem suas causas em razão de orientação sexual ou identidade de gênero. Não suficiente, de suma importância destacar que estas situações são evidenciadas nos mais distintos âmbitos sociais, “em função tanto de seu gênero, quanto em função de articulações de gênero com raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc. (LOURO, NECKEL, GOELLNER, 2003).

Para melhor deslinde deste estudo, a fim de delimitar seu objeto, destaca-se a presença da violência de gênero nas escolas. Em trechos do documento da Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres em conjunto com o Ministério da Educação questiona-se a persistência “da manifestação do poder masculino por meio de expressão física, sexual, psicológica que agride, amedronta e submete não só as mulheres, mas também homens que não se comportam segundo os rígidos padrões de masculinidade dominante”, na sociedade como um todo e inclusive no âmbito escolar.

LOURO et al. (2003) questionam a participação de educadores e educadoras a fim de buscar desenvolver a desnaturalização de conceitos predeterminados como forma de enfrentamento à desigualdade e a violência de gênero. Entretanto, sem perder de vista o objeto deste estudo, qual seja, a violência de gênero, proveitoso lembrar estes marcos importantes voltados à violência contra mulher e os direitos femininos a serem tutelados para melhor compreensão desta temática.

### 3.3 LEIMARIA DA PENHA (LEI 11.340/06)

#### 3.3.1 Origem

Primeiramente, é pertinente elucidar acerca das conferências e convenções elaboradas ao longo dos anos, destacando-se que em 1975, no México,

a ONU realizou a I Conferência Mundial sobre a Mulher, considerado o Ano Internacional da Mulher. Com início neste período que se estendeu até 1985, foi chamado a Década das Nações Unidas para a Mulher. A conferência originou a Convenção da Mulher – CEDAW (*Convention on the Elimination of all forms of Discrimination Against Women*), em português, Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher), passando a vigorar em 1981 (DIAS, 2012).

A convenção foi o primeiro documento internacional com a previsão ampla acerca dos direitos da mulher, buscando além de promover estes direitos, a repressão à discriminação a fim de alcançar a igualdade de gênero. Preliminarmente, a CEDAW não incluiu apontamentos sobre a violência de gênero, todavia, apontou recomendações a fim de que normas especiais sobre violência doméstica e familiar contra a mulher fossem elaboradas por cada Estado participante (DIAS, 2012).

Em 1980, na Dinamarca, foi realizada a II Conferência Mundial sobre a Mulher, incorporando-se ao plano, questões de saúde, emprego, educação. Em 1985, no Quênia a III Conferência Mundial sobre a Mulher avaliou os resultados obtidos no plano efetivado na década anterior. Em 1993, na Áustria, a Conferência de Direitos Humanos das Nações Unidas considerou violação aos direitos humanos, a violência contra a mulher (DIAS, 2012).

Em 1994, a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos – OEA adotou a Convenção Interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência doméstica, com a denominada “Convenção de Belém do Pará”, promulgada pelo Decreto 1.973-96. Manifesta a ideia de que “a violência contra a mulher é uma ofensa à dignidade humana e uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens” (NUCCI, 2017, p. 939). Daí valeu-se o conceito de violência contra a mulher, no artigo 1º, da referida Convenção, qual seja, “Art. 1º qualquer ação ou conduta baseada no gênero, que cause a morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico à mulher, tanto no âmbito público como no privado”. E, em 1995, na China, aconteceu a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, resultando a Plataforma de Ações.

No Brasil, em 1984, foi subscrita a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres, promulgada somente em 2002, pelo Decreto 4.377-2002. Trata além da violência no âmbito doméstico ou

familiar considerando o âmbito profissional, a escola, lugares públicos ou privados, etc. Esta convenção tem por objetivo, “não privilegiar a mulher diante do homem, mas buscar a igualdade entre os sexos” (NUCCI, 2017, p.939), ao passo que este tipo de discriminação também fere princípios de isonomia e da dignidade humana.

Posta assim a questão, é demonstrado pelos Estados-partes

a preocupação com o fato de que, em situações de pobreza, a mulher tem um acesso mínimo à alimentação, à saúde, à educação, à capacidade e às oportunidades de emprego, assim como à satisfação de outras necessidades. Expressam, ainda, o convencimento de que a participação máxima da mulher, em igualdade de condições com o homem, em todos os campos, é indispensável para o desenvolvimento pleno e completo de um país, o bem-estar do mundo e a causa da paz (NUCCI, 2017, p.939).

De igual forma, no que se refere à igualdade entre sexos, estabelece a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 5º, inciso I, que: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”, todavia é evidente nas relações de gênero, a mulher tida como inferior diante do homem, ou subordinada a ele, considerada de menor valor social (DIAS, 2012).

Considerando esta perspectiva de tratamento imposto diante das relações de gênero, foi que no Brasil, a fim de consolidar convenções (Convenção de Belém do Pará e Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher), surgiu a Lei 11.340/2006, denominada Lei Maria da Penha, cujo, principais apontamentos, vistos necessários para o deslinde deste estudo, serão elucidados a seguir.

### 3.3.2 Principais Implicações

A Lei 11.340/06 entrou em vigor no dia 22 de setembro de 2006 visando proteger a mulher da violência doméstica e familiar. Esta lei foi denominada Lei Maria da Penha em razão de que no dia 29 de maio de 1983, em Fortaleza, o marido de Maria da Penha Maia Fernandes, utilizando-se de espingarda, disparou contra a esposa enquanto dormia. O marido da vítima acertou sua coluna a tornando paraplégica. Não suficiente, a violência contra Maria da Penha persistiu e também foi vítima de descargas elétricas no ato de banho. Ocorre que o agressor foi

denunciado no dia 28 de setembro de 1984 e devido a inúmeros recursos interpostos em face das decisões processuais deflagradas, sua prisão deu-se somente em setembro do ano de 2002.

Desse modo, foi notório o longo período de tempo desde a denúncia até a prisão daquele agente, ato que violou a proteção da vítima em relação aos direitos humanos de que é detentora. Posto isso, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos publicou relatório discorrendo acerca da ineficácia judicial ante a impunidade do agressor e a falta de compromisso assumido pelo Brasil frente à violência doméstica e os direitos humanos, resultando à publicação da, cinco anos depois. Desde então, vem-se discutindo sua aplicabilidade e eficiência conforme os diversos entendimentos e podendo variar de Tribunal para Tribunal. Na jurisprudência, alguns entendimentos:

TJDF: A violência de gênero (que se faz presente nos conceitos e definições da Lei 11.340/06) tem como paradigma a violência-preconceito, a violência-discriminação, aquela cujo escopo é a objetivação da vítima. Se no contexto em que o suposto delito foi perpetrado, resta evidente a vulnerabilidade e subjugação da vítima, bem assim está demonstrado que o crime foi cometido em razão do gênero, declara-se competente o 1º juizado de violência doméstica e familiar contra a mulher de Brasília/DF (Conflito de Jurisdição 201400020007837CCR, Câmara Criminal, rel. Romão C. Oliveira, DJ 24.02.2014).

TJGO: Para aplicação da Lei 11.340/2006, não é suficiente que a violência seja praticada contra a mulher e numa relação familiar, doméstica ou de afetividade, mas também há necessidade de demonstração da sua situação de vulnerabilidade ou hipossuficiência, numa perspectiva de gênero. 2. Recurso conhecido e desprovido. Parecer acolhido (RSE 167980-18.2014.8.09.0175 – GO, 2ª câmara Criminal, rel. Edison Miguel da Silva Jr. DJ 21.06.2016).

Das disposições gerais da Lei Maria da Penha, é relevante citar o disposto em seu artigo 5º,

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

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

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

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

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

Convém explanar aquilo que se refere às expressões “ação ou omissão baseada no gênero, unidade doméstica, âmbito da família e relação íntima de afeto”. Dias (2012) discorre sobre a necessidade em interpretar este artigo e suas expressões com o previsto no artigo 7º da mesma lei, ou seja, a prática de violência física, psicológica, sexual, patrimonial ou moral, contra a mulher em virtude de elo familiar ou afetivo. A autora acrescenta que “unidade doméstica deve ser entendida no sentido de que a conduta foi praticada em razão dessa unidade da qual a vítima faz parte, deve fazer parte da relação familiar” (DIAS, 2012, p. 46).

