

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – MESTRADO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**– LINHA DE PESQUISA POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL**

Betina Galves Rui

**POLÍTICAS PÚBLICAS TRANSVERSAIS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DE**  
**GÊNERO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UMA ANÁLISE DO PLANO**  
**ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL**

Santa Cruz do Sul  
2019

### CIP - Catalogação na Publicação

Galves Rui, Betina

POLÍTICAS PÚBLICAS TRANSVERSAIS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO : UMA ANÁLISE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL / Betina Galves Rui. – 2018.

131 f. ; 5 cm.

Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2018.

Orientação: Profa. Dra. Marli Marlene Moraes da Costa.

1. Educação . 2. Políticas Públicas. 3. Violência de Gênero.  
4. Gênero. I. Moraes da Costa, Marli Marlene. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Betina Galves Rui

**POLÍTICAS PÚBLICAS TRANSVERSAIS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DE  
GÊNERO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UMA ANÁLISE DO PLANO  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado. Área de concentração em Políticas Públicas. Linha de pesquisa em Políticas Públicas de Inclusão Social, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Marli M. Moraes da Costa

Santa Cruz do Sul

2019

Betina Galves Rui

**POLÍTICAS PÚBLICAS TRANSVERSAIS DE PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA DE  
GÊNERO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO: UMA ANÁLISE DO PLANO  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL**

Essa dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado. Área de concentração em Políticas Públicas. Linha de pesquisa em Políticas Públicas de Inclusão Social, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Profa. Dra. Marli M. Moraes da Costa  
Professora orientadora – UNISC

Prof. Dr. Clovis Gorczewski  
Professor Examinador

Profa. Dra. Rosane Terezinha Carvalho  
Professora Examinadora

Santa Cruz do Sul  
2019

*À minha mãe, Cíeci, que sempre esteve ao meu lado.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me abençoado com saúde e iluminado meu caminho desde que iniciei os estudos, possibilitando uma ótima e proveitosa realização e formação nesta pós-graduação *strictu sensu*.

À minha mãe e avós, por terem possibilitado e incentivado, desde sempre, minha vida acadêmica garantindo as melhores condições para a realização e formação. Além disso, agradeço pelo apoio a todos os sonhos e projetos que pude iniciar e concretizar nesse período de tempo.

Ao meu pai, que embora não esteja mais ao meu lado, acredito que possibilitou esse feliz caminho que segui para concretizar mais uma etapa em minha vida, me guiando de onde quer que esteja e protegendo-me de todos os perigos e percalços.

A todos os meus amigos, por estarem sempre presentes compartilhando momentos e me ajudando na realização do curso e nas dificuldades dele decorrentes.

A minha orientadora, pelo apoio, dedicação, compreensão e presença nesses dois anos de realização da dissertação, bem como em todo o decorrer da vida acadêmica, na qual me serve de exemplo e espelho.

E por fim, registro minha gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Direito Mestrado e Doutorado da UNISC, seu corpo docente e demais funcionários que sempre estiveram presentes compartilhando momentos de extrema importância para a realização e conclusão desta pós-graduação, com seriedade e comprometimento, proporcionando ensino de qualidade e reconhecimento.

## RESUMO

O tema desta dissertação é a prevenção da violência de gênero a partir de medidas estabelecidas no âmbito educacional e do conceito de transversalidade. Por isso, tem-se o seguinte problema: as diretrizes do Plano Nacional da Educação estão sendo observadas pelo Estado do Rio Grande do Sul no que tange à aplicabilidade das políticas públicas transversais de prevenção à violência de gênero, a partir da aprovação do Plano Estadual de Educação? Para responder a essa pergunta o presente trabalho possui uma hipótese negativa, no sentido de que o Estado do Rio Grande do Sul não está observando e adotando as diretrizes do Plano Nacional da Educação, no que tange a aplicabilidade das políticas públicas transversais de gênero em relação ao Plano Estadual de Educação. Para tanto, o objetivo geral consiste em analisar se as diretrizes do Plano Nacional da Educação estão sendo observadas pelo Estado do Rio Grande do Sul no que tange à políticas públicas transversais de gênero. A presente dissertação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, na linha de Políticas Públicas, uma vez que a partir da transversalidade se pretende analisar a violência de gênero e a prevenção desta para promover a igualdade entre os gêneros. Ademais, a pesquisa está vinculada à linha de pesquisa da professora orientadora deste estudo, pois esta estuda as políticas públicas de atendimento à mulher vítima de violência de gênero. Para resolução do problema, utiliza-se o método de procedimento sistemático e o método de abordagem dedutivo e explicativo. Com relação à técnica de pesquisa, utiliza-se referências bibliográficas e legislação. Dessa forma, pretende-se analisar o caráter naturalizado da violência e desigualdade de gênero especialmente na família e no espaço escolar para, posteriormente, compreender o conceito de políticas públicas transversais de gênero e como sua gestão ocorre. Por fim, identificar abordagens na educação em gênero para crianças como meio de prevenção da violência de gênero no cotidiano escolar através de políticas públicas transversais, no Rio Grande do Sul, a partir da aprovação do Plano Estadual de Educação. Conclui-se que na teoria e na prática o Plano Estadual da Educação do Rio Grande do Sul não está observando o Plano Nacional, visto que este não contém previsões relativas a prevenção da violência de gênero e, embora o Plano Estadual contenha previsões relativas ao gênero, estas não são modelos de prevenção, sendo que as políticas públicas preventivas à violência de gênero somente poderão ser aplicadas efetivamente quando houver um sistema intersetorial, com agentes dedicados a agir de acordo à práticas intersetoriais.

**Palavras-chave:** Educação. Políticas Públicas Preventivas. Transversalidade. Violência de Gênero.

## ABSTRACT

This dissertation's subject is prevention of gender violence through established practices in educational scope and the transversality concept. Therefore, the following problem is presented: Do the Nacional Education Plan's guidelines are being observed by the state of Rio Grande do Sul in the application of transversal public policies of gender violence prevention through the approval of the State's Education Plan? To answer this question this dissertation presents a negative hypothesis in the meaning of that the state of Rio Grande do Sul is not observing and adopting the guidelines of the Nacional's Education Plan related to the applicability in transversal gender public policies regarding to the state's Education Plan. The main objective consists in analyze if the Nacional Education Plan guidelines are being observed by the state of Rio Grande do Sul in the transversals gender public policies. The present dissertation is linked to the Post Graduation Law Program from Univerdade de Santa Cruz do Sul – UNISC, in public policies research line, since through transversality, gender violence is analyzed and its prevention to promote equality between genders. Furthermore, this research is linked to advisor Professor's study line, since the Professor studies women's attendance public policies whose victim of gender violence. To solve this issue, the systematic procedure's method and the deductive and explanatory approach's method are applied. In the meaning of research's technique, this dissertation uses bibliography references and legislation. Therefore, it is intended to analyze the naturalized character of violence and gender inequality, specially in familiar and scholar environment, so in the following, to understand the concept of transversals gender public policies and how its management occurs. At last, it is intended to identify gender approach in children as a mean of gender violence prevention in scholar daily through transversals public policies, in Rio Grande do Sul, starting from the State's Education Plan. It is possible to conclude that in theory and in practice the state's education plan of Rio Grande do Sul is not observing the National's Plan, since this does not contain forecasts related to gender violence prevention, and, although the state's plan contains forecasts related to gender, these are not prevention models, being that the preventive gender violence public policies will only be applied effectively when there be an intersectoral system with people dedicated to act according to intersectoral's practices.

**Keywords:** Education. Public Policy Prevention. Transversality. Gender violence.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 O CONTEXTO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E ESCOLAR DE GÊNERO NO BRASIL .....</b>	<b>14</b>
2.1 Representações sobre diversidade de gênero e violência .....	14
2.2 A violência intrafamiliar e as relações de gênero .....	24
2.3 Violência nas escolas: uma perspectiva de gênero.....	33
<b>3 O SENTIDO DA TRANSVERSALIDADE DE GÊNERO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E ESCOLAR.....</b>	<b>47</b>
3.1 Políticas públicas transversais de gênero: aspectos metodológicos e conceituais .....	47
3.2 A gestão das políticas públicas transversais de gênero no Brasil .....	60
3.3 O papel do Estado na implementação de Políticas Públicas de prevenção à violência de gênero.....	66
<b>4 A TRANSVERSALIDADE DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL .....</b>	<b>83</b>
4.1 Educação como meio de prevenção da violência de gênero.....	83
4.2 Análise do plano nacional e do plano estadual de educação do Rio Grande do Sul.....	95
4.3 As políticas públicas educacionais para prevenção da violência e discriminação de gênero.....	105
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O mapa da violência de 2018, evidenciou que logo após a aprovação da Lei Maria da Penha no País em 2006, houve uma redução significativa nos índices de violência contra a mulher, inclusive nas taxas de homicídios (feminicídios). Porém, com o passar dos anos, essa redução não se manteve e os índices voltaram a crescer a partir de 2008. O aumento da violência contra mulheres foi comprovado no Atlas da Violência, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FNSP). A pesquisa revela que os casos de homicídios no Rio Grande do Sul – RS, aumentou 90,1% entre 2006 e 2016.

O RGS foi o Estado que mais expediu medidas protetivas com base na Lei Maria da Penha em 2017. Foram 38.664 ações a favor de mulheres vítimas de violência doméstica, já em 2016, foram expedidas 34.469 ações. Os dados constam no Relatório “O Poder Judiciário na Aplicação da Lei Maria da Penha”, do CNJ. Cabe ressaltar que apesar do aumento do número de medidas protetivas expedidas, ainda existe uma grande quantidade de casos pendentes na justiça brasileira. O Tribunal do RGS, por exemplo, é o quarto com maior número de pendências: 73.591 ações, fica atrás de São Paulo que tem uma população quatro vezes maior, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Em todo o Brasil, foram emitidas 236.641 ações deste tipo em 2017, um aumento de 21% se comparado ao ano de 2016, quando houveram 194.812 ações. Diante das estatísticas acima referidas, constata-se que embora se vivencie nos dias atuais, a igualdade formal entre homens e mulheres, elas ainda ocupam as posições menos favorecidas e a desigualdade de gênero se perpetua, é preciso portanto, efetivar o princípio da igualdade e da solidariedade social, mas essa igualdade não pode estar presente apenas nas normas de um Estado, é imprescindível que faça parte de todos os órgãos e instituições, a começar pela escola, para que através da educação seja possível essa modificação cultural. A escola é um ambiente privilegiado para a reflexão e formação da criança e do adolescente, já que é o espaço onde o sujeito recebe noções, conceitos de práticas de condutas, consideradas pelo campo social em que está inserido, como certas ou erradas, normais ou anormais, aceitas ou repudiadas pela maioria de seus agentes. Estamos falando do poder estruturante da educação na construção social do indivíduo.

Diante dos altos índices de violência descritos acima, faz-se necessário que providências sejam tomadas com uma certa urgência, no sentido de que sejam elaboradas políticas públicas de prevenção a este tipo de violência que vitimiza milhares de mulheres em nosso país. Não é mais aceitável continuar-se trabalhando apenas com os efeitos da violência, é chegada a hora de trabalhar-se com suas causas, ou seja, com os reais motivos que desencadeiam a mesma. Ao encontro de tal assertiva, tem-se que é possível construir na escola um ambiente propício para promover a equidade de gênero, contribuindo para uma cultura em que gradativamente irão se desconstruindo estereótipos socialmente discriminados na história da humanidade.

Assim, considerando que a educação é um direito humano fundamental, através desta pesquisa reforçar-se-á a importância da educação para a prevenção da violência de gênero ser trabalhada na escola, para que as desigualdades não sejam reforçadas, as diferenças já existentes não sejam reiteradas entre os gêneros, independentemente de sexo, raça, cor, religião, etc. Assim sendo, com a presente pesquisa pretende-se responder ao seguinte problema: as diretrizes do Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei n.º 13.005/2014 estão sendo observadas pelo Estado do Rio Grande do Sul no que tange à aplicabilidade das políticas públicas transversais de prevenção à violência de gênero, a partir da aprovação do Plano Estadual de Educação pela Lei Estadual n.º 14.705/2015?

Para responder ao problema de pesquisa, foi elaborada uma hipótese negativa, no sentido de que o Estado do Rio Grande do Sul não está observando e adotando as diretrizes do Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, no que tange a aplicabilidade das políticas públicas transversais de gênero diante da aprovação do Plano Estadual de Educação pela Lei Estadual nº 14.705/2015.

A pesquisa possui relevância porque é fundamental o desenvolvimento pleno do ser humano, e isso só será possível em ambientes que respeitem o princípio da igualdade aplicado com relação ao gênero, seja ele particular ou público.

Nessa conjuntura, tem-se como objetivo geral analisar se as diretrizes do Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei n.º 13.005/2014 estão sendo observadas pelo Estado do Rio Grande do Sul no que tange à aplicabilidade das políticas públicas transversais de gênero, diante da aprovação do Plano Estadual de Educação pela Lei Estadual n.º 14.705/2015. A escolha dos planos para análise e

aplicabilidade de medidas preventivas à violência de gênero dá-se pelo fato de serem documentos com metas, diretrizes e objetivos gerais e específicos que contém um planejamento e estudo para aplicabilidade, bem como estabelecimento de prazos para consecução das metas importantes em tais planos, possibilitando uma melhor avaliação ao final de cada período de implementação e execução das disposições que foram previstas.

Para atingir o objetivo geral, elegeram-se três objetivos específicos: (1) analisar o caráter naturalizado da violência e desigualdade de gênero, especialmente na família e no espaço escolar, desmitificando os padrões culturais engendrados pelo legado patriarcal que envolve as vivências sociais e institucionais; (2) compreender o conceito de políticas públicas transversais de gênero e como sua gestão ocorre, através de diversas áreas prioritárias, de modo a garantir a igualdade de gênero na sociedade; e (3) identificar abordagens na educação em gênero para crianças como meio de prevenção da violência de gênero no cotidiano escolar através de políticas públicas transversais, no Rio Grande do Sul, a partir da aprovação do Plano Estadual de Educação.

A presente dissertação se alinha com a proposta do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, na linha de Políticas Públicas, uma vez que pretende estabelecer a igualdade entre os gêneros a partir do conceito da transversalidade, bem como analisar como a violência de gênero pode ser prevenida a partir de medidas estabelecidas no âmbito educacional, que influência na formação do sujeito e promove a evolução enquanto ator social.

A dissertação está amplamente ligada à linha de pesquisa da professora orientadora ao grupo Direito Cidadania e Políticas Públicas, em virtude que essa analisa e estuda o melhoramento das políticas públicas de atendimento ao homem ou mulher vítima das inúmeras violências de gênero existentes no Rio Grande do Sul, de acordo com as diretrizes nacionais e estaduais para o enfrentamento à violência de gênero.

Na pesquisa se utiliza o método de abordagem dedutivo e explicativo, que através da exposição de inúmeros conceitos e da sua explicação auxilia nas conclusões sobre o assunto tratado na pesquisa.

Como método de procedimento, utiliza-se o histórico-crítico e o sistemático, no intuito de contextualizar e compreender a questão de gênero e construção do seu

conceito, verificando a influência atual através de disposições elencadas e organizadas, podendo-se chegar a conclusões sobre o problema da pesquisa.

Com relação à técnica de pesquisa, utiliza-se a bibliográfica e legislativa. A pesquisa bibliográfica foi realizada junto à biblioteca da Universidade de Santa Cruz do Sul, Portal Periódicas da CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Organização das Nações Unidas (ONU), ONU Mulheres, UNICEF, Organização dos Estados Americanos (OEA), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), sites governamentais como: Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Planalto/Presidência da República e suas secretarias e do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

Para se alcançar os objetivos específicos, a presente dissertação foi organizada em três capítulos, sendo que cada qual pretende atender a um objetivo específico. Assim, no primeiro capítulo que é intitulado “O contexto da violência intrafamiliar e escolar de gênero no Brasil”, se expõe a questão de como se dão as relações de gênero e a prática de atos violentos no âmbito familiar, bem como se trata a diversidade de gênero e a ocorrência de *bullying* nas escolas a partir de uma perspectiva de gênero.

No segundo capítulo, intitulado “O sentido da transversalidade de gênero das políticas públicas no enfrentamento da violência intrafamiliar e escolar”, se aborda o conceito de transversalidade e sua aplicabilidade ao gênero, o conceito de políticas públicas e como ocorre a sua gestão, já inserida na perspectiva transversal, e ainda, o papel do Estado no combate da violência de gênero mediante a aplicabilidade das políticas públicas, envolvendo a questão da transversalidade como prevenção.

Ainda, no terceiro capítulo, cujo título é “A transversalidade de gênero nas políticas públicas educacionais: análise do plano estadual de educação no Rio Grande do Sul”, aborda-se a educação como uma forma de prevenção à violência de gênero e, automaticamente, as políticas públicas educacionais no sentido da transversalidade, utilizando-se para isso os planos de educação nacional e estadual e, também, o plano nacional de educação em direitos humanos para entender como essas políticas públicas podem combater a violência de gênero.

Por fim, deve-se considerar que é de grande importância a efetivação de políticas públicas que promovam a igualdade de gênero em fases iniciais da educação, para que uma visão de igualdade entre homens e mulheres se torne costume, bem como para que se possa discutir sobre os atos de violência de gênero

e se difunda a ideia de igualdade entre homens e mulheres. É por isso que se pretende analisar, no decorrer da pesquisa, a política educacional do Rio Grande do Sul e os planos educacionais, verificando se está prevista a transversalidade de gênero e como ela está ou não sendo concretizada, por meio das diretrizes do Plano Nacional de Educação e da teoria de educação como inclusão de Paulo Freire.

## **2 O CONTEXTO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E ESCOLAR DE GÊNERO NO BRASIL**

Neste primeiro capítulo serão abordadas questões de violência de gênero no âmbito familiar e também nas escolas, no intuito de entender a origem e as questões históricas da violência ao gênero feminino para, posteriormente, expor como a prática dos atos violentos podem ser estendidas para fora do grupo familiar causando consequências físicas e intelectuais.

### **2.1 Representações sobre diversidade de gênero e violência**

Desde o início da sociedade universal esta foi se moldando de acordo com costumes que foram sendo criados no decorrer do tempo, e um deles era a grande diferenciação, num sentido pejorativo, entre homens e mulheres. Criou-se uma sociedade patriarcal que excluía e dificultava direitos ao gênero feminino, sendo as mulheres detentoras apenas de deveres, que diziam respeito, principalmente, em relação a família e ao marido.

A inferioridade e incapacidade das mulheres foram sendo adquiridas com o seu encerramento no lar, paralelamente e uma dependência sexual agravada. Com o passar dos milênios e a estruturação das sociedades de classe, a divisão dos papéis se solidificou. Passou a ser acompanhada de um trabalho ideológico que tende a racionalizar e a justificar a inferioridade das mulheres, sua segregação, e que encontra sua expressão nos mitos dos povos primitivos. [...] uma constante permanece: a inferioridade das mulheres, seu confinamento nos papéis tradicionais (ALAMBERT, 1986, p. 94).

Por isso, deve-se abordar, inicialmente, a questão do contrato social, que permitiu ao homem sair do estado de natureza em que se encontrava. Isso porque essa reflexão tonará possível o entendimento de uma outra percepção sobre a história contada sobre o contrato social, através de uma perspectiva social, ou seja, a partir de características da sociedade daquela época.

A história do contrato sexual é fundamental para a compreensão do patriarcado moderno, mas o mundo sobre o qual os teóricos clássicos do contrato contaram suas histórias diferia em muitos aspectos do mundo social em que vivemos atualmente. (PATEMAN, 1993, p. 175).

Dessa forma, o primeiro pensador que deve ser mencionado é Hobbes, que iniciou os estudos sobre a separação entre Igreja e Estado. Para Hobbes, a proposição da separação dava-se pelo fato do período de vivência daquela época não ser apenas religioso, mas também racional. Logo, deveria haver a separação entre essas instituições. Hobbes afirmava que o homem era mau por natureza, e por isso, deveria abrir mão do estado de natureza em que vivia para fazer parte de um Estado, e nesse ponto é que teria sido iniciada a criação do contrato social.

Na concepção hobbesiana, aparece com grande ênfase que na sociedade deve existir a paz entre as pessoas e tudo o que impedir ou for contrário à paz deve ser evitado e neste sentido, o filósofo defende a monarquia por acreditar que esta forma de governo é a que mais se aproxima da constituição de uma sociedade pacífica. (ALMEIDA, sem ano, p. 2).

Corroborando os estudos de Hobbes, Locke diverge do primeiro simplesmente por entender que o homem tem a tendência de ser bom e, conseqüentemente, de estabelecer respeito aos demais cidadãos, bem como às suas coisas. Nesse diapasão é que se iniciam pensamentos relacionados à propriedade privada e ao capitalismo.

No estado de natureza, situação em que segundo a doutrina contratualista o homem ainda não instituiu o governo civil, John Locke entende que os indivíduos são iguais, independentes e estão plenamente livres para decidir suas ações, dispor de seus bens e regular os semelhantes que possam vir a ofender os seus direitos naturais de acordo com seu próprio arbítrio, sendo permitido usar de qualquer meio para salvaguardar suas vidas, liberdade, saúde e posses. (NETTO, 2007, p. 1).

Rousseau, por fim, surge com o pensamento de que o homem nasce bom, mas é corrompido pela sociedade, portanto, a partir dos estudos deste que se passa a avaliar o Estado e a sociedade como um todo e em relação aos direitos existentes e considerados na época, estabelecendo-se uma naturalidade na inexistência de igualdade completa entre os direitos, simplesmente por Rousseau afirmar que não há possibilidade dos direitos serem iguais quando as condições não são iguais para todos.

Para Rousseau, o estado de natureza corresponde a um estado original, no qual os homens viveriam sem governo. Os conflitos seriam decorrentes das lutas individuais pela autopreservação. O contrato social constitui o fim desse estado. A concessão dos direitos individuais em nome do bem comum conduz à organização política da sociedade. De acordo com Rousseau, a organização política resulta das necessidades sociais humanas. (VILALBA, 2013, p. 4).



A importância dessa reflexão inicial se dá pelo fato de que a história do contrato social e a forma com que este se desenvolveu sempre foi contada pelos autores contratualistas pela metade, ou seja, não considerando e demonstrando outra realidade existente por trás de todos os pensamentos, estudos e acontecimentos, que pode ser chamada de contrato sexual.

Em outras palavras, pode-se afirmar que as pessoas e estudiosos que fizeram e participaram do contrato social e de seu desenvolvimento são apenas homens, ou seja, não há consideração das mulheres na época do século XIX, simplesmente porque estas não eram consideradas cidadãs, mas pessoas que eram dominadas pelos homens ou maridos. Logo, estas considerações impactam consideravelmente no conceito de família e na sua forma, bem como nas ocupações sociais de cada pessoa.

A mudança crucial prende-se à observação de que a família moderna origina-se no contrato, e não na capacidade de reprodução do pai. O senhor civil de uma família obtém o direito sobre sua mulher por intermédio de um contrato [...]. A “família”, no sentido em que o termo é utilizado atualmente, formou-se após um longo processo de desenvolvimento histórico. As muitas figuras que povoavam a família nos séculos XVII e XVIII gradualmente desapareceram até que o casal composto por marido e esposa passasse a ocupar o centro do palco, e o contrato de casamento passasse a ser constitutivo das relações domésticas. (PATEMAN, 1993, p. 175-176).

Nesse sentido, o contrato de casamento era também um contrato de trabalho, simplesmente porque tornar-se esposa de alguém, naquela época, era tornar-se dona-de-casa, ou seja, trabalhar para o marido no lar conjugal. O senhor ou o homem possuía propriedade sobre a sua esposa, e, portanto, esta não era tão diferente de um servo ou escravo, que também eram propriedades do senhor a partir da elaboração de um contrato que determinava a existência de submissão àquele.

O contrato social é uma história de liberdade; o contrato sexual é uma história de sujeição. O contrato original cria ambas, a liberdade e a dominação. A liberdade do homem e a sujeição da mulher derivam do contrato original e o sentido de liberdade civil não pode ser compreendido sem a metade perdida da história, que revela como o direito patriarcal dos homens sobre as mulheres é criado pelo contrato. A liberdade civil não é universal – é um atributo masculino e depende do direito patriarcal. Os filhos subvertem o regime paterno não apenas para conquistar sua liberdade, mas para assegurar as mulheres para si próprios. Seu sucesso nesse empreendimento é narrado na história do contrato sexual. O pacto original é tanto um contrato sexual quanto social: é social no sentido de patriarcal – isto é, o contrato cria o direito político dos homens sobre as mulheres –, e também sexual no sentido de estabelecimento de um acesso sistemático dos homens aos corpos das mulheres. (PATEMAN, 1993, p. 16-17).

Por esses motivos, toda a ideia e história criada através do contrato social deve ser avaliada sob o ponto de vista de que, inicialmente, apenas os homens brancos se beneficiaram realmente das disposições que são contadas e recontadas até hoje e das liberdades nelas previstas, não havendo inclusão das mulheres nesse contexto como livres ou usufruidoras das mesmas alternativas. Pateman (1993, p. 178) menciona que “a história hipotética de Rousseau sobre o desenvolvimento da sociedade civil nos conta como as mulheres tem que “cuidar da cabana”, e, [...] supervisionar as tarefas domésticas cotidianas”.

Havendo essa relação de subordinação não apenas conceitual e social, mas também contratual da mulher, originavam-se consequências de punição por um suposto descumprimento de deveres e ordens, seja por um motivo apenas avesso à situação ou por um descumprimento a partir de necessidades biológicas e psicológicas ocasionadas justamente pelo sofrimento e cansaço dessa submissão. Além disso, outra consequência dessa característica é a ideologia aplicada e naturalizada com o passar do tempo sobre o gênero feminino de submissão na sociedade.

O confinamento do sexo feminino em uma relação limitada com apenas alguns aspectos do meio ambiente, fruto da diferenciação sexual, traduziu-se em desigualdade de status e poder, tornando-se hierarquia que, por seu caráter invariante, passou a ser percebida como um dado do comportamento humano, inscrita no corpo e por ele ditado, e que as representações mitológicas e ideológicas só fizeram confirmar. (OLIVEIRA, 1991, p. 40).

Ainda, essa forma de percepção e socialização tornava o gênero masculino empoderado, ocasionando situações de violência física e mental contra as mulheres, que acabavam por aceitar a situação de submissão e empoderamento masculino como meio de defesa aos maus tratos.

Sob esse prisma é a própria constituição de uma esfera de discurso do poder que bane a mulher da história, empurrando-a para o domínio da natureza, da luz do público para o ambiente doméstico, para o repetitivo fardo imposto culturalmente de alimentar e reproduzir. Por sua vez, a esfera pública, a esfera da justiça, dá-se na historicidade, ao passo que a esfera privada, a esfera do cuidado e da intimidade, é imutável e interminável. Nessas esferas, a vida é reproduzida e internalizada pelo ego masculino. (COSTA; PORTO, 2014, p. 21).

Ocorre que esses acontecimentos estavam internalizados na sociedade, sendo entendidos como comuns e normais para os comportamentos da época, fato

que gerava uma aceitação indireta desses costumes por parte do gênero feminino, que se via impedido de agir por falta de proteção.

Nesse sentido, passamos a compreender de maneira mais ampla, a problemática da desigualdade entre os sexos. Em como ao longo da história do homem, identificado como pertencente a categoria do gênero masculino, frente a sua estrutura biológica esteve em um patamar de poder acima da mulher, pertencente ao gênero feminino. O homem, sempre representado, como o forte, o dominante. Para ele o poder, o mundo. Já a mulher, restou-lhe a inferiorização. Para ela, o aprisionamento do lar, a funções estritamente reprodutivas e domésticas. (BARROS; FIGUEIREDO, 2014, p.4)

Essa situação estendeu-se por muito tempo e somente após acontecimentos que ganharam visibilidade é que começaram movimentos contra a diversidade pejorativa do gênero feminino, o que possibilitou a conquista de inúmeros direitos até então garantidos apenas aos homens e, conseqüentemente, também o reconhecimento dos direitos humanos para no gênero feminino. Posteriormente e morosamente, houve a criação de legislações que protegessem as mulheres contra a violência patriarcal e derivadas e previssem expressamente os direitos conquistados, sempre na busca da igualdade de gênero.

As áreas de produção de conhecimentos, como a ciência, a jurisprudência a política, dentre outros, foi espaço durante muitos anos, dignos somente para os homens. No entanto, com o avançar dos tempos, ondas feministas de contestação a essa ordem de hierarquização dos gêneros, começaram a derrubar o império de dominação masculino, refutando a superioridade da ideologia machista. (BARROS; FIGUEIREDO, 2014, p.4)

Nota-se que uma das primeiras leis que garantiram direitos ao gênero feminino como o a igualdade e dignidade foi a Constituição Federal de 1988, promulgada sob a ótica de direitos fundamentais, sendo uma Constituição que prioriza o bem comum. Entretanto, o fato da legislação ter sido promulgada e passado a vigor não garantiu o cumprimento por parte da sociedade, pelo simples motivo de que a visão internalizada pela mesma ainda era patriarcal e de submissão da mulher, mesmo que de alguns modos isso fosse externalizado de formas indiretas.

Para que a situação se modificasse era necessário que a sociedade entendesse que o hábito do patriarcalismo e da submissão do gênero feminino haviam acabado, sendo a mulher uma cidadã em iguais condições de direitos e deveres que o homem. Afinal, não importava a existência de legislação que garantisse essa igualdade quando, na verdade, a sua efetividade era mínima e,

consequentemente, sua eficácia, já que o âmbito de aplicação e produção de efeitos da Lei, que era a sociedade, ainda não havia a internalizado a ponto de evitar e acabar com tais práticas. Nesse contexto, reconhecer a essencialidade do outro fundamenta o profundo apelo humanístico (COSTA; PORTO, 2014, p. 23).

Pode-se dizer que faltava e, em alguns casos, ainda falte, a internalização da aceitação de independência e liberdade da mulher, que garantiu o desenvolvimento desta em diversos aspectos e, em decorrência disso, houve o acompanhamento da legislação para soluções de conflitos que não poderiam mais ter lugar diante dessa evolução. “As liberdades não são apenas os fins primordiais do desenvolvimento, mas também os meios principais”. (SEN, 2000, p. 25).

O grande problema encontrava-se e em alguns casos ainda se encontra na conceituação e representação do gênero feminino ou masculino. Basicamente, desde que o indivíduo nasce é predisposto a ideologias, pensamentos e opiniões já determinadas e consolidadas na sociedade, e isso não é diferente quando o assunto é gênero. Ou seja, a predisposição existe com relação a cor que determina o feminino ou o masculino, como rosa ou azul, aos tipos de brincadeiras, boneca ou carrinho, aos esportes escolhidos, ao tipo de dança e etc.

Sob esse enfoque e com as diversas mudanças no seio da sociedade, questiona-se como se passa de um mundo ao outro. É sabido que a tecnologia e a educação auxiliaram, mas não acompanharam toda a evolução humana. Contemporaneamente, as pessoas estão inseridas na sociedade das aparências pelos ideários midiáticos e de consumo, pois o sinônimo de felicidade e sucesso está relacionado a estereótipos e padrões de beleza. (COSTA; PORTO, 2014, p. 27).

É claro que isso não se torna um problema propriamente dito, porque a diferença entre homem e mulher realmente existe e é inerente a natureza humana, não são dois indivíduos iguais biologicamente e fisicamente, logo, a diversidade se configura. Entretanto, pode se tornar um problema quando a consciência da existência dessas diferenciações passa a ser um motivo pejorativo de existência de um gênero com relação ao outro, ensejando situações de autoridade, violência e submissão de um para com o outro.

[...] É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O

debate vai se constituir então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 1998, p. 21).

Nesse sentido, dependendo a predisposição familiar e social em que o indivíduo desenvolveu e formou seu caráter e convicções, as práticas mínimas e naturais da diferenciação existente podem ganhar uma grandeza que originará atitudes de desigualdade e agressividade perante o gênero oposto. Inclusive pelo fato de atualmente os novos padrões de desigualdade não serem apenas dados, mas também serem influenciados por políticas governamentais [...]. (GIDDENS, 1999, p. 60).

A conceituação de gênero e o entendimento das diferenças existentes está envolvido com os valores praticados e ensinados numa sociedade, nas famílias e demais âmbitos que crianças, adolescentes e adultos participam.

A manutenção da visão tradicional e patriarcal da família como lugar blindado e sagrado foi, durante muito tempo em nossa sociedade, uma barreira intransponível para a visibilidade do fenômeno da violência que ocorriam no bojo do santuário familiar, pois, durante séculos, foi culturalmente e legalmente garantido ao homem o direito de castigar sua mulher e sua prole. (SILVA, 2017, p. 8).

Por esse motivo é de fundamental importância o entendimento de que o fato de existir diferenças não é um motivo para discriminação ou violência a nenhum dos gêneros e que o respeito a elas é um ato de respeito entre as pessoas e ao princípio da igualdade.

Dessa forma, a desigualdade pode ser compreendida como um fator inerente do processo histórico, social e cultural e a iniquidade corresponde a uma injustiça de acesso à melhores condições de vida e saúde na sociedade, falta de oportunidade e tratamento igualitário em sociedades divergentes. (ALMEIDA, ARAÚJO, CORDEIRO, MATTOS, 2015, p. 4).

Essa categoria tem diversos conceitos históricos determinados por diferentes pesquisadores e cientistas, derivados de corrente ideológicas diversas, que concordam e se contrapõem. Interessante ressaltar a conceituação de Louro (1997) que explicita que o gênero trata-se de uma construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos. Ou seja, não se trata apenas de um conceito biológico de diferença de sexos, mas uma pluralidade de conceitos que permitem a flexibilização e variação de acordo com o tempo deste conceito, porque entende que a existência do gênero possibilita uma interação social e construtiva.

Minha definição de gênero tem duas partes e duas subconjuntos, que estão inter-relacionados, mas devem ser analiticamente diferenciados. O núcleo

definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações entre os sexos. (SCOTT, 1995, p.86)

Portanto, na presente pesquisa considera-se gênero uma característica que possibilita a criação de relações sociais, mas, principalmente, a interação entre elas de infinitas formas, por ser determinado por preceitos políticos, culturais, sociais, educacionais, políticas e etc. E isso somente é possível pela existência de diferença entre ambos os gêneros determinada pelo sexo, diferença esta que é natural e inerente ao ser humano, mas que não torna a diversidade de gênero uma desigualdade.

Acima de tudo, o gênero é uma questão de relações sociais dentro das quais indivíduos e grupos atuam. A manutenção de padrões amplamente difundidos entre relações sociais é o que a teoria social chama de “estrutura”. Nesse sentido, o gênero deve ser entendido como uma estrutura social. Não é uma expressão da biologia, nem uma dicotomia fixa na vida ou no caráter humano. É um padrão em nossos arranjos sociais, e as atividades do cotidiano são formatadas por esse padrão. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 47).

Com o tempo, estes conceitos foram pouco a pouco inseridos na sociedade e passaram a ser entendidos e aceitos pela mesma, conseqüentemente, alterando a visão de submissão da mulher e diminuindo, mesmo que lentamente, alguns casos de violência, gerando a incorporação de direitos e deveres ao gênero, deveres estes que passaram a ser relacionados a mulher como cidadã, e não como submissão à família e marido como previsto antigamente.

As intelectuais feministas começaram a mudar por criticar o preconceito na pesquisa tradicional, a explorar o status numa variedade de sociedades, a desvendar o preconceito de estudo das mulheres na academia, e a teorizar sobre suas posições sociais sob novas maneiras. Há um esforço maior para construir modelos mais complexos que vêem as mulheres e homens ocupando um número variado de diferentes papéis que formam um conjunto de inter-relações disponíveis para investigação. (COSTA, RODRIGUES, sem ano, p. 25-26).

Isso somente foi possível com a ocorrência de movimentos na busca de direitos e proteção da mulher, com a conseqüente criação de leis e casos de violência que ganharam visibilidade midiática. Hoje, a mulher é vista como cidadã e portadora de direitos e deveres nos quais possui a garantia de exercício, e assim é efetivado. Mas é claro que ainda existem contrariedade, como os casos de violência contra o gênero, motivo pelo qual essa violência é um assunto sempre debatido na mídia, instituições de ensino e na própria sociedade. “É uma violência que não tem

sujeito, só objeto; acentua o lugar da vítima, além de sugerir a unilateralidade do ato. Não se inscreve, portanto, em um contexto relacional” (ALMEIDA, 2007, p. 23).

Ao fim e ao cabo, a criação de legislação para proteção da violência contra a mulher foi um grande avanço na tentativa de coibir tais comportamentos, contudo, o grande objetivo das legislações e dos movimentos existentes não deve apenas prevalecer com relação a um gênero, mas contra a violência propriamente dita. É por isso que se inclui na violência de gênero a do sexo masculino, que embora menos comentada e em menor ocorrência, acontece e em muitos casos não é devidamente informada aos órgãos públicos competentes.

Dentro deste cenário se questiona o motivo pelo qual o elemento ‘gênero’ persiste em estar agregado a alguns estudos a respeito da violência. A resposta se torna clara quando percebemos que certos aspectos culturais e de gênero agravam os contrastes econômicos, sociais e políticos que contornam as relações públicas ou privadas em que homens e mulheres estejam inseridos. (FADIGAS, sem ano, p. 1).

Não se quer dizer que um gênero sofre mais violência que o outro ou que um merece mais proteção que o outro, mas pelo contrário, coibir a violência contra ambos, pelo fato dela ser o principal objeto, vez que as condições de igualdade, dignidade e liberdade previstas na Constituição Federal de 1988 são garantias para qualquer pessoa e qualquer gênero.

Outrossim, a busca pela igualdade de direitos não pode se tornar tão centralizada em apenas um dos gêneros ao ponto de se perder o enfoque do real problema, que é a violência. Quer-se dizer que embora o histórico de discriminação e violência do gênero feminino exista e a proporção seja maior que qualquer violência existente ao gênero masculino, a busca incessante no melhoramento e prevenção dessas situações não deve atingir um nível de preconceito e diminuição a demais casos de violência ou nas ocorrências destas contra homens. O enfoque, portanto, deve sempre estar voltado a violência.

Além disso, várias legislações foram criadas com o intuito de evitar a violência de gênero, entretanto, ela não será diminuída de forma consistente apenas com a criação das leis, eis que por muitas vezes essas legislações não conseguem ser efetivadas. Nesse interim, a violência continua ocorrendo e se propagando entre as pessoas que convivem com as que sofrem ou praticam a violência. Existem inúmeras leis que preveem penalidade para casos de violência de gênero, como por exemplo, a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), criada em agosto de 2006:

Esta nova lei altera o Código Penal Brasileiro, triplicando a pena para agressões domésticas contra mulheres e, em consequência, aumentando os mecanismos de proteção às vítimas. Possibilita que autores de violência sejam presos em flagrante e extingue penas alternativas. Medidas preventivas para proteger a mulher em situação de agressão também estão previstas nesta lei. Dentre elas, a promoção de estudos e pesquisas com a perspectiva de gênero relacionada à violência doméstica e familiar contra a mulher e a celebração de convênios e parcerias com o objetivo de implementar programas de erradicação da violência doméstica e familiar contra as mulheres. (BEIRAS; CANTERA; MORAES; RODRIGUES, 2012, p. 37)

Cumprido ressaltar que existe jurisprudência entendendo que a Lei Maria da Penha também pode ser utilizada para homens, conforme decisão exarada pelo Juiz Mario Roberto Kono de Oliveira, do Juizado Especial Criminal Unificado de Cuiabá, que na época acatou os pedidos do autor da ação, que disse estar sofrendo agressões físicas, psicológicas e financeiras por parte da sua ex-mulher. Apesar de tal decisão, essa Lei foi criada com o intuito de proteger o gênero feminino diante da carga histórica de discriminação sofrida.

Ainda existem a Lei 13.104/2015, que altera o Código Penal para incluir a qualificadora do feminicídio aos crimes de homicídio, Lei 10.778/2003, que legisla sobre a Notificação Compulsória dos casos de violência contra a mulher que forem atendidos em serviço de saúde pública ou privada e demais legislações específicas dos estados brasileiros e gerais do país que diretamente ou indiretamente proíbem esse tipo de violência e estão divididas em legislações específicas para o gênero feminino ou gerais que englobem o gênero masculino.

O fato desta pesquisa ser direcionada para o estudo da violência de ambos os gêneros é justamente para que haja a conscientização de que o principal problema entre os gêneros nesse quesito é a violência propriamente dita, e é nela que se deve focalizar, sem que se estabeleçam e propaguem exageros de ideias e até mesmo leis sobre apenas um dos gêneros, assumindo comportamentos que se tornem abusivos e desiguais. E essa conscientização pode e deve ser feita através da educação, corroborando para o desenvolvimento social de cada sujeito de direito.

O fenômeno da violência na escola é algo complexo e depende de outras políticas públicas para ser erradicada. Ou seja, no sentido geral da questão, a escola é um importante espaço para se efetivar os direitos da Criança e do Adolescente. Todavia, deve existir uma articulação, visto que o espaço escolar não é o único cujo precisa desenvolver tais estratégias. Deve-se considerar que uma criança que necessita de educação, mas também deve ter acesso à saúde, alimentação, moradia entre outros direitos fundamentais. (ALVES, GRANZOTTO, 2013, NAPPI, p. 4).



Outrossim, a violência contra qualquer dos gêneros não diz respeito apenas entre as duas pessoas participantes do ato, mas a todos que estão ao redor, inclusive, crianças e adolescentes, que podem externalizar atitudes semelhantes após vivenciarem a violência intrafamiliar. Dessa forma, qualquer tipo de maus tratos ou violência, seja física ou psicológica, que possui como fundamento o gênero, é uma demonstração de privação de liberdade. Logo, impossibilidade de desenvolvimento. “Como as liberdades políticas e civis são elementos constitutivos da liberdade humana, sua negação é, em si, uma deficiência”. (SEN, 2000, p. 31).

Por óbvio, essas situações envolvendo crianças e adolescentes já existem, inclusive pelo fato dos inúmeros casos de violência que já ocorreram e ainda ocorrem, motivo pelo qual se pretende evitar o acontecimento de tais violências a partir de políticas públicas especiais que atinjam os indivíduos que estão em fase de desenvolvimento do caráter, formação de concepções e tomada de escolhas.

## **2.2 A violência intrafamiliar e as relações de gênero**

Diante da abordagem apresentada, é imperiosa a análise do contexto da violência intrafamiliar e escolar e das relações de gênero, pois a partir desta será possível observar como ainda existem situações de agressão e violência contra mulheres e, inclusive meninas, derivadas simplesmente da questão de gênero, ou seja, por serem mulheres.

A violência doméstica, compreendida como sinônimo de violência contra a mulher, caracteriza-se como um fenômeno de múltiplas determinações em que se define qualquer ato baseado nas relações de gênero, que resulte em danos físicos e psicológicos ou sofrimento para a mulher. Refere-se à hierarquia de poder, desejos de dominação e aniquilamento do outro e que pode ser utilizada algumas vezes, conscientemente, nas relações conjugais como mecanismo para subordinação da mulher ao parceiro. (CAMPOS, LUCENA, NASCIMENTO, OLIVEIRA, VIANNA, 2017, p. 2).

Em primeiro lugar, torna-se importante entender a origem da violência, que possui raízes na discriminação, apesar de possuir manifestações diversas e variáveis de acordo com cada sociedade. Dessa forma, se a violência pode ser entendida de inúmeras formas, significa dizer que de acordo com o contexto cultural e social de cada território e sociedade é possível a existência de determinados atos que são considerados violência em um lugar, mas não em outro. “Pensar a violência implica considerar as bases e o desenvolvimento histórico

que determinam as formas que ela assume ao longo da organização das sociedades”. (NEVES; ROMANELLI, 2006, p. 4).

Segundo Raggio (1992, p. 26), psicanalista, propõe “concentrar atenção no bosque antes que nas folhas”, ou seja:

as raízes histórico-sociais da violência, o bosque, e o inconsciente individual, as folhas, formado por fantasias edípicas, desejos e alicerçado por um superego de características variantes são processos inerentes ao sujeito social. A análise do sujeito e a análise da família consistem em inserirmos a discussão do homem como um sujeito em que a história e a violência imprimiram suas marcas. (NEVES, ROMANELLI, 2006, p. 4)

Mas, para pensar a violência e entendê-la como uma forma de discriminação é necessário, antes de tudo, entender o seu conceito. Assim, a violência pode ser traduzida como um desregulamento do conflito existente entre duas ou mais pessoas, que foge do controle e, exatamente por isso, gera a violência. Segundo Muller (1995, p. 29): “quanto à violência, surge logo como um des-regulamento do conflito que deixa de lhe permitir cumprir sua função, que é estabelecer a justiça entre os adversários”.

Ocorre que esse desregulamento do conflito somente acontece porque existe um desejo que é contrariado por outra pessoa e, essa contrariedade, gera uma ameaça de morte do outro, ou seja, de morte do desejo que aquele possui. Assim, “a violência enraíza-se num desejo ilimitado que esbarra no limite constituído pelo desejo dos outros”. (MULLER, 1995, p. 30).

O conflito se dá através de relações controversas ou adversas entre duas ou mais pessoas, simplesmente pelo fato de serem diferentes, de não possuírem a mesma opinião ou comportamentos. E ainda, pode se dar de diversas formas, como socialmente, politicamente e intrafamiliar.

O conflito trata de romper a resistência do outro, pois consiste no confronto de duas vontades quando uma busca dominar a outra com a expectativa de lhe impor a sua solução. Essa tentativa de dominação pode se concretizar através da violência direta ou indireta, através da ameaça física ou psicológica. (MORAIS; SPENGLER, 2007, p. 3).

Mas justamente por conter a característica de possibilidade de rompimento da existência do outro é que o conflito pode se dar de forma positiva. Pode-se afirmar, então, que o conflito pode ser positivo ou negativo, dependendo da forma que for estabelecido e do caminho que percorrer durante a conflituosidade lidada entre os participantes.

Partindo do pressuposto de que o conflito possui importância para o desenvolvimento e amadurecimento democrático das relações sociais observa-se que possui não somente os aspectos negativos, mas também aspectos positivos da interação conflitiva. Assim, não obstante todo conflito ser considerado uma perturbação que rompe com a harmonia e equilíbrio constituidores do estado normal da sociedade, ele é importante uma vez que impede a estagnação social. (MORAIS; SPENGLER, 1995, p. 3-4).

O problema existe quando o conflito passa a ser traduzido numa violência, pois neste momento acontece o desregulamento daquele e o surgimento de uma agressividade violenta e prejudicial às demais partes participantes do conflito. Por isso é que a violência, somada a questões históricas, pode ser considerada como atos discriminatórios, vez que permite atos desiguais e agressivos contra outra ou outras pessoas.

A função do conflito é estabelecer um contrato, um pacto entre os adversários que satisfaça os respectivos direitos e chegar, assim, à construção de relações de equidade e de justiça entre os indivíduos no interior de uma mesma comunidade e entre as diferentes comunidades. O conflito é, assim, um elemento estrutural de toda a relação com os outros e, por conseguinte, de toda a vida social. (MULLER, 1995, p. 18).

A citação mencionada acima transparece o conflito como algo inerente ao ser humano e que pode ser positivo, entretanto, neste estudo se trata o conflito como algo negativo quando vigora a agressividade, pelo menos de forma principal, mas é claro que não se deve ignorar o dualismo desse instituto.

Na realidade, não é a violência que está inscrita na natureza humana, mas sim a agressividade. A violência não passa de uma expressão da agressividade e não é uma necessidade natural que a agressividade se exprima pela violência. (MULLER, 1995, p. 20).

Esses fatos tornam possível, no Brasil, que qualquer tipo de agressão ocasionada puramente pela questão do gênero de determinada pessoa seja um ato violento, visto que diz respeito a uma posição ocupada pelo sujeito e decorrente de uma construção social, que não pode ser utilizada como meio de discriminação e violência.

Constata-se que as mulheres foram perseguidas e maltratadas pelo fato de serem mulheres, diferentemente do que ocorreu com os homens, que também foram reprimidos e subordinados, mas por razões externas e não simplesmente porque eram homens. Os jovens, enquanto jovens, eram reprimidos e subordinados, mas ao se transformarem em velhos, adquiriam status e passavam a ocupar postos importantes. [...]. O mesmo não sucedia com as mulheres, que se perpetuavam como seres subordinados. (TELES; MELO, 2002, p.30).

Ocorre que esse tipo de violência decorrente do gênero e, portanto, discriminatória, acontece frequentemente, principalmente no âmbito familiar.

Segundo o Ministério da Saúde (2001) a violência que se dá entre pessoas com vinculação afetiva, de convivência ou consanguinidade é chamada de violência intrafamiliar, sendo o fator preponderante para tal classificação as relações estabelecidas entre os membros, e não o espaço físico em que ela ocorre. Nesse sentido, essa violência pode ser decorrente do gênero, levando em considerações opiniões e comportamentos atribuídos diferentemente para homens e mulheres.

Em geral, os casos de violência no Brasil são registrados em situações policiais, tratando-se, portanto, de casos de violência explícita, facilmente constatada. Porém, existem casos de violência psicológica, difíceis de serem percebidos e diagnosticados, tanto no nível institucional quanto pelo agressor ou pela própria vítima. A constante desmoralização do outro, por exemplo, é uma dessas formas. (2001, p. 12).

Além disso, a violência doméstica, que é caracterizada especificamente por atos de violência do parceiro ou parceira, também é corriqueira na sociedade brasileira. Segundo Rocha (2007, p. 91-92),

Em virtude da denominada “sacralidade familiar”, é construído um “muro de silêncio” em torno dos fatos ocorridos no seio da família. [...] As mulheres se tornam “culpadas” e seus agressores, homens íntegros, que apenas desejavam defender a honra e o bom nome da família. Assim também acontece com mulheres estupradas, sobre as quais pesa sempre a suspeita de que foram sedutoras e, portanto, responsáveis pela violência sexual masculina.

Isso decorre das questões históricas mencionadas no item anterior, no qual é relatado que as mulheres ou o gênero feminino, historicamente, foram consideradas apenas parte de um contrato, nesse caso, sexual, pelo fato de possuírem como única função servir ao marido. Esses costumes e também a questão ideológica desenvolvida por um longo período de tempo e, por isso, naturalizada na sociedade, gerou consequências que até hoje interferem nas sociedades atuais, mesmo com o grande avanço de direitos da própria ideologia com relação a elas. Mas o fato de ainda existirem resquícios dessa discriminação é o que torna possível a existência desse tipo de violência, principalmente no ambiente familiar em que não existe um senso educacional e reflexivo suficiente para o entendimento dessas questões de gênero, igualdade, liberdade e desenvolvimento, bem como qualquer outro ambiente de convivência.

Para se entender a denominação de violência de gênero é preciso ter em conta o caráter social dos traços atribuídos a homens e mulheres. Dessa forma, observa-se que a maioria dos traços do feminino e do masculino são construções culturais, são produtos da sociedade e não derivados necessariamente da natureza. A violência de gênero é aquela exercida pelos homens contra as mulheres, em que o gênero do agressor e o da

vítima estão intimamente unidos à explicação desta violência. Dessa forma, afeta as mulheres pelo simples fato de serem deste sexo, ou seja, é a violência perpetrada pelos homens mantendo o controle e o domínio sobre as mulheres. (CASIQUE, FUREGATO, 2006, p. 2).

Por conseguinte, a violência de gênero pode acontecer de cinco formas principais: violência patrimonial, sexual, moral, física e psicológica. São esses tipos de violência tratadas na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/06) e que afetam a vítima de inúmeras formas, algumas delas, inclusive, irreparáveis. Assim sendo, torna-se importante entender como cada forma de violência acontece.

A violência patrimonial é entendida por condutas que traduzam 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.

A violência sexual decorre de atentados por adultos contra outros adultos ou crianças, que são relacionados ao sexo forçando a vítima, conforme explica Romanelli (2006). Ademais, Romanelli (2006, p. 6) informa que envolve atos hetero ou homossexuais entre o adulto e criança ou adolescente tendo por finalidade estimular sexualmente estes para obter estimulação sexual para si ou para outrem.

Já a violência moral, envolve qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

A violência física pode ser traduzida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal e se difere da psicológica no sentido desta ser “[...] qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto estima, ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2006, p. 3). Esse tipo de violência pode ser explicado de forma mais simples através da ocorrência da dominação-vitimização, ou seja, o psicológico abalado através da violência acarreta um sentimento de dominação sobre a vítima, que ao assim se sentir, não percebe ou não consegue alterar tal situação, permanecendo num ciclo vicioso de sofrimento e subordinação. Nesse diapasão, importante mencionar a explicação sobre violência psicológica de Cassab e Souza (2004, p. 4):

A violência psicológica pode ser considerada como a mais perversa, entre os outros tipos de violência, ocorrida no âmbito doméstico, em decorrência das marcas irremediáveis que deixa, perdurando por muito tempo ou, às vezes, por toda a vida, desta mulher que a sofre.

Cabe mencionar ainda, que esse tipo de violência pode se tornar muito mais agressiva do que a violência física, pois a primeira tem o poder de modificar a vida

e a personalidade da vítima de forma irreparável, diferindo da violência física pelo fato desta se regenerar com o passar do tempo por ser traduzida por machucados. Inclusive porque, muitas vezes, a violência psicológica se estabelece e não é percebida pela vítima, que também acostuma-se com a situação, entendendo esta como normal, conforme afirma Cassab e Souza (2010, p. 4):

Muitas pessoas nem sequer conhecem as expressões da violência psicológica. Tal condição é resultado da ideologia romântica que possuem sobre família, ou seja, a família deve viver em harmonia e, os que não se enquadram a esse padrão são considerados “desestruturados”.

Com essa exposição, não está sendo afirmando que a violência física não agride a vítima ou não é agressiva o suficiente para causar dano a ela, mas apenas que a violência psicológica pode ser mais difícil de ser superada, bem como para a melhor visualização da desregulação da existência de um conflito, que gera os atos de violência.

Outrossim, todos esses tipos de violência, que podem ser nomeadas genericamente como violência intrafamiliar de gênero, interfere diretamente no comportamento de crianças e adolescentes que permeiam a vida das pessoas participantes da violência intrafamiliar, acarretando consequências que se estendam ao longo da vida, inclusive porque podem ser consideradas como maus tratos, segundo a definição de Bringiotti, Fuster e Ochoa (1993, p.35, tradução minha):

Qualquer dano físico ou psicológico não acidental contra uma criança menor de dezesseis ou dezoito anos - segundo o regime de cada país - praticado por seus pais ou cuidadores e que ocorre como resultado de ações físicas, sexuais ou emocionais de omissão ou comissão e que ameaçam o desenvolvimento normal tanto físico quanto psicológico da criança.

Na maioria dos casos a mudança de comportamento é externalizada através de atitudes agressivas e perigosas que tornam o seu titular um agressor e prejudicam não só ele próprio, mas também as pessoas e o ambiente que este está inserido. A condição mais precária dessa situação é quando a violência intrafamiliar praticada diz respeito ao gênero, vez que interferem na formação intelectual dos indivíduos em formação inseridos no ambiente com características extremamente antiquadas e violadoras de preceitos naturais e constitucionais básicos, como a igualdade e a dignidade da pessoa humana.

As consequências da violência familiar na saúde infantil podem ser classificadas por dois eixos. O primeiro discerne as consequências traumáticas (físicas), as emocionais ou afetivas, os agravos habitualmente explorados pelo domínio da saúde materno-infantil (desnutrição, baixo-peso ao nascer, etc.), e, por exclusão, as outras consequências que não se enquadram em nenhum dos grupos anteriores. O segundo eixo classifica as consequências com relação ao tempo decorrido entre a exposição à violência e o aparecimento do agravo. Neste sentido, as consequências podem ser imediatas, mediatas ou de longo prazo. (HASSELMANN; MORAES; REICHENHEIM. 1999).

Percebe-se que são inúmeras as consequências que podem ser geradas nos indivíduos em formação intelectual que convivem com reiterados casos de violência de gênero e pode-se dizer que talvez uma das mais graves, concomitantemente com outras, é o sentimento de superioridade, autoridade e diferença que serão praticados no decorrer da vida do indivíduo perpetuando situações de violência de gênero ou até mesmo o contrário, formando adultos submissos e infelizes, que é o que se pretende evitar com essa pesquisa.

A violência familiar potencializa o desenvolvimento de problemas de comportamento, manifestações cada vez mais presentes na vida de milhares de crianças, encontradas nos ambulatórios de psicologia e de psiquiatria, nas salas de aula das escolas e na literatura especializada internacional. (PESCE, 2008, p. 508).

Ademais, o fato dessa violência ser praticada no âmbito familiar, sorrateiramente facilita que as consequências dessa convivência sejam externalizadas e praticadas também no âmbito escolar, que muitas vezes não possui condições suficientes de buscar maiores informações a fim de entender o que acontece na vida da criança quando esta encontra-se fora do ambiente escolar.

Percebe-se que além de todos os fatores morais, sociais e psicológicos em que a criança ou outros conviventes da ocorrência da violência intrafamiliar sofrem interferência, esta ainda acontece na educação. Não só porque as consequências podem ser externalizadas nas escolas, mas também pelo comportamento violento poder naturalizar-se nas pessoas que acabam por ser influenciadas.

Toda a violência sofrida pela criança influi em consequências físicas e psicológicas, identificam-se algumas consequências diretamente relacionadas a cada espécie: Problemas de Saúde, obesidade, comportamento infantil, chupar dedo, urinar na roupa ou na cama, depressão, problemas com o sono, problemas de aprendizagem, entre outros fatores são consequência de abusos psicológicos; Fadiga, pouca atenção, problemas de desenvolvimento, hiper ou hipoativo, [...]. Dificuldade de adaptação é muito comum nas crianças que sofrem desse abuso, isso ocorre pelo sentimento de culpa que a criança carrega consigo uma vez que pode ter sentido prazer e até mesmo pelo fato de ter se deixado abusar por um longo período. (DELANEZ, sem ano, p. 16).

Nesse sentido, existe um sério risco de perda de liberdade pela vítima e por quem convive com a violência intrafamiliar de maneira periférica. Isso porque a educação é uma forma de liberdade e, quando esta é afetada, perde-se a possibilidade de compreensão e conscientização de deveres e direitos fundamentais da sociedade, bem como saberes morais.

[...] a liberdade política e as liberdades civis são importantes por si mesmas, de um modo direto; [...]. Mesmo quando não falta segurança econômica adequada a pessoas sem liberdades políticas ou direitos civis, elas são privadas de liberdades importantes para conduzir suas vidas. (SEN, 2000, p. 31).

Sucessivamente, violam-se princípios constitucionais da igualdade, liberdade e da dignidade da pessoa humana, nos quais os outros estão incorporados. Quanto à igualdade, pode-se afirmar que a sua origem deu-se a partir da Declaração dos Direitos de Virgínia, de 1776, cujo primeiro artigo afirmava que todos os homens nascem igualmente livres e independentes, bem como a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, de acordo com a qual “os homens nascem e são e iguais em direitos” (art. 1º)” (SARLET, 2014, p. 539).

Com relação ao direito à liberdade. Isso porque a liberdade, juntamente com a vida, a igualdade, a propriedade e a segurança, constituem um conjunto de direitos fundamentais que assumem particular relevância no sistema constitucional brasileiro, de acordo com o artigo 5º, caput, da CF. (SARLET, 2014).

Com efeito, a liberdade, como faculdade genérica de ação ou de omissão, concede ao indivíduo um amplíssimo leque de possibilidades de manifestação de suas vontades e preferências e de expressão de sua autonomia pessoal que não pode ser apreendido por meio de liberdades específicas previstas em textos normativos (SARLET, 2014).

O princípio da dignidade da pessoa humana abarca todos os demais, sendo basilar entre as normas constitucionais e infraconstitucional e considerado como direito e princípio fundamental de cada indivíduo. É algo que surge com a pessoa a partir do seu nascimento, sendo inerente a mesma. Por conseguinte, nem o Estado por violar tal princípio, que age como limitador desse detentor máximo de poder.

O Estado tem não apenas o dever de se abster de praticar atos que atentem contra a dignidade humana, como também o de promover esta dignidade através de condutas ativas, garantindo o mínimo existencial para cada ser humano em seu território. O homem tem a sua dignidade aviltada não apenas quando se vê privado de alguma das suas liberdades



fundamentais, como também quando não tem acesso à alimentação, educação básica, saúde, moradia etc. (SARMENTO, 2000, p. 71).

Essa violência pode ser praticada nas escolas de inúmeras formas, abrangendo não só a agressão física, mas também o cometimento de *bullying* e exclusão de determinada criança ou adolescente pelo fato de ser mulher ou homem, implicando “em uma série de questões referentes ao alcance das principais finalidades do ambiente escolar que seriam a socialização, o acesso a cultura, o acesso aos direitos, e o processo de ensino-aprendizagem. (BABIUK; FACHINI; SANTOS. 2013, p. 4). Mas repisa-se, se essa violência acontece nas escolas é porque direitos estão sendo violados em locais diversos desta, como no caso, a violência intrafamiliar de gênero decorrente dos donos do lar. “O preconceito sexual – que se estimula – através de “piadinhas”, “brincadeiras” e várias maneiras de *bullying* surge como que automatizado e, muitas vezes, encontra-se estereotipado à luz do comportamento conservador [...]”. (SILVA, 2013).

Como consequência, percebeu-se necessária a discussão de gênero e violência deste no âmbito escolar, a fim de atingir crianças e adolescentes que estão em desenvolvimento intelectual e cognitivo e fazem parte de um local onde o primado é o envolvimento com a cultura, cidadania e educação. Nada mais justo, portanto, do que levar a tais indivíduos a interação sobre a realidade vivenciada na sociedade onde eles próprios estão inseridos e que um dia farão parte efetivamente na concretização de direitos e prática de deveres.

Sobre o preconceito, a segregação e o estigma é fato que precisamos “descongelar” as atitudes que causam violências e inferiorizações na sociedade e congelar, combater, impedir a intolerância de tal forma que possamos orientar a capacidade cognitiva e formativa do ser humano para que, finalmente, seja um indivíduo eminentemente humano. Reitero dizendo que o ser humano precisa se “humanizar”, conhecer direitos, desenvolver aspectos sociais da vida cidadã, manifestar suas inquietudes e conquistar referências de respeito mútuo, especialmente entre as chamadas minorias sociais. (SILVA, 2013).

Ademais, inserir essa realidade no ambiente escolar possibilita trabalhar preventivamente no combate da violência de gênero, possibilitando, com o tempo, que a sociedade se torne mais ciente de seus direitos e deveres e, conseqüentemente, seja mais humanizada e igualitária. Logo, mais digna e livre.

Os estudantes devem ser estimulados à reflexão e à produção pessoal como sujeitos, e não como objetos oriundos de construções sociais preconceituosas. Enquanto os docentes continuarem a perpetuar os

estereótipos de gênero nas instituições de educação, serão, provavelmente, esses os modelos que serão reaplicados, pelos mesmos, em outras esferas sociais ou mesmo na própria educação. (ANDRADE, BARROS, 2009, p. 12).

Em outras palavras, quer-se dizer que deve ser proporcionado às crianças, adolescentes e também aos adultos que ainda estão inseridos em alguma âmbito educacional conhecimento nas questões relativas ao gênero e em como elas devem ser tratadas e entendidas, não delimitando a atuação de cada pessoa perante tais situações e assuntos numa única forma e sim possibilitando que as mesmas possam pensar criticamente e então agir.