Além disso, há especificações que podem ser atribuídas ao conceito de violência doméstica, dentre elas, a sua rotinização, pois

é sua rotinização o que contribui, tremendamente para a codependência e o estabelecimento da relação fixada. Rigorosamente, a relação violenta se constitui em verdadeira prisão. Neste sentido, o próprio gênero acaba por revelar uma camisa de força: o homem deve agredir, porque o macho deve dominar a qualquer custo; e a mulher deve suportar agressões de toda ordem, porque seu ‘destino’ assim o determina (SAFFIOTI, 2004, p. 85).

O texto contido na letra da lei concebe família a partir da vontade dos próprios membros. Consoante a Constituição Federal de 1988, lê-se família como entidade familiar, podendo abranger deste modo, não mais aquela constituída pelo casamento, mas também aquelas famílias anaparentais (entre irmãos), homoafetivas (entre pessoas do mesmo sexo) e paralelas (o homem mantém duas famílias). Ademais, no artigo 5º, parágrafo único, a lei conceitua expressamente entidade familiar sem se importar com a orientação sexual. Neste sentido, a lei não está destinada a proteger somente relações heterossexuais, uma vez que recebido status de unidade familiar, a união entre homossexuais, esta deve intervir para que a integridade física e psíquica de todas as formas de família sejam protegidas, inclusive já há jurisprudência neste sentido, veja-se:

TJRS: Conflito de competência. Violência doméstica. Relações homoafetivas. Ofendida mulher. Gênero independe da orientação sexual. Competência para vara especializada. 1. A Lei 11.340/06 destina-se a proteger a mulher de violência doméstica, não importa sua opção sexual, nem que envolva relações homoafetivas e a agressora seja outra mulher. 2. O art. 5º da Lei estabelece com âmbito de incidência a proteção da mulher na unidade doméstica, abrangendo os indivíduos que nela convivem ou qualquer relação de afeto, vínculo familiar, mesmo que não coabitem, independente da orientação sexual. A lei não é limitada pelo gênero do

agressor, sua finalidade é sempre proteger a mulher, independente de opção sexual (parágrafo único do art. 5º). 3. Competente a Vara de Violência Doméstica exercida na Comarca e Vara de Família. Conflito procedente (TJRS, CC 70036742047, 3ª C. Criminal. rel. Elba Aparecida Nicolli Bastos, DJ 22.07.2010).

TJSC: Conflito negativo de competência. Violência doméstica e familiar. Homologação de auto de prisão em flagrante. Agressões praticadas pelo companheiro contra pessoa civilmente identificada como sendo do sexo masculino. Vítima submetida à cirurgia de adequação de sexo por ser hermafrodita. Adoção do sexo feminino. Presença de órgãos reprodutores femininos que lhe conferem a condição da mulher. Retificação do registro civil já requerida judicialmente. Possibilidade de aplicação, no caso concreto, da Lei 11.340/06. Competência do juízo suscitante. Conflito improcedente (TJSC, CC 2009.0006461-6, 3ª Vara Criminal, rel. Roberto Lucas Pacheco, DJ 29.06.2009).

Quanto à aplicação da Lei Maria da Penha na relação familiar entre irmãos, já decidiu o TJPR neste sentido:

TJPR: Conflito negativo de competência estabelecido entre o juizado de violência doméstica e familiar contra a mulher e vara criminal. Crimes de lesão corporal, ameaça, injúria e dano patrimonial supostamente praticados por irmão contra irmã circunstâncias que revelam violência de gênero, em ambiente familiar. Competência do Juizado de Violência doméstica e Familiar contra a mulher. Conflito Procedente (TJPR, CC 0001052-27.2017.8.16.0030, 1ª Câmara Criminal, rel. Telmo Cherem, DJ 20/02/2018).

Isso posto, visto algumas das implicações da Lei Maria da Penha, importante se torna ilustrar os tipos de violência por ela definidos, uma vez utilizada em sentido amplo, ou seja, além da violência física, abarca a violência psicológica, sexual, patrimonial, patrimonial e moral. O artigo 7º, da mencionada Lei, reconhece e define as formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, em seus incisos:

Art. 7º: São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação,

chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Lima (2016) define os tipos de violência, inicialmente, discorrendo de forma breve acerca da violência física. Para o autor se trata daquela que é empregada força física contra a vítima com a intenção de lesionar sua integridade ou saúde corporal. A ofensa à integridade corporal pode ser ilustrada por fraturas, fissuras, escoriações, etc. Por outro lado, “a ofensa à saúde corporal compreende as perturbações fisiológicas (desarranjo no funcionamento de algum órgão do corpo humano) ou mentais (alteração prejudicial da atividade cerebral)” (LIMA, 2016, p. 911). A guisa de exemplos os delitos previstos no artigo 129 (lesão corporal) e artigo 121 (homicídio), ambos do Código Penal Brasileiro, assim como a contravenção penal prevista no artigo 21 (vias de fato), da Lei nº 3.688/41.

Por outro enfoque, na violência psicológica, conforme apresentada no inciso II, do artigo 7º, da Lei, segundo o referido autor, “o agressor ameaça, rejeita, humilha, discrimina visando causar danos emocionais à mulher, cujo objetivo é diminuir sua auto-estima ou prejudicar seu desenvolvimento. São exemplos os crimes que englobam a violência psicológica os previstos no artigo 146 (constrangimento ilegal), no artigo 147 (ameaça), no artigo 148 (seqüestro e cárcere privado), todos do Código Penal Brasileiro”.

O inciso III, do artigo 7º, da Lei, refere-se à violência sexual. Proveitoso aqui recordar, como já mencionado no presente estudo, que a violência sexual contra a mulher foi, de fato, discutida entre os movimentos feministas da década de 1970 que iniciaram a busca por direitos de equidade entre os gêneros. Neste novo perfil, a violência sexual pode ser externalizada nas condutas tipificadas nos crimes contra a dignidade sexual, artigo 213 (estupro), no artigo 217-A (estupro de vulnerável), etc.

No que se refere à violência patrimonial prevista no inciso IV, do artigo 7º, da Lei, esta se refere à conduta que retenha, subtraia, destrua parcialmente ou totalmente objetos tratados como instrumento de trabalho, documento pessoal, bens, valores e direitos, recursos econômicos destinados em

atender as necessidades da vítima. Os crimes contra o patrimônio previstos no Código Penal são exemplos de crimes contra o patrimônio que se refere a Lei, sem que praticados sem o emprego de violência ou grave ameaça.

A violência moral trazida pela Lei, está voltada à prática de três crimes previstos no âmbito do Código Penal Brasileiro que dispõe condutas que configure calúnia (imputar falsamente a alguém fato definido como crime), difamação (imputar a alguém fato ofensivo à sua reputação) ou injúria (ofender a dignidade ou o decoro de alguém)” (LIMA, 2016, p. 914). Nessa esteira o autor acrescenta que

é comum a exposição pela internet de vídeos e fotografias capturados em momento de intimidade do casal após o fim de determinado relacionamento, causando inegável prejuízo à honra objetiva e subjetiva da mulher. Em tais hipóteses, para além da responsabilidade criminal do agressor, também, se admite o ajuizamento, no cível, da demanda visando à reparação por eventuais danos materiais e morais (LIMA, 2016, p. 914-915).

Em virtude dessas considerações, cumpre ponderar que a criação da lei em apreço, buscou e está buscando coibir e prevenir a violência doméstica contra a mulher, todavia, não importa o gênero do ofensor. Explica-se que o sujeito ativo desta relação pode ser homem ou mulher, uma vez que o polo passivo é sustentado como a vítima da violência – mulher, ou seja, aquele que se identifica socialmente com o sexo feminino, sejam transexuais, travestis, transgêneros ou lésbicas (DIAS, 2012).