Para a efetivação das medidas mencionadas entende-se necessário a existência e aplicação de políticas públicas na rede pública de ensino, que tenham por objetivo evitar e coibir a existência e a continuação da violência de gênero intrafamiliar e, conseqüentemente, no âmbito escolar que decorre da primeira. Contudo, antes de avaliar o conceito e a possibilidade de tais políticas públicas é importante analisar uma das formas de externalização da violência intrafamiliar nas escolas, que pode se dar através do *bullying*.

### **2.3 O *bullying* nas escolas: uma perspectiva de gênero**

Tratar sobre o tema *bullying* requer um conhecimento prévio da origem e significado do termo. Assim sendo, em primeiro lugar é importante referir que este instituto é tão antigo quanto o instituto da escola, entretanto, o primeiro somente começou a ser estudado no início dos anos 70, na Suécia, prosseguindo para Noruega, e isso só foi possível pela quantidade e violência praticadas entre estudantes e suas conseqüências no país mencionado. Pouco tempo depois, esse estudo foi migrando para outros países.

Constitui-se num relacionamento interpessoal caracterizado por um desequilíbrio de forças, o que pode ocorrer de várias maneiras: o alvo da agressão pode ser fisicamente mais fraco, ou pode perceber-se como sendo física ou mentalmente mais fraco que o perpetrador. (BANDEIRA, HUTZ, 2012, p. 2).

O marco histórico que deu início a uma nova forma de entender e estudar o *bullying* ocorreu no final de 1982, na Noruega. Segundo Silva (2010, p. 111), três crianças de 10 e 14 anos suicidaram-se e as investigações apontaram como motivação da tragédia situações de maus-tratos cometidas por colegas na escola.

Após esse acontecimento, o Ministério da Educação da Noruega realizou uma campanha contra o *bullying* escolar, em 1983, e os estudos decorrentes dessa campanha, bem como do acontecimento mencionado começaram a ser aproveitados e utilizados de exemplo e base para outros países. No Brasil, esse tipo de estudo e práticas antibullying ainda são incipientes, mas ganham espaço com o passar do tempo e acontecimentos no ambiente escolar nacional.

Foi possível verificar que esse é um fenômeno de ocorrência muito comum no cenário escolar, com grande percentagem de alunos envolvidos nos diferentes papéis. Representa um fenômeno universal observável em praticamente todas as escolas. Mesmo fazendo parte da vida escolar de crianças e adolescentes há muito tempo, os estudos relacionados ao tema têm apontado para a gravidade das consequências entre os estudantes envolvidos. (BANDEIRA, HUTZ, 2012, p. 8-9).

A palavra *bullying* é de origem inglesa, ainda não traduzida para o português, utilizada quando ocorrem violências advindas de relações interpessoais conflituosas, em que o agressor age no intuito de intimidar a vítima. (LOUZADA, 2013, p. 47). Como já mencionado, as práticas de *bullying* são antigas e, segundo Shariff (2011, p. 34), “o *bullying* é entendido e definido como um problema social antiquíssimo que começa no pátio da escola e muitas vezes evolui para a sala da direção”.

De acordo com o marco histórico para o início dos estudos relacionados ao *bullying*, o pesquisador Dan Olweus, da Universidade de Bergen, na Noruega, desenvolveu os primeiros estudos para entender como o *bullying* acontece e quais seriam as práticas mais comuns. Nesse estudo, Olweus teria detectado que as práticas como meras brincadeiras e gozações que ocorrem entre pares no desenvolvimento das pessoas. Do estudo desenvolvido com 84 mil estudantes, pode-se detectar que 1 a cada 7 alunos estava envolvido com o *bullying* e, a partir desse estudo, originou-se a campanha antibullying. (FANTE, 2005).

Por conseguinte, esse instituto pode ser conceituado através da prática de atos violentos, sejam eles físicos ou verbais, contra uma ou mais vítimas e que são praticados repetidamente e intencionalmente. (LEVANDOWSKI; MENEGOTTO; PASINI, 2013).

Ainda, ele pode ocorrer de inúmeras formas e entre quaisquer pessoas, desde que com a intenção de colocar a vítima em estado de tensão, sofrimento ou humilhação. Para Fante (2005, p. 28-29) o *bullying* se trata de um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os

mais frágeis em objetos de diversão, através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar. Ou seja, sempre existirá um autor mal-intencionado para praticar determinada ação contra a vítima.

O bullying é um dos comportamentos mais comuns na nossa sociedade em que se domina o que é percebido como mais fraco. Os homens oprimem as suas companheiras, as crianças mais velhas as mais novas. Apesar de o bullying fazer parte do que é considerado violência, não lhe é dada a atenção necessária. Por exemplo, a maior parte do grupo de pessoas que trabalham nas escolas incluindo o corpo docente não encara os comportamentos como ameaça e opressão enquanto comportamentos de violência. (GONÇALVES, MATOS, 2009, s/n).

Como essa prática pode se dar de diversas formas, o *bullying* pode ser perspectivado com relação ao gênero e, conseqüentemente, ocorrer nas escolas, sendo uma das principais possibilidades e conseqüências para a criança ou do adolescente que tem problemas de violência intrafamiliar, seja ela psicológica, física ou em qualquer outra forma que possa acontecer. É a clara manifestação de um estereótipo familiar observado e vivenciado pelo indivíduo dia após dia.

O *bullying* se configura em um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas como, por exemplo, implicância, discriminação e agressões verbais e físicas, sendo praticado tanto por meninos quanto por meninas. Os/as agressores/as apresentam características associadas a um perigoso poder de liderança, que aparece tanto em meninas como em meninos, e que nem sempre é legitimado pela força física, e, sim, via assédio psicológico intenso sobre a vítima. (JAEGER; MATTOS, 2015, p.2).

Sendo este instituto caracterizado pela prática de atitudes agressivas, essas tendem a ser diferenciadas de acordo com cada gênero, ou seja, é mais tendente que o *bullying* praticado por um menino se dê através de agressões físicas e xingamentos, enquanto que o praticado por uma menina seja mais tendente a xingamentos e produção de fofocas entre um grupo determinado, conforme afirma Silva (2010, p. 113-115), as meninas praticam agressões na forma de terror psicológico e na manipulação de outras meninas contra as “colegas-alvo”, [...] já os meninos utilizam força física para firmar o poder.

Ressalta-se que essa diferença de modo de cometimento de *bullying* é normal que aconteça, pois como já mencionado desde que nascemos e, inclusive quando somos inseridos no ambiente escolar, tendemos a ser criados e acostumados a diferentes tipos de atitudes, o que não é um problema, desde que a pessoa possa ser livre para participar de atividade e praticar condutas das quais se sente a vontade sem nenhum tipo de preconceito. Isso é o que desmistifica a necessidade

de separação entre atividades femininas e atividades masculinas, até porque uma menina pode jogar futebol sem ser masculinizada por isso e vice-versa.

Entre os agressores, observa-se um predomínio do sexo masculino, enquanto que, no papel de vítima, não há diferenças entre gêneros. O fato de os meninos envolverem-se em atos de bullying mais comumente não indica necessariamente que sejam mais agressivos, mas sim que têm maior possibilidade de adotar esse tipo de comportamento. Entretanto, entre as meninas o bullying também acontece, mas formas são mais sutis. (LOPES NETO, 2005, p. 3).

Por isso, não importa a forma que o *bullying* é praticado, mas sim porque motivo o é. Nesse sentido, a prática de *bullying* pelo fato de ser homem ou mulher, menino ou menina, envolvendo relações de poder, superioridade ou inferioridade é o que torna as atitudes problemáticas. Ademais,

O *bullying* ocorre em todas as escolas, independentemente de sua tradição, localização ou poder aquisitivo dos alunos. Pode-se afirmar que está presente, de forma democrática, em 100% das escolas em todo o mundo, públicas ou particulares. O que pode variar são os índices encontrados em cada realidade escolar. Isso decorre do conhecimento da situação e da postura que cada instituição de ensino adota, ao se deparar com casos de violência entre os alunos. (SILVA, 2010, p. 117).

Por esse motivo é que a ocorrência de tal instituto merece a devida atenção, visto que prejudica crianças e adolescentes diretamente e, diante dos acontecimentos corriqueiros que existem, a possibilidade de prejudicialidades com os mencionados é enorme. No Brasil, existe um projeto de Lei nº 350, de 2007, do deputado estadual Paulo Alexandre Barbosa, do estado de São Paulo. Neste projeto, o poder Executivo fica autorizado a instituir o Programa de Combate ao *Bullying*, de ação interdisciplinar e de participação comunitária nas escolas públicas e privadas do estado de São Paulo. Esse projeto ainda aguarda entrar na votação na Câmara Legislativa de São Paulo.

Nota-se que tais medidas são importantes não só para o estado de São Paulo, mas para qualquer outro do Brasil, pois as práticas de *bullying* existem em todo o território nacional, conforme afirma Louzada (2013), motivo pelo qual esse projeto de Lei deveria ser utilizado como modelo para mais implementações ou, inclusive, ser de iniciativa federal. De todo modo, este tipo de iniciativa deve ser cumulada com outras políticas públicas que serão mencionadas no decorrer desta pesquisa quando o *bullying* estiver projetado para questões de gênero.

Todos os programas anti-bullying devem ver as escolas como sistemas dinâmicos e complexos, não podendo tratá-las de maneira uniforme. Em

cada uma delas, as estratégias a serem desenvolvidas devem considerar sempre as características sociais, econômicas e culturais de sua população. O envolvimento de professores, funcionários, pais e alunos é fundamental para a implementação de projetos de redução do bullying. A participação de todos visa estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes. As ações devem priorizar a conscientização geral; o apoio às vítimas de bullying, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro. (LOPES NETO, 2005, p. 6).

Outrossim, importante entender como esse instituto se desenvolve e a quem é dirigido precisamente. Silva (2010) destaca três personagens: vítimas, apresentam pouca habilidade de socialização e não reagem às provocações dirigidas contra elas; espectadores são aqueles que testemunham as ações; os agressores, adversos às normas e não aceitam ser contrariados ou frustrados.

É um fenômeno que ocorre geralmente escondido entre os pares, principalmente, em razão do temor que o alvo *bullying* tem em procurar ajuda de outrem. Isso se dá tanto pela vergonha dos fatos ocorridos, como pelo medo de que os agressores tornem-se ainda mais ofensivos e insistam em praticar atos violentos contra aquela vítima. (LOUZADA, 2013, p. 49).

Normalmente, os espectadores podem ser também, e as vezes, cometedores ou corroboradores aos atos violentos de *bullying*, conforme no exemplo da pesquisa efetuada por Dani (2009), em que durante àquela, chamou atenção à pesquisadora o fato de uma estudante ser taxada como “a pessoa em que eu não gostaria de sentar perto”. Essa estudando tinha problemas de aprendizagem e era quieta e tímida. Essa estudante era vítima de gozações de outras estudantes que lhe apelidavam de “cabelo de fogo”.

Entretanto, Dani (2009) constatou que nem todos os alunos ou colegas eram contra sentar ao lado da primeira estudante mencionada, motivo pelo qual o fato de não sentarem era originado do medo de desaprovação dos agressores daquela. Quando a primeira estudante foi questionada sobre o que fazia quando lhe chamavam pelo apelido, a estudante respondeu que “não sabia o que falar para a agressora e que por isso não falava nada, e ficava quieta”. Em outras palavras, a estudante estava sofrendo *bullying*.

Segundo Shariff (2011, p. 32), “os alvos do *bullying* na escola em geral são os alunos que são considerados estranhos ou diferentes pelos colegas, o que dificulta ainda mais a situação”. Além disso, as pessoas que deixam transparecer suas sensibilidades correm maior risco de serem escolhidas ou atingidas pelos

agressores. Fante (2005) faz distinção entre os alvos de *bullying*, classificando-os em: vítima típica, vítima provocadora e vítima agressora.

Considera-se alvo o aluno exposto, de forma repetida e durante algum tempo, às ações negativas perpetradas por um ou mais alunos. Entende-se por ações negativas as situações em que alguém, de forma intencional e repetida, causa dano, fere ou incomoda outra pessoa. Em geral, não dispõe de recursos, status ou habilidade para reagir ou cessar o bullying. Geralmente, é pouco sociável, inseguro e desesperançado quanto à possibilidade de adequação ao grupo. Sua baixa auto-estima é agravada por críticas dos adultos sobre a sua vida ou comportamento, dificultando a possibilidade de ajuda. Tem poucos amigos, é passivo, retraído, infeliz e sofre com a vergonha, medo, depressão e ansiedade. (LOPES NETO, 2005, p. 4).

A vítima típica é inerte às agressões, pouco sociável, que sofre repetidamente as consequências dos comportamentos agressivos de outros e que não dispõe de recursos para se defender. (FANTE, 2005, p. 71-72). Normalmente são fisicamente inferiores ou possuem *status* inferior ao agressor.

A vítima provocadora é aquela que normalmente se defende das agressões, mas a defesa é ineficaz, “é, de modo geral, tola, imatura, de costumes irritantes, e quase sempre é responsável por causar tensões no ambiente em que se encontra”. (FANTE, 2005, p. 72).

Por fim, a vítima agressora é a que reproduz os maus-tratos que sofre. Essa é a tendência que está aumentando entre as numerosas vítimas de *bullying*. (FANTE, 2005). De forma comum, essa vítima procura outra vítima que seja mais vulnerável e frágil para agredir, passando, dessa forma, a ser agressora também, como o próprio nome diz. De todo modo, deve-se ressaltar que nem todos os agressores são, anteriormente, vítimas, mas existem casos como o mencionado.

Uma das características dos agressores, ou seja, cometedores de *bullying*, é que estes não possuem a qualidade ou capacidade de entenderem ou se colocarem no lugar do outro, lhes falta ética, por isso é tão fácil cometer as práticas de *bullying*. “Os autores de *bullying* não conseguem uma dupla perspectiva de ver a si e ao outro. Falta-lhes um conteúdo ético, portanto, o valor de si agregado ao valor do outro”. (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 214). Além disso, os agressores não possuem consciência da maldade contida nos atos que praticam e, conseqüentemente, nas mazelas que podem causar às vítimas. Pode manter um pequeno grupo em torno de si, que atua como auxiliar em suas agressões ou é indicado para agredir o alvo.

Dessa forma, o autor dilui a responsabilidade por todos ou a transfere para os seus liderados. (LOPES NETO, 2005, p. 4).

Resta mencionar ainda, os alunos ou pessoas que não são nem vítimas e nem agressores, são os espectadores. Aqui, são consideradas como espectadores as pessoas que tomam a atitude de silenciar diante de uma prática de *bullying* ou as que relatam as situações. Essa categoria de envolvidos é tão importante quanto as demais, pois além de estarem envolvidas com a vítima, também podem sofrer indiretamente o *bullying*, por poderem ter seus cognitivo afetados, como no exemplo mencionado na pesquisa de Dani (2009).

No tocante a ausência de atitudes dos espectadores, segundo Tognetta e Vinha (2008, p. 215), “o que está em jogo é necessariamente a ausência de um sentimento de indignação que permita a esse espectador assumir um posicionamento contrário à ações injustas”, quando a pessoa que enxerga as práticas nada faz com relação a elas. A maioria dos alunos não se envolve diretamente em atos de *bullying* e geralmente se cala por medo de ser a próxima vítima, por não saberem como agir e por descrerem nas atitudes da escola. (LOPES NETO, 2005, p. 4).

Ocorre que a omissão perante tais atitudes somente corrobora e faz aumentar as práticas violentas, validando o comportamento agressivo. Nesse ponto pode-se retomar o princípio da não-violência mencionado no tópico anterior, o qual se manifesta na gestão dos conflitos sem uso da agressividade ou com o uso desta na sua forma benéfica.

A ação não-violenta colectiva deve permitir canalizar a agressividade natural dos indivíduos, de forma a que ela não se exprima pelos meios de violência destruidora, meios esses que se arriscam a acarretar outras violências e outras injustiças, mas sim por meios justos e pacíficos que possam construir uma sociedade mais justa e mais pacífica. (MULLER, 1995, p. 22).

Diante das especificações de cada agente na relação de *bullying*, importante referir que para que o *bullying* referente ao gênero aconteça é necessário que determinados estigmas estejam internalizados nas crianças e adolescentes que estão em convívio escolar, e por isso, geralmente abordará a aparência e costumes do indivíduo que é agredido, sejam essas características voltadas para feminilidade ou masculinidade. Ou seja, essas especificações passam a ser os motivos dos comportamentos assumidos pelo agressor, vítima e espectador.



No âmbito de sua popularidade, esse fenômeno cresceu com a influência dos meios eletrônicos, como a internet e as reportagens na televisão, por isso os apelidos pejorativos e as brincadeiras ofensivas foram tomando proporções maiores. O Bullying ocorre devido a seu elemento essencial "o sujeito ativo" querer ser mais popular, sentir-se mais poderoso e obter uma boa imagem de si mesmo ou por possuir pouca empatia. (COSTA, PASSOS, ROCHA, 2013, p. 3).

A partir do momento em que a criança e o adolescente começam a frequentar a escola ela se torna um território de convívio e movimentação de meninos e meninas em desenvolvimento de opiniões e características. Grande parte de conceitos e opiniões que já estão sendo considerados por esses indivíduos advém de vivências familiares, sociais e, nesse caso, escolares também. Portanto, a escola passa a ser um novo território em que a criança e o adolescente passam a absorver e expressar opiniões por conta própria.

Existem estudos na Psicologia que afirmam que, por volta dos dois anos de idade, ocorre uma primeira tomada de consciência sobre quem se é, separada de outros objetos, como a mãe. E perto dos 3 anos, a criança começa a se identificar como um indivíduo diferente do outro, sendo possível que se torne alvo ou vítima de bullying. Essa conduta é mais frequente quando ocorre maior relação entre pares, de forma cotidiana e estabelecida com outro, como no caso do ambiente escolar e universitário, não deixando, entretanto, de existir em outros contextos. (COSTA, PASSOS, ROCHA, 2013, p. 3).

Por conseguinte, a existência de dúvidas, a curiosidade por descobrir e entender coisas novas e o anseio de aceitação no âmbito escolar, torna a criança e o adolescente passíveis de dúvidas e cedente de atitudes nas quais se praticadas os tornarão visíveis e aceitos, logo, popularizados num âmbito em que a maioria não o é. Conseqüentemente, o inverso desta situação pode ser caracterizado pelo *bullying*, através de um sentimento de inferioridade por não ser igual a maioria ou não estar nas mesmas condições. Segundo Silva (2013), o que mais maltrata o ser humano que sofre alguma forma de opressão é a "naturalização" de determinados estigmas, que deixam cicatrizes sociais e causa transtornos na saúde mental do afetado.

As relações de gênero, de separações históricas entre "meninos" e "meninas" que ainda são polêmicas nas escolas refletem a quase inexistência de um debate sobre comportamentos que são incompreensíveis atualmente. (SILVA, 2013). Isso significa que os estigmas relacionados a ser homem ou mulher ainda estão presentes na sociedade de maneira significativa e continuam sendo motivos da ocorrência de casos de violências decorrentes de gênero.

Por outro lado, ao reconhecer que o gênero vai além da construção social e da cultura, abre-se caminhos de interpretação e compreensão no direito

pela interdisciplinariedade. Ou seja, mais uma vez o direito reporta-se para outras ciências, no caso a psicologia, a neurociência não com a finalidade de buscar justificativas nem a desculpabilização do homem. Ao contrário, acolhendo outros entendimentos sobre o homem e a mulher, o termo gênero torna-se a diferença por realmente ter um conceito adequado ao tempo e ao espaço, e não mais uma mera repetição terminológica. (COSTA; PORTO, 2016, p. 51).

Assim sendo, torna-se importante refletir sobre uma possibilidade de prevenção da ocorrência de práticas de *bullying* e não apenas em soluções, ou ainda, pensar na prevenção como uma forma, também, de solução.

[...] resta demonstrado que o *bullying* é mais do que um problema de fator econômico e/ou social. Envolve diversos atores no ambiente escolar e advém de inúmeros motivos – sociais, econômicos, culturais, biológicos. Por isso fica muito difícil saber porque algumas pessoas se envolvem com o *bullying* e outras não. (LOUZADA, 2013, p. 53).

Diante desse contexto, é possível afirmar que a inserção da pessoa em um determinado ambiente influencia a construção de personalidade desta, pelo contexto que vivenciam, refletem ou não, e estabelecem conclusões. Ademais, o *bullying* pode se dar de forma direta e indireta, podendo ser “físico ou psicológico, declarado ou dissimulado, aleatório (indiscriminado) ou discriminado” (SHARIFF, 2011, p. 34), bem como verbal, social e/ou relacional (BEANE, 2011).

Isso se explica em razão do lugar onde estão essas explicações: na identidade, vale dizer, como meninos e meninas se veem e constroem suas personalidades diante do contexto em que vivem, em razão de tudo aquilo que por eles foi valorizado durante sua vivência, ou seja, a capacidade de terem tornando-se resilientes aos conflitos. (TOGNETTA; VINHA, 2008).

Nesse contexto, a educação tem fundamental relevância para o desenvolvimento das pessoas com relação ao *bullying* e demais práticas agressivas. Mas principalmente a educação social e não apenas a formativa. Isso porque através da educação é que se torna possível propiciar reflexões diversas e entendimentos conscientes de direitos, deveres, obrigações, mas, de forma mais importante, comportamentos condizentes com a dignidade da pessoa humana, igualdade e liberdade em todos os aspectos mencionados.

A família é a base do indivíduo, é nesta instituição que a criança deve crescer e se desenvolver aprendendo a respeitar, a conviver e a compreender o espaço do outro, é neste acompanhamento familiar que se forma um alicerce favorável para educar os filhos, em parceria com a escola, para formar cidadãos em plena condição de viver em sociedade (COUTINHO, RIBEIRO e BARRETO, 2012, p. 89).

Deve-se considerar que a educação não está apenas na escola, mas também deriva da família, e ambas somadas possibilitam a pessoa as práticas nos moldes mencionados acima. Do contrário, quando existe algum tipo de deficiência educacional e estrutural, que não deixa também de ser educacional, a escola se torna um ambiente propício ao *bullying*.

A escola se apresenta como instituição de formação de indivíduos e que, depois da família, é considerada como o segundo espaço de sociabilidade entre as crianças. [...] Com base nisso, é relevante destacar a escola como aparato que não somente prepara o indivíduo para o mercado de trabalho, mas também um espaço de sociabilidade a qual tem por objetivo incentivar a valores fundamentais como a solidariedade e tolerância, além da educação que são bases para um futuro melhor. (BRITO, SILVA, 2015, p. 9-10).

Normalmente, o *bullying* “ocorre em áreas com pouca ou nenhuma vigilância dos adultos; pode ocorrer dentro ou no entorno dos prédios das escolas, embora se dê com maior frequência nas aulas de educação física”. (SHARIFF, 2011, p. 32). Nesse momento, uma das consequências é a evasão escolar, pois as vítimas temem frequentar o ambiente que sofrem violência, não só por esta, mas também por vergonha e medo. Essa é uma consequência que exemplifica claramente a privação de liberdade da vítima.

Essas privações restringem a vida social e a vida política, e devem ser consideradas repressivas mesmo sem acarretar outros males (como desastres econômicos). [...] Ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais no processo de desenvolvimento. (SEN, 2000, p. 31-33).

Outras características que demonstram as consequências são fobias escolar e social, ansiedade generalizada, depressão, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) entre diversos outros que podem variar de pessoa para pessoa, mas existem e são graves.

A violência a que crianças e jovens estão sujeitos na sociedade, e em particular na escola, não pode ser descontextualizada da violência percebida no meio familiar e social. A criança socializa-se na família e fora desta, ou seja, desde muito cedo com suas relações interpessoais, na creche, na escola, nas brincadeiras, nos contactos informais com pessoas e factos. (NUNES, PEREIRA, SILVA, 2009, p. 3).

Ocorre que as consequências do *bullying* também são gravosas ao agressor. Isso porque “as consequências da conduta *bullying* afetam todos os envolvidos e em todos os níveis”. (FANTE, 2005, p. 78). O agressor, normalmente, não possui bom rendimento escolar e também pode sofrer de transtornos, depressão, ansiedade e as demais consequências mencionadas acima.

Desta forma, compreende-se a importância da articulação escola/família/comunidade no desenvolvimento do aluno e no enfrentamento das manifestações da questão social. Nesse sentido, o Serviço Social, junto à equipe interdisciplinar da escola, deve se pautar por uma prática que busque garantir a maior responsabilização da família na conduta das crianças na escola, pois é em casa que o sujeito deve aprender a moral, a ética e seus direitos e deveres (COUTINHO, RIBEIRO e BARRETO, 2012, p. 90).

Por conseguinte, retoma-se o mencionado sobre a violência intrafamiliar e decorrente de gênero, que muitas vezes é a causadora de transtornos por pessoas que não sofrem a violência diretamente, mas convivem com as situações e que, independentemente da idade, entendem que tais atos não são dignos e machucam a vítima e os demais, que acabam, indiretamente, também se tornando vítimas. Daqui surgem possíveis transtornos que podem ser externalizados no âmbito escolar.

A violência, em geral, é uma expressão da questão social. Partindo disso, é que não se pode falar em violência sem mencionar o fenômeno tão presente na contemporaneidade como o bullying e, em particular, o escolar, onde se percebe a carência de um profissional de serviço social, para atuar, junto à equipe pedagógica, no combate, prevenção e redução deste problema social. (BRITO, SILVA, 2015, p. 5).

Os autores do *bullying* “experimentam a sensação de consolidação de suas condutas autoritárias [...] e a supervalorização da violência como forma de obtenção de poder”. (FANTE, 2005, p. 80). E isso corrobora para condutas delituosas futuras, bem como outros tipos de agressões que podem se estender, inclusive, com desconhecidos.

“Já em relação às vítimas, a prática violenta afeta o comportamento, a construção do pensamento e da inteligência, traz dificuldades de aprendizagem e no rendimento escolar”. (LOUZADA, 2013, p. 55). Isso também pode gerar como consequências para um adulto a dificuldade em relacionamentos, desejo de vingança, baixa autoestima, etc.

A necessidade de se estudar este fenômeno dentro da escola, se reforça nas consideráveis evidências que a contínua ou severa exposição ao bullying pode contribuir para problemas comportamentais e emocionais. A ocorrência de bullying na vida de crianças e jovens contribui para o desenvolvimento de problemas físicos e emocionais [...]. (NUNES, PEREIRA, SILVA, 2009, p. 4).

Outrossim, necessária a reflexão sobre prevenção como uma das formas de solução do *bullying*, visto que a prevenção permite uma evolução social e conseqüentemente condutas e práticas cidadãs e de acordo com a dignidade da

pessoa humana, igualdade e liberdade. Logo, a alteração e construção de uma sociedade mais humanizada, desde as crianças e adolescentes, permite a criação de novos costumes e modos de enxergar a convivência social e relacionamentos.

A análise do desenvolvimento apresentada neste livro considera as liberdades dos indivíduos os elementos constitutivos básicos. Assim, atenta-se particularmente para a expansão das “capacidades” [capabilities] das pessoas de levar o tipo de vida que elas valorizam – e com razão. Essas capacidades podem ser aumentadas pela política pública, mas também, por outro lado, a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo. (SEN, 2000, p. 32).

Segundo Louzada (2013, p. 56), “prevenir o *bullying* requer ações coletivas”. E políticas públicas em emergências educacionais é uma forma de ação coletiva, pois com a implementação nas escolas podem envolver não apenas professores, mas também os pais, funcionários da escola, agente envolvidos com o cuidado e bem-estar de crianças e adolescentes, colegas, diretores e todos os demais que estejam envolvidos ou demonstrem interesse em tais mudanças.

A cegueira existente na escola advém do fato de que ela procura se preocupar sempre com aquilo que considera público, conquanto os conflitos de *bullying* se tratam de questões particulares, entre pares, vale dizer, casos específicos entre determinados alunos. (TOGNETTA; VINHA, 2008).

A questão é que o que é público pressupõe um olhar particular, e por isso as políticas públicas preventivas podem dar um suporte particular alastrando-se ao público, principalmente quando o *bullying* é decorrente de questões de gênero.

O combate da violência de gênero através de políticas públicas e a educação como meio de prevenção da violência de gênero serão abordados nos capítulos segundo e terceiro respectivamente, de todo modo, deve-se atentar ao fato de que a violência de gênero existe e ainda é muito praticada nos dias atuais, podendo gerar consequências no âmbito escolar, a partir do momento em que aborda como vítima não só a pessoa que sofre a violência propriamente dita, mas também os conviventes dessa violência, que muitas vezes são crianças e adolescentes, que acabam por externalizar comportamentos agressivos no ambiente mencionado.

Portanto, pode-se dizer que a violência contra a mulher não é um fenômeno único e não acontece da mesma forma nos diferentes contextos; ela tem aspectos semelhantes, mas também diferentes em função da singularidade dos sujeitos envolvidos. Apesar da presença comum do fator predominante &– a desigualdade de poder nas relações de gênero - cada situação tem uma dinâmica própria, relacionada com os contextos específicos e as histórias de vida de seus protagonistas. Por isso, na análise e compreensão da violência contra a mulher é fundamental levar em conta esses aspectos

universais e particulares de forma a apreender a diversidade do fenômeno. (ARAÚJO, 2008, s/n).

“Acreditamos que o trabalho com homens, em conjunto com os trabalhos realizados com as mulheres, seria uma alternativa mais eficaz na redução, contenção e prevenção da violência na conjugalidade”. (BEIRAS; CANTERA; MORAES; RODRIGUES, 2012, p. 39). Esse tipo de política pública preventiva não impede a realização de políticas públicas que sigam o mesmo sentido para crianças e adolescentes, mas nesse caso adequadas ao contexto de cada faixa etária e no âmbito escolar. Ou seja, permitindo o desenvolvimento desde as idades iniciais de uma cultura e sociedade mais humanizada.

Ademais, a criação e efetivação desse tipo de política pública pode e deve ser feita e exercitada através da união de inúmeras outras, num sentido de atuação conjunta e transversal, deixando de lado a atuação isolada de cada política pública, a fim de alcançar um nível de efetivação mais completo e mais eficaz.

A transdisciplinaridade é informada por esse novo paradigma de complexidade. E, no campo das organizações e das instituições, temos, então, a intersetorialidade – ou transetorialidade, já que o prefixo “trans” expressa melhor a ideia. (INOJOSA, 2001, p. 2).

Em outras palavras, significa dizer que as ações estatais, nesse caso desenvolvida através de políticas públicas, podem atuar de forma universalizada, englobando diversas políticas públicas ou o sentido das mesmas para serem mais eficazes. As características tratadas nessa pesquisa, podem se tornar um problema nas relações diárias de crianças e adolescentes modificando o modo de percepção de situações destes e, conseqüentemente, a quantidade e possibilidade de solução desse tipo de problema de uma forma mais tranquila e efetiva.

As reflexões sobre o atual desenvolvimento de políticas educacionais e suas conseqüências para um sistema de ensino que reproduz de alguma maneira a desigualdade de gênero não foram ainda suficientemente desenvolvidas. Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional. (UNBEHAUM, VIANNA, 2004, p. 3).

Assim sendo, o objetivo é investir em políticas públicas que promovam uma reorganização na maneira de pensar e enxergar os fatos e acontecimentos diários, bem como as situações complexas que a vida ou o convívio impõem, tornando

possível a percepção de diversos meios de solução possíveis que não a violência ou outras formas de discriminação, visando uma sociedade humanizada e igualitária.

Poucas são as investigações que abordam o impacto da discriminação de gênero nas políticas públicas educacionais, tais como a persistência da discriminação contra as mulheres expressa em materiais didáticos e currículos, a limitação ao acesso à educação e permanência na escola, sobretudo das jovens grávidas, bem como o fracasso escolar que marca de maneira distinta a trajetória escolar de meninos e meninas. (UNBEHAUM, VIANNA, 2004, p. 2-3).

Importante ressaltar que essas políticas públicas podem tratar a questão do princípio da não-violência, ou seja, tratar o conflito, que é o que a violência é, ou seja, um conflito prejudicial à vida das pessoas, não com outros tipos de atos violentos e indiretos, mas de uma forma reflexiva e dialogada, de uma gestão desses conflitos desde o início, podendo assim, preveni-lo.

A paz não é, não pode ser nem nunca será a ausência de conflitos, mas o domínio, a gestão e a resolução dos conflitos por meios diferentes da violência destruidora e mortífera. [...] Assim, a não-violência não pressupõe um mundo sem conflitos. Ela não tem como projeto político construir uma sociedade onde as relações entre os homens assentem exclusivamente na confiança. (MULLER, 1995, p. 19).

Logo, a imposição de normas, obrigações e deveres não são os únicos meios para desenvolvimento desse tipo de política pública, pois podem prejudicar as relações éticas que podem haver entre as pessoas e, ainda, instigar o sentimento de poder que uma pode ter sobre a outra, aumentando o problema já existente. Assim, o ponto crucial está na necessidade de incentivar na aprendizagem do pensar. La Taille (1999, p. 29) propôs o seguinte:

Pensemos nesses dois adolescentes americanos que, em 1999, metralharam colegas e professores. Eles queriam, por algum motivo, matar, matar e matar. Mas, porque não escolheram um supermercado, a rua, um bar, onde há até mais gente? Eles escolheram a escola. Por quê? Talvez porque ela não esteja mais dando a seus alunos algo que eles querem, mas que não sabem formular. [...] É preciso ensiná-los a pensar, a refletir, dar-lhes conhecimentos variados para, assim, poderem aprender a falar.

A atenção que deve ser dada a esse tipo de problema deve começar desde as séries iniciais e até com o início da formação do caráter de crianças e adolescentes. Isso é atuar de forma preventiva. Mas atualmente, a atenção da sociedade e das medidas governamentais somente enxergam essa realidade a partir de acontecimentos expostos pela mídia, ou seja, o sensacionalismo passa a ser não só um meio de divulgação de acontecimentos, que frisa-se, acabam sendo

selecionados, mas também uma forma de chamar a atenção para algo que está errado.

O debate deve ser promovido até que mudanças positivas sejam vislumbradas, especialmente no ambiente escolar. A importância do diálogo deve ser reiterada na resolução positiva dos conflitos, tratando-o como mecanismo interventor através do qual os sentimentos podem ser externalizados. Ao mesmo tempo, a comunicação torna-se um valioso meio de reconhecimento do outro [...]. (LOUZADA, 2013, p. 57).

Assim sendo, a proposta de políticas públicas preventivas em emergências educacionais é para que se enxergue uma nova forma de intervenção nesse tipo de conflito, permitindo uma evolução reflexiva com relação aos valores de humanização, igualdade e dignidade da pessoa humana.

Por esse motivo, com o próximo capítulo pretende-se entender o que são e como funcionam as políticas públicas para, posteriormente, entendê-las na perspectiva da transversalidade de gênero, a fim de combater as práticas de violência que possuem como foco o gênero.

### **3 O SENTIDO DA TRANSVERSALIDADE DE GÊNERO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E ESCOLAR**

#### **3.1 Políticas públicas transversais de gênero: aspectos metodológicos e conceituais**

A partir do momento em que as características tratadas no item anterior passam a se tornar um problema constante na vida de crianças e adolescentes pelo convívio com a violência de gênero praticada entre os responsáveis pelas mesmas, torna-se necessário a implementação de políticas públicas que visem prevenir este tipo de violência. Assim sendo, é necessário entender o conceito universal de políticas públicas, principalmente aquelas atinentes as questões de gênero, bem como seus aspectos metodológicos, que possibilitam a concretização de direitos humanos.



Os direitos humanos são compreendidos como aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente. São direitos que não resultam de uma concessão da sociedade política. Pelo contrário, são direitos que a sociedade política tem o dever de consagrar e garantir. (COSTA, 2016, p. 12-13).

Pois bem, o conceito de políticas públicas pode ser definido como “a concepção holística da gestão pública sobre problemas sociais setoriais”. (BENEDITO; MENEZES, 2013, p. 2). Ou seja, são todas as ações do Estado no intuito de discutir, facilitar, prevenir, erradicar ou influenciar o acontecimento de práticas e costumes através de estratégias que envolvam o próprio ente público e a sociedade.

As Políticas Públicas possuem um processo de formação de longo e médio prazo, consistentes nas fases de reconhecimento do problema público; formação de uma agenda pública; formulação da Política Pública em si; processo político de tomada de decisão de implementação da Política Pública; execução da Política Pública; acompanhamento, monitoramento e avaliação da Política Pública e; por fim, a decisão sobre a continuidade, reestruturação ou extinção da Política Pública. (BENEDITO; MENEZES, 2013, p. 2)

Nesse viés, as políticas públicas possuem diferentes nichos de concentração, e a transversalidade de gênero é um deles. Neste momento, torna-se importante entender o conceito desse instituto, que é de fundamental importância na presente pesquisa. Transversalidade é algo que atravessa, que percorre um caminho no interior de algo, que desconstrói e reconstrói conceitos, características e entendimentos.

O conceito de transversalidade de gênero – ou *gender mainstreaming* - emerge do contexto internacional do movimento de mulheres frente aos estados Nacionais e as instituições governamentais. A finalidade de seu uso foi visibilizar e pressionar para adoção de proposições para a melhoria das condições de vida das mulheres. (LUZ, PEREIRA, SOBRAL, 2009, p. 2).

Nesse caso, pode ser considerado como um conceito que desestabiliza e desconstrói determinadas realidades e pensamentos sociais e acadêmicos a fim de reconstruí-los. “No campo das políticas públicas, transversal é algo que atravessa diversos setores, diversas áreas, diversas políticas, projetos, programas” (CHAVES; DIAS; FÉLIX, 2015, p. 2).

A expressão “transversalidade de gênero” tem origem histórica (STIEGLER, 2003; FERREIRA, 2000; SILVA, 2000; WALBY, 2000), pelo fato de ter surgido através dos movimentos sociais de busca aos direitos das mulheres. Diversas conferências foram realizadas na busca da concretização de melhores

condições de vida às mulheres, bem como igualdade em relação aos homens, como a Conferência Mundial das Mulheres (México, 1975) e, posteriormente, surgiram: a Convenção para Eliminação de todas as formas de discriminação contra a Mulher (Cedaw, 1979), Conferência Internacional sobre a Mulher (Nairóbi, 1985), a Conferência de Beijing, realizada em 1995 e a de Beijing +5 (2000). Trata-se de implicações administrativas e jurídicas que incidirão em questões como o salário, a educação, a divisão de responsabilidades profissionais e processos decisórios. (BANDDEIRA, 2005, p.169-193).

Mas a estratégia promovida em todas essas conferências apenas se consolidou na IV Conferência Mundial das Mulheres em Beijing (1995), tendo sido designada como “gender mainsstreaming”, sendo reconhecida como transversalidade de gênero. Garantiu “[...] a incorporação da melhoria do status das mulheres em todas as dimensões da sociedade – econômica, política, cultural e social –, com repercussões nas esferas jurídicas e administrativas” (ALMEIDA; BANDEIRA, p. 6, 2013) a partir do momento em que passou a fazer parte da documentação produzida desde a Conferência mencionada.

El gender mainstreaming consiste en la reorganización, mejora, desarrollo y evaluación de procesos de decisión en todas las áreas políticas y de trabajo de una organización. El objetivo del gender mainstreaming es incorporar la perspectiva de las relaciones existentes entre los sexos en todos los procesos de decisión y hacer que todos los procesos de decisión sean útiles a la igualdad de oportunidades<sup>1</sup> (STIEGLER, 2003, p. 7).

Em outras palavras, a transversalidade de gênero significa a consideração das relações de gênero em qualquer setor e área na sociedade ou em órgãos públicos e privados, de modo a possibilitar uma igualdade de oportunidades e atuação de preceitos mínimos, bem como na expansão destes, a fim de propor uma nova forma de visão sobre as questões relativas ao gênero.

No contexto mundial, a “transversalidade de gênero” significou, para os governos, não unicamente sua incorporação em um ministério ou secretaria específica de atuação na área da mulher, mas um impacto vinculante a ser assimilado pelas políticas propostas pelo Estado e desenvolvidas em cada área governamental. Cada ação política deveria contemplar tal perspectiva, uma vez que estaria sempre posta: modificar as condições de vida das mulheres e melhorar sua condição de empoderamento. (ALMEIDA; BANDEIRA, p. 6, 2013).

---

<sup>1</sup> A integração de gênero consiste na reorganização, melhoria, desenvolvimento e avaliação de processos de decisão em todas as áreas políticas e de trabalho de uma organização. O objetivo da integração de gênero é incorporar a perspectiva das relações existentes entre os sexos em todos os processos de decisão e tornar todos os processos de decisão úteis para a igualdade de oportunidades.

Essa transversalidade se aplica na implementação de políticas públicas de gênero, que passam a ser nomeadas como transversais de gênero. Por conseguinte, a implantação de políticas públicas decorre da necessidade de determinado setor social se desenvolver ou alcançar direitos que até então não existiam, tornando-se tal política, nesse caso, uma garantidora de tais direitos para os cidadãos. “Reconhece-se que as políticas são o meio de ação do Estado, através delas, a União, os Estados e os Municípios conseguem concretizar direitos e garantias fundamentais” (COSTA, 2016, p. 20).

Por esse motivo a questão de gênero é um dos grandes setores da sociedade que se desenvolveu e ganhou espaço no âmbito estatal de desenvolvimento.

Para dar conta da incorporação da transversalidade de gênero, as Políticas Públicas devem ir além do reconhecimento da existência de mulheres e homens como sujeitos sociais. Está também relacionada ao reconhecimento da desigualdade de gênero, rompendo com a idílica visão de igualdade entre homens e mulheres demarcadas na legislação vigente. (LUZ, PEREIRA, SOBRAL, 2009, p. 4).

Dessa forma, essas políticas públicas transversais implicam e envolvem a diferenciação dos processos de socialização entre o feminino e o masculino. Embora as políticas públicas sejam praticadas através de setores sociais de necessidade, o entendimento deve ser o de que todas elas estão interligadas para possuírem completa efetivação, pelo fato da sociedade ser uma só e o resultado derivar do conjunto de visões e garantias que são alcançadas pelas políticas públicas.

Nesse sentido, a própria construção da ideia de interesse público necessita de uma ação coletiva entre os diversos setores e atores sociais, tornando o processo de formulação de uma política pública um verdadeiro espaço para a deliberação entre a ação estatal e sociedade civil, no qual as trocas entre ações, interesses e prioridades deverão atuar como interlocutores dessa ação. É desse debate aberto, com argumentos voltados ao interesse público, o qual leve em conta o maior número de possibilidades, que se deve pensar a formulação de uma “boa política pública”. No debate público, os argumentos individuais tendem a não ser expostos por seu caráter parcial, ou, se expostos, tendem a ser refutados pelo público. (BITENCOURT, 2013, p. 50)

Logo, as políticas públicas relacionadas ao gênero são relevantes a partir do momento que pretendem garantir a igualdade entre homens e mulheres e permitem a existência de um núcleo de desenvolvimento específico de busca e efetivação desses direitos que, somado à previsão da transversalidade, permite que estas questões sejam e estejam relacionadas a qualquer área ou âmbito social, governamental e privado, influenciando estas áreas e setores a partir do momento

que possibilita a existência de tratamento igualitário entre os gêneros, oportunidades iguais e atuações iguais no âmbito social.

No Brasil, especificamente, duas iniciativas do movimento feminista constituem-se em divisores de águas, entre a fase anterior e o período que se abre a partir dos anos de 1990, o qual estamos chamando de feminismo de governo: de um lado, as propostas de constituição de órgãos especializados para a promoção de equidade (sic) de gênero, com autonomia financeira no interior do aparelho de Estado; e de outro, a retomada de investimentos para a ampliação da participação das mulheres na democracia representativa, a exemplo das Políticas de Cotas, por sexo, para candidaturas ao Parlamento. [...] o Feminismo de Governo se caracteriza pela luta das mulheres para dividir com os homens os espaços de poder. Esse fenômeno se revela tanto pela busca feminista de criar estruturas e ocupar cargos dentro dessas estruturas, como, também, pela dependência que ainda tem a sobrevivência dessas estruturas e a indicação das mulheres para os seus cargos, de compromissos pontuais dos governantes, que, na sua maioria, é formada de homens que não reconhecem, como necessário à democracia, se constituir, na prática dos poderes, a igualdade entre homens e mulheres. (BUARQUE, 2006, p. 19).

Ou seja, utiliza-se a transversalidade como uma forma de garantia da igualdade de gênero quando vinculada às políticas públicas, podendo estas últimas serem planejadas de modo a prevenir qualquer discriminação ou desigualdade derivados do gênero. Segundo Almeida e Bandeira (p. 10, 2013),

por transversalidade de gênero nas políticas públicas entende-se a elaboração de uma matriz que permita orientar uma nova visão de competências (políticas, institucionais e administrativas) e uma responsabilização dos/as agentes públicos/as em relação à superação das assimetrias de gênero nas distintas esferas de governo e entre elas. Isso garantiria uma ação integrada e sustentável entre as diversas instâncias governamentais e, conseqüentemente, o aumento da eficácia das suas ações, assegurando uma governabilidade democrática e inclusiva.

Nesse sentido, a Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial da Mulher, realizada em Beijing em 1995, a qual tem o objetivo de promover a igualdade e evitar a discriminação, motivo pelo qual determinou linhas de ação, entre elas, a transversalidade de gênero que busca “assegurar que a perspectiva de gênero passe efetivamente a integrar as políticas públicas em todas as esferas de atuação governamental.” (PLATAFORMA DE AÇÃO DA IV CONFERÊNCIA MUNDIAL DA MULHER, REALIZADA EM BEIJING EM 1995, p. 149) é de grande relevância na concretização dessa forma de política pública.

Como já mencionado, a intenção da presente pesquisa é avaliar a questão da violência de gênero em ambos os sexos, vez que a prática de violência contra ambos influencia no desenvolvimento de crianças e adolescentes, entretanto, é

necessário entender onde se originaram tais direitos e seus principais eventos, mas sempre entendendo a violência de gênero, nesse caso, contra ambos os sexos.

Neste contexto, objetiva-se que a temática de gênero e outras categorias relacionadas (classe, sexualidade, etnia/raça, religião, orientação sexual, etc.) sejam trabalhadas na perspectiva da equidade de gênero, ou seja, uma educação que reconheça a existência das diferenças entre os sexos, mas não faz desta diferença uma barreira para o desenvolvimento individual de cada ser humano. (GRAUPE, SOUSA, p. 7, 2014).

Nesse sentido, a violência de gênero acaba estando atrelada às questões educacionais, visto que quando não existem mecanismos ou políticas públicas educacionais destinadas à transversalidade de gênero é possível que as práticas de violência de gênero aumentem. Afinal, “é por meio de programas formulados por políticas públicas que os bens e serviços públicos são distribuídos ou redistribuídos, em resposta às demandas da comunidade” (COSTA; NUNES, 2014, p. 7).

Logo, programas educacionais, seja nas escolas ou no âmbito universitário ou em ambos, com relação ao gênero e à violência de gênero são métodos que podem paulatinamente construir novos paradigmas sociais, nos quais se consiga efetivar a prevenção desse tipo de violência a partir de um meio pacífico e intelectual, que é a educação.

A extensão universitária envolve processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage. Envolve também prática acadêmica, inerente ao ensino e pesquisa [...]. A extensão universitária, especialmente nas instituições públicas, pode ser tomada como forma de retribuir à sociedade o privilégio do ensino superior, que somente é alcançado por reduzida parcela da população. Nesse sentido, a extensão universitária viabiliza a integração entre os saberes de discentes, docentes e sociedade, permitindo a produção de novos conhecimentos de caráter emancipatório [...]. (ALVES, ALMEIDA, GAMBA, MARTINS, SILVA, SILVA, 2016, p. 2).

Dessa forma, políticas públicas contra a violência de gênero acabam sendo intimamente ligadas às políticas públicas educacionais de gênero, cujo assunto tornou-se fundamental na educação básica devido à influência que transmite a crianças e adolescentes, além da importância do tema.

No âmbito educacional, podemos destacar a publicação dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) como um exemplo de transversalização de uma política pública. Os Parâmetros Curriculares Nacionais consideravam que alguns temas (sexualidade, saúde, meio ambiente, entre outros) deveriam ser abordados, de modo transversal, pelas mais diferentes disciplinas do currículo escolar. No interior dos currículos escolares, vários têm sido os temas ou áreas consideradas transversais, entre eles, gênero. (CHAVES; DIAS; FÉLIX, 2015, p. 2)

De todo modo, o intuito da existência de uma política pública, que nesse caso é transversal de gênero, é garantir a conquista e a efetivação de direitos com relação aos homens e mulheres, eis que qualquer gênero deve ser tratado e considerado em condições igualitárias em direitos e deveres, sendo defeso qualquer ato atentatório à dignidade de algum deles.

Do mesmo modo propor políticas públicas de enfrentamento das desigualdades de gênero sob a perspectiva de gênero exige: atribuir um sentido emancipatório pressupondo práticas de cidadania feminina de maneira a garantir que o Estado desenvolva políticas sociais que contemplem as dimensões distributivas e de reconhecimento/*status* que incidam efetivamente sobre este conjunto de desigualdades de classe, gênero e raça/etnia. (COSTA, 2016, p. 27).

Se no instituto das políticas públicas se encontra a responsabilidade de desenvolvimento do objetivo de planejamento e resultado estatal, a questão metodológica de implantação e desenvolvimento é crucial para o alcance da pretensão.

A análise de implementação de políticas públicas no Brasil apresenta uma trajetória recente. É uma área em consolidação e com pouca acumulação de conhecimento. Portanto, compreender o processo de implementação de políticas, pode se traduzir em um importante elemento de aperfeiçoamento da ação governamental, uma vez que se propõe a analisar as relações entre governos, governantes e cidadãos. (ANDRADE, DALFIOR, LIMA, 2015, p. 2).

Para isso, importante entender que políticas públicas não são um setor ou departamento com vida própria. Elas são o resultado do processo político, que se desenrola sob o pano de fundo institucional e jurídico, e estão intimamente ligados à cultura política e ao contexto social (SCHMIDT, 2018, p. 3).

Dessa maneira, políticas públicas são um conjunto de decisões e ações de órgãos públicos visando a resolução de problemas políticos, que são traduzidos diante das necessidades sociais.

O conceito de política pública pressupõe, portanto, o reconhecimento de que há uma área ou domínio da vida que não é privada ou somente individual. Independentemente da escala, as políticas públicas remetem a problemas que são públicos, em oposição aos problemas privados. Nas sociedades contemporâneas, cabe ao Estado prover políticas públicas que atendam aos anseios da sociedade. Para que as funções estatais sejam exercidas com legitimidade, é preciso haver planejamento e permanente interação entre governos e sociedade, de forma que sejam pactuados objetivos e metas que orientem a formulação e a implementação das políticas públicas. (CASTRO; OLIVEIRA, 2014, p. 23).

As etapas de implementação das políticas públicas podem ser explicadas da seguinte forma: a fase da formulação é composta pela escolha dos problemas que

necessitam da intervenção estatal, a implementação é considerada a execução das definições prévias e a avaliação percorre o impacto da política pública após a sua execução.

A opção brasileira pela organização de um Estado social, democrático e de Direito impôs novos desafios nas relações tradicionais estabelecidas entre sociedade civil e Estado na medida em que o reconhecimento da universalidade dos direitos humanos e em especial os direitos fundamentais sociais oferece novas tonalidades às demandas sociais históricas da população brasileira e novas responsabilidades ao Estado na formulação e gestão de políticas públicas. (CUSTÓDIO, 2016, p. 153-154)

O intuito da formulação, implementação e avaliação das políticas públicas é o melhoramento de determinada questão social que nitidamente precisa de incentivo ao desenvolvimento para modificar questões que violem direitos na sociedade, visando impedir desigualdades e garantindo uma vida digna. O estudo de implementação de políticas públicas está atrelado ao desenvolvimento de melhorias nos processos político-administrativos, que permitam o incremento das atividades implementadoras”. (ASCENZI; LIMA, 2013, p. 1, <[www.sicelo.br](http://www.sicelo.br)>).

Uma política pública para ser eficaz precisa de um estudo completo sobre o problema existente, as causas deste problema, uma avaliação de como ele poderá ser resolvido e, ainda, uma avaliação dos resultados após a sua implementação. É por isso que ela possui um ciclo, que se desenvolve, basicamente, através da inserção do assunto na agenda política, formulação, implementação e avaliação. (SCHMIDT, 2018, p. 13). Ou seja, entender que uma política pública está relacionada e interligada com diversos institutos e questões cruciais para a resolução do problema político, mas também para o desenvolvimento do país, é entender que ela compõe e é composta por um universo de conceitos e ações que devem ser administrados corretamente pelos gestores, estando de acordo com outras políticas públicas, leis e atos normativos.

Observar as conexões entre as diferentes dimensões do desenvolvimento e das políticas públicas permite uma melhor compreensão do estágio de desenvolvimento pelo qual determinado país pode estar passando. É importante, contudo, salientar que as conexões são previstas no plano teórico, mas precisam ser coadunadas com o mundo real, observando-se o estágio de cada país e as trajetórias e condições históricas estruturais, pois cada sociedade, dependendo das lutas políticas, irá incorporar o reconhecimento de determinadas necessidades e igualdades desejáveis. Assim, exigirá que o Estado assuma a responsabilidade pela produção, provisão e regulação de sua defesa e promoção. Tais processos diferenciam-se conforme cada sociedade, tendo maior ou menor abrangência, sendo dinâmicos e estando, na maior parte do tempo, em construção. (CASTRO; OLIVEIRA, 2014, p. 45).

Por conseguinte, a primeira fase do ciclo de uma política pública é a compreensão e avaliação do problema para ser incluída na agenda política. Basicamente, se percebe e se define o problema para saber se este é e pode ser caracterizado como um problema político. Assim sendo, o problema se torna político quando chama a atenção da sociedade e dos políticos, merecendo uma resolução. Posto isso, o problema é incluído na agenda.

Nas três primeiras etapas, são definidos os princípios e diretrizes que nortearão as ações, e são desenhadas as metas a serem atingidas, os recursos a serem utilizados e o horizonte temporal da intervenção. Durante esse processo, há invariavelmente embates entre grupos e posições, e os consensos, sempre provisórios, expressam as possibilidades de ação (PINTO; SILVA; BAPTISTA, 2014, s/n).

Com a inclusão do problema na agenda política, passa-se para a segunda fase do ciclo. Nesse momento o problema pode ser incluído na agenda em um dos três possíveis aspectos: agenda sistêmica, agenda governamental ou institucional ou agenda de decisão. Posterior a isso, passa-se a terceira fase do problema, que é a formulação. Nessa terceira fase, busca-se a formulação de uma possível solução do problema.

É um momento que envolve conflitos, negociação e acordos do qual participam autoridades governamentais, agentes sociais e privados. Assumem proeminência os integrantes do Legislativo e do Executivo, sendo comum a confecção de uma lei ou regulamento a explicitar diretrizes, objetivos, metas e atribuição de responsabilidades. (SCHMIDT, 2014, p. 16).

Após essa decisão, existe a fase da implementação e avaliação. Basicamente, a fase da implementação é a fase na qual se inicia a execução da política pública, onde os planos, projetos e ações começam a ser efetivados na vida real combatendo o problema político que foi incluído na agenda pública. Após determinado período de tempo, passa-se à última fase, que é a da avaliação. Ou seja, nesse quesito é possível avaliar as consequências da política pública, positivas ou negativas, e o fato de abrangência que a mesma teve e alcançou, para que seja possível sua continuação ou modificação.

Segundo Januzzi (2005), nessa fase de avaliação usa-se muito os indicadores sociais e outros tipos de indicadores para poder medir a eficácia da política pública. O grande problema desses avaliadores é que muitas vezes eles não são verídicos o suficiente para indicar o sucesso ou não da política pública.



Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. Por estarem-se a subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo, possibilitam o monitoramento das condições de vida e bem-estar da população por parte do poder público e da sociedade civil e permitem o aprofundamento da investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos diferentes fenômenos sociais (JANUZZI, 2005, p.138).

Mas o fato é que embora os indicadores mencionados possam não ser exatamente a descrição do que ocorreu na efetivação da ou das políticas públicas, eles são um norte para que se possa imaginar e quantificar essa necessidade de avaliação, que inclusive serve para que o governo e a própria sociedade entendam o sentido, abrangência e resultado das políticas públicas que são colocadas em vigor.

Deste modo, não há como ignorar a importância dos indicadores para o processo de formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas e a apropriação destes por gestores públicos do mundo todo. Portanto, ao longo do século XX, diversos indicadores foram desenvolvidos para, além de subsidiar, avaliar o resultado das políticas públicas, que, em tese, deveriam refletir na melhoria da qualidade de vida e bem-estar das pessoas. (COUTINHO, NASCIMENTO, SOUZA, 2016, p. 2).

Nesse sentido, a participação popular é boa forma de fiscalização das políticas públicas, pois garante o exercício da democracia e da cidadania pelos sujeitos de direito perante o Estado, a partir do momento que estes podem ter noção e possuir certo controle do porquê, como e quando estão sendo realizadas políticas públicas sobre assuntos ou questões determinadas, bem como sobre quais estão sendo os resultados e se isso merece modificações ou não, pelo fato de estarem ou não sendo alcançados os objetivos de tal política pública, que é a melhora do problema social encontrado.

O Controle Social é o controle exercido pela sociedade sobre o governo. Por mais que a Administração Pública exista para atendimento do bem comum, muitas vezes, este objetivo não é o prioritário dentro das gestões, daí a importância da sociedade civil, atingida diretamente pelas atitudes da Administração Pública, acompanhar e fiscalizar as atividades daqueles legitimados para “governar” em prol da sociedade. (BARBOSA, CUNHA, p. 2).

Afinal, “a democracia pode ser exercida de diversas maneiras sem que seja perdida sua característica principal: a de que o povo é o soberano neste sistema[...]”. (BARBOSA, CUNHA, p. 4). Ademais, as políticas públicas existem para que se resolvam problemas políticos, que apenas se tornaram políticos pelo fato de não ser

possível a solução no âmbito social, ou seja, entre as próprias pessoas, e para isso houve a necessidade de criação de uma solução e controle estatal.

Na questão de políticas públicas de violência de gênero isso é muito importante, porque necessariamente deve existir um acompanhamento real e eficaz dos acontecimentos dessa violência, da vítima e do agressor, que merecem especial atenção, pois a realidade vivenciada por estes somente pode ser entendida a partir do momento em que os criadores da política pública e os avaliadores passam a compreender o núcleo da dificuldade dessas pessoas.

Neste contexto, é importante que os gestores e formuladores de políticas públicas lancem mão tanto de indicadores objetivos quanto de indicadores subjetivos no momento da definição de estratégias de gestão pública, uma vez que estes, quando utilizados em conjunto, possibilitam uma avaliação integral da qualidade de vida humana, à medida que são complementares. (COUTINHO, NASCIMENTO, SOUZA, 2016, p. 11).

De todo modo, o ciclo das políticas públicas permite com que se tenha uma visão ampla não só do problema, mas também da política pública que será criada particularmente e dentro de um sistema de outras políticas públicas, normas, ações, projetos etc., para que os problemas existentes possam ser resolvidos.

A abordagem do ciclo de política possibilita ao analista uma visão não linear e fragmentada da política em estudo, pois a própria ideia de contextos oferece uma possibilidade de leitura não unilateral, mas multidisciplinar e global, sendo que as etapas do ciclo não ocorrem isoladamente e uma a cada vez, ao contrário, elas se entrelaçam, num movimento de interação, e se completam. (JESUS, 2014, p. 6).

Ainda, para resolver os problemas políticos, o que é decidido na formulação das políticas públicas deve ser aplicado na realidade através da “transdisciplinaridade, que no campo das organizações institucionais compete e encontra a intersetorialidade ou transetorialidade, que significa articular saberes para uma solução sinérgica ([...]ação cooperativa) de problemas complexos”. (INOJOSA, 2001, p. 2).

E isso é o que acontece na implementação e execução das políticas públicas. A partir do momento em que duas dessas políticas legais estão se chocando é porque houve falha em uma das fases do seu ciclo.

A intersetorialidade para Junqueira (2004, p. 4, 9) constitui uma concepção que deve informar uma nova maneira de planejar, executar e controlar a prestação de serviços, de forma a garantir um acesso igual dos desiguais. Isso significa alterar toda a forma de articulação dos diversos segmentos da organização governamental e dos seus interesses. Diante disso, a implantação integrada das várias políticas sociais não depende apenas da

vontade política de quem tem o poder ou os recursos disponíveis, pois cada política setorial tem seus interesses e práticas. (NASCIMENTO, 2010, p. 6).

Conforme exposto com a manifestação de Nascimento, o planejamento de uma política pública deve ser e estar interligado a todas as áreas jurídicas, administrativas ou afins que de alguma forma possam interferir no problema político a ser resolvido.

A intersetorialidade das políticas públicas passou a ser uma dimensão valorizada à medida que não se observava a eficiência, a efetividade e a eficácia esperadas na implementação das políticas setoriais, primordialmente no que se refere ao atendimento das demandas da população e aos recursos disponibilizados para a execução das mesmas. Deste modo, a intersetorialidade passou a ser um dos requisitos para a implementação das políticas setoriais, visando sua efetividade por meio da articulação entre instituições governamentais e entre essas e a sociedade civil. (NASCIMENTO, 2010, s/n).

Acresce que essas três formas de implementação podem ser influenciadas continuamente por questões políticas, econômicas, sociais, administrativas enfim, de inúmeras formas, pelo fato de estarem ligadas a uma atividade governamental que, ao implementá-las visa o bem-estar social.

Apenas como ilustração, é possível dizer que, por um lado, por exemplo, os conselhos gestores são canais que estão presentes em todos os níveis de governo (municipal, estadual e federal), funcionam com regularidade, abrangem diversas temáticas em políticas públicas e, por fim, têm por público-alvo toda a sociedade, já que debatem diretrizes em políticas públicas gerais. (IPEA, 2015, p. 90).

Percebe-se que nessa metodologia a política pública sofre influência em si própria e aos seus administradores. Independentemente de qualquer acontecimento, o que importa aqui é entender que uma política pública, a partir do momento que tem seu problema e processo de execução definidos obrigatoriamente gerará uma avaliação, que será requisito para melhoras e correções. “As políticas públicas devem ser compreendidas como sendo a própria corporificação do Estado através de ações, direcionamentos, atuações, projetos que possuam como objetivo maior suprir as necessidades humanas”. (CUSTÓDIO, SILVA, 2016, p. 169).

A implementação de políticas públicas transversais de gênero, principalmente no que diz respeito à violência, significa uma proteção aos gêneros feminino e masculino advinda do ente estatal no intuito de impedir e prevenir a violência entre e contra os gêneros. Percebe-se que a sua implementação teve como objetivo a tentativa de resolução e, principalmente, prevenção dos casos de violência contra

mulher, que possuíam e ainda possuem índice elevado. Hoje em dia também existem políticas públicas de abrangência geral, que incluem o gênero masculino.

Nas últimas três décadas foram sancionadas novas leis e diretrizes que abarcam a temática de gênero e educação. Portanto, ressalta-se a importância desse campo investigativo, no intuito de colaborar para o conhecimento dos modos como tem sido os debates em torno das desigualdades entre homens e mulheres e a contribuição de ações governamentais na construção de um mundo mais justo e igualitário. (GRAUPE, SOUSA, p. 1, 2014).