Além do mais, acrescenta-se que o polo passivo desta relação não se desloca apenas às esposas ou companheiras, mas qualquer pessoa do sexo feminino e que atenda aos requisitos exigidos para que seja reconhecida a incidência da legislação especial, conforme já vistos enquanto discorridos acerca dos artigos 5º e 7º, da Lei 11.340/06.

Por derradeiro, vale lembrar que as ocorrências de fatos decorrentes de violência doméstica e familiar contra a mulher são processadas por meio de ações penais públicas incondicionadas, inclusive, quando o fato se refere ao delito de lesão corporal leve previsto no artigo 129, caput, do Código Penal. Crimes como o de ameaça (artigo 147, do Código Penal) por sua vez, são processados através de ação civil pública condicionada à representação da ofendida, porém, se diferencia das demais ações no caso de renúncia, pois esta será admitida antes do recebimento da denúncia e ouvido o Ministério Público, perante o juiz e em

audiência designada para esta finalidade”, nos moldes artigo 16 da referida lei. Além disso, “é vedada a aplicação de penas de cesta básica ou outras de prestação pecuniária, bem como a substituição de pena que implique o pagamento isolado de multa” (artigo 17, da Lei 11.340/06), sem olvidar as medidas protetivas de urgência que poderão ser impostas conforme cada caso concreto.

Visto estes apontamentos, a seguir, sobre violência nas escolas, suas implicações e políticas públicas de educação como enfrentamento à violência de gênero.

#### **4 POLÍTICAS PÚBLICAS COMO ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO**

Neste momento é importante lembrar o que foi discorrido até agora e ao que se refere o objeto deste estudo, ou seja, delimitar conceitos de gênero a partir de diferentes perspectivas, assim como narrar acerca das diferentes formas de violência evidenciadas no âmbito social resultantes de suas articulações, tomando como destaque o ambiente escolar.

É preciso insistir também no fato de que a violência de gênero não se limita apenas à violência contra mulher, mas que, além de estar voltada para o gênero feminino, está relacionada a condutas agressivas lançadas contra identidade de gênero ou orientação sexual.

Conforme já visto, instigados pelo combate à violência sexual contra a mulher, os movimentos feministas foram precursores das discussões acerca desse tipo de violência, o que ganhou destaque e relevância e que persiste até o momento em que a sociedade está inserida hoje. Além disso, foram estes movimentos que “criaram as condições históricas, políticas e culturais necessárias ao reconhecimento da legitimidade e da gravidade da questão, conferindo novos contornos às políticas públicas” (BANDEIRA, 2014, p. 03), que de modo breve serão o objeto das discussões a seguir.

Nesta ocasião será tratado sobre políticas públicas com ênfase às de educação, ganhando destaque o contido no Plano Nacional de Educação e ao Plano Estadual de Educação do Paraná, uma vez que a violência de modo geral ou a de gênero, faz-se presente no âmbito escolar. Importante alertar que, na maioria das vezes, a escola vem lidando com as diferenças através de reproduções hegemônicas voltadas apenas ao “saber conviver” quando de fato, o desafio deveria estar, além disso, sob o preceito de que “a humanidade se organiza e se estrutura justamente pela diferença”, (BENTO, 2011, p. 556).

Sob esta perspectiva, abaixo sobre a violência de gênero nas escolas.

#### 4.1 VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS SOB A ÓTICA DAS ARTICULAÇÕES DE GÊNERO

As escolas estejam elas situadas na rede urbana, no campo, sejam elas de caráter público ou privado, apresentam diferentes realidades sociais, seja no aspecto econômico, social ou cultural. Os fatores que influenciam no cotidiano das crianças e adolescentes estão diretamente vinculados ao contexto social em que estão inseridos, assim como, os objetivos da escola dos centros urbanos e do campo, da pública e da privada, são distintos. Por essa razão “cada sistema educacional deve adaptar a proposta à realidade sociocultural em que suas escolas estão inseridas” (ROSISTOLATO, 2009, p. 13).

O que é comum observar, mesmo sem um estudo aprofundado, é a ordem patriarcal e machista naturalizada na sociedade brasileira, assim como verificar a padronização de comportamentos que os indivíduos esperam um do outro, conforme a perspectiva de suas crenças. Frases estigmatizantes são comuns na sala de aula, assim como se deparar com atitudes que exprimem exclusão, discriminação, dentre outras formas de violência (BENTO, 2011).

Estes conceitos naturalizados pela comunidade escolar no todo fazem refletir sobre condutas violentas manifestadas pelos membros que a compõem. A violência presente na escola se manifesta de inúmeras formas, servindo como cenário de um episódio de violência resultando na repetição das mesmas atitudes fora dela, ou seja, podendo ocorrer em outro local qualquer. Como exemplo deste cenário tem-se membros deste ambiente e o “abuso de poder nas relações interpessoais” na intenção de humilhar ou envergonhar o aluno (a) perante a comunidade escolar (BABIUK, FACHINI, SANTOS, 2013).

Inúmeros fatores são os determinantes da violência de gênero conforme já contextualizados em momento anterior, mas como ela está inserida no contexto escolar? A resposta está em casos como a atribuição de comportamentos masculinos, quando é imposto aos meninos o papel de dominação e de comportamentos femininos quando às meninas é atribuído papel de fragilidade, por exemplo.

As mulheres são preparadas para o casamento e a maternidade até mesmo nas brincadeiras infantis às quais estão fadadas enquanto crianças – casinha, boneca. Em contrapartida, aos meninos são impostos papéis cordiais

inseridos numa condição de profissionais bem-sucedidos e que detenham poder social. Para completar, o próprio currículo escolar, na maioria das vezes, é baseado em materiais didáticos servidos por ilustrações do cotidiano cujos personagens nele inseridos apresentam um cenário em conformidade com o descrito acima (BABIUK, FACHINI, SANTOS, 2013).

Outro aspecto relevante, no que tange à violência no ambiente escolar, relacionado à identidade de gênero diverso daquele esperado do indivíduo, cujo sexo biológico é naturalizado para determiná-lo como feminino ou masculino, é aquele manifestado através da violência psicológica ou emocional, que pode ser descrita

a cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica. Àqueles meninos que gostam de brincar com bonecas, heteroterroristas afirmarão: 'Pare com isso! Isso não é coisa de menino'. A cada reiteração do pai, mãe ou professor, a cada 'menino não chora!', 'comporta-se como uma menina', 'isso é coisa de bicha!' (BENTO, 2011, p. 552).

Ademais, não longe está a manifestação inclusive de violência física quando desferida contra aquele que difere do comportamento aceitável pelo padrão da heteronormatividade, uma vez que, conforme já visto, discriminação, homofobia, lesbofobia, sexismo e qualquer forma de preconceito mediante as mais diversas condutas violentas são consideradas formas de exprimir violência de gênero.

Posta assim esta questão, Bento (2011, p. 555) apresenta reflexões buscando analisar as limitações da escola ao lidar com as diferenças, afirmando que a escola é "uma das principais instituições guardiãs das normas de gênero e produtora da heterossexualidade". A autora ilustra este cenário quando da promoção de entrevistas com pessoas que vivem a experiência transexual e seus relatos comparando o ambiente escolar a um espaço de terror:

"Na escola, quando me chamavam de veado ou de macho-fêmea, eu chorava, me afastava de todo mundo, não sai parra o recreio. Eu só tenho a 3ª série completa. Eu parei em 96... Eu parei de estudar no meio da 4ª série. Notas boas... Por causa desse preconceito não aguentava. Não aguntei o preconceito de me chamarem de macho-fêmea, de veado, de travesti, essas coisas todas [...].

"Meu Deus, que horror era tudo aquilo! Eu não saia para o recreio. Eu achava que esse órgão não tinha a menor importância, que todo mundo me reconheceria como uma mulher. Muitas vezes puxavam meu cabelo e eu tinha que brigar, principalmente quando me chamavam de veadinho [...].