Outrossim, essas características de implementação, execução e avaliação de políticas públicas traduzem-se no modo de gestão do Estado com as mesmas, que deve ser seguido rigorosamente não só nos trâmites formais de tempo e ordem, mas também na obediência de cada uma das etapas de modo específico e claro, visto que qualquer falha num desses trâmites acarretará consequências que impedirão o bom desenvolvimento da política pública.

O contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. Tais estratégias – que podem ser genéricas ou mais específicas – não deveriam limitar-se a um pragmatismo ingênuo ou ter a pretensão de serem redentoras. O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica. (MAINARDES, 2014, p. 14).

Importante ressaltar ainda, que a gestão das políticas públicas em diversas áreas permite que cada assunto específico tratado em tal política possa dialogar ou relacionar-se com outras questões, a fim de que haja uma complementariedade entre cada uma, como de uma forma intersetorial.

A intersetorialidade supõe vontade e decisão políticas dos agentes públicos, e tem como ponto de partida o respeito à diversidade e às particularidades de cada setor, que não deveria se sobrepor, contudo, aos processos pactuados entre as políticas setoriais no espaço institucional (COUTO; RAICHELIS; YAZBEK, 2012, p. 62).

Ou seja, a transversalidade de gênero está intimamente ligada às questões de gestão de políticas públicas que devem ser intersetoriais, pelo fato de permitir que, caso haja avaliação positiva e de mudanças significativas no comportamento e práticas sociais relacionadas a violência de gênero, isso seja expandido em diversos outros ramos ou formas de visualização da questão do gênero, trabalhando nesse sentido, de forma intersetorial. “Diante disso, consideramos a política pública, como

mecanismo que deve buscar a efetivação de direitos e reduzir as desigualdades sociais [...]”. (GRAUPE, SOUSA, p. 1-2, 2014).

Assim sendo, obedecer aos trâmites do modelo de gestão de política pública é essencial para que se possa estabelecer uma ordem de necessidade e práticas para o bom desenvolvimento da mesma, conseqüentemente gerando avaliações positivas e resultados efetivos na sociedade.

### **3.2 A gestão das políticas públicas transversais de gênero no Brasil**

A palavra gestão é comumente entendida como o ato de administrar, gerir algum negócio ou programa para que se alcance determinado objetivo. Dessa forma, igualmente ao âmbito privado que possui planos e projetos para gerir as empresas o estado possui formas de gerir seus planos, objetivos, programas e suas políticas públicas.

La gestión profesional de la administración pública y sus recursos (sobre todo en temas como recursos humanos, finanzas u organización) es innegablemente necesaria. Pero, conviene recordar que la mejora del funcionamiento intrínseco del sector público no constituye un fin en si mismo, sino uno de los medios que han de acabar permitiendo brindar servicios públicos de calidad. (KNOEPFEL, LARRUE, SUBIRATS, VARONNE, 2008, p. 9)<sup>2</sup>.

As formas e os meios utilizados pelo ente estatal para criar e fazer a política pública funcionar se dão através de uma gestão, na qual existem pessoas competentes para diversos atos, permitindo que essa ação estatal seja gerida de forma suficiente para efetivar os direitos dos sujeitos submetidos a tais políticas.

[...] El análisis de políticas públicas permite inscribir toda reforma organizacional en la perspectiva de una mayor eficacia de la acción pública, de quién «gana» y quién «pierde» en relación a cada alternativa planteada, y, conseqüentemente, afrontarlo desde la perspectiva de la legitimidad política. (KNOEPFEL, LARRUE, SUBIRATS, VARONNE, 2008, p. 9)<sup>3</sup>.

Nesse sentido, a gestão de quaisquer políticas públicas, relacionam-se com o sistema burocrático e também com a estruturação da administração pública e

---

<sup>2</sup> A gestão profissional da administração pública e seus recursos (sobretudo em temas como recursos humanos, finanças e organização) é inegavelmente necessária. Mas, conveniente lembrar que a melhora do funcionamento intrínseco do setor público não constitui um fim em si mesmo, mas um dos meios que podem acabar permitindo fornecer serviços públicos de qualidade.

<sup>3</sup> A análise das políticas públicas permite inscrever toda a reforma organizacional na perspectiva de uma maior eficácia da ação pública, de quem ganha e quem perde em relação a cada alternativa implantada, e, conseqüentemente, confrontar a partir da perspectiva da legitimidade política.

demais órgãos que diretamente ou indiretamente participam e influenciam a gestão dessas políticas. É importante observar que uma política pública, para alcançar sua função social, deve lidar com as pessoas de forma direta e humanizada, horizontalmente, de forma dinâmica, buscando o entendimento das múltiplas e complexas facetas da realidade dos sujeitos, praticando a empatia, só assim podendo-se entender e, talvez, propor soluções a cada caso.

Assim, a pretensão de universalização de acesso às políticas sociais requer a instituição da dimensão de humanidade, diversidade e geracionalidade na formulação e execução de políticas públicas reconhecendo que é impossível construir políticas sem considerar as condições e necessidades diferenciadas de desenvolvimento humano presentes em crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos e a complexidade de suas vidas. (CUSTÓDIO, 2016, p. 154)

E isso não é diferente com a questão das políticas públicas referentes à violência de gênero, visto que as mesmas remetem ao significado de garantia de direitos, que no caso da violência de gênero, devem ser garantidos direitos básicos e mínimos como dignidade, liberdade, igualdade entre os gêneros, mas isso não só entre os parceiros e também na aplicação destas políticas, o que é garantido através de uma boa gestão.

No Brasil, sabe-se que os poderes e seus órgãos são extremamente burocráticos e as suas ações na sociedade e internamente são visivelmente hierarquizadas, o que dificulta, muitas vezes, a implementação e execução de políticas públicas que contenham uma avaliação final positiva, principalmente quando o assunto principal é a transversalidade de gênero.

Nesse contexto, a proposta da transversalidade tem encontrado campo fértil, especialmente no campo da gestão pública, como estratégia conceitual e operacional para permitir a incorporação de visões multifacetadas sob problemas complexos. Entretanto, em contraste com a crescente referência à transversalidade na literatura sobre políticas públicas, é limitado o número de estudos que avançam para além do diagnóstico de sua necessidade ou ainda aprofundem conceitualmente o que seria essa tão desejada transversalidade. (SILVA, 2011, p. 2).

O tema da violência de gênero, mesmo após a criação de legislação específica, torna-se extremamente complexo quando se trata de prevenção dos problemas. Questões estruturantes, como as desigualdades de gênero no Brasil, embora há muito sejam debatidas pelos movimentos sociais e por intelectuais, somente recentemente foram incorporadas na agenda dos governos (IPEA, 2010).

É por isso que se torna importante refletir sobre políticas públicas de prevenção à violência de gênero para que, com o passar do tempo, esses atos diminuam até se extinguirem ou ocorrerem numa frequência ínfima a ponto de quase inexistirem.

Essa situação mostra que os serviços de saúde relacionados à violência de gênero no país estão mais focados no atendimento dos agravos do que na prevenção, e esse é um caso em que atendimento e prevenção deveriam caminhar em paralelo, estabelecendo as intervenções voltadas para os autores da violência também como objeto preocupação. (CRUZ, ESPÍNDOLA, TRINDADE, 2017, p. 5).

Da mesma forma que as demais políticas públicas, as de prevenção também possuem a necessidade de serem geridas, afinal, prevenção significa prevenir a ocorrência de atos, nesse caso, os de violência de gênero, ou seja, a gestão deve acontecer a partir de atos que proponham a reflexão e alterem o modo de pensar social para que no momento da avaliação dos resultados a resposta seja positiva.

Colocado desta maneira, o conceito de políticas públicas aparece com inequívocas ligações com a formulação de estratégias de intervenção que envolvem formulação, planejamento, gestão/execução e avaliação de ações propostas ou implementadas no plano consciente, racional e sem dar margem a dúvidas ou subjetivismos, uma vez que tais “tarefas” seriam realizadas pelo Estado. (MELAZZO, p. 7, 2010).

No Brasil, existem leis que preveem regulamentações para os casos de violência de gênero, mas legislação é diferente de uma política pública efetiva. Isso porque a prevenção a essas práticas se dá diante de uma necessidade de alteração da visão social sobre o assunto, que não vai ser possível apenas com a criação e aplicação de legislação, embora esta também tenha papel importante para tal ato.

Diante dos avanços legais a União, o Estado, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil têm se organizado para criar e efetivar serviços específicos de proteção às mulheres vítimas de violência doméstica; sinalizando a relevância ao atendimento especializado a essas mulheres. [...] No entanto os municípios devem contar com uma rede bem estruturada e equipada em recursos físicos, financeiros e humanos, afim de que possam construir um sistema integrado e multidisciplinar no atendimento às mulheres vítimas de violência doméstica. (SILVA, RAMOS, 2016, p. 7).

Logo, somente uma política pública efetiva, que garanta a horizontalização dessa situação, é que pode legitimar o objetivo aqui mencionado, pois assim a sociedade pode abandonar o pensamento limitado no qual a violência doméstica contra a mulher não é relevante e dessa forma não merece a devida atenção para a elaboração de políticas públicas efetivas e eficazes.

Neste momento, tem-se a caracterização da condição da mulher como agente, ou seja, agente ativo, participante de movimentos e das mesmas condições e oportunidades dos homens. No entanto, “a condição de agente ativa das mulheres não pode, de nenhum modo sério, desconsiderar a urgência de retificar muitas desigualdades que arruinam o bem-estar das mulheres e as sujeitam a um tratamento desigual”. (SEN, p. 221, 2000).

Ademais, a condição de igualdade das pessoas do gênero feminino que deve existir em relação às pessoas do gênero masculino, não prevalece sobre a mesma igualdade que deve existir para o gênero masculino em relação ao feminino, visto que com a presente pesquisa se busca demonstrar a importância da igualdade e do respeito que deve existir entre as pessoas independente do gênero das mesmas. Isso porque “ver os indivíduos como entidades que sentem e têm bem-estar é um reconhecimento importante”. (SEN, p. 221, 2000).

Dessa forma, considerar os indivíduos como o autor acima expõe é refletir que qualquer indivíduo deve ser tratado de forma digna, reconhecendo a igualdade e importância do outro, é ter empatia perante o mesmo, bem como poder refletir sobre as situações do outro. Nesse contexto, ressalta-se que o Estado possui um papel importante para a caracterização desse tipo de reflexão e tratamento, tanto das pessoas quanto dos assuntos relacionados ao gênero que as permeiam.

Em linhas gerais, o modelo de Estado atual pode ser definido como o governo do povo, garantido por pré-condições e limitado pelas leis e pelo direito, cuja finalidade principal é concretizar os interesses da coletividade que consideram obrigatoriamente – mas não apenas – as políticas de redistribuição e reconhecimento, voltadas destacadamente à implementação dos direitos econômicos, sociais e culturais. (FERREIRA, 2014, p. 4).

As “relações de gênero estão sempre sendo feitas e refeitas na vida cotidiana. Este ponto é bem estabelecido pela etnometodologia, uma escola de pesquisa psicológica preocupada com o que pressupomos em nossa conduta” (CONNELL, PEARSE, p. 155-156, 2015). Isso porque somos automaticamente julgados e entendidos uns pelos outros através do gênero,

as pessoas envolvidas em condutas do cotidiano – por todo um espectro que varia de conversas e trabalho doméstico até estilos de interação e comportamento econômico - são cobradas nos termos de suas “categorias sexuais” presumidas como homem ou mulher. A conduta produzida em resposta a essa cobrança não é um produto do gênero – é o gênero em si. (CONNELL, PEARSE, p. 156, 2015).



Logo, o Estado é responsável por estas relações de gênero a partir do momento em que possui influência suficiente para intervir em práticas abusivas e na alteração e construção de conceitos e práticas transversais sobre esse assunto.

Dentre os fundamentos do Estado Democrático de Direito brasileiro, deve ser destacado o princípio da dignidade da pessoa humana como princípio fundamental. Como tal deve permear e assegurar os direitos estabelecidos no texto magno, tais como: vida, saúde, integridade física, honra, liberdade física e psicológica, nome, imagem, intimidade, propriedade, a razoável duração do processo e celeridade processual etc. (LIMA, 2013, p. 2).

Por conseguinte, pode-se afirmar que o Estado possui um papel em relação ao combate à violência de gênero, que deve ser desempenhado na sociedade, mas que também envolve os departamentos e pessoas especializadas que compõem e formam o Estado de Direito. Assim, “o Estado é visto como órgão central de controle, detendo o monopólio legítimo da violência para aplacar desordens sociais e ameaças à propriedade”. (BANDEIRA, s/n, 2014).

Ou seja, o fato do Estado possuir o poder de influência sobre as ações sociais, principalmente quando estas são prejudiciais, é o que determina, além de outros motivos, a obrigação do ente em considerar o papel de combate a esse tipo de violência.

O Estado é ao mesmo tempo uma relação de dominação, ou a expressão política da dominação do bloco no poder, em uma sociedade territorialmente definida, e um conjunto de instituições mediadoras e reguladoras dessa dominação, com atribuições que também extrapolam a coerção. Nesse contexto, o governo ganha persona própria, jurídica, separada tanto da persona física do governante quanto da instituição estatal (PEREIRA, p. 148, 2008).

Dessa forma, desde que o Estado foi criado para assumir a garantia de direitos e deveres e reconhecer direitos das pessoas, houve constantes mudanças na sociedade como a conquista do reconhecimento de direitos a partir de manifestações e movimentos sociais que se estendem pelo tempo, e a partir do momento que o Estado aceita, ratifica e incorpora determinados requerimentos sociais, toma como responsabilidade a execução de um determinado papel social, que neste caso é o combate à violência de gênero, logo, a gestão das políticas públicas para este papel é essencial, pois possibilita que sejam estudadas e implementadas corretamente para que os objetivos sejam alcançados.

Há várias teorias que tentam explicar a origem do Estado, mas a que se faz importante elucidar é que o Estado surgiu da necessidade de ruptura entre a barbárie e a civilização. Nesse âmbito, o Estado incide da necessidade de fazer cessar o inoportuno do estado de natureza, os homens decidem

passar à sociedade civil criando o poder político e as leis. (ALVES, RODRIGUES, VILELA, p. 3-4, sem ano).

Por conseguinte, os movimentos feministas que abrangem reivindicações como a proteção à mulher com relação à violência de gênero e outros tipos de atos preconceituosos ou prejudiciais que derivam simplesmente do gênero são movimentos que devem receber a atenção estatal e a avaliação e reconhecimento total ou parcial das reivindicações, de acordo com cada situação, justamente para que a partir de uma análise detalhada do Estado este possa desempenhar o seu papel na proteção de atos atentatórios às questões relativas ao gênero.

Durante séculos, a mulher foi dominada pelo homem e invisibilizada devido os variados discursos e teorias excludentes que a inferiorizaram historicamente e socialmente. E em meio as diversas lutas e reivindicações dos movimentos feministas a mulher pôde expressar-se e ocupar espaços, até então, ocupados por homens. Além de, conquistar direitos igualitários, o reconhecimento e o respeito as diferenças existentes entre homens e mulheres. Todavia, na contemporaneidade, o movimento feminista segue se reinventando a cada dia na pele de mulheres que encorajam umas as outras para mostrar como são afetadas pela desigualdade social, política, histórica e econômica. E embora tenha-se conquistados inúmeros direitos, percebemos que a luta não parou e continua sendo uma luta pela igualdade social. Uma luta que ainda busca, sanar com os diversos tipos de desigualdades, preconceitos e discriminações associadas a figura da mulher. (MATA, SILVA, SILVA, sem ano, p. 5).

O reconhecimento das reivindicações para análise também se refere em como as informações recebidas pelo Estado serão tratadas pelo próprio, através de seus representantes, sendo que este tratamento da informação deve ser condizente com cada situação vivenciada, evitando que, por exemplo, aja um desestímulo da vítima de violência, visto que “as mulheres formam um grupo que experimenta, constantemente, vários tipos de agressões e abusos físicos, verbais e sexuais cometidos por parceiros ou ex-parceiros, familiares, amigos, desconhecidos, por instituições públicas e até mesmo pelo Estado”. (FONSECA, GESSNER, PIOSIADLO, 2014, p. 2).

Afinal, o Estado de bem-estar social, foi um acordo em que partidos socialdemocratas renunciaram a revolução socialista para conseguir exigências mínimas, viabilizado pelas políticas sociais. (BEHRING, BOSCHETTI, 2009).

Assim, os gestores, agindo em nome do Estado e possuindo uma ampla visão da forma organizacional de como determinada política pública está sendo montada, desenvolvida, quais são seus objetivos e quais estão sendo seus resultados

possibilita a melhora, evolução e manutenção ou modificação da política pública de acordo com as premissas iniciais com as quais esta foi criada, visto que

as políticas públicas são responsáveis por grandes mudanças sociais. São a resposta das lideranças governamentais para problemas de ordem econômica, política e de desenvolvimento social. A sociedade, juntamente com diversos grupos de poder, participa ativamente ou passivamente da elaboração dessas políticas e dependem também, em grande parte, do grau de engajamento da população. (GARROTI, 2016, p. 2).

Ao fim e ao cabo, o Estado tem como papel no combate à violência de gênero o tratamento das informações recebidas e percebidas pela sociedade ou pelo próprio, através de seus representantes para, posteriormente, implementar políticas públicas que tratem adequadamente das práticas violentas, através de projetos e planos eficientes.

### **3.3 O papel do Estado na implementação de Políticas Públicas de prevenção à violência de gênero**

O tratamento de informações e todos os demais processos que envolvem a implementação de políticas públicas, são desempenhados pelo Estado, que por sua vez, possui o poder para administrar e gerir as questões sociais atinentes ao mesmo. A promoção de uma vida digna é dever do Estado e este deve assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça. (ALVES, RODRIGUES, VILELA, p. 12 sem ano).

Isso acontece por questões históricas e antigas nos quais os conceitos perduram até hoje, pois em meados do século XVI à XVIII, a partir dos estudos iniciados por Hobbes, Locke e Rousseau, surge o contrato, que foi criado contrapondo o Estado de natureza<sup>4</sup> em que os indivíduos viviam. Isso foi feito

---

<sup>4</sup> O conceito de Estado de Natureza tem a função de explicar a situação pré-social na qual os indivíduos vivem isoladamente. Segundo Hobbes (século XVII) em Estado de Natureza, os indivíduos vivem isolados e em luta permanente, vigorando a guerra de todos contra todos ou “o homem lobo do homem”. Nesse estado reina o medo e, principalmente, o grande medo: o da morte violenta. Já para Rousseau (século XVIII), em Estado de Natureza, os indivíduos vivem isolados pelas florestas sobrevivendo com o que a Natureza lhes dá, desconhecendo lutas e comunicando-se pelo gesto, o grito e o canto, numa língua generosa e benevolente. Esse estado de felicidade original no qual os humanos existem sob a forma do bom selvagem inocente, termina quando alguém cerca um terreno e diz: “É meu”. A divisão entre o meu e o teu, isto é, a propriedade privada, dá origem ao Estado de Sociedade (CHAUI, 2002).

através da criação de um Estado de regras, que garantiria melhores condições existenciais e que seriam pensadas em prol dos interesses coletivos e bem-estar comum ao invés dos individuais e particulares. (BATISTA, 2015, s/n).

A justificativa para a criação deste contrato diz respeito à suposta anarquia vivida pelos indivíduos no Estado de natureza, onde não existiam regras e, portanto, estas seriam necessárias para garantir a emancipação social. Por esse motivo, o contrato social é assim a expressão de uma tensão dialética entre regulação social e emancipação social que se reproduz pela polarização constante entre vontade individual e vontade geral, colectiva, entre o interesse particular e o bem comum. (BATISTA, 2015, s/n).

Com a criação desse contrato e as medidas estabelecidas tornou-se possível a regulação da sociedade e suas formas de alcance do bem-comum, sob uma perspectiva de criação de um Estado, naquela época considerado uma instituição nova, para que a sociedade concedesse ao mesmo a responsabilidade de satisfação e busca de pretensões por ela. E as políticas públicas são uma forma de atuação do Estado em nome da sociedade agindo na resolução e melhoria de problemas sociais.

As políticas públicas podem ser entendidas como a maneira pela qual o Estado atua para amenizar os conflitos e desigualdades sociais. Elas são desenhadas a partir do relacionamento e dos interesses existentes entre várias camadas da sociedade. Nesse processo, os atores políticos possuem importante participação para a focalização e destinação de recursos públicos para determinada política pública. (DORNELES, LACERDA, MOTA, SILVA, 2017, p. 2-3).

Por conseguinte, torna-se papel do Estado analisar os problemas existentes, para garantir ou não a inserção dos mesmos na agenda política, objetivando criar soluções a partir da implementação de uma política pública após a aprovação de cada uma das fases que compõem o ciclo.

Contudo, cabe a sociedade manifestar-se com relação a existência de problemas quando o Estado não os percebe, e uma das formas de manifestação passa a ser os movimentos e reivindicações sociais através da formação de grandes grupos, que dão origem a Conferências, Convenções e demais eventos e encontros que tornam possível a demonstração e grandeza do problema a ser enfrentado, bem como do poder que movimentos sociais podem adquirir e dos resultados que podem auferir.

Pensar a interface entre o Estado e a Sociedade Civil no processo de configuração das políticas públicas implica perceber que essas interações estão inseridas em um processo histórico complexo, onde ambos têm particularidades e interesses próprios, apesar de serem interdependentes e autônomos. Ou seja, um tem implicações e influências com relação ao outro. Dentro dessa interface entre o Estado e a Sociedade civil, destacamos a seguir o debate sobre os movimentos sociais como um dos sujeitos sociais, no âmbito da sociedade civil, que em sua interface com o Estado interferem no desenho as políticas públicas. (FACEIRA, LEMOS, 2015, p. 4).

O fato de a sociedade estar acostumada com a noção de Estado não impede que esta possa manifestar-se e assumir posições, principalmente quando as mesmas dizem respeito à garantia dos próprios direitos.

[...] Para nós, que nos formamos historicamente dentro de uma tradição ocupada pela noção de Estado, custa muito pensar uma sociedade sem Estado, apesar de que os americanos falam em “stateless society”, sociedade sem Estado. Para nós, é quase impossível pensá-la, porque nascemos no Império português, subjugado por um Estado todo poderoso. Às vezes nos esquecemos, por isto, que na verdade não se trata de uma situação necessariamente permanente (...). (CARDOSO, 1977, p. 84).

Como já mencionado, a IV Conferência Mundial das Mulheres em Beijing (1995) teve papel fundamental para assegurar direitos ao gênero feminino em relação ao Estado, postulando por um melhor status feminino em todas as dimensões da sociedade e isso é uma forma de manifestação social no intuito de demonstração de problemas ao Estado. Contudo, não são apenas os grandes movimentos ou convenções que devem ser considerados como uma forma de expressar os fatos e problemas sociais. Afinal, Gohn (p. 138, 2006) afirma que “[...] O mundo da vida é fundamental para a análise da sociedade civil, e esta última possui duas lógicas: uma dada pelo sistema econômico-político mais amplo, outra dada pelo mundo da vida”.

Em outras palavras, os movimentos sociais menores também merecem atenção do Estado, pois demonstram os fatos da vida real as vítimas e dos agressores, permitindo que, nesse sistema de conhecimento e entendimentos, sejam feitas alianças e haja a possibilidade de crescimento e formação de redes benéficas às políticas públicas de prevenção, que se valem de um trabalho reestruturador das vítimas e dos atores da violência.

O deslocamento da análise para as esferas micro da vida social resgatou uma das dimensões vitais da história do homem: a prática cotidiana, uma das dimensões básicas da práxis humanas, o fazer, o acontecer. A autonomia dos indivíduos e grupos sociais será a principal categoria utilizada. Ela não é vista de forma a que os grupos e movimentos se isolem mas, ao contrário, como a conquista ou a construção de um processo

interativo [...]. Por isso, o processo de construção de alianças, de formar redes sociais e culturais, serão tão enfatizado nos NMS. (GOHN, 2006, p. 135).

No capítulo III Convenção de Belém do Pará, estão previstos os deveres que devem ser assumidos pelos Estados, devendo ser levada em conta a situação da mulher vulnerável à violência por sua raça, origem étnica ou condição de migrante, de refugiada ou deslocada. Entre outros, destacam-se os deveres do Estado: “Agir com o devido zelo para prevenir, investigar e punir a violência contra a mulher; [...]”. (CONVENÇÃO DE BELÉM DO PARÁ, 1995).

Ainda, em 2003 foi instituída no Brasil a Secretaria Especial de Políticas Públicas para Mulheres (SPM), “que traçou como meta inserir a igualdade de gênero como um tema transversal às políticas públicas”. (LISBOA, 2014, p. 44). Também foi criada a Lei Maria da Penha, já comentada, e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, que ressalta que

cabe ao Estado adotar uma política sistemática e continuada em diferentes áreas. A intervenção deve se caracterizar pela promoção e implementação de políticas públicas de responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais, constituindo uma rede de ações e serviços. As redes devem articular assistência jurídica, social, serviços de saúde, segurança, educação e trabalho. Os serviços e organizações que compõem as redes incluem: Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher, delegacias comuns, Centro de Referência, Defensorias Públicas da Mulher, Defensorias Públicas, Instituto Médico Legal, Serviços de Saúde, Polícia Militar, Corpo de Bombeiros, Casas Abrigos (BRASIL, PNPM, 2004, p. 2).

Se o Estado é o ente elegido para garantir os direitos da sociedade em prol do bem comum, torna-se papel dele combater a violência de gênero sob os pressupostos da dignidade, liberdade, igualdade e demais previsões e princípios, garantindo um efeito erga omnes, ou seja, as consequências não serão aproveitadas apenas ao sexo feminino ou masculino, mas a toda a sociedade que, no convívio diário com os praticantes da violência também se afetam com tais situações.

O caráter público da política não é dado apenas pela sua vinculação com o Estado, mas pelo fato de significar um conjunto de decisões e ações que resulta ao mesmo tempo de ingerências do Estado e da sociedade, sendo de responsabilidade de uma autoridade também pública e visa concretizar direitos sociais conquistados pela sociedade e incorporados nas leis. (FACEIRA, LEMOS, 2015, p. 3).

Deve-se entender que “a vida política não é nada sem ideais, mas os ideais são vazios quando não se relacionam com possibilidades reais”. (GIDDENS, 1999, p. 12).

A partir do momento em que o Estado recebeu poderes da sociedade para agir em nome desta houve a descentralização dos poderes, ou seja, uma forma de divisão que reparte o poder antes individualizado no poder central para outros setores que compõem órgãos do governo, a fim de facilitar a consecução dos atos estatais e de facilitar a participação social, pois possibilita que os projetos e o Estado estejam mais próximos da sociedade. “O princípio da descentralização, que consubstancia, ele próprio, outros princípios nos domínios de suas especialidades, como em matéria financeira, têm várias vinculações principiológicas”. (BARACHO, 1996, p. 18). Ou seja, o princípio da descentralização permite que esta ocorra e esteja vinculada a diversas questões práticas e principiológicas, de modo a haver complementariedade entre setores e informações.

É com Rousseau que se chega ao ponto culminante da discussão acerca de democracia e da presença do interesse público no Contrato Social, dado que somente a vontade geral pode direcionar a força do Estado no cumprimento da razão de ser de sua instituição – o bem comum. Considerando que, para o aparecimento das sociedades civilizadas foi necessário um choque de interesses particulares, Rousseau entende que é o acordo entre esses particulares interesses que as mantém possíveis: porquanto que a vontade sempre se dirige para o bem do ser que quer, e a vontade do particular sempre tem por objetivo o bem privado, enquanto que a vontade geral se dirige ao interesse comum, disso se deduz que somente está última é, ou deve ser, o verdadeiro motor do corpo social. (RECKZIEGEL, ZENI, 2009, p. 3).

Atrelado ao princípio da descentralização existe o princípio da subsidiariedade, que segundo Barracho (1996, p. 37) aplica-se em numerosos domínios e necessariamente deve respeitar as liberdades dos indivíduos e dos grupos. Esse princípio ordena algo que deve ser efetivado, levando em consideração as possibilidades jurídicas e fáticas. Por isso, Torres (2001, p. 35)

o define como:

[...] um princípio de divisão de competências e de cooperação, que procura definir os domínios próprios dos indivíduos, dos grupos intermediários e do Estado, exigindo que se atribuam as responsabilidades públicas às autoridades mais próximas dos cidadãos, que se encontram em condições de exercê-las de forma mais eficiente.

As políticas públicas, através da estrutura em operação no governo, tomam novas formas com o conceito político advindo do federalismo praticado no Brasil. Muitas das discussões são colocadas em termos de estrutura e princípios legais. Logo, “se deduz que a aplicação da subsidiariedade envolve dois planos distintos: um primeiro que diz respeito às relações entre a sociedade e o Estado, e um

segundo voltado à sua organização política propriamente”. (BODNAR, SEVEGNANI, sem ano, p. 7).

Assim, o Estado deve dispor de condições que criem situações para formação do cidadão e a repartição de competências, que pode ser vislumbrada pela descentralização, vincula-se à compreensão do princípio de subsidiariedade, pelo que o Estado deve transferir ou delegar às coletividades os poderes que têm a capacidade de exercer. La subsidiariedad posee unas importantes raíces jurídicopolíticas, pues no en vano se trata de un principio característico de los Estados de estructura federal, en cuanto criterio de reparto de competencias entre la Federación y los Estados [...]<sup>5</sup> (CARRERA, p.4).

Nesse sentido, os princípios mencionados passam a ser aplicados e manejados no âmbito sociopolítico, ou seja, na relação Estado e sociedade, dando liberdade as mesmas, mas estando presente na compreensão do problema e no fornecimento de meios para reflexão e crescimento intelectual e individual perante o comportamento nas situações de violência de gênero.

Contudo, a outra dimensão destes princípios possibilita que o Estado esteja presente no caso da liberdade e dos mecanismos mencionados acima fornecidos não serem suficientes para a resolução do problema.

Ambas trazem subjacente a ideia de autonomia e corresponsabilidade. As pessoas devem agir com liberdade e responsabilidade na busca do bem-estar individual e o Estado deve socorrê-las quando, diante da impossibilidade, resultar prejuízo ao bem comum. Da mesma forma, os poderes públicos locais devem concretizar as políticas públicas no seu território, mas necessitam ser socorridos pelos de nível governamental superior quando incapacitados de realizá-las. (BODNAR, SEVEGNANI, sem ano, p. 8).

Percebe-se como as políticas públicas de prevenção são eficazes para a consecução lógica de prevenir atos violentos decorrentes do gênero, visto que possibilita às pessoas uma nova percepção sobre os fatos e a convivência de uns para com os outros, podendo conduzir os sujeitos a relacionarem-se de forma mais humana e solidária, ou seja, com mais empatia. Ademais,

faz-se necessária a garantia efetiva de que a população tenha acesso aos seus direitos universais e sociais, bem como ao desenvolvimento de políticas públicas específicas para pessoas ou localidades onde a violência esteja mais propensa ou disseminada. (FREITAS, RAMIRES, 2011, p. 15).

---

<sup>5</sup> Finalmente, a subsidiariedade tem uma importante raiz jurídico política, posto que se trata de um princípio característico da estrutura dos Estados federais, enquanto critério de repartição de competências entre a Federação e os Estados.



Por conseguinte, ao mesmo tempo que as medidas preventivas permitem às pessoas agirem livremente, esta liberdade está condicionada a preceitos mínimos, como as bases principiológicas constitucionais de uma vida digna, do exercício da cidadania e ao mesmo tempo do pertencimento a um Estado soberano.

A qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão dos demais seres humanos (SARLET, 2001, p. 20).

Segundo Baracho (1996, p. 78), o princípio da subsidiariedade tem duas características ou aspectos:

a) aspecto negativo: a autoridade em geral e o Estado em particular não devem impedir as pessoas ou os grupos sociais de conduzir suas próprias ações, ou seja, de empregar tanto quanto possível energia, imaginação e perseverança, nas obras, através das quais realizam a execução de interesse geral e interesse particular; b) aspecto positivo: cada autoridade tem por missão incitar, sustentar e finalmente suprir, quando necessário, os atores insuficientes.

Logo, ao mesmo tempo que a sociedade deve ser proativa é necessário que o Estado assuma as responsabilidades e competências que lhe foram outorgadas através do contrato social quando a sociedade for insuficiente para a garantia efetiva dos próprios direitos.

A competência do Estado, agente normativo, de exercer as funções de fiscalização, incentivo e planejamento, para setores públicos e indicativo para setores privados, é de exercício obrigatório por parte dos governos que devem implementar a construção de políticas públicas para ser executadas no controle das externalidades negativas ao meio ambiente. (ARAUJO, MEDA, sem ano, p. 10).

Nota-se que as políticas públicas são uma forma do Estado intervir de maneira positiva na sociedade, seja como União, Estado federado ou Município, tornando-se mais próximo da sociedade através de agentes ou autoridades que o representam e cuidam ou trabalham com os problemas sociais de formas diferenciadas para sanar a insuficiência dos atores sociais na resolução dos conflitos.

A abordagem que melhor expressa o quadro real das políticas públicas é a que a considera um processo contínuo de decisões que, se de um lado pode contribuir para ajustar e melhor adequar as ações ao seu objeto, de outro, pode alterar substancialmente uma política pública. (CARVALHO, 2003, p. 186).

Após todos os processos de decisões das políticas públicas nos seus respectivos temas e áreas existe uma avaliação da implicação e impacto na sociedade, que parte de referenciais ou valores objetivados com a implementação. Ressalta-se que na maioria dos casos pode-se afirmar que a implementação dessas políticas por si só já é um passo positivo de interferência social pelo Estado, pois significa a ação do Estado em determinado problema. Ademais, o estágio de avaliação dos resultados corrobora para essa interferência positiva:

Avaliação é uma operação na qual é julgado o valor de uma iniciativa organizacional, a partir de um quadro referencial ou padrão comparativo previamente definido. Pode ser considerada, também, como a operação de constatar a presença ou a quantidade de um valor desejado nos resultados de uma ação empreendida para obtê-lo, tendo como base um quadro referencial ou critérios de aceitabilidade pretendidos. (GARCIA, 2001, p. 31).

Assim, todo ato de avaliação encontra resultados que podem ser positivos ou negativos, mas o principal ponto dessa questão é que a partir da avaliação existirão outras e maiores intervenções do Estado na sociedade para corrigir e melhorar a política pública avaliada. Por esses motivos a intervenção ora mencionada por meio de políticas públicas deve ser entendido como intervenções positivas e que objetivam sempre melhoras sociais. A avaliação deve ser vista como um mecanismo de melhoria no processo de tomada de decisão, a fim de garantir melhores informações, sobre as quais eles possam fundamentar suas decisões e prestar contas sobre as políticas (ALA-HARJA, HELGASON, 2000, s/n).

Por conseguinte, na implementação de políticas públicas, bem como todo o seu ciclo e também seu desenvolvimento, os órgãos governamentais responsáveis por áreas específicas estão aplicando a subsidiariedade e a descentralização, de modo a garantir o cumprimento de questões constitucionais básicas.

Assim, “o investimento político em um Estado que permita a manutenção de políticas públicas sociais, associado ao estímulo da participação popular como prática de controle público sobre estas mesmas políticas” (GUIMARÃES, PESSOTO, RIBEIRO, 2015, p. 12) é um Estado eficiente na implementação das mesmas sob o conceito de princípios básicos como o da descentralização e o da subsidiariedade.

A fase da implementação contém a aplicação da política através do Governo. É a etapa em que se busca combinar e conciliar o tempo para a implantação da política com os recursos financeiros e humanos disponíveis para seu cumprimento. Sua implantação deve estar constantemente atendendo aos objetivos previamente estabelecidos. Ao final do processo,

os resultados alcançados caracterizam o impacto da política implementada. A implementação da política pública, por sua vez, sucede a tomada de decisões e antecede o processo de avaliação. É nesta fase onde os planejamentos, regras, rotinas, métodos e processos sociais são colocados em prática. (DORNELES, LACERDA, MOTA, SILVA, 2017, p. 13).

Por conseguinte, a partir do momento em que a sociedade tornou o Estado legítimo para cuidar e resolver os problemas que não podem ou não são resolvidos primariamente no âmbito social, o ente estatal deve corresponder a esta legitimidade através da implantação de políticas públicas que se adequem ao problema existente e tendam a resolvê-lo ou preveni-lo, seja atuando diretamente com os agentes, seja atuando em diversos setores que promovam mudanças partidas do próprio Estado. Duas características definem os sistemas de política social: seu caráter universal e a responsabilidade compartilhada dos entes federativos. (MADEIRA, 2014, p. 11).

Com relação à violência de gênero, a implementação pelo Estado de políticas públicas normativas, ou seja, que dizem respeito a aplicabilidade de legislação é de grande importância e pode surtir efeitos, entretanto, é importante que o ente elabore políticas de prevenção à violência, visto que nesses casos o contato com a vítima e também com o agressor é mais frequente e pode causar efetivas mudanças comportamentais quando aplicadas de forma correta.

Um aspecto distintivo das políticas sociais brasileiras frente ao que é praticado em outros países é a presença da sociedade civil em seus conselhos de gestão. As políticas são geridas por instâncias de pactuação e gestão que colocam a sociedade civil no centro do processo de produção das políticas sociais. O Conselho Nacional de Saúde (CNS)<sup>4</sup>, que é a instância máxima de deliberação da área, é composto por representantes dos usuários na proporção de 50%. (MADEIRA, 2014, p. 13).

Contudo, ainda são necessárias políticas públicas que atuem no cerne do comportamento humano, ou seja, que possibilitem ao sujeito de direito participar, refletir e atuar de forma diferente momentaneamente, a fim de que realmente fique claro os motivos das práticas violentas ao gênero são uma agressão contra a dignidade da vítima, entendendo, portanto, o conceito de igualdade, que surgiu a partir da Declaração dos Direitos de Virgínia, de 1776, cujo primeiro artigo afirmava que todos os homens nascem igualmente livres e independentes, bem como a Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, de acordo com a qual “os homens nascem e são e iguais em direitos” (art. 1º). (SARLET, 2014, p. 539). Ou seja, a proposição da igualdade é uma proposição moral, que não se impõe, mas que simplesmente existe.

A afirmação de que todos são iguais perante a lei não é uma proposição de fato, mas de natureza moral, de modo a constituir uma reivindicação socialmente e politicamente construída, que, no plano jurídico, se traduz em um dever ser, um dever de igual tratamento, de igual respeito (SARLET, 2014).

Por conseguinte, implementar políticas públicas relativas à prevenção da violência de gênero é incentivar medidas de igualdade, dignidade e liberdade das pessoas, ao mesmo tempo que trata os agressores para a transformação de pensamentos e atitudes. Falar de políticas públicas exige uma concepção filosófica e política do próprio agir do Administrador, bem como migrar de uma perspectiva liberal individualista para uma dimensão mais comunitarista de gestão pública. (OHLWEILER, 2007, p. 1).

Basicamente, o papel do Estado na implementação desse tipo de política pública é garantir o bem comum de vítimas de violência de gênero, mas também garantir a não existência de novas vítimas a partir do momento que lida com a prevenção e o reequilíbrio dos envolvidos.

A Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres tem por finalidade estabelecer conceitos, princípios, diretrizes e ações de prevenção e combate à violência contra as mulheres, assim como de assistência e garantia de direitos às mulheres em situação de violência, conforme normas e instrumentos internacionais de direitos humanos e legislação nacional. (BRASIL, sem ano, p. 2).

Afinal, o cumprimento dessas obrigações assumidas pelo ente estatal garante a efetivação dos direitos humanos, que são inerentes ao ser humano e que estão intimamente relacionados com o âmbito educacional, permitindo, assim, que ambas as áreas possam atuar transversalmente a fim de alcançar o objetivo final da política pública, que neste caso é a prevenção da violência de gênero. Participação e inclusão na sociedade, igualdade de oportunidades, acessibilidade e não discriminação são temas inerentes aos direitos humanos e representam aspectos do respeito e da valorização da diversidade humana. (BERNARDES, 2012, p. 10).

Assim, políticas públicas de prevenção devem considerar a realidade fática vivenciada por ambas as partes que fazem parte do projeto para serem reabilitadas, preparando as mesmas para os novos acontecimentos de violência, e para as consequências desses acontecimentos, objetivando sempre a prevenção e a adequação das medidas tomadas de acordo com os resultados avaliatórios dessas políticas.

[...] a prevenção e o enfrentamento da violência contra a mulher depende da conscientização dos indivíduos, famílias, comunidades e sociedade em geral, para que possam ser construídos outros valores, onde a violência é

construída e legitimada. Embora existam políticas públicas para lidar com esta questão, constata-se que é necessária a incorporação do recorte de gênero na construção das políticas de educação, saúde, assistência social e segurança pública para que se possa favorecer a construção de relacionamentos humanos que não violem os direitos das mulheres. (ANTUNES; BIGLIARDI; WANDERBROOKE, 2016, s/n).

Ou seja, essas políticas preventivas se tornam preventivas também pelo fato de atuarem a partir de um processo de correção que parte da avaliação e seus resultados.

Nesse cenário, a adoção de um processo contínuo e bem estruturado de avaliação das políticas públicas surge como uma estratégia de prevenção à violência estrutural, que deve ser utilizada não apenas por aqueles que ao assumirem a direção do Estado compreendem sua abrangência e poder, dispondo-se a utilizá-lo como um instrumento de desenvolvimento e justiça social, mas pela própria sociedade civil organizada como forma legítima de pressão e luta social. (MOREIRA, NETO, 1999, p. 39).

Neste contexto, constata-se que a educação é um dos melhores meios para se trabalhar a prevenção, mesmo não sendo o único e isolado, a educação é um meio que pode promover os efeitos suficientes para a não ocorrência da violência de gênero, através do tratamento de conceitos e práticas diversas.

E essa multidimensionalidade do ser humano pode ser estabelecida e vivenciada nas relações educativas, através da vivência do ser humano, de gente convivendo com gente, de um projeto claro, de objetivos definidos e de conteúdos que contemplem as diferentes dimensões da vida humana, num contínuo processo de “educar-se”, de “vir a ser”. (HENZ, TONIOLO, p. 5).

A prática da multidimensionalidade do ser humano, engloba o tratamento indireto e também direto de conceitos e práticas envolvendo direitos humanos e cidadania, visto que possibilita aos indivíduos percepções humanas e, conseqüentemente, modifica a prática em relação à violência baseada no gênero, permitindo que a vítima exerça o seu direito à igualdade, dignidade e liberdade, ou seja, exerça a sua cidadania, que é definida como um indivíduo no gozo de direitos civis e políticos de um Estado. [...] Logo, se conceitua cidadania considerando o contexto social a que se refere, adquirindo esta características próprias (GORCZEVSKI, 2005). Afinal, humanização é

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 1995, p. 249).

A humanização também já era um ponto tratado por Rousseau ao refletir sobre a educação ministrada às crianças de seu tempo, na qual sugeria práticas que favoreçam “seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto”, inclusive. E faz um apelo em favor da humanização: homens, sejais humanos, é nosso primeiro dever; e o sejais em relação a todas as situações sociais, a todas as idades, a tudo o que não seja estranho ao homem. Que sabedoria haverá para vós fora da humanidade (ROUSSEAU, p. 61, 1973).

Ademais, a humanização torna possível o melhor entendimento dos conceitos e princípios da igualdade que, se bem aplicado e praticado, torna possível o entendimento completo e a aplicável eficaz dos conceitos de dignidade e de práticas de dignidade e liberdade de uns para com outras em relação ao gênero, pois a compreensão do debate de igualdade de gênero propicia ao entendimento de que a igualdade de direitos deve considerar as diferenças entre os sexos, mas não fazer as diferenças um motivo para continuidade das desigualdades. (GRAUPE, SOUSA, p. 4, 2014).

Inclusive porque a partir do momento em que as pessoas e as práticas se tornam mais humanizadas, conseqüentemente estratégias e planos também se tornarão, possibilitando uma rede de acolhimento e trabalho das vítimas de violência de gênero, bem como dos agressores e conviventes, prestando o devido atendimento a cada um.

Acreditamos que o resultado desta pesquisa possa contribuir para que se estabeleçam estratégias de suporte ou de apoio efetivo às mulheres em situação de violência, com base em seu contexto de vida e respeitando seu direito e autonomia de decisão, bem como alertar para necessidade de se construir uma postura profissional e cidadã para desenvolver um trabalho em rede, em conjunção com setores da sociedade, a fim de prestar o atendimento integral e humanizado. (LETTIERE, NAKANO, SANTI, 2010, p. 3).

Nesse sentido, a educação pode promover a humanização através do seu próprio sistema de união, disciplina e convivência. “É preciso que se resgate ou que se construa o sentido da educação como caminho, percurso, processo, fluxo ascendente, desde que consista na aquisição de aprendizagens [...]”. (MACHADO, p. 26, 2013).

Ainda, após construído tal caminho por meio do sistema educacional é possível mantê-lo continuamente a partir do momento em que os conceitos e práticas podem ser repassados não só dentro das escolas e universidades, mas

também no âmbito familiar, de cada um, bem como através da continuação de movimentos, projeto e programas. Nesta perspectiva, por ser o primeiro sistema que o indivíduo interage, a família consiste no micro-sistema no qual cada membro tem uma posição e um papel socialmente definido, que reflete sua organização estrutural e funcional. (ARAÚJO; COELHO; DINIZ; GOMES, 2007, p. 2).

Isso porque partindo do pressuposto de que no âmbito educacional é possível construir ideias e repassá-las para as próximas pessoas de cada série educacional e espaço escolar ou universitário, pode-se criar costumes e padrões de entendimentos necessários e de acordo com a proteção de direitos, princípios e deveres. Ou seja, é possível que se insira na sociedade o entendimento do combate e prevenção à violência de gênero como algo de concordância e verdade de todos.

Na situação das relações familiares, por exemplo, cruzam-se concepções sobre sexualidade, educação, convivência e sobre a dignidade de cada um. Cruzam-se também posições definidas por outros marcadores ou categorias de diferenciação que implicam variadas posições de poder: geracionais ou etárias, marcadores raciais e também os relativos à classe e à ascensão social. Exercer uma posição é agir em função de várias dessas concepções, posições e marcadores, combinando-os mesmo quando são conflitivos. Desse modo, importa salientar que ao tratar de posições de gênero é preciso considerar que, certamente, existem padrões legitimados socialmente importantes na definição de identidades e condutas. Contudo, é preciso ter em mente que eles devem ser vistos como construções, imagens, referências compostas e adotadas de modo bastante complexo, pouco linear e nada fixo. (DEBERT; GREGORI, 2008, p. 14).

Portanto, incluir debates para a prevenção de violência de gênero através de meios educacionais é uma forma de lançar às crianças, jovens e adultos a possibilidade de novas ideias, ou seja, propor a transversalização dos conceitos relacionados ao gênero para, mesmo que morosamente, diminuir ou erradicar a violência de gênero, promovendo o exercício completo da cidadania e da democracia pelos sujeitos de direito.

A educação deve ser compreendida como um processo, onde experiências são trocadas, vivenciadas, enriquecidas, numa convivência amorosa na relação professor-aluno, tendo claro o importante papel que a escola e, principalmente os educadores, têm a desempenhar frente a seus educandos, respeitando a dignidade e autonomia de cada um. (HENZ, TONIOLO, p. 4).

Além disso, tais debates fortalecem o conceito e a visão dos direitos humanos, que devem ser entendidos na sua literalidade e realidade, ou seja, direitos decorrentes da simples existência do homem, já que têm como conceito indiscutível entre os especialistas a garantia de direitos que determinam o bom e necessário desenvolvimento do ser humano, porque a noção dos direitos humanos subordina-

se, necessariamente, à que se tiver do homem, titular desses direitos (OLIVEIRA, 2000, p. 2), e por isso são valorados de forma única, a partir do momento que são considerados como previsões globais de qualquer ordenamento jurídico ou legislação existente.

Do mesmo modo, a educação em direitos humanos e suas políticas surgiram em decorrência de acontecimentos históricos, se aprimorando em defesa de uma cultura mais igualitária, justa e harmônica. A educação em direitos humanos caminha com os acontecimentos vivenciados por toda a humanidade, a qual precisou – e ainda precisa – ter asseguradas as suas condições mínimas de proteção e sobrevivência, tais como o direito ao respeito, à igualdade, à segurança, à propriedade, à educação, à não-violência e ao próprio direito à vida. (BRABO; MACIEL, 2016, p. 2).

Dessa forma, é plenamente entendível o fato de que essas políticas envolvidas em direitos humanos se relacionem com as questões de gênero, influenciando transformações nesse sentido.

Entendemos que, em meio ao contexto neoliberal e das consequências negativas que tal ideologia causou, a educação em direitos humanos torna-se um dos instrumentos fundamentais para a concretização de uma cultura dos direitos humanos que seja capaz de transformar relações e práticas sociais, inclusive relações sociais de gênero. Para tanto, é essencial que a educação em direitos humanos tenha caráter político, caminhe em uma perspectiva de formação axiológica e aconteça cotidianamente. Além disso, os(as) professores(as) assumem importante papel na educação em direitos humanos, uma vez que dispõem da possibilidade de influência para a realização de transformações grandiosas em prol da humanidade. (BRABO; MACIEL, 2016, p. 2-3).

Logo, se as políticas públicas relacionadas à prevenção de qualquer tipo de violência e de qualquer um dos gêneros, estão baseadas nos direitos humanos e em princípios como igualdade, liberdade e dignidade da pessoa humana e também devem abranger a realidade e a prática social para o melhor desenvolvimento e resultados futuros, o melhor ambiente para se tratar a prevenção é a educação. Ao adotar o conceito de gênero para a análise, procurou-se chamar a atenção para a construção social e histórica do feminino e do masculino e para as relações sociais entre os sexos. (FARAH, 2004, p. 2).

E a educação é um âmbito que permite que o gênero seja tratado como uma construção social e histórica. Isso porque a construção intelectual de crianças, adolescentes e adultos é o que os baseia para o futuro em que se tornarão cidadãos e responderão pelos próprios atos e concepções, bem como permite constante evolução reflexiva, sendo importante que haja educação sobre os preceitos mínimos que permeiam a sociedade, como a igualdade, a liberdade e a dignidade da pessoa



humana. [...] em setores de políticas públicas em que se reivindica o desenvolvimento de programas em gênero, à medida que a descentralização começa a ocorrer, o locus das pressões se redireciona crescentemente para o nível local de governo. (FARAH, 2004, p. 7).

Em outras palavras, seja a nível de União, Estado ou Municípios, as políticas públicas de prevenção possuem um mesmo foco, que é a diminuição da violência de gênero por meio do tratamento da vítima, agressor, conviventes e dos seus atos antes da violência acontecer e não apenas após o acontecimento desta, em que muitas vezes a recuperação é dificultada. Nesse sentido, a prevenção é importante para mudar a sociedade com o tempo, tratando e trabalhando preceitos e conceitos mínimos que ainda não foram realmente incorporados no âmbito social por motivos variados, mas que devem ser, no intuito de ter-se uma evolução pessoal e intelectual, resultando em práticas mais humanizadas.

Como abordado anteriormente, mister reforçar a importância da comunidade e revigorar os laços afetivos dos seus integrantes, para ir ao encontro de alternativas que possam auxiliar na consolidação das políticas públicas que atentem para a prevenção da violência de gênero [...]. [...] Contudo, atualmente, em grande parte dos municípios brasileiros, há uma fragilidade nesse sistema de atendimento à mulher vítima de violência de gênero, ocasionado essencialmente pela falta de implementação das políticas públicas anteriormente mencionadas - por parte dos Poderes Públicos federal, estaduais e municipais - o que acaba por prejudicar o seu efetivo enfrentamento e prevenção. (PORTO, 2016, 129-188).

Logo, por meio da educação é que se pode construir e manter uma sociedade reflexiva, crítica e preocupada com os acontecimentos e andamentos do território em que vivem e de forma horizontalizada com os que estão ao redor de cada um. Sendo assim, a partir do momento em que a sociedade passar a ter práticas mais humanas, simplesmente pela empatia, tem-se uma sociedade evoluída intelectualmente e moralmente, mas não apenas baseadas em leis e sim por condições atreladas a simples existência e convivência humana. Ou seja, exercendo a cidadania e o respeito.

De uma maneira geral, se define cidadania como a qualidade ou direito do cidadão. E cidadão como indivíduo no gozo de direitos civis e políticos de um Estado. [...] Não há como conceituar cidadania sem se considerar o contexto social a que se está referindo e, com isso a mesma adquire características próprias que se diferenciam conforme o tempo, o lugar e as condições socioeconômicas. (GORCZEVSKI, 2005, p. 23 - 24).

Por conseguinte, a partir do momento em que a educação promove a evolução das pessoas estas têm a possibilidade e a compreensão de expressar a opinião formada a partir de todo o aparato que tornou isso possível, motivo pelo qual passam a existir reivindicações através de movimentos sociais, que geram a elaboração de legislações, conferências, planos e projetos baseados nos princípios da igualdade, da dignidade da pessoa e da liberdade. Compreende-se que o espaço social é construído pela função e posição econômica e cultural dos seus agentes e que a educação diferenciada dada aos homens e às mulheres equivaleria às distâncias sociais (BOURDIEU, 1996, s/n).

Logo, proporcionar a devida educação por meio das políticas públicas, garantindo que aquela seja igual a todos e com as mesmas metas e objetivos é também assegurar que não haverá necessariamente diferenças com relação a prevenção que se propõe na pesquisa, bem como que o objetivo da prevenção é justamente alcançar todas as pessoas.

Perscruta-se com o objetivo de se ater na complexidade das relações de gênero, que o direito por si só poderá não dar conta, e pensar na educação é lembrar que esta é um processo contínuo demorado de percepção, autoconhecimento e respeito ao outro. O último elemento da convenção, “erradicar” é uma utopia social, algo que se quer alcançar, ou seja, o fim da violência, para isso, muita caminhada e labuta com os dois primeiros elementos que são: prevenir e punir. (PORTO, 2016, p. 80).

Ademais, nestes casos é possível envolver o Estado e a sociedade numa atuação conjunta para resolução do problema existente, permitindo que aja uma atuação completa, ou seja, de como deveria ser normalmente para o bom desenvolvimento das políticas públicas e prevenção à violência de gênero e alternativa ao sistema penal. O sistema penal é ineficaz para proteger as mulheres contra a violência, porque não previne violências, não escuta os interesses das vítimas, não contribui para a compreensão da violência sexual e gestão do conflito. (ANDRADE, 2003, p. 102-103).

E é exatamente esse o papel que o Estado têm no combate à violência de gênero, ou seja, o cumprimento e efetivação dos direitos fundamentais e humanos garantidos na Constituição Federal e nas demais legislações, que foram assumidos através dos efeitos das grandes reivindicações feitas. Inclusive porque

As políticas públicas podem ser entendidas como a maneira pela qual o Estado atua para amenizar os conflitos e desigualdades sociais. Elas são

desenhadas a partir do relacionamento e dos interesses existentes entre várias camadas da sociedade. Nesse processo, os atores políticos possuem importante participação para a focalização e destinação de recursos públicos para determinada política pública. (DORNELES, LACERDA, MOTA, SILVA, 2017, p. 2-3).

Por esse motivo, no próximo capítulo será exposto como a educação pode ser especificamente uma forma de prevenção à violência de gênero, bem como quais os atos e planos existentes na sociedade brasileira para que estas medidas sejam efetivadas e diminuam ou erradiquem tal tipo de violência.

## **4 A TRANSVERSALIDADE DE GÊNERO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ANÁLISE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL**

Neste último capítulo, após verificação do conceito de gênero, violência, transversalidade e políticas públicas, pretende-se analisar o Plano Nacional da Educação, o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos e o Plano Estadual da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no intuito de avaliar seus conceitos e objetivos com relação a existência ou não de previsões relacionadas à proteção de gênero.

### **4.1 Educação como meio de prevenção da violência de gênero.**

A educação escolar configura-se como um instrumento de especial importância advinda do fato de a mesma atuar diariamente sobre as crianças e adolescentes, numa idade em que estão mais “receptivos” às influências formadoras externas. A escola, ao mesmo tempo em que ensina técnicas e conhecimentos, ensina também as regras dos bons costumes, objetivando que os alunos fiquem preparados para enfrentarem os desafios que porventura surjam no decorrer de suas vidas. Como refere Amartya Sen, é através da educação que o sujeito se emancipa e adquire condições de desenvolver sua capacidade de agente na sociedade, de compreender de forma mais criteriosa a realidade em que está inserido e a reivindicar seus direitos de cidadania.

A análise do desenvolvimento apresentada neste livro considera as liberdades dos indivíduos os elementos constitutivos básicos. Assim, atenta-se particularmente para a expansão das “capacidades” [...] das pessoas de levar o tipo de vida que elas valorizam – e com razão. Essas capacidades podem ser aumentadas pela política pública, mas também, por outro lado, a direção da política pública pode ser influenciada pelo uso efetivo das capacidades participativas do povo. (SEM, 2000, p. 32).

Nesse sentido é que se deve entender que o desenvolvimento intelectual das crianças e adolescentes é primordial, porque os prepara do ponto de vista de atitudes, crenças e valores, sendo importante que haja educação sobre os preceitos mínimos que permeiam a sociedade, como a igualdade, a liberdade e a dignidade da pessoa humana. Nisso inserem-se diversos nichos sociais e o gênero é um deles,

principalmente porque o desrespeito ao homem ou mulher simplesmente pelo sexo que porta é uma violência que não deve existir.

[...] a violência externa à escola, seja comunitária ou familiar, também é percebida como um dos fatores que interfere na rotina escolar. O uso de xingamentos e a presença de preconceito e agressões como recurso comunicativo entre os estudantes e professores pode ser percebido também como um uso instrumental da violência, quando o conflito não encontra outros canais de manifestação que poderiam ser propiciados pela instituição escolar através de ações democráticas de participação dos adolescentes nas decisões que os afetam. (DALL'AGLIO, GIORDANI, SEFFNER, 20177, p. 6).

Assim como pessoas adultas, as crianças em alguns momentos vivenciam situações de violência própria ou alheia e, embora muitas vezes possam não ter a consciência ou discernimento suficiente para entender o que está ocorrendo, inconscientemente percebem que existe algo errado ou que o que enxergam não é uma boa condição.

A violência é um fenômeno social e de saúde pública, com maior exacerbação quando acontece na infância, provocando um impacto no desenvolvimento e uma catastrófica repercussão no comportamento na vida adulta. [...] as crianças, por serem mais susceptíveis, indefesos e dependentes da família e da sociedade, são as principais vítimas desse tipo de violência, remetendo cada vez mais um olhar de gênero sobre essa realidade. (NUNES, SALES, 2016, 1-8).

Ademais, conversar ou manifestar esses acontecimentos não é possível para a criança, pelo fato de estarem intimidadas ou até mesmo por entenderem não ser necessário, embora em todo acontecimento de violência presenciado pela criança, a mesma absorve falas e gestos, que acabam por ficar registrados em sua mente. Nesse sentido, a educação de prevenção a violência de gênero permite que a criança saiba discernir um ato de violência, assim como autoprotoger-se. (MAIA; SPAZIANI, 2015).

“A violência de gênero está estreitamente associada à reprodução dos estereótipos e papéis de gênero e aos processos de construção da identidade que começa a acontecer ainda na infância” (BORGES, 2011, p. 19), logo, o diálogo sobre essas questões torna possível a mudança de hábitos ou melhor entendimento sobre a igualdade que deve existir entre ambos os sexos por diversos motivos, inclusive por serem naturalmente diferentes em várias questões. E isso é algo que a educação é privilegiada para explorar.

Entre as diferentes possibilidades de expressão do preconceito encontra-se o sexismo, que compreende avaliações negativas e atos discriminatórios dirigidos às mulheres e pode se manifestar sob a forma institucional

(políticas salariais diferenciadas) ou interpessoal, muito embora a primeira propicie o contexto cultural adequado à segunda. (FERREIRA, 2004, s/n).

As discussões sobre sexualidade e violência de gênero na escola, não deve ser apenas sob o enfoque biológico, isso gera a ignorância “da sexualidade que ocorre no âmbito de processos individuais e sociais e assim deixa de lado as formas como a identidade desse/a aluno/a se constitui, num processo contínuo de construção e reconstrução no cotidiano”. (LIMA; SIQUEIRA, 2013, p. 2).

Atualmente, muitos padrões que se consideram naturais se contradizem com os valores culturais sustentados há algumas décadas. A mulher, por exemplo, já nasce condicionada a um estereótipo de conduta e aparência, e é vítima das imposições de uma cultura sustentada pela conveniência de terceiros. Essa construção social se dá através de vários acontecimentos no decorrer da vida da mulher, em que são incorporadas determinadas características desde os primeiros dias de vida, sendo elas de ocupação social e construção corporal, o que não ocorre nas mesmas proporções com o gênero oposto. (OLIVEIRA, PINTO, 2016, p. 2).

Não quer-se dizer que deve ser abordada a sexualidade ou gênero profundamente nas séries iniciais ou nas mais avançadas, mas sim, que o assunto e a abordagem seja proporcional a idade e condições dos alunos em cada fase de escolaridade, considerando como questão principal a questão de ver e entender o outro como pessoa em primeiro lugar, que merece ser tratada com igualdade e dignidade, mesmo que existam diferenças naturais entre cada um. Afinal, gênero e sexualidade como construções sociais constituídas historicamente a partir de discursos e práticas que normalizam e regulam tudo o que pode ou não pode ser dito e estão vinculadas a redes de poder (FOUCAULT, 1984).

Nesse sentido, importante ressaltar a questão da ideologia, que determina pensamentos e opiniões muitas vezes contrários à realidade. Para Freire (1996, p.141), a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para pernumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna "míope".

Portanto, para que a igualdade e dignidade sejam praticadas, deve-se dar importância à forma curricular estabelecida pelas escolas e principalmente pela legislação, e ainda mais, não se manter atrelado apenas nas disposições legais sobre o tema, sendo necessárias abordagens teóricas e práticas do profissional que lida diretamente com os alunos, para que o assunto seja tratado como algo natural e necessário.

Ao observar o cotidiano da escola e ouvir as professoras, é perceptível a diferenciação nas relações sociais entre meninos e meninas, seja nas atividades propostas na sala ou então no intervalo da aula. Os estereótipos, aos poucos, vão sendo constituídos e reforçados por visões enraizadas e tidas como naturais, envolvendo a desigualdade nas relações de gênero. Sendo assim, percebe-se que no percurso da escolarização vai se naturalizando e legitimando esta separação entre os sexos, principalmente com estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Nos anos iniciais já há uma harmonia e um entrosamento maior entre meninas e meninos, uma vez que ainda não sofreram uma influência tão grande do pensamento dominante machista. (ANDRIOLI, 2012, p. 5-6).

O currículo é uma política cultural cujo objetivo não só transmitir o conhecimento formal, mas também construir sentidos, valores sociais e culturais que interferem de forma significativa na constituição do sujeito (SILVA, 2003). Entretanto, a partir de um currículo diferenciado e formado através de premissas multifacetárias, torna-se necessário existir o acompanhamento das questões implementadas, de forma constante e precisa, visto que se trata de uma nova conceituação sobre as questões de gênero, prevenção e da própria violência, que não são necessariamente corroborados fora do ambiente escolar.

Assim, importante que cada aluno tenha em mente do que se tratam as questões abordadas, o motivo da abordagem e a facilidade de encontrar disposições e vivenciar situações que agem contra as novas premissas que se pretendem ser implantadas para que não aja discordância e que as mesmas não deixem de ser aceitas.