“Agora que estou tentando voltar a estudar. Quando eu era pequeno, todo dia eu voltava para casa todo machucado. Me chamavam de macho-fêmea, sapatão. Eu não aceitava. A diretora chamava minha mãe. Era uma confusão. Até que um dia eu parei de ir [...].

“Eu acreditava que poderia viver normalmente como uma senhora, sem problemas, que isto que tenho no meio das pernas não faria diferença. Eu não pensei que esse sexo anatômico fosse provocar transtornos para mim. Mas, eu pensava uma coisa e a vida me mostrou outra. Quando eu fui para a escola, aos dez anos, comecei a me dar conta da diferença e a notar que aquilo que não fazia diferença para mim, fazia a diferença. É aí que começaram os problemas [...]” (BENTO, 2011, p. 555).

Babiuket al. (2013) aponta que a finalidade da escola implica na “socialização, o acesso à cultura, o acesso aos direitos e o processo de ensino-aprendizagem” e que de igual forma tem o relevante papel na formação de pessoas. Ferreira e Luz (2009, p. 37) citadas pelos autores apontam que “o espaço escolar é um espaço relevante e que produz, reproduz, destrói, legitima imagens e representações de gênero e de sexualidade” somando-se a ideia de que “a criação de novas formas de abordagem que desconstrua preconceitos e discriminações – atividades que podem ser assumidas pela escola”.

Nesta esteira, visam como possível alternativa ao enfrentamento à violência de gênero, uma vez que ela se irradia nos espaços escolares, a capacitação, seja na graduação ou oferecida nas formações continuadas como políticas públicas de educação, aos professores frente à temática, pois não há familiaridade com o tema por parte dos professores, no que se refere à homofobia, por exemplo, conforme apontam Souza et al. (2017).

Por essa razão, tais autores viabilizam que professores passem por processos que os oriente a incorporar socialmente aquilo que é estranho, classificando e familiarizando-o como parte de uma sociedade real, pois, muitas vezes, para os próprios educadores, as relações são construídas por modelos heteronormativos predeterminados. Esta familiarização é proposta na tentativa de reduzir comportamentos homofóbicos manifestados nas escolas. Acontece que se percebe no discurso dos educadores a estranheza e o preconceito camuflado que carregam. Para melhor ilustrar vislumbrem-se alguns apontamentos obtidos quando questionados alguns docentes acerca da diversidade sexual e suas relações

“Até aceito, mas depende do lugar. Devido às atitudes preconceituosas de muitos na sociedade estar vivenciando pode ser motivo para ridicularizar [...].

“Até aceito, mas depende do lugar. Certo é ‘normal’, porém devemos nos comportar, em relação a lugares e pessoas presentes, postura sempre [...].  
 “Até aceito, mas depende do lugar. É aceitável como qualquer casal, só depende da forma como é demonstrada à sociedade [...].  
 “Até aceito, mas depende do lugar. É normal, mas quanto mais reservado, melhor (SOUZA et al, 2017, p. 531) [...].

Além do que foi dito, paralelamente, para Louro (2003, p.24) a temática está além das práticas pedagógicas, aduzindo que tais questões

não dizem respeito apenas a educadores e educadoras e nem ser compreendidas considerando-se a escola e a educação escolar de forma desvinculada do contexto social mais amplo onde estas estão inseridas. Mas elas poderiam se constituir como um bom – e complicado – início de conversa para educadores e planejadores de políticas públicas quando se trata de problematizar o cotidiano escolar e uma de suas práticas mais características – a avaliação – com olhos de gênero.

De tal modo, nas palavras de Louro (2003, p. 11), educadores e educadoras devem investir em projetos educacionais “que possibilitem mudar os focos usuais dos processos de ensino-aprendizagem vigentes do caráter prescritivo do conhecimento pedagogizado para um enfoque que estimule a desnaturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas”. Ou seja, pedagogizar, no sentido de colocar em prática o ensino de determinada ciência, ato ou conceito, neste caso, incluir a discussão sobre a temática de gênero, às reflexões propostas nos planejamentos de ensino educacionais como ferramenta passível de uso visando transformar uma dada realidade.

Para o desenlace desta premissa, será discorrido acerca de políticas públicas de educação.

## 4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

A palavra política tem origem grega, deriva de *politikó* que se refere ao cidadão ou ao estado, cidadão este, livre nas decisões que envolvem a *pólis*, cidade. Pública, deriva de *publica* e tem origem latina cujo significado é povo. Conclui-se, portanto, que a expressão “políticas públicas” é utilizada para designar a participação de um povo nas decisões de sua *poli*. Por outro lado, ao longo da

história e também no sentido contemporâneo, tem-se o Estado, sendo ele sujeito fundamental para que a política pública seja evidenciada (OLIVEIRA, 2010).

Para melhor elucidar definição de política, Oliveira (2010, p. 95) compara o termo política à luz do que afirma Michel Foucault ao dizer que política é aquela feita pelas pessoas “todos os dias, e até consigo mesmas”, uma vez que decidem subjetivamente a fim de solucionar seus conflitos, seja na esfera social ou pessoal, agindo em consonância e de modo a favorecer os interesses do grupo a que pertencem. Em outras palavras, existe diante do governo, grupos em comum que buscam políticas públicas a serem instituídas a seu favor.

As políticas públicas podem ser definidas como

campo de conhecimento que busca ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que ou como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável depende). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, *apud* OLIVEIRA, 2010, p.94).

O mesmo autor ainda apresenta tipos de políticas públicas evidenciados pela sociedade, podendo ser classificadas em redistributivas, distributivas e regulatórias, sendo que

as políticas redistributivas consistem em redistribuição de ‘renda na forma de recursos e ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos’ (Azevedo, 2003, p. 38). São exemplo de políticas públicas redistributivas os programas de bolsa-escola, bolsa-universitária [...]. As políticas públicas distributivas implicam nas ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer. Elas dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse. São exemplos de políticas públicas distributivas as podas de árvore, os reparos de uma creche [...]. Por último, há as políticas públicas regulatórias. Elas consistem na elaboração das leis que autorizarão os governos a fazerem ou não determinada política pública redistributiva ou distributiva [...], é campo de ação do poder legislativo (OLIVEIRA, 2010, p. 98).

Diante do exposto, entende-se por políticas públicas: “microplanos ou planos pontuais, que visam a racionalização técnica do Poder Público para a realização de objetivos determinados, com a obtenção de certos resultado” (BUCCI, 2006, p.27).

Ao que diz respeito às políticas públicas educacionais, podem ser compreendidas como as ações de um governo na educação, mais especificamente, à educação escolar, esta delimitada por políticas públicas oriundas de um sistema funcionando em conjunto entre os elementos que a compõem na relação alunos, professores, servidores, pais, comunidade, Estado. Nesse sentido, é possível afirmar que o processo de ensino-aprendizagem e formação escolar se concretiza baseado nas decisões governamentais contidas nas políticas públicas educacionais (OLIVEIRA, 2010).

Em face do exposto, será discorrido a seguir acerca do documento-referência da política educacional brasileira, ou seja, o Plano Nacional da Educação, (PNE) e à extensão estadual e municipal que deriva deste documento.

#### 4.3 PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

O PNE é o documento referência da política pública brasileira no aspecto educacional. O PNE é a Lei ordinária n. 13.005/2014, que foi sancionada pela presidência da república, entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014. O documento estabelece diretrizes, metas e estratégias do ramo. Importante assinalar sua regulamentação contida na Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/1996) e sua previsão legal na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, (CRFB/1988), no artigo 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I. Erradicação do analfabetismo;
- II. Universalização do atendimento escolar;
- III. Melhoria da qualidade do ensino;
- IV. Formação para o trabalho;
- V. Promoção humanística, científica e tecnológica do País
- VI. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Desse modo, é possível afirmar que o PNE é uma ferramenta, composta por estratégias elaboradas para o alcance de cada uma de suas metas, que serve para enfrentar os problemas educacionais do país, Estado democrático de direito e que procura atender às expectativas sociais no que se busca em relação às instituições de ensino, consoante as diretrizes elencadas acima pelo artigo 214, da CRFB/1988.

Cumprido ressaltar que é uma lei que pode ser revista a qualquer tempo e fiscalizada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas Comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação, haja vista que se trata de política pública viva que busca atingir metas reais sob o viés de uma educação de qualidade.

Para aprimorar a compreensão da construção do PNE, à luz de Sena (2014), e Vieira et al. (2017), será discorrido acerca de sua construção ao longo da história, de modo que possibilite melhor elucidar a importância do seu texto.

Válido é apontar que o debate a seu respeito se iniciou na Era Vargas, período nacionalista norteado pela crença de que a educação era meio de solucionar os problemas enfrentados pelo país tanto na esfera estrutural, como financeira, dentre outros problemas. Em 1930, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública visando à unificação da educação brasileira, sob a titularidade de Francisco Campos. Em 1931, ocorreu a Reforma Francisco Campos e foi criado o Conselho Nacional de Educação, cuja função era auxiliar na formação do PNE com a intenção de atender as perspectivas exigidas pelo país e em consonância com sua diversidade regional (VIEIRA, RAMALHO, VIEIRA, 2017).

Vieira et al. (2017), discorrem sobre a contribuição de duas correntes para a concretização dos ideais educacionais dentre os quais faziam parte os Pioneiros da Educação Nova. Esta, por sua vez, defendia a ideia de que o ensino deve ser potencializado utilizando-se da experiência que o aluno carrega consigo cujo objetivo é a busca por uma formação humana e um desenvolvimento crítico. Ainda neste perfil, em 1932, a Associação Brasileira de Educação (ABE) lançou um manifesto no qual propusera “um plano geral da educação, de estrutura orgânica, que tornasse a escola acessível”, porém, ainda “tudo fragmentário e desarticulado” (Sena, 2014, p. 11). Por outro lado, a corrente representada pela igreja católica

defendia o caráter tradicional do ensino ministrado por um professor detentor do saber principal.

Em seguida, ao longo da discussão acerca de sua formatação, a Constituição Federal de 1934, em seu artigo 150, apresentou sem muito aprofundamento acerca do tema reportando-se à competência da União em relação ao PNE: “Art. 150. Compete à União: a) Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo território do país”.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1934, em seu artigo 150, parágrafo único, previa que o PNE poderia ser modificado somente dentro de prazos determinados: “O plano nacional de educação constante de lei federal, nos moldes dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras aee, só se poderá renovar em prazos determinados” (Artigo 150, parágrafo único, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1934). Visto isso, surge a previsão legal que norteava a elaboração do PNE, todavia, permanecia a discussão sobre sua aplicabilidade.

Em 1937 foi aprovado o primeiro projeto de PNE, porém, um golpe político resultou no fechamento da Câmara em que se encontrava o documento para sua formalização. Em 1946, assumido o governo por Gaspar Dutra, este caminhava sobre uma corrente liberal onde a busca do conhecimento para formação humana perdeu a posição para priorizar o aluno para o mercado de trabalho. Neste mesmo ano estava contido na Constituição Federal de 1946, acerca da competência da união para legislar sobre diretrizes e bases da educação, porém continuava sem orientações efetivas (VIEIRA, RAMALHO, VIEIRA, 2017).

Em 1956, no governo de João Goulart, por meio da Lei n. 4.024/1961, a atribuição para formatar o PNE votou a pertencer ao Conselho Nacional de Educação surgindo o primeiro em 1962 cujo conteúdo se restringia às aplicações financeiras direcionadas a educação. Tenha-se presente que em 1964 o PNE perde suas forças formuladoras de um regime atinente à educação para as determinações resultantes de um governo ditador e militar, priorizando-se a existência das escolas particulares sobre a pública e reduzindo a obrigação legal de investimentos na educação por parte do governo nacional.

Atinente a este contexto surge a LDB/1996 trazendo junto dela a necessária elaboração de um regimento ao sistema de ensino que visasse à unificação de metas e objetivos para que atendesse o país de modo integral.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, apesar dos estreitos laços com investidores internacionais e a presidência, foi escrito um plano divergente a vertente do governo. Este plano foi discutido e debatido no congresso e por representantes de sindicatos e outros setores sociais, conhecido como “A proposta da sociedade brasileira”, sendo:

um documento referência que contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiro, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária e por decorrência uma educação pública gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis. Assim, princípios, diretrizes, prioridades metas e estratégias de ação contidas neste Plano consideram tanto as questões estruturais como as conjecturais, definindo objetivos de longo, médio e curto prazos a serem assumidos pelo conjunto da sociedade enquanto referenciais claros de atuação (CONSED, 1997, p. 02).

Em 2001, surge o primeiro PNE aprovado pela Lei 10.172 de 10 de janeiro de 2001, que vigorou de 2001 a 2010:

Era basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos (SENA, 2014, p. 13).

Em 20 de dezembro de 2010, foi encaminhado ao Congresso Nacional o projeto de Lei para aprovação do PNE para vigorar entre os anos de 2011 a 2020. O caminho percorrido pelo projeto foi longo, uma vez que preliminarmente foi encaminhado para as mesmas comissões pelas quais passou o PNE do ano de 2001, quais sejam: comissões de Educação e Cultura (CEC), Finanças e Tributação (CFT) e Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC).

Em 6 de abril de 2011, foi constituída, por ato da Câmara dos Deputados, uma comissão especial para discussão do tema, indicado como relator da proposição o deputado Ângelo Vanhon. No dia 25 de outubro de 2012, a redação final foi remetida para o Senado, sendo elaborado novo projeto de lei, revisado pela casa que somente em 6 de maio de 2014 foi concluído, resultando na sua aprovação em 3 de junho de 2014.

Os atores participantes da formulação do PNE 2014-2024 foram:

Atores governamentais a) Poder Executivo no plano federal: Presidência da República, Casa Civil, Secretaria de Relações Institucionais (SRI), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Fazenda (MF); b) Congresso Nacional: Câmara dos Deputados e Senado Federal. 8 O movimento Todos pela Educação reúne como mantenedores institutos e fundações privadas empresariais que se preocupam com a escolaridade da população e a melhoria da qualidade da mão de obra, insatisfatória para as necessidades do mercado. São seus mantenedores: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, DPachcoal. Entre seus parceiros figuram Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey&Company, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Plano Nacional de Educação 2014-2024 19 Conselhos e fóruns de educação institucionais: CNE, FNCE, Uncme, FNE. Movimentos sociais a) Entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional: CNTE, UNE, Ubes, Andes, Fasubra, Andifes, Crub, Proifes, Contee; b) Entidades científicas: Anped, Anpae, Anfope, FCC, SBPC, Cedes, Fineduca; c) Redes de movimentos: Mieib, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Apaes/Fenapaes, Fórum Nacional de Educação Inclusiva, Feneis, Todos pela Educação. Sociedade civil (gestores) a) Entidades representativas de gestores dos entes federados na esfera educacional: Consed, Undime; b) Entidades representativas de gestores dos entes federados em outros setores: CNM, Confaz, Abrasf. Sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional a) Segmento privado empresarial da educação: Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S, Grupo Positivo; b) Interesses privados na área da educação relacionados a grupos de educação de capital aberto: Abraes. Organizações da sociedade civil e thinkthanks voltadas à formulação de políticas públicas: Cenpec, Instituto Alfa e Beto, Centro de Políticas Públicas do Inspe (SENA, 2014, p. 08 e 09).

A razão pela qual se elenca os participantes da construção do PNE vigente é demonstrar a diversidade e o número considerável de pessoas e instituições envolvidas, notando-se a preocupação com a escolaridade da população nacional na integralidade de seus aspectos esteja ela voltada ao desenvolvimento do ensino ou visando promover uma educação de qualidade sem esquecer papel da escola diante de um cenário inserido numa sociedade real.