Entende-se que reconhecer a magnitude do problema da violência contra adolescentes é fundamental para romper o ciclo da violência intra e extrafamiliar que afeta a sociedade, permitindo, assim, atuar diretamente na sua prevenção e enfrentamento. Dessa forma, faz-se necessário avançar para além da notificação dos casos, com o desenvolvimento de medidas de promoção de relações equitativas de gênero e geração que valorizem o adolescente como cidadão. (GESSNER; FONSECA; OLIVEIRA, 2014, p. 2).

São por esses motivos que além do Plano Nacional da Educação e do Plano Estadual da Educação, que serão abordados no próximo item, existe um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), ou seja: educar para os direitos humanos.

Tratar da Educação em Direitos Humanos no Brasil é uma das exigências e urgências para que possamos ter uma formação mais humanizadora das pessoas e o fortalecimento dos regimes políticos democráticos na sociedade. Compreendemos que, por meio da educação, nessa direção, as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas das conquistas, avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres. (SILVA, TAVARES, 2013, p. 1).

Esse plano envolve questões educacionais e humanitárias, que estão estritamente interligadas no intuito de satisfazer as necessidades humanas. No Brasil, a educação em direitos humanos ainda é uma prática recente, que surge no contexto das lutas e movimentos sociais de resistência contra o autoritarismo, ditaduras e para o melhoramento da educação e de questões que se tornam tabus sociais. Antes de qualquer outro tipo de definição necessária para entender a origem, o motivo de existência e os objetivos do PNEDH, é importante compreender qual a relação dessas duas áreas e porquê ela ocorre.

Ainda é significativo assinalar que existem várias razões para educar em direitos humanos, e todo o descrito anteriormente reafirma a importância que tem essa área. Educar em direitos humanos potencializa nas pessoas o respeito ao ser humano e à sua dignidade, os valores democráticos, a tolerância e a convivência dentro das regras do estado de direito, sendo capaz de contribuir para que as pessoas assumam o papel de protagonistas de sua história, conscientes de suas responsabilidades sociais, políticas, culturais e artífices das transformações necessárias a cada realidade. (SILVA, TAVARES, 2013, p. 3-4).

É por meio da educação que se pode construir e manter uma sociedade reflexiva, crítica e preocupada com os acontecimentos da realidade do território em que vivem e de forma horizontalizada com os que estão ao redor de cada um. Ou seja, exercendo a cidadania, que é definida como um direito do cidadão, no sentido de ser um indivíduo no gozo de direitos civis e políticos de um Estado. [...] Logo, se conceitua cidadania considerando o contexto social a que se refere, adquirindo esta características próprias (GORCZEVSKI, 2005).

Significa dizer, com isso, que a educação é um direito humano e deve ser garantido pelo Estado, e por isso há uma inter-relação necessária entre ambos. Considerando ainda, que faz parte do rol das garantias essenciais para o desenvolvimento do ser humano. Por conseguinte, a existência de um Plano Nacional de Educação é uma forma de planejamento para o alcance de metas que efetivem os referidos direitos

Por fim, incorporar a prática dos direitos humanos ao âmbito da educação sistemática tem como finalidade alcançar maciçamente a população de todas as faixas etárias e em todas as áreas de formação. A escola e cada um de seus agentes não podem eximir-se do seu papel formador de princípios e valores, que igualmente estão ligados aos direitos humanos, pois, no cotidiano de suas ações, transmitem mais do que os conteúdos do currículo; imprimem exemplos e condutas. (SILVA, TAVARES, 2013, p. 4).

Num primeiro momento, cabe ao Estado, garantir esta proteção. A política educacional brasileira, é entendida como um conjunto de diretrizes e ações de



controle estatal que tem por objetivo promover a educação formal, obtidas nas instituições de ensino reconhecidas pela sociedade e em condições de oferecer um currículo que forme cidadãos que sejam capazes de exercer uma cidadania ativa e desenvolvam a sua condição de agentes na sociedade.

A partir disso, através de sua maneira de ver ou perceber o mundo, a criança pode contribuir para a mudança social. As inserções em uma instituição de educação infantil para realização de trabalhos e pesquisas acadêmicas nos permitiram pensar as práticas das crianças, mais precisamente suas brincadeiras, como elementos importantes, pois é através delas que as crianças apresentam múltiplas formas de expressão e se manifestam culturalmente. (OLIVEIRA, SALVA, SILVA, 2011, p. 4).

Os direitos humanos e a educação são protegidos também, pela comunidade internacional que intervém em caso de necessidade, com apoio nas convenções e pactos internacionais. É que os direitos humanos, por força desses pactos e convenções, deixaram de ser matéria da competência exclusiva do Estado e passaram a ser, também, de órgãos internacionais. (OLIVEIRA, 2000, p. 232).

Nesse sentido, o PNEDH elenca objetivos e diretrizes para aplicação dos direitos humanos através da educação, como um meio de evolução das pessoas sobre significados mínimos da existência e condição humana, sejam eles morais, físicos ou intelectuais. Para tanto, o Estado deve implementar políticas públicas educacionais, que viabilizem a prevenção da violência de gênero já no período escolar.

A educação infantil se caracteriza como a primeira etapa da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96, portanto marca o início da vida social das crianças em um contexto mais amplo, com características diferentes do contexto familiar e da escola obrigatória na qual ingressará posteriormente. O espaço da educação infantil permite às crianças vivências coletivas que possibilitam interações com diferentes culturas, etnias, religiões etc. É também nesse contexto que eles e elas, como seres sociais, recriam, transformam e atribuem significados. Porém, muitas vezes, as crianças são influenciadas por outros grupos, em menor ou maior intensidade. (OLIVEIRA, SALVA, SILVA, 2011, p. 4).

O processo de elaboração do PNEDH iniciou em 2003, a partir da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e por meio da Portaria nº 98/2003, da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Paraná (SEDH/PR) (BRASIL, PNEDH, 2007), sua primeira versão foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC) e a SEDH em dezembro daquele ano, orientando a implementação de políticas, programas e ações comprometidas com a cultura de respeito e promoção dos direitos humanos.

A visão de futuro prevista nos ODS abarca um mundo de respeito universal aos direitos humanos e à dignidade humana, à democracia, ao Estado de direito, à justiça, à igualdade e à não discriminação, à educação para todos com igualdade de oportunidades, que permita a plena realização do potencial humano e contribua para a prosperidade compartilhada. (BRASIL, sem ano, p. 3).

O objetivo, também, da elaboração deste plano é conceber uma nova forma de entendimento da educação, ou seja, contribuir para o desenvolvimento dos direitos humanos através de noções de uma cultura universal desses direitos, através do exercício do respeito, da tolerância, da promoção e da valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações e, por fim, assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre.

Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 29).

A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005). A educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local. (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 29). Ou seja, é promover práticas e conceitos humanizados e empáticos entre os seres humanos, como forma de prevenir a violência de gênero, bem como às consequências sociais que esta acarreta socialmente.

Na sociedade contemporânea é imprescindível o enfrentamento da violência em todos os seus sentidos, em especial, os casos de violência de gênero em que os índices são crescentes e alarmantes, com efeitos danosos e de longo prazo não apenas para a mulher, mas para a família e a comunidade. (COSTA; COSTA; OLIVEIRA, sem ano, p. 15).

Para o desenvolvimento dessas ideias na sociedade, foram criados objetivos gerais no intuito de formar um aparato de informações voltadas aos direitos humanos e à educação como forma de aplicação e desenvolvimento daqueles para, posteriormente, serem aplicadas e avaliadas pelos órgãos competentes. E a escola é o local ideal para isso, pois lhe compete a estruturação de concepções de mundo

e de consciência social, de consolidação de valores, da formação para a cidadania e de constituição de sujeitos sociais. (BRASIL, PNEDH, 2007).

A partir dessas exposições, verifica-se que o PNEDH é um plano guia para os demais planos educacionais que serão elaborados pelo próprio Estado brasileiro ou pelos Estados e Municípios, porque “educar para os direitos humanos é criar uma cultura preventiva, fundamental para erradicar a violação dos mesmos”. (GORCZEVSKI, 2016, p. 232). Logo, é de extrema importância que as previsões do PNEDH estejam contidas no Plano Nacional da Educação (PNE) e no Plano Estadual do Rio Grande do Sul, como forma de adoção das medidas previstas naquele, vez que a regulamentação feita pelos Estados e Municípios do PNE devem levar em contas todas as previsões deste e, ainda, como concretização da função especial e significativa que o PNEDH possui, visto que

A humanidade vive em permanente processo de reflexão e aprendizado. Esse processo ocorre em todas as dimensões da vida, pois a aquisição e produção de conhecimento não acontecem somente nas escolas e instituições de ensino superior, mas nas moradias e locais de trabalho, nas cidades e no campo, nas famílias, nos movimentos sociais, nas associações civis, nas organizações não-governamentais e em todas as áreas da convivência humana. A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas [...]. (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 39).

A educação como forma de prevenção da violência de gênero é plenamente possível e o objetivo que se desdobra através das menções feitas é construir uma sociedade que pratique as previsões constitucionais garantidas à pessoa humana, como igualdade, dignidade e liberdade, originando na sociedade cidadãos reflexivos e responsáveis sobre seus atos, mas principalmente mais humanos e solidários, independentemente da condição ou gênero a que a própria pessoa ou outra esteja submetida. “Os objetivos constitucionais da educação brasileira visam pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. (VIANNA, 2006, p. 2).

Sendo assim, a educação é indissociável do ser humanos, promove sua constante evolução de forma propensa às reflexões que aquele pode desenvolver e assim constituindo um cidadão que conhece a realidade sociável e que pode manifestar-se fundamentadamente sobre os acontecimentos para melhorar as práticas existentes.

Desta forma, a educação, como elemento indissociável do ser humano, é o grande alimento para que o homem possa obter o pleno desenvolvimento de suas faculdades físicas, mentais e intelectuais. Ela assegura ao indivíduo, liberdade e autonomia, dando-lhe ferramentas indispensáveis para a realização de seus objetivos, a fim de que possa prosperar na vida. [...] Nessas condições, considerando-se que o perfeito equilíbrio social depende de uma educação de qualidade, é essencial que ela seja percebida, não apenas como o acesso ao conhecimento, mas, sobretudo, como instrumento fundamental na transformação e no desenvolvimento do homem, permitindo-lhe uma formação cidadã e humana. (VIANNA, 2006, p. 9-10).

Como dignidade da pessoa humana entende-se que é algo inerente à pessoa e que abrange todos os demais princípios consagrados na Constituição Federal de 1988,

A qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão dos demais seres humanos (SARLET, 2001, p. 20).

O princípio da igualdade, aqui considerado na sua forma material, é relativo à possibilidade de escolher critérios razoáveis e justos a fim de manter a igualdade em situações desiguais (SARLET, 2014). Isso esclarece nessa pesquisa a afirmação de necessidade de igualdade entre os gêneros mesmo que estes possuam diferenças naturais intrínsecas, possibilitando que sejam praticadas condutas e tomada de decisões justas, que não excedam os direitos de cada indivíduo, e evitem ou não permitam o desrespeito decorrente da condição do feminino ou masculino.

A igualdade por funcionar como regra, prevendo a proibição de tratamento discriminatório; como princípio, instituindo um estado igualitário como fim a ser promovido; e como postulado, estruturando a aplicação do Direito em função de elementos (critério de diferenciação e finalidade da distinção) e da relação entre eles (congruência do critério em razão do fim). (ÁVILA, 2011, p. 165)

Com efeito, a liberdade, como faculdade genérica de ação ou de omissão, concede ao indivíduo um amplíssimo leque de possibilidades de manifestação de suas vontades e preferências e de expressão de sua autonomia pessoal que não pode ser apreendido por meio de liberdades específicas previstas em textos normativos (SARLET, 2014). E é justamente na liberdade de manifestação ou prática de atos que esse princípio atinge o assunto em comento, porque permite que

a pessoa portadora de qualquer gênero não sofra restrições na sua liberdade simplesmente por portar um ou outro gênero.

Nesse sentido, a formação de cidadãos reflexivos e humanizados é decorrência de uma educação humanizada planejada, organizada e comprometida com os debates dos assuntos que necessitam atenção, como a violência de gênero, que precisa de modificações no tratamento, não bastando a existência de políticas públicas que atuem após a violência ocorrer, mas também que exerçam a função de melhoramento das condições através de perspectivas anteriores a possíveis acontecimentos, onde se encontra, então, a prevenção. A efetivação das políticas públicas depende da participação política e do comprometimento da cidadania com as mesmas, mas também depende dos recursos destinados. (REIS, 2016, p. 10).

Embora o Estado tenha assumido compromissos com a sociedade é também compromisso desta a segurança e a defesa dela própria, mesmo que essa defesa seja promovida através de menções ao Estado de acontecimentos sociais. O fato é que independentemente da forma que a sociedade se comprometer com ela mesma a fim de promover a segurança, principalmente com relação a violência de gênero, isso já se trata de uma participação nos compromissos e ações assumidos pelo Estado.

O processo democrático demanda que a elaboração de políticas públicas contemple a participação efetiva da sociedade, ou, ao menos, do setor organizado desta. Nos casos em que a democracia está consolidada, participam do processo decisório no âmbito governamental membros do poder Executivo, parlamentares, acadêmicos, sindicatos, organizações não-governamentais, etc. Na perspectiva das democracias liberais ocidentais, para que uma democracia atenda minimamente às expectativas dos governados e cumpra, portanto, sua finalidade de representar de alguma forma as massas que se mobilizam no exercício da cidadania, devem ser estabelecidos mecanismos que combatam a centralização das decisões por um único setor, garantindo-se, assim, a pluralidade nas decisões na esfera pública. (SAINT-PIERRE 2014, p.1).

Portanto, resta claro que a participação social deve ocorrer inclusive para impedir desigualdades e injustiças, conforme sempre é requerido pelos movimentos feministas existentes. Com base nessa conquista, o movimento feminista passa a ser caracterizado como movimento social e político que não abria mão do enfrentamento com os poderes públicos pela garantia de direitos e igualdade entre homem e mulher. (CARVALHO; MENDES; VAZ, 2015, p. 4).

Além disso, a educação permite que exista maior diálogo entre os alunos e professores, inclusive porque estes deverão mais atentos nos comportamentos e falas dos alunos, possibilitando maiores discussões e ajuda de uns para com os outros. Nesse sentido, a educação é uma forma de atuar na prevenção da violência sexual, porque intervém fortemente no caráter da pessoa que está se desenvolvendo, criando mecanismos de reflexão e originando concepções que torne possível uma visão diferente sobre o gênero, evitando os atos de violência até que estes diminuam consideravelmente ou deixem de existir.

Nesse cenário de análise das políticas públicas, importante ressaltar que a Constituição, além de definir o norte para as ações governamentais, instituiu diretrizes mínimas para as garantias de direitos sociais e por consequência, da cidadania. Diretrizes essas, deliberadas como objetivos fundamentais da República – construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (DIEHL, PORTO; 2016, 118-119)

Acresce-se que este seria o cenário ideal, porém, a implementação de políticas públicas educacionais de prevenção a violência de gênero nas escolas, encontra sérias resistências por grande parte da sociedade.

O exame das políticas públicas de educação, a partir da perspectiva das relações sociais de gênero, e o contexto no qual elas são produzidas evidenciam um tenso processo de negociação, que determina a supressão e/ou a concretização de reformas, planos, projetos, programas e ações implementados – separada ou articuladamente – pelo Estado e pelos movimentos sociais que pressionam por novas políticas públicas; pela ocupação de espaços na administração pública; e pelo reconhecimento de novas formas de desigualdade. (VIANNA, 2012, p. 4).

Muitos conflitos são gerados até que uma política pública seja pensada, elaborada e implementada. Quando a proposta de implementação de uma política pública for na área educacional, os conflitos de interesses são maiores ainda, devido aos desencontros ideológicos, políticos, econômicos e sociais existentes. Isto faz com que os envolvidos no processo tenham dificuldades para somar esforços em busca de um objetivo comum, que neste caso, seria trabalhar a prevenção da violência de gênero nas escolas, que seria a promotora de uma educação para a equidade de gênero.

A discussão sobre a inclusão da sexualidade no currículo escolar é antiga, mas o mesmo não se pode dizer da proposição desta temática enquanto norteadora de políticas públicas federais na área da educação, menos ainda

ao relacionar o tema da sexualidade ao reconhecimento da diversidade sexual. (VIANNA, 2012, p. 4).

A dificuldade pela inclusão desse assunto nos currículos escolares sempre encontrou resistência pelos pais dos alunos, que entendiam que a abordagem poderia ser uma forma de incitação à sexualidade, pela falta de professores habilitados e com condições para tratarem sobre o tema.

O espaço escolar deve ser retomado com um local de proteção aos direitos da infância e adolescência e com essa finalidade é imperativa a implementação, nas próprias escolas, de projetos de intervenção que focalize as relações sociais entre os adolescentes e a formação dos professores e equipe diretiva para ação efetiva nos casos de violência escolar. (DALL'AGLIO, GIORDANI, SEFFNER, 2017, p. 7).

De todo modo, a implementação de políticas públicas de prevenção a violência de gênero nas escolas é um tema emergente e necessário, porém diante desse novo modelo de democratização em que cada vez mais, busca-se a participação social, observando-se, inclusive, a flexibilização e abertura de organismos conhecidos por conservar uma comunicação rígida e fechada, que se vislumbra na educação o elemento primordial para a construção de uma cultura da paz, em que se busca o combate às desigualdades e exclusões sociais, para a efetivação da cidadania.

Compreendam que o direito à diversidade e o respeito às diferenças devem ser eixos norteadores da ação e das práticas pedagógicas da educação pública; (...) Estejam abertas ao diálogo com os movimentos sociais e a comunidade, reconhecendo a sua trajetória de luta pelo respeito à diferença, como atores políticos centrais na delimitação das ações; Politizem as diferenças e as coloquem no cerne das lutas pela afirmação de direitos (MEC, 2008, p. 15).

Logo, para tratar da questão brasileira e do Estado do Rio Grande do Sul nessa pesquisa, tem-se que analisar os Planos de educação, sendo eles o nacional e estadual, com o intuito de entender quais são as previsões feitas e se estas estão sendo aplicadas como previstas, dentro do prazo de dez anos estabelecido pela legislação.

## 4.2 Análise do plano nacional e do plano estadual de educação do Rio Grande do Sul

A coexistência dos dois planos de educação, sendo um nacional e outro estadual, decorre da competência privativa da União para legislar sobre questões sociais e de interesse geral, mas também dos Estados e Municípios em legislar sobre a matéria de interesse estadual e municipal, a ponto dessas competências se darem de forma comum e concorrente.

Refletir sobre a educação e seu planejamento implica levar em consideração aos alunos, como sujeito desejante, ativo, cognoscente, filiado a determinado grupo social e familiar e, portanto, um sujeito histórico, condicionado a determinantes socioculturais. Um sujeito singular em sua maneira de estar no mundo e de adaptar-se, ao mesmo tempo que precisa instrumentalizar-se para modificar e reconstruir sua própria realidade. (AROEIRA; SOARES; E MENDES, 1996).

Dessa forma, compreensível e necessário o fato dos Estados e Municípios criarem seus planos educacionais a fim de complementar o PNE, proveniente da União. Nesse caso, a União estabelecerá diretrizes gerais de educação, que serão pormenorizadas e efetivadas nos âmbitos estaduais e municipais, que elaborarão seus próprios planos, conforme artigos 21, inciso IX, 22, inciso XXIV, 23, inciso V, 24, inciso IX e § 1º a 4º, e 214 da Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, o Plano Nacional da Educação (PNE), estabelece as diretrizes gerais que serão complementadas através de planos desenvolvidos pelos Estados e Municípios e que deverão estar em harmonia com o primeiro, visando os fundamentos, objetivos e finalidades da Constituição atual e dos princípios que fundamentam a necessidade de existência do plano.

Nesses termos, cabe lembrar que a qualidade da educação é um princípio constitucional do ensino público, legalmente registrado na Constituição Federal Brasileira de 1988, esta, produto dos confrontos e acordos, portanto também resultante de uma construção humana. Assim, a qualidade é integrante de um sistema de valores de uma determinada sociedade, por isso suscetível a um projeto de sociedade que não o projeto que se quer e que se almeja. (ARANDA, DOURADOS, LIMA, 2014, p. 19).

O PNE é feito através de um projeto de Lei proposto pela União e enviado ao Congresso, cuja base para existência é a Lei nº 9.394/1996, que legisla sobre as diretrizes e bases da educação nacional, onde no artigo 87<sup>6</sup> dessa legislação está

---

<sup>6</sup> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional,



prevista a década da educação, no qual a União deve encaminhar um Plano Nacional de Educação que terá duração de dez anos, contendo diretrizes e metas a serem cumpridas neste período de tempo, e ainda, o parágrafo 3º prevê as competências supletivas dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Segundo Hypolito (2015, p. 5),

O Plano Nacional de Educação é paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora incompleto e deficiente em muitas temáticas. Por exemplo, se, por um lado, o plano define um aumento do financiamento para a educação, por outro lado, apresenta inúmeras metas<sup>4</sup> que seguem as políticas gerencialistas de avaliação e de parceria público-privada, o que para muitos de nós é investir em um “saco sem fundo”, que promove políticas privatistas, e não indica um investimento na educação pública de forma plena.

De toda forma, embora haja paradoxos no PNE a existência do mesmo é de extrema importância, pois significa que existe um planejamento educacional e metas a serem seguidas com a intenção de alcançar objetivos, motivo pelo qual o PNE pode ser modificado e melhorado com o passar do tempo, mas não deixar de existir.

Ademais, o regime de colaboração a partir da proposição do PNE pela União surgiu com a modificação do artigo 214 da Constituição Federal de 1988 com a Emenda Constitucional número 59/09 através de ações integradas dos Poderes Públicos das diferentes esferas legislativas.

Nesse sentido, o PNE deve ser complementado através de legislações próprias que o regulamente, considerando a duração decenal e as disposições mínimas estabelecidas, não podendo se perder o sentido de um sistema nacional cooperativo de disposições educacionais e valorização dos princípios que dão origem ao plano e seus objetivos.

No caso do Brasil, o artigo 214 da Constituição Federal visa atender com regularidade, eficácia e abertura, não a um interesse particular, atomizado ou disperso, mas sim, dentro do quadro federativo que supõe unidade e diversidade, o atendimento de um interesse coletivo proclamado direito do cidadão e dever do Estado. (CURY, 2011, p. 17).

---

o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. § 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Nota-se que o intuito dos planos baseados na educação, são feitos objetivando contribuir para a melhoria das condições de vida dos cidadãos. Tem-se a inclusão no processo educacional, de programas adequados para combater preconceitos e costumes baseados na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros que legitimem ou exacerbem a prática de qualquer forma de violência, é preciso modificar os papéis sociais e culturais de conduta da sociedade, sendo a escola o espaço ideal para isso.

Um plano de Estado é um instrumento político cuja finalidade é ser um guia na tarefa de cumprir determinados objetivos dentro de uma metodologia tida como a mais pertinente para a política almejada. Um plano atende tanto a princípios quanto a regras dentro de uma determinada normatividade jurídica. Pressupõe um esforço consciente e contextualizado de metas cujo sucesso exige o conhecimento sistemático de limites, possibilidades e recursos. (CURY, 2011, p. 17).

Como consequência, surge a necessidade de um planejamento, no sentido de avaliar as condições educacionais atuais da época em que se pretende realizar o plano para prescrições futuras, que são almejadas com base em um desenvolvimento de pontos específicos que serão estabelecidos no PNE, bem como as formas que esses objetivos deverão atingir. De todo modo, todas as previsões são suplementadas de acordo com cada Estado e Município, que tentam seguir as diretrizes, porém, acabam por não as levar adiante, porque surgem entraves do sistema político, econômico e social.

O PNE para alguns é um avanço e pode ser perseguido com avanços para a educação pública se houver atuação que empodere as ações políticas dos docentes e dos movimentos sociais progressistas, no sentido de fazer valer os pontos estimulantes e motivadores para a melhoria da educação. (HYPOLITO, 2015, p. 15).

Como a presente pesquisa leva em consideração o tema de violência de gênero através de políticas públicas em emergências educacionais, será avaliado nesta, primordialmente, as diretrizes contidas no PNE baseadas em gênero, embora outras disposições não serão esquecidas ou deixadas de lado.

A escola deve ser também um espaço de formação de cidadania e de respeito aos direitos humanos, assim as (os) toda a comunidade escolar, sobre pressupostos garantidos e legitimidades pelas políticas educacionais, devem ser encorajados a assumir sua responsabilidade no combate a todas as formas de preconceitos e discriminação que permeiam o espaço escolar. (ALBURQUERQUE; ALBUQUERQUE, GOMES, 2016, p. 8).

Pois bem, o atual Plano Nacional da Educação foi aprovado através da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 e, portanto, tem duração até o ano de 2024. O artigo 2º da referida Lei estabelece as dez diretrizes do plano, que são utilizadas como base para as vinte metas e estratégias para alcance das mesmas, que estão contidas num anexo da Lei.

As dez diretrizes preveem a erradicação do analfabetismo, ou seja, elenca o fato de que todos os cidadãos brasileiros devem ter acesso à educação sob o prisma de que todos possam aprender a ler e escrever. E se vincula automaticamente com a segunda, terceira e quarta diretrizes (BRASIL, Lei n. 13.005, 2014), que preveem a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação e a melhoria da qualidade da educação.

Logo, com essa melhoria se pode tratar da formação de pessoas para inclusão no mercado de trabalho, de uma forma justa e democrática, juntamente com a constante evolução humana, tecnológica, científica, política, cultural, de respeito ao meio ambiente, diversidade e a todos os promoventes da educação, bem como conscientização de controle de políticas públicas para o adequado investimento e possível evolução e melhoramento do sistema educacional, o que engloba as diretrizes cinco, seis, sete, oito, nove e dez do novo Plano Educacional,(BRASIL, Lei n. 13.005, 2014).

Tais diretrizes preveem a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade, a valorização dos (as) profissionais da educação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, Lei n. 13.005, 2014).

Já com relação às metas, se percebe um entendimento parecido ao das diretrizes, porque se baseia no aumento de vagas e inclusão de pessoas no sistema educacional, como preveem as metas de número 1, 2, 3 e 4 (BRASIL, PNE, 2014), respectivamente, que determinam a universalização da educação infantil e do ensino

fundamental, o atendimento escolar de pessoas de 15 a 17 anos elevando o número de matrículas e da mesma forma para pessoas de 4 a 17 anos, que portam algum tipo de deficiência.

Com base nas metas 5, 6 e 7 (BRASIL, PNE, 2014), a previsão é com relação à alfabetização e o tempo em que os alunos devem ficar no ambiente escolar, prevendo a alfabetização de crianças no máximo até o 3º ano do ensino fundamental, oferecendo educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica e fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

Ainda, a partir da meta número 8, englobando as de número 9, 10, 11, 12, 13 e 14 (BRASIL, PNE, 2014), a previsão é elevar o tempo de estudo das pessoas na rede pública de ensino, como por exemplo, com relação às pessoas de 18 a 29 anos, conseqüentemente elevando o número de adultos alfabetizados com 15 anos ou mais.

Ainda, oferecer 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas para jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio, triplicando as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público, elevando a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público e, da mesma forma, elevando com relação a mestres e doutores e também nos programas de pós-graduação *latu sensu*. (BRASIL, Lei n. 13.005, 2014).

Visa ainda, melhorar a formação dos professores que atuarão na rede pública de ensino promovendo o desenvolvimento da educação e as metas do plano em comento, conforme previsão das metas de número 15, 16, 17 18 e 19 (BRASIL, PNE, 2014), através de políticas nacionais de formação desses profissionais, incluindo a garantia de pós-graduações e formação continuada após estas e na área de atuação de cada um, valorizando tais profissionais por meio de equivalência de salários com os de escolaridade equivalente, definindo planos de carreira e

assegurando condições democráticas de efetivação da gestão associada a critérios de mérito.

Por fim, a meta de número 20 (BRASIL, PNE, 2014), que visa ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

De um modo geral, todas as metas estabelecem diretrizes de inclusão de crianças, adolescentes, adultos e idosos no ensino público brasileiro, devido aos índices insatisfatórios da educação no Brasil. É urgente corrigir este estado de coisas, através de uma reorientação política educacional que esta introduzida pelo PNE de 2014 no Brasil. Desta forma, tem-se que o PNE prioriza a maior inclusão de pessoas, independentemente da idade, no ensino fundamental e médio.

A educação, por intermédio da escola, é compreendida como fator essencial para garantir inclusão, promover igualdade de oportunidades e enfrentar todo e qualquer tipo de preconceito, discriminação e violência. [...] Entretanto, a compreensão das relações de gênero pela escola permanece velada, uma vez que as políticas públicas educacionais não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar. (ALBUQUERQUE; ALBUQUERQUE; GOMES, 2016, p. 1-4).

Através da análise das metas, percebe-se que estas e as respectivas estratégias previstas no PNE em nenhum momento levam em consideração a questão de gênero, com exceção da previsão de desigualdade no mercado de trabalho com relação à “desocupação de mulheres negras” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 34) o que na verdade não preenche a lacuna da discussão proposta nesta pesquisa com relação ao gênero e violência.

Já o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEE), seguindo as diretrizes e, portanto, as mesmas metas estabelecidas pelo PNE, prevê, na Meta 8, através de suas estratégias próprias, questões de formação e discussão de gênero, a fim de fortalecer a função social da educação como geradora de práticas inter-relacionais de pessoas através de respeito, igualdade e dignidade.

8.10 Garantir formação permanente aos docentes de todos os sistemas de ensino, com oficinas que auxiliam os profissionais da educação na prática do dia a dia, dentro da carga horária de trabalho docente inclusive os que atuam em funções administrativas, em temas <http://www.al.rs.gov.br/legis> 27 contemporâneos como os direitos humanos, os contextos sociais, culturais, ambientais, gênero e sexualidade, fortalecendo a função social da educação como indutora de práticas de respeito ao outro e como propulsora de ações

solidárias que ajudem a desenvolver o espírito republicano, auxiliando a comunidade escolar no enfrentamento dos preconceitos, sob coordenação da Seduc em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, instituições privadas e instituições de ensino superior;

[...]

8.12 Promover condições, em regime de colaboração entre Seduc, Secretarias Municipais de Educação, instituições de ensino superior e mantenedoras de instituições privadas, à elaboração de propostas curriculares que incluam como temas transversais as questões de inclusão, direitos humanos, etnias, gênero e sexualidade, de modo a estimular as discussões sobre formas de superar as discriminações e os preconceitos. (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 26-27)

Percebe-se que o fato de existir previsão para discussões sobre gênero no Plano Estadual de Educação e não haver esta previsão no Plano Nacional, decorre da possibilidade de cooperação e complementaridade de cada Estado ou Município da federação que elabora o próprio Plano. O problema de a questão de gênero não estar inserida no PNE, possibilita aos Estados e Municípios aderirem ou não ao mesmo.

Os planos de educação dos estados e municípios brasileiros formam um conjunto de estratégias que visam a articular políticas públicas educacionais, conforme demandas específicas de cada região. Para a formulação ou adequação desses planos educacionais, usa-se como referência o Plano Nacional de Educação (PNE), pois constitui-se como matéria-base. (BORGES, BORGES, 2018, p. 3).

O fato do PNE não conter em suas metas ou estratégias a questão do gênero decorre de bancadas que compõem o Congresso Nacional, mais especificamente a Câmara de Deputados, e de outros fatores, opiniões sociais e movimentos ideológicos que entendem essa pauta como uma forma de incitação à sexualidade ou apenas a postulam ou a rejeitam por interesses próprios. Por esse motivo, a discussão sobre gênero acaba sendo postergada e reprimida, embora também existam muitos movimentos e opiniões a favor, ainda não se tornaram maioria para fortalecer a representatividade para obter tal inclusão.

Críticas de setores conservadores e fundamentalistas têm denunciado a tal “ideologia de gênero”, defendida pelo PNE quando este assume um compromisso com a “igualdade”. Esses grupos temem pela “destruição da família”, os “valores e morais” alicerçados na “lei natural” e, evidentemente, o avanço das pautas LGBT, dentre as quais a diversidade sexual, a criminalização da homofobia e o progresso em torno da despatologização do segmento trans\* – pontos, na verdade, que transcendem a escola. (SENKEVICS, 2014, s/n).

Cabe mencionar ainda, que as diretrizes, metas e estratégias do PNE se resumem em inclusão de crianças, jovens e adultos principalmente nas escolas, mas

também em nível superior. Isso demonstra o atraso educacional do país, que necessita criar e estabelecer um plano de educação para que os cidadãos do território tenham acesso ou se motivem a participar do sistema educacional.

A ideia do Estado na criação desse plano, que possui duração de dez anos, é exatamente garantir que o sistema educacional seja alcançado por toda a sociedade, para que assim se consiga, posteriormente, elevar também o número de estudantes no ensino superior. Entretanto, ressalta-se que o número de pessoas compondo o sistema educacional deve ser cumprido através de metas que priorizem, também, a qualidade do ensino que será prestado. Afinal, o número de sujeitos em escolas não garantirá uma educação adequada e necessária se a qualidade do ensino não for uma das prioridades do sistema.

É importante entender que o estabelecimento de prioridades, especialmente no que diz respeito aos níveis de escolarização, no significa ignorar que o sistema educacional, no seu sentido mais amplo, é interdependente, envolvendo todos os níveis e modalidades de ensino, e que é impossível atender a qualquer um deles sem que estejam contemplados os demais. As prioridades determinam concentração de recursos e de esforços e não exclusividade no uso desses recursos ou restrição das políticas a um único setor. (INEP, p. 1998, 13).

Cabe lembrar, que a partir do momento em que o Estado Nacional deixa de incluir um debate nas escolas sobre violência de gênero e educação, que é constante não só na mídia, mas também no dia a dia de muitas pessoas, este tipo de violência, assume uma posição negligente e de indiferença ao problema.

Felizmente, os Estados e Municípios podem atuar supletivamente, complementando ou desenvolvendo os planos de educação próprios incluindo necessidades não previstas pelo PNE. Como o projeto em questão analisa o PNE e PEE do Rio Grande do Sul, cabe retomar a ideia de que neste existe previsão de debate e discussão em sala de aula sobre a questão do gênero e, também, na preparação de professores para lidarem com o tema. Embora esta previsão esteja apenas em uma das metas, que é a de número oito, já é de grande importância a inclusão desse quesito no Plano Estadual, vez que demonstra que o Estado não está ignorando, mas sim reconhecendo, a necessidade de tal diálogo nas escolas.

Considerando que o PEE do Rio Grande do Sul, prevê na meta número oito a questão do gênero, torna-se importante entender se essa política pública realmente está sendo desenvolvida na realidade ou não.

Ademais, a não previsão de questões relativas ao gênero, mesmo que não sejam sobre a prevenção que é tratada na presente pesquisa, infringe o PNEDH com relação aos seus objetivos e metas com total ênfase nos direitos humanos, visto que este tem como primeiro objetivo geral e fundamentador dos demais planos, destacar a importância e o papel estratégico da educação em direitos humanos.

Tanto a Organização das Nações Unidas (ONU) quanto a Organização dos Estados Americanos (OEA) têm aprovado declarações e resoluções afirmando que a orientação sexual e a identidade de gênero também devem ser consideradas como direitos humanos (ONU, 2008; OEA, 2008).

Dessa forma, embora tenham sido elaborados dois planos nacionais de educação, um voltado aos direitos humanos e outro as diretrizes básicas nacionais, tem-se também no Estado do Rio Grande do Sul – RS, o plano estadual com diretrizes complementares ao segundo plano mencionado, percebe-se que estes três planos que deveriam estar em harmonia, e serem aplicados conjuntamente, isso não está ocorrendo. Neste contexto temos normas (planos) bem elaboradas, porém, de difícil aplicabilidade no contexto escolar.

Sabe-se que a educação atinge patamares que vão muito além da preparação do aluno para os estudos e o aprimoramento de suas potencialidades individuais. Isso porque a convivência pacífica e de acordo com os preceitos constitucionais reclama a existência de uma formação institucional que priorize a vida social e a solidariedade, daí a importância de a escola abordar o tema de prevenção a violência de gênero.

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. Por essa razão, justifica-se a existência de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação dentro dessa temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor mediador, como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente. (LOPES, sem ano, p. 4).

Ademais, da mesma forma que a interação professor-aluno é importante, a interação entre os próprios alunos e destes com o mundo fora do ambiente escolar é primordial para o conhecimento, sendo que o aprendizado naquele ambiente interfere na interação de todos os outros, daí a importância de metas e diretrizes que cuidem da inserção, qualidade e evolução dos alunos inseridos no âmbito educacional.



Entende-se que cada ser humano, ao longo de sua existência, constrói um modo de relacionar-se com o outro, baseado em suas vivências e experiências. Dessa forma, o comportamento diante do outro depende da natureza biológica, bem como da cultura que o constituiu enquanto sujeito. Nessa perspectiva, é de fundamental importância entender que a sala de aula é um espaço de convivências e relações heterogêneas em ideias, crenças e valores. (LOPES, sem ano, p. 6).

A origem do Plano Nacional da Educação deu-se, através de um debate realizado pela sociedade, a fim de criar uma política pública educacional que deveria ter como consequência a previsão de metas no Plano Nacional da Educação que contribuíssem para a solução ou melhoramento, das práticas sociais reclamadas pela mesma sociedade. Afinal, esse plano é uma política pública, e justamente por sê-la, deve haver um debate conjunto entre Estado e sociedade a partir de uma troca de interesses, ações e prioridades, que devem ser respeitados.

A escola é um ambiente propício para promover a equidade de gênero, contribuindo para a construção de uma cultura em que gradativamente vá se desconstruindo estereótipos socialmente discriminados na história da humanidade. Para tanto, é fundamental vislumbrar a educação como uma forma de intervenção no mundo. Além dos avanços tecnológicos e científicos da modernidade, da abertura do mercado de trabalho e das instituições de ensino, bem como a concretização dos direitos que conferem condições de igualdade aos indivíduos carece de uma transformação cultural, que perpassa a formação individual, atinge a educação formal e contagia as inter-relações.

O ambiente escolar tem muitos significados para as/os adolescentes, que ultrapassam os conteúdos curriculares, pois ocorrem experimentações e vivências que, independente da faixa etária, influenciam na sua formação. Abordar a temática sexualidade no ambiente escolar torna-se indispensável, para que compreendam as mudanças físicas, comportamentais e emocionais, o que pode ocorrer consigo mesmo nas transições das diferentes fases infância/adolescência/adulta. (MARTELLI, PRESLHACOSQUI, 2016, p. 3).

O processo educacional se apresenta como um instrumento para interferir na propagação espontânea de conceitos que não condizem com os predicados constitucionais do país e que são necessários, tanto para a superação das desigualdades de gênero, quanto para a diminuição da exclusão social e da eliminação da pobreza e da violência. Nesse contexto, a educação tem papel primordial para o efetivo exercício da cidadania, a qual tem pautado inúmeras discussões acerca da construção do seu real significado nos dias atuais.

Desde que a família toma conhecimento do sexo biológico do bebê, expectativas são criadas sobre o comportamento, as cores, os objetos, a decoração do quarto e assim por diante. A construção desses conceitos, construídos pela sociedade, são reproduzidos no seio da família e da escola. Desde tenra idade educamos meninos e meninas de formas diferenciadas e, às vezes, antagonistas. Nessa perspectiva, os padrões heteronormativos dizem que a menina deve ser mais delicada, recatada, submissa. Já o menino tem de ser forte, másculo, viril. As pessoas reproduzem esses padrões, um exemplo é quando num pronunciamento coletivo ou uma fala formal, com várias pessoas no mesmo ambiente, normalmente as palavras são usadas no masculino: “os alunos”, “os professores”, “os funcionários”, “os pais”, mesmo tendo os dois gêneros presentes. (MARTELLI, PRESLHACOSQUI, 2016, p. 4-5).

Logo, a educação é uma das áreas em que existe a possibilidade de quebrar tabus gerados e mantidos pela sociedade. Os conteúdos previstos nas grades curriculares atuais, bem como as previsões do Plano Nacional da Educação não contemplam um tipo de estudo que proporcione um pensamento não mecanizado, embora seja necessário que as escolas e demais locais onde a educação se desenvolve englobe esses tipos de previsão. O direito para ser um instrumento de cidadania precisa ser analisado com foco na sua função social (CAMPILONGO, 2011, p. 22), ou seja, o Plano Nacional da Educação precisa ser pensado e elaborado com foco na função social.

De todo modo, a pretensão com este tópico é expor as características do PNE e do PEE do Estado Rio Grande do Sul, estabelecendo seus principais pontos e objetivos, bem como suas metas, para que se possa avaliá-lo e refletir sobre as políticas públicas relativas ao gênero que estão em vigor ou que poderiam ser criadas com relação à prevenção da violência, no intuito de diminuir tais práticas e construir um entendimento e uma percepção humanizada e empática entre os cidadãos, objetivando construir um futuro comum compreendido como convivência pacífica naquele local.

#### **4.3 As políticas públicas educacionais para prevenção da violência e discriminação de gênero.**

No decorrer da pesquisa estabeleceu-se um caminho elaborado por conceitos e ideias que determinaram o significado de políticas públicas preventivas e o de violência de gênero, bem como se afirmou que o âmbito educacional é uma das melhores áreas para se tratar da prevenção, logo, é benéfico à sociedade que existam políticas públicas educacionais de prevenção a violência de gênero,

abordando-se com naturalidade sobre este tema no contexto escolar, através da reflexão e do desenvolvimento do sentimento de respeito e solidariedade para com o outro, independentemente de sua condição social, cor da pele, opção sexual, etc.

Neste item, tem-se como objetivo tratar das políticas públicas para prevenção da violência de gênero a partir do ambiente escolar. E para isso, se faz necessário avaliar as políticas públicas existentes no Estado do Rio Grande do Sul para, posteriormente, julgar se as mesmas atuam ou não preventivamente.

O Estado do Rio Grande do Sul é bem avançado no sentido de implementação de políticas públicas baseadas na violência de gênero, principalmente com a implementação das Delegacias Especializadas de Atendimento a Mulher (DEAM), que fica responsável por registrar os crimes de feminicídio, ameaças, estupros, homicídios dolosos etc., Patrulha Maria da Penha (PMP) e Posto Policial Para a Mulher (PPM). Ademais, existe também Casas-Abrigo, para o acolhimento das mulheres vítimas de violência doméstica, presentes em 12 Municípios, e a Sala Lilás, espaço nas DEAMs destinado ao primeiro atendimento das mulheres vitimadas, inclusive com exame de corpo de delito (CONTERATTO, MARTINS, 2016). Por fim, existe o observatório criado pelo Estado, que possui o objetivo de compilar dados, sendo mensalmente atualizado, as ocorrências de ameaças, estupros, feminicídios ocorridos no Estado.

Em 2011, foi criada a Rede Lilás, que é o compilado de políticas públicas acima mencionadas. O governo gaúcho institucionalizou a iniciativa de combate à violência contra a mulher integrando órgãos e poderes. Houve ampliação no número de delegacias especializadas, foi criado um Observatório específico para coleta de dados, uma linha telefônica com acesso gratuito a uma rede de psicólogos, advogados e assistentes sociais e as Patrulhas Maria da Penha – que coloca equipes da Brigada Militar para visitar periodicamente mulheres vítimas de agressão. Cabe ressaltar que parte dessas políticas públicas não estão mais em ação, como o Observatório, que era responsável por apurar os crimes ocorridos de forma separada dos demais.

Ocorre que todas essas políticas públicas mencionadas atuam após a ocorrência da violência de gênero e não são medidas educacionais como se pretende ressaltar nessa pesquisa. Dessa forma, essas políticas públicas não atuam de forma preventiva, ou seja, a fim de evitar e diminuir a quantidade de ocorrências,

mas sim como uma forma de controlar as mesmas prestando uma ajuda à vítima e tomando as medidas necessárias depois de a violência ter ocorrido.

Logo, em políticas públicas de prevenção que atuem no âmbito educacional e, conseqüentemente, de forma preventiva, o Estado ainda é precário. Dessa forma, no dia 25 de março de 2017, o Dia Laranja, foi apresentado pela ONU Mulheres Brasil, em Porto Alegre, um projeto de educação como igualdade de gênero.

Desenvolvido por ONU Mulheres, União Europeia, o currículo é uma ferramenta para a construção coletiva de um modelo educacional que responda e apoie a qualificação de professoras e professores nos temas de gênero, raça e etnia. O material foi desenvolvido com base em um protótipo de currículo desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), abrangendo o ensino médio integrado à educação profissional de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais aprovados pelo Ministério da Educação. (OGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS MULHERES, 2017)

Nessa oportunidade, foi criada a CIPAVE (Comissão Interna de Prevenção a Acidentes e Violência Escolar), onde a proposta é criar uma comissão interna na escola, para discutir questões que preocupam a comunidade escolar, tais como a violência e os acidentes envolvendo alunas e alunos.

As CIPAVES estão presentes em mais de 2.000 escolas estaduais em diferentes regiões e municípios do Rio Grande do Sul. São ações desenvolvidas: incentivar as escolas a fazerem mapeamentos locais dos problemas ligados à violência, fortalecer as redes de apoio às meninas e meninos vítimas de violência, envolver a comunidade na participação de ações preventivas, fomentar a cultura de paz nas escolas, entre outras. O trabalho das comissões inclui a identificação e atuação em casos de crimes contra os direitos humanos, entre eles a homofobia, o racismo, a xenofobia, entre outros. (OGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS MULHERES, 2017).

É importante ressaltar que esses estudos mencionados dizem respeito a uma perspectiva feminina, porém, com aplicação em escolas, torna possível que o gênero masculino usufrua da política pública. Ademais, isso é essencial para que não se considere o gênero masculino como integrante desse tipo de política apenas como possível agressor, até porque se assim for, estaria sendo praticada uma política de valores inversa, vez que também existe violência ao gênero masculino também.

Existe uma multideterminação da violência exercida contra a mulher, no sentido tanto da diversidade de elementos de análise que nela convergem como em termos da diversidade de conceituações utilizada para nomear a violência contra a mulher e a posição adotada pela mesma, seja em termos de vítima ou de cúmplice. (MORE, SANTOS, 2011, p. 1).

O fato é que as políticas públicas de prevenção, a partir da educação, podem mudar o modo de percepção das questões relacionadas aos mais variados gêneros (homem, mulher, transexual, gay, etc.).

Nesse sentido, a discussão de gênero, que vai além das diferenças sexuais, torna-se necessária para melhor compreender os efeitos da violência contra a mulher, principalmente em termos das reações comportamentais, emocionais e sociais das mesmas, as quais por muito tempo ficaram subjugadas a preconceitos e incompreensões, impedindo de aprofundar e explorar as estratégias de enfrentamento por elas utilizadas. (MORÉ, SANTOS, 2011, p. 2).

Isso porque a função social que a escola proporciona aos estudantes é essencial e complementar à educação que é recebida por estes em casa, ou seja, no ambiente familiar, interferindo em ambos os locais que as crianças ou adolescentes estiverem inseridos.

As políticas educacionais precisam levar em conta as discussões acerca da função social da escola na construção e masculinidades e feminilidades contrapostas ao modelo convencional, masculino, heteronormativo, branco e de classe média. Não podem ignorar os efeitos que o processo de construção de identidades e subjetividades masculinas, femininas, hetero, homo ou bissexuais produzem sobre a permanência, o rendimento escolar, a qualidade de interação de todos os atores da comunidade escolar e as suas trajetórias escolares e profissionais (SECAD/MEC, 2007, p. 35).

Além disso, a educação familiar e a educação escolar, devem ser suficientes para esclarecer que a condição de gênero é uma opção individual de cada ser humano e deve ser respeitada em consonância com os princípios constitucionais já mencionados anteriormente.

[...] é responsabilidade dos órgãos públicos, acadêmicos, da sociedade civil e de todos os cidadãos o desenvolvimento de políticas públicas e programas que se proponham a reduzir esses índices e a prevenir a ocorrência das situações de violência. O trabalho intersetorial e multidisciplinar é fundamental para se alcançar os objetivos pretendidos e efetivamente alterar essa realidade. (FERREIRA, 2012, p. 3).

Ademais, trabalhar a prevenção é contar com o empenho não só dos entes públicos, mas também da sociedade para formar uma nova concepção de cidadania que possa ser exercida em sua plenitude, seja na busca de um discurso de não-violência ou na promoção da equidade social, em todas as suas diferenças.

Programas sociais só funcionam de fato quando tratam de vários aspectos da vida das pessoas simultaneamente. Sendo assim, é necessário atuar de forma intersetorial para construir um modelo de proteção integral aos indivíduos, justiça social e cultura de paz. Ao mesmo tempo, é necessário concentrar esforços no sentido de realizar ações e intervenções sociais que promovam a sinergia entre atores governamentais e não governamentais, de forma a evitar a fragmentação de esforços. (FERREIRA, 2012, p. 7).

Por esse motivo Freire (1996, p.30) afirma que "só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossas certeza."

Dessa forma, se as políticas públicas possuem um ciclo para execução segura e consequente efetividade no plano real da vida das pessoas, bem como se as mesmas necessitam ser aplicadas, entendidas e trabalhadas de forma intersetorial, conforme mencionado durante toda a presente pesquisa, como é possível tornar essas questões eficazes e verdadeiras se as premissas básicas para essas políticas sequer estão de acordo?

A experiência brasileira já demonstrou que a fragmentação e a visão setorializada de políticas públicas é custosa e ineficiente, pois produz ações e resultados distantes da diretrizes e objetivos almejados. Por isso, a importância da intersetorialidade como ferramenta e mecanismo de gestão se mostra extremamente necessário, haja vista que não se pode pensar em construção de políticas públicas sem considerar a relevância da interação e integração dos diversos órgãos e instituições no compromisso comum de efetivação de direitos, garantindo-se, também, a participação social como requisito essencial de legitimidade das políticas sociais. (CUSTÓDIO, SILVA, 2015, p. 2).

Basicamente, o que acontece é que os agentes encarregados por efetuar e agir em nome do Estado tendem a trabalhar com planos e conteúdos incompletos, porque são os subsídios encontrados para aplicação na sociedade do mínimo para resolução de problemas, que como se pode perceber, não é o suficiente.

Neste diapasão, sem dúvida, surge também a responsabilidade daqueles que se encontram inseridos profissionalmente dentro da seara pública, no sentido de se sentirem comprometidos com a construção de uma mentalidade e de uma cultura reflexiva e atuante sobre as políticas públicas. (CUSTÓDIO, SILVA, 2015, p. 2).

Ainda, com relação a violência de gênero, tratar as políticas públicas sem considerar a intersetorialidade é afundar tal política completamente, visto que nesse tipo de assunto é relevante a aplicação de inúmeros conceitos e práticas para que o psicológico, intelectual e o físico sejam modificados e, para isso, necessário atenção, paciência e conhecimento.

Assim, proporcionar a discussão da forma que se constroem as relações de gênero e como vão se constituindo ao longo da vida as identidades sexuais torna-se crucial nessa formação. A implementação de políticas públicas de prevenção à violência de gênero no âmbito escolar de forma descentralizada (intersetorial), pode

contribuir para a resolução de muitas demandas atinentes ao tema, podendo inclusive, levar a um resultado satisfatório do problema.

A descentralização não constitui sinônimo de democratização, mas uma maneira de possibilitar o seu alcance. A intersetorialidade não é um fim e nem por si só será suficiente para atingir o desenvolvimento esperado e a reversão da exclusão social, mas se configura um instrumento para que através das políticas públicas se chegue a tal objetivo. (CUSTÓDIO, SILVA, 2015, p. 8).

Isso porque a educação pode possibilitar a construção de conceitos e entendimentos humanizados e valorativos sobre a identidade e igualdade de gênero, para que se possa estabelecer uma reflexão sobre as questões históricas e atuais e forma transversal, podendo-se ter, assim, uma melhoria nos índices de violência de gênero e no sistema educacional no que se refere a sua qualidade e não apenas objetiva-lo na inclusão de pessoas.

Nesse sentido, movimentos sociais, entidades civis e partidos políticos praticam educação nãoformal quando estimulam os grupos sociais a refletirem sobre as suas próprias condições de vida, os processos históricos em que estão inseridos e o papel que desempenham na sociedade contemporânea. Muitas práticas educativas não-formais enfatizam a reflexão e o conhecimento das pessoas e grupos sobre os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Também estimulam os grupos e as comunidades a se organizarem e proporem interlocução com as autoridades públicas, principalmente no que se refere ao encaminhamento das suas principais reivindicações e à formulação de propostas para as políticas públicas. (BRASIL, PNEDH, 2007, p. 39).

Assim, primordialmente através da educação, mas também de movimentos sociais, redes sociais e outros diversos programas, congressos e políticas públicas que atuem de forma intersetorial é possível aperfeiçoar uma discussão teórica sobre a prevenção à violência de gênero por meio da educação, entendendo “a escola como um lugar adequado para problematizar sobre sexualidade, pois a escola trabalha com o conhecimento científico e contribui na formação humana e na educação formal dos indivíduos” (MARTELLI, PRESLHACOSQUI, 2016, p. 15), mas é claro que de acordo com a necessidade e compreensão de cada fase e idade que as crianças e adolescentes portam.

De toda forma, embora haja previsão legal para criação da política pública de prevenção à violência de gênero no Plano Estadual de Educação, criado pelo Estado do Rio Grande do Sul-RS, em consonância com o Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos, infelizmente se constatou ao longo desta

pesquisa, que ainda não foram implementadas políticas de prevenção ao problema nas escolas do Estado.

Isso decorre de questões culturais, sociais, políticas e econômicas que dificultam o funcionamento do sistema. A cultura patriarcal, o machismo cultural são problemas arraigados nas instituições que tem o poder decisório sobre questões que envolvem o gênero feminino. Estas questões culturais que perpetuam as desigualdades de gênero e favorecem a violência, atravancam o desenvolvimento social e as práticas cidadãs, representando um empecilho para a concretização dos Direitos Humanos.

## **5 CONCLUSÃO**

Como visto no decorrer dessa dissertação, a dominação nas relações de gênero existe desde que surgiu a sociedade, somente nas últimas décadas passou a ser questionada e motivo de discussões em diversos setores públicos e privados. Essa relação de poder desencadeia a prática da violência, nas mais diversas formas. Nesse contexto, a constituição de uma cultura determina a sua maneira de viver, que vai sendo repassada de uma geração para outra. De acordo com essa visão de mundo, que se encontra organizada de acordo com a divisão de gênero,



masculino e feminino, em que ao se justificar a diferença biológica ente eles acabaram-se construindo a diversificação entre os sexos no sentido de gênero construídos como duas categorias sociais hierarquizadas. Neste contexto, a dominação masculina encontra reunidas todas as condições para seu pleno exercício, ou seja, a primazia universal concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas na cultura patriarcal secularizada. O patriarcado é um legado secularizado, que a sociedade deseja transformar, que as mulheres estão questionando e resistindo. As mudanças mais visíveis ocorreram em meados do século XX, as modificações culturais e da própria legislação já se tornavam visíveis em várias partes do mundo, como por exemplo o surgimento da Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas em 1948, que incluiu definições avançadas sobre gênero e família. No Brasil, como pode ser observado no corpo deste trabalho, são vários os instrumentos normativos criados para proteger os direitos de igualdade entre os gêneros, porém, na prática ainda estamos muito mais no campo das formalidades.

O Estado do Rio Grande do Sul inovou ao implementar o referido Plano de Educação, objetivando investir na prevenção da violência entre homens e mulheres, iniciando pelas escolas de séries iniciais. Contudo, a formulação, implementação e avaliação de qualquer política pública, na prática, necessita muito mais do que apenas a sua formulação, é necessário que seja elaborado um diagnóstico de cada local onde a mesma será desenvolvida, seguido de sua implementação, acompanhamento e posterior avaliação de sua eficácia. Só assim para modificar questões que violem direitos humanos e fundamentais, como o é, a questão da violência e discriminação de gênero.

Por esses motivos, no primeiro capítulo, abordou-se sobre a importância de estabelecer-se uma visão empática e social das situações e relações cotidianas, especialmente relativas ao gênero, para que possa ir além de percepções e conceituações exclusivas do gênero, objetivando promover a tão sonhada igualdade.

Logo, no segundo capítulo estudou-se o sentido da transversalidade de gênero nas políticas públicas no intuito de entender como esse tipo de política pode ser criada, implementada e executada de forma transversal para combater a violência de gênero. Consequentemente, estabeleceu-se uma linha de compreensão do ciclo das políticas públicas e da sua gestão para, posteriormente, entender o

papel do Estado no combate a esse tipo de violência, que deve se dar de forma intersetorial, ou seja, através da junção de diversas áreas e esquecendo o modelo de governo setorizado.

A conceituação e entendimento do significado de transversalidade é importante porque se aplica nas formas em que as políticas públicas serão criadas, implementadas e executadas, ou seja, na forma que seguirão o seu ciclo e serão geridas. Logo, para que se possa combater a violência de gênero através dessas políticas transversais, deve-se utilizar meios e medidas de prevenção. Assim, envolve-se a educação, por ser um dos âmbitos privilegiados no tratamento da violência de gênero de forma preventiva.

Ademais, a criação da política pública, execução e toda sua gestão deve se dar de forma intersetorial e a educação é um meio de prevenção da violência de gênero que possibilita a aplicação da intersetorialidade, pois possui espaços para discussões, debates e, inclusive, práticas reflexivas envolvendo diversos atores sociais.

No terceiro capítulo, discorreu-se sobre a transversalidade de gênero nas políticas públicas em si, através do âmbito educacional como meio de prevenção da violência de gênero. Logo, utilizou-se o Plano Nacional da Educação e o Plano Estadual da Educação do Estado do Rio Grande do Sul como meio de comparação e análise de concordância das disposições previstas em cada plano. E ainda, utilizou-se o Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos para basear os outros dois mencionados acima, pelo fato dos direitos humanos serem inerentes aos seres humanos principalmente pelo fato de existirem e, portanto, abrangerem qualquer previsão que trate ou englobe a dignidade, a igualdade e a liberdade, bem como a evolução e o respeito das pessoas individualmente e socialmente.

O Plano Nacional da Educação é um plano base que deve ser seguido pelos entes federados e também complementado por estes quando houver necessidade de adequações ou especificações que não estão elencadas no Plano Nacional, justamente por este ser apenas um estabelecedor de metas e diretrizes básicas. O fato é que os entes federados não podem complementar o Plano Nacional a partir de previsões não contidas no mesmo. Dessa forma, torna-se necessário que o PNE seja completo o suficiente para que os Estados e Municípios possam lidar com o maior número de metas possíveis nos seus territórios.

Com relação às questões de gênero e a análise feita do PNE, percebeu-se que o mesmo não contém previsões relativas a estes problemas sociais. O mesmo prevê metas e diretrizes para inclusão de crianças, jovens, adultos e idosos no âmbito escolar e faculdades. Em razão disso, torna-se impossível que o Plano Estadual da Educação do Rio Grande do Sul regule questões de gênero em concordância com o Plano Nacional.

Ressalta-se que a meta de número oito do PEE do Rio Grande do Sul prevê a inserção das discussões de gênero nas escolas, entretanto, não faz uso ao termo “prevenção” da mesma. Mas pode-se entender que sendo a escola um ambiente privilegiado para a reflexão e formação de crianças e adolescentes, já que é o espaço onde eles vivem muito tempo de suas vidas. A escola é um campo fértil em que o indivíduo vai absorver conceitos e práticas de condutas morais e éticas que os conduzirão pelo resto de suas vidas.

Dessa forma, o problema proposto, no qual se pretende saber se as diretrizes do Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei n.º 13.005/2014 estão sendo observadas pelo Estado do Rio Grande do Sul no que tange à aplicabilidade das políticas públicas transversais de prevenção à violência de gênero, a partir da aprovação do Plano Estadual de Educação pela Lei Estadual n.º 14.705/2015, tem como resposta que o Estado do Rio Grande do Sul, através do seu plano educacional, não está observando o Plano Nacional.

Nesse sentido, a hipótese negativa de que o Estado do Rio Grande do Sul não está observando e adotando as diretrizes do Plano Nacional da Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, no que tange a aplicabilidade das políticas públicas transversais de gênero diante da aprovação do Plano Estadual de Educação pela Lei Estadual nº 14.705/2015, foi confirmada.

Isso porque sequer existe a possibilidade de observação e adoção das diretrizes e medidas do Plano Nacional da Educação quando este não contém as metas necessárias relativas ao gênero para serem observadas.

Por fim, deve-se compreender que as políticas públicas preventivas à violência de gênero somente poderão ser aplicadas efetivamente quando houver um sistema intersetorial, com agentes dedicados a agir de acordo a práticas intersetoriais. É necessário acreditarmos na educação como transformadora de sujeitos, pois ela não se restringe tão somente ao que é determinado pelo Estado, a educação atingiu patamares que vão muito além da preparação do aluno para os

estudos e aprimoramentos das potencialidades individuais. Isso porque a convivência pacífica e de acordo com os preceitos constitucionais reclama a existência de uma formação institucional, inclusive com preparação dos professores, que priorize a vida social e a solidariedade.

## REFERÊNCIAS

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 51, n. 4, p. 5-59, 2000.

ALAMBERT, Z. **Feminismo**: o ponto de vista marxista. São Paulo: Nobel, 1986.

ALMEIDA, M. K. S. O perfil do soberano em Thomas Hobbes. **Revista Eletrônica de**

**Pesquisa na Graduação em Filosofia**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 77-92, 2013. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/moniquealm eida.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

ALMEIDA, S. S. de. Essa violência mal-dita. In: \_\_\_\_\_. **Violência de gênero e políticas públicas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. p. 23-41.

ALVES, C. C.; VILELA, T. A. S.; RODRIGUES, E. P. A responsabilidade do Estado enquanto provedor de Políticas Públicas e o Serviço Social: aspectos polêmicos. In: III SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, [2013], Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CRESS, [2013]. Disponível em: <<http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/A%20RESPONSABILIDADE%20DO%20ESTADO%20ENQUANTO%20PROVEDOR%20DE%20POL%20C%8DTICAS%20P%20C%9ABLIC AS%20E%20O%20SERVI%20C%87O%20SOCIAL.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

ANDRADE, C. R.; BARROS, A. N. Gênero e educação: delimitação de espaços e construção de estereótipos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 2, p. 90-103, 2009. Disponível em: <[https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/amon\\_barros\\_genero\\_e\\_educacao.pdf](https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/amon_barros_genero_e_educacao.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2018.

ANDRADE, V. R. P. **Sistema penal máximo x cidadania mínima**: códigos da violência na era da globalização. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

ANDRIOLI, L. A. Relações de gênero na escola: currículo formal x currículo real. In: IX SEMINÁRIO ANPED SUL, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/982/813>>. Acesso em: 10 set. 2018.

ARANDA, M. A. M. et al. O plano nacional de educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 291-313, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/viewFile/30281/16534>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

ARAÚJO, M. F. Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação. **Psicologia para América Latina**, México, n. 14, não paginado, 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000300012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

AROEIRA, M. L. C.; SOARES, M. I. B.; MENDES, R. E. A. **Didática de pré-escola**: vida criança - saber brincar e aprender. São Paulo: FDT, 1996.

ÁVILA, H. **Teoria dos princípios**: da definição à aplicação dos princípios jurídicos, 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

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 EDUCERE, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade

Católica do Paraná, 2013. Disponível em:  
<[http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9780\\_6604.pdf](http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9780_6604.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2017.

BANDEIRA, C. M.; HUTZ, C. S. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 35-44, 