Posta essa questão social, proveitoso é dizer que em meio à construção do PNE, seja o elaborado no ano de 1962, de 2001 ou 2014, inclusive que vigora atualmente, carregam polêmicas em destaque quando da escolha de sua formação no que se refere aos assuntos que serão abordados, assim como as estratégias e metas que serão estipuladas, sem esquecer que o PNE passou a ser aprovado através lei, o que o tornou mais do que um conjunto de diretrizes, uma obrigação a ser cumprida e, de modo efetivo. A fim de suscitar o objeto deste estudo, qual seja, “gênero e suas implicações”, imperioso lembrar que:

a mais ruidosa polêmica diz respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da 'igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual', expressão substituída por 'cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (SENA, 2014, p. 20).

Posto isso, diante da exclusão do termo gênero no texto do PNE vigente, oportuno apontar sua abordagem em alguns dos demais PNE utilizados na história das políticas públicas educacionais, elegidos o PNE de 2001 e de 2014, visto que no PNE de 1962, não há qualquer vestígio do tema ou qualquer tema em que possa estar relacionada à temática. Observa-se então, o PNE de 2001 e a abordagem de gênero.

#### 4.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – VIGÊNCIA 2001/2011

Quando do PNE de 2001, veja-se na sequência alguns recortes que se reportam ao tema gênero extraídos da Lei 10.172/2001.

É possível analisar sua apresentação baseada em objetivos e prioridades voltados para assegurar o ingresso e permanência não só de crianças entre 7 e 14 anos, como aquelas que não tiveram acesso na idade própria, à escola. Outro objetivo está voltado à ampliação ao atendimento em todos os níveis de ensino, assim como valorização profissional e desenvolvimento de informação e avaliação nas modalidades de ensino. Em um primeiro momento não aparece a abordagem de gênero nos objetivos elaborados.

Numa primeira abordagem, ao iniciar o diagnóstico sobre a educação básica, especialmente voltada à educação infantil, observa-se menção à distribuição de alunos matriculados voltados para o gênero, porém, sem demonstrar que haverá discussão sobre o tema:

A distribuição das matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%. Esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do País. Diferentemente de outros países e até de preocupações internacionais, em nosso País essa questão não requer correções.

Ao se reportar às diretrizes para educação Básica fala-se na implantação de medidas que visam um discurso de respeito às diferenças apontando para as diversidades regionais, culturais resultantes de uma base sócio-histórica e a relação com a construção da personalidade da criança em formação

as medidas propostas por este plano decenal para implementar as diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para a educação infantil se enquadram na perspectiva da melhoria da qualidade. No entanto, é preciso sublinhar que é uma diretriz nacional o respeito às diversidades regionais, aos valores e às expressões culturais das diferentes localidades, que formam a base sócio-histórica sobre a qual as crianças iniciam a construção de suas personalidades.

Ainda no que diz respeito às metas e objetivos se observa a implantação de programas de orientação voltados para os casos de violência doméstica

17. Estabelecer, até o final da década, em todos os Municípios e com a colaboração dos setores responsáveis pela educação, saúde e assistência social e de organizações não-governamentais, programas de orientação e apoio aos pais com filhos entre 0 e 3 anos, oferecendo, inclusive, assistência financeira, jurídica e de suplementação alimentar nos casos de pobreza, violência doméstica e desagregação familiar extrema.

O documento se reporta à diversidade de alunos e programas de integração, tão somente no que se refere à Educação Especial.

O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. [...], mas o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.

Ao tratar sobre o ensino fundamental colaciona em seus objetivos e metas a forma como trabalhar gênero

11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.

Outra citação ocorre no momento em que o PNE trata do ensino superior e a abordagem de temas transversais, assim como à formulação de políticas de gênero

12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais [...].

31. Incluir, nas informações coletadas anualmente através do questionário anexo ao Exame Nacional de Cursos, questões relevantes para a formulação de políticas de gênero, tais como trancamento de matrícula ou abandono temporário dos cursos superiores motivados por gravidez e/ou exercício de funções domésticas relacionadas à guarda e educação dos filhos”.

Quando da formação de professores o tema ganha uma rasa posição,

os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: [...]

h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação.

E por fim, a educação à distância e tecnologias educacionais elenca discretamente em seus objetivos e metas acerca da igualdade entre homens e mulheres,

7. Promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, assim como a adequada abordagem de temas referentes à etnia e portadores de necessidades especiais.

Visto isso, se atentarà a seguir, sobre a inclusão do tema no Plano Nacional de Educação com vigência prevista para 2014/2024.

#### 4.5 PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO – VIGÊNCIA 2014/2024

Em que pese o tema não existir no PNE de 2014, extrai-se da Lei 13.005/2014 dos artigos abaixo selecionados que representam suas metas e objetivos, menções que pode se relacionar a gênero, todavia, exigindo uma profunda interpretação. Por exemplo, as diretrizes que norteiam o plano carregam em seu artigo 1º a promoção ao direito à diversidade

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por dez anos, a contar da publicação desta lei, na forma do anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. [...]  
X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Apontado também acerca da elaboração de um plano baseado em metas e estratégias, importante ressaltar o contido na meta 3

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento [...]

3.8. estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários(as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude.

A Meta 7 estabelece “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”, e modo a:

7.23. garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.

Por sua vez a Meta 13 que visa “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo” se reporta a diversidade ao dispor sobre:

13.4. promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.

Minimamente observada a abordagem de gênero no PNE vigente, além de que está condicionada a interpretações e complementações para que haja o deslinde da temática na prática escolar, faz-se necessária a elucidação de alguns apontamentos.

#### 4.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO VIGENTE

Feitas estas considerações e apontadas as menções de gênero no PNE de 2001 e no PNE vigente conclui-se que as abordagens são rasas, ou seja, não apresentam orientações para que a abordagem sobre o tema gênero seja aplicada de modo efetivo na sala de aula. No cenário de 2001, o texto aborda gênero por mais vezes, porém sem diretrizes que indiquem como a proposta deve ser abordada.

Em virtude dessas considerações cabe dizer que houve um retrocesso do plano de 2001 para o plano vigente, eis que, em que pese, as metas e objetivos de seu texto englobar os estudos de gênero em determinados níveis escolares serem rasas, sequer o PNE vigente o aborda. O PNE vigente traz apenas nuances que exigem complementações didáticas para que o tema seja inserido.

É bem verdade que o plano nacional de educação é a política pública de maior destaque dentre as políticas públicas educacionais e que, além disso, exige procedimento para que seja aprovada visando atender às necessidades do campo educacional conforme os níveis de ensino e a realidade em que estão os alunos inseridos.

A fim de ilustrar a importância deste documento para a sociedade é que foi discorrido acerca de sua evolução história e a busca na promoção de uma educação nacional de qualidade com ênfase a atender o público nela inserida. No

entanto, foi observado que se reporta à diversidade como mera deliberação a ser inserida no currículo e na prática pedagógica baseada em sustentações fragilizadas, pois são abordadas de modo genérico e sem descrições de quais elementos compõem esta diversidade.

Diante desta fragilidade apresentada pelo PNE vigente quando da exclusão do termo gênero de seu texto, em que pese a discricionariedade dos Estados e Municípios na confecção de seus planos educacionais, imprescindível destacar que é ele, o documento que servirá como base para esses.

É inequívoca a presença da violência no ambiente escolar nas mais variadas formas, inclusive nas relações de gênero, porém a temática inexiste na política pública norteadora dos planos educacionais que visão amparar a educação em toda esfera nacional. Diante disso, o cenário concreto de violência lançado nas relações de gêneros diante da sociedade e na escola apresentam-se de modo a colocar os elementos que a constituem, seja o ser humano, os alunos, professores, comunidade social no todo à situação de vulnerabilidade e falta de preparo para que tal problemática seja enfrentada.

As diferenças continuam sendo tratadas como estranhezas enquanto mais do que nunca a discussão acerca da violência resultante das relações de gênero torna real e necessária a abordagem do tema em nosso tempo.

Surge a necessária naturalização destas relações por meio de práticas pedagógicas de conhecimento voltadas ao seu enfrentamento, porém, educadores e educadoras ainda se sentem desconfortáveis quando confrontados com ideias de incertezas diante desse cenário. Louro et al. (2003, p. 41), afirmam que os educadores contemporâneos, em relação ao tema, contam “com referências seguras, direções claras, metas sólidas e inequívocas”. Todavia, não é o direcionamento oportunizado pelo PNE vigente.

Louro et al. (2003) discorrem sobre as transformações vividas e que se intensificaram a partir de 1960 oriundas de grupos antes ignorados e que eram submissos culturalmente a um grupo central, porém,

uma outra política passava a acontecer, uma política que se fazia no plural, já que era – e é protagonizada por vários grupos que se reconhecem e se organizam, coletivamente, em torno de identidades de gênero, de raça, de sexualidade, de etnia. O centro, materializado pela cultura e pela existência do homem branco ocidental, heterossexual e de classe média, passa a ser desafiado e contestado. Portanto, muito mais do que um sujeito, o que

passa a ser questionado é toda uma noção de cultura, ciência, arte, ética, estética, educação que, associada a esta identidade, vem usufruindo, ao longo dos tempos, de um modo praticamente inabalável, a posição privilegiada em torno da qual o todo gravita (LOURO, NECKEL, GOELLNER, 2003, p. 42).

Entretanto, a escola vem apresentando nas práticas curriculares gênero e sexualidade como formações ainda singulares, ou seja, a prática pedagógica dos educadores está vinculada a um modo que se diz adequado e normal de sexualidade e identidade aquilo que deve ser considerado feminino ou masculino. Em suma, diz ser a heterossexualidade a orientação sexual normal do ser humano. (LOURO, NECKEL, GOELLNER, 2003), ou seja, tudo o que está fora dela, é visto como diferente ou estranho.

Por derradeiro, restando evidenciado que o PNE vigente reforça a ideia da heteronormatividade e posta a questão de que a violência de gênero está incluída tanto na instituição escolar, como na sociedade como um todo, faz-se necessário refletir, neste caso, se os procedimentos tomados pelos participantes da construção dos planos educacionais estão coerentes com a realidade social e real que a contemporaneidade exige.

## 5 CONCLUSÃO

Em virtude das considerações acima expostas, tomando como impulso falar acerca do primeiro capítulo apresentado nesse estudo, observou-se que são inúmeras as perspectivas teóricas que tentaram conceituar o termo “gênero”, de modo que para chegar a esta premissa é necessário dar ênfase aos aspectos históricos, uma vez que é a partir deles que se dá o caminho para compreender as expectativas sociais em todos os seus aspectos, sejam eles econômicos ou culturais ou conforme a pretensão que se buscou destacar, neste caso, as concepções de gênero e suas relações atreladas à identidade ou orientação sexual e à violência.

Foi possível notar ainda, que se atentando a perspectivas biológicas, psicanalíticas ou antropológicas e à teoria moderna, momento em que Scott se destacou, apesar de suas peculiaridades, todas carregam um elemento em comum, qual seja a permanência de um binarismo sexual entre machos e fêmeas, além do modo socialmente hierarquizado demonstrado através de relações de poder. Neste momento, se destacou Butler na busca de compreender indivíduos que exprimem inadequação entre o sexo biológico, a identidade e a orientação sexual, surgindo então, a teoria *queer*. Conforme visto, *queer* quer dizer estranho, raro, extraordinário, então nesse sentido essa teoria apresenta aquilo que é diferente e que não é tolerado, procurando epistemologicamente romper com a lógica binária e com seus efeitos de modo a entender heterossexualidade e homossexualidade como necessários e elementos de um mesmo quadro referencial.

O segundo capítulo permitiu vislumbrar um cenário de violência exposta das mais diversas formas quando das relações de gênero, seja ela contra mulher ou a que se refere à homofobia, lesbofobia, transfobia e outros tipos de violência. Ganhou destaque naquele momento a violência de gênero no âmbito das instituições escolares caminhando para apontar as políticas públicas de educação como forma de enfrentamento. Explica-se a relação entre a teoria *queer*, sua abordagem e a educação privilegiando mais uma vez o entendimento de Louro (2016), para a autora, os teóricos *queers* estão situados no contexto do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, na busca em “provocar um jeito novo de

conhecer e também pretendem apontar outros alvos do conhecimento” (LOURO, 2016, p. 61).

O terceiro capítulo apontou para as políticas públicas educacionais na forma do Plano Nacional de Educação, onde se concluiu uma apresentação genérica do tema, de modo a impossibilitar, até no que diz respeito à formação de educadores e educadoras e a prática continuada perante a sala de aula, o conhecimento que a sociedade almeja diante de questões referentes à sexualidade presentes em toda parte. Projetos de Lei em andamento propõem a exclusão definitiva do conteúdo sobre gênero e sexualidade nas escolas, assim como do próprio PNE vigente, o termo já foi recortado. Nessa esteira continuo concordando com Louro ao dizer que *queer* no próprio significado do termo, quer dizer estranho, contra o normal ou que não é normalizante. Sendo assim,

a recusa é experimentada, frequentemente, como intransponível e paralisante. Não formulamos outras questões, não há como sustentá-las dentro da lógica vigente. Não acolhemos curiosidades impertinentes, a menos que possamos torná-las “pertinentes” ou “domesticá-las”. Perguntas que escapam da lógica são temidas, qualificadas como impróprias e inconvenientes. Elas causam desconforto, não se “ajustam”, são incontroláveis e incontroladas; elas perturbam o “domínio” do conhecimento que ambicionamos (LOURO, 2016, p. 73).

Conclui-se que conhecimento pode resultar na forma de enfrentamento à violência, porém, vejo que o conhecimento ansiado pelos participantes na construção de um plano de ensino não condiz com aquele exigido pelo público que hoje está inserido nas escolas.

Ao que se pode perceber, as políticas públicas educacionais estão falhas e há muitas lacunas. O PNE rege a formatação das redes superiores de ensino no que diz respeito à formação de professores, mas eles saem sem saber como lidar com a diversidade sexual que se deparam nas escolas. O PNE é a base que estrutura a formação continuada de professores, mas Estado e Municípios carecem de orientações concretas que possam ser efetivas no contexto que estiverem inseridos.

Além disso, as políticas públicas devem ser construídas com base nas necessidades do povo, com a intervenção desse e para ele, conforme visto no terceiro capítulo. Todavia, a proposta de projetos fundados em convicções egoístas e tradicionais deixam a desejar, uma vez que desconfortáveis com a abordagem

daquilo que não lhes parece normal ou parece desviante, prevalecendo as relações de poder, entre mulheres e homens, ao papel que desempenham ou ao menos ao que a sociedade espera que façam.

Por fim, ainda sob contrariedade ou resistência ao tema polêmico que é, conclui-se pela imediata efetivação de políticas públicas, principalmente as de caráter educacionais, a fim de modificar, e na busca da erradicação, buscar reduzir as práticas de discriminação, de preconceito e violência que diferenciam e desiguam homens e mulheres, homossexuais, sejam gays, lésbicas, transexuais ou ao gênero que se identifiquem.

## REFERÊNCIAS

- ARAN, M. **Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea**. Estudos feministas. Florianópolis, SC, n. 2, p. 399-422, 2003.
- AGUIAR, N. **Gênero e ciências humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.
- ARAÚJO, S. M. C. de; et al. **Violência de Gênero: notas sobre um campo de pesquisa**. In: Igualdade na Diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia. Casagrande, L. S.; Luz, N.S.; Carvalho, M. G. (Orgs), Ed. UTFPR, 2012.
- ARDUINI, T. S. **Violação aos direitos da personalidade da mulher: uma prática do cotidiano**. In: XXV Congresso do Conpedi, Curitiba, 2016
- BABIUK, G. A., FACHINI, F. G., SANTOS, G. N. **Violência de Gênero nas escolas: implicações e estratégias de enfrentamento**. In: XI Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2013.
- BADINTER, E. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro, 1993. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/253328117/BADINTER-Elisabeth-XY-Sobre-a-Identidade-Masculina-Rio-de-Janeiro-Nova-Fronteira-1993-1>> Acesso em: 11 de Nov de 2017.
- BANDEIRA, L. M. **Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação**. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922014000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200008)> Acesso em: 25 fev. 2018.
- BENTO, B. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Estudos Feministas, Florianópolis, SC, n.2, p. 549-559, ago. 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)> Acesso em: 28 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do parágrafo 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 de Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) Acesso em 28 mai. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Módulo 2 – gênero; unidade 2; Texto 4. **Violência de Gênero.** Disponível em: <[https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1687/mod\\_resource/content/0/modulo2/mod2\\_unidade2\\_texto4.pdf](https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1687/mod_resource/content/0/modulo2/mod2_unidade2_texto4.pdf)> Acesso em 28 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, 86p.

BUCCI, M. P. D. **Políticas Públicas:** reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

CHORODOW, N. **Psicanálise da Maternidade.** Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1990.

CORBIN, A. **A relação de íntima ou os prazeres da troca.** In: PERROT, M. História da vida privada: da Revolução Francesa À Primeira Guerra. São Paulo: Companhia de Letras, 1987.

DIAS, M. B. **A Lei Maria da Penha na justiça:** a efetividade da Lei 11.340-2006 de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. 3.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios.** Câmara Criminal. Conflito de Competência nº 20140020007837CCR. Relator: Romão C. Oliveira. Disponível em: <<https://pesquisajuris.tjdft.jus.br/IndexadorAcordaos>> Acesso em: 20 fev. 2018.

FERREIRA, F. T. **Acesso à justiça para mulheres vítimas de violência:** uma análise da cidadania como empoderamento como elemento de promoção de igualdade. In: XXV Congresso do Conpedi - Curitiba, 2016.

FLORIANÓPOLIS. **Tribunal de Justiça de Santa Catarina.** 3ª Vara Criminal. Conflito de Jurisdição nº 2009.006461-6. Suscitante: Juiz de Direito da 3ª Vara Criminal e Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher da Comarca da Capital. Suscitado: Juiz de Direito da 2ª Vara Criminal da Comarca da Capital. Relator: Roberto Lucas Pacheco. Disponível em: <<http://app6.tjsc.jus.br/cposg/pcpoSelecaoProcesso2Grau.jsp?cbPesquisa=NUMPROCHYPERLINK>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

FOZ DO IGUAÇU. **Tribunal de Justiça do Estado do Paraná.** 1ª Vara de Criminal. Conflito de Competência nº 0001052-27.2017.8.16.0030. Suscitante: Juiz de Direito da 2ª Vara Criminal de Foz do Iguaçu. Suscitado: Juíza de Direito do Juizado de Violência Doméstica e Familiar contra a Familiar. Relator: Telmo Cherem. Disponível em: <<https://portal.tjpr.jus.br/jurisprudencia/j/4100000004857342/decis%C3%A3o%20monocr%C3%A1tica-0001052-27.2017.8.16.0030#>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

GALLOP, J. **Além do falo.** Tradução de Plínio Dentzien. Cadernos Pagu, Campinas, SP, p. 267-287, 2001.

GOIÂNIA. **Tribunal de Justiça do Estado de Goiás.** 2ª Câmara Criminal. Recurso em Sentido Estrito nº 167980-18.2014.8.09.0175. Recorrente: Ministério Público. Recorrida: Eliane Monteiro dos Santos. Relator: Edison Miguel da Silva Junior. Disponível em: <<http://www.tjgo.jus.br/index.php/consulta-atosjudiciais>>. Acesso em 20 fev. 2018.

GIORDANI, A. T. **Violência contra a mulher.** São Caetano do Sul: Yendis, 2006.

LIMA, R. B. **Legislação criminal especial comentada:** volume único. 4.ed. Salvador: JusPodivm, 2016.

LOURO, G. L. **Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. PROBLEMAS DE GÊNERO.** Rio de Janeiro: Fumate, 2016.

LOURO, G. L. NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estranhar o currículo**. In: Um corpo estranho – Ensaio sobre a sexualidade e teoria queer. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MOURA, S. **Ética da alteridade e desconstrução**: Para além da “essência feminina”. In: GOSTINSKI, Aline; MARTINS, Fernanda. Estudos Feministas: Por um direito menos machista. 1.ed. Florianópolis: Empório do Direito, 2016.

NUCCI, G. S. **Leis penais e processuais penas comentadas**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, A. F. PIZZO, A. FRANÇA, G. Goiás: PUC Goiás, 2010.

PEDROSO J. N. C. **Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução**. Encontros de Vista, n. 5, p. 9-20, jan.2010.

RODRIGUES, C. **Butler e a desconstrução de gênero**. Estudos Feministas. Florianópolis, SC, n.1, p. 179-183, abr. 2005.

\_\_\_\_\_. **Performance, gênero, linguagem e alteridade**: J. Butler leitora de J. Derrida. Latinoamericana, São Paulo, SP, n. 10, p. 140-164, abr. 2012.

ROSISTOLATO, R. P. R. **Gênero e o cotidiano escolar**: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. Estudos Feministas. Florianópolis, SC, p. 11-29, abr. 2009.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAPUCAIA DO SUL. **Tribunal de Justiça do Estado de Rio Grande do Sul**. 3ª Câmara Criminal. Conflito de Jurisdição nº 70036742047. Suscitante: Juízo de Direito da Vara Criminal de Sapucaia do Sul. Suscitado: Juízo de Direito da Vara de Família e Sucessões de Sapucaia do Sul. Relator: Ivan Leomar Bruxel. Disponível em:  
<[http://www1.tjrs.jus.br/site\\_php/consulta/consulta\\_processo.php?nome\\_comarca=Tr](http://www1.tjrs.jus.br/site_php/consulta/consulta_processo.php?nome_comarca=Tr)

[ibunal+de+Justi%E7a&versao=&versao\\_fonetica=1&tipo=1&id\\_comarca=700&num\\_processo\\_mask=70036742047&num\\_processo=70036742047&codEmenta=3668348&temIntTeor=true>". Acesso em: 20 fev. 2018.](#)

SENKEVICS, A. S. POLIDOR, J. Z. **Corpo, gênero e ciência: na interface entre biologia e sociedade.** Revista da Biologia. São Paulo, SP, p. 16-21, 2012.

SILVA, S.T. L. **Da sexualidade humana do direito ao reconhecimento da identidade de gênero.** In: XXV Congresso do Conpedi, 2016.

SIQUEIRA, T. C. **Joan Scott e o papel da história na construção das relações de gênero.** Revista Artemis. vol. 8. Jun. 2008.

SOUZA, L.E.; SILVA, P.J; SANTOS, C. **Representações de docentes acerca da diversidade sexual e homofobia.** Estudos Feministas, Florianópolis, SC, p.519-544, 2017.

SUÁREZ, M. **A problematização das diferenças de Gênero e a Antropologia.** In: AGUIAR, N. Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos, p. 31-48, 1997.

TEIXEIRA, A. **Plano nacional de educação.** Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. Documenta. Rio de Janeiro, n.8,p. 24-31, out. 1962.

TILIO, R. **Teorias de Gênero: principais contribuições teóricas oferecidas pelas perspectivas contemporâneas.** Revista Gênero. Niterói, n.2, p.125-148, 2014.

VIEIRA, J.J.; RAMALHO, C.C.; VIEIRA, L.C. A. **A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero.** Política e Gestão Educacional. Araraquara, SP, n. 1, p.64-80, abr. 2017.

ZAPATER, M. **Violência contra mulheres, violência doméstica e violência de gênero: qual a diferença?** Justificando. Mentis inquietas pensam Direito. São Paulo. Mar. 2016. Disponível em: <http://justificando.cartacapital.com.br/2016/03/10/violencia-contra-mulheres-violencia-domestica-e-violencia-de-genero-qual-a-diferenca/> Acesso em: 28 mai. 2018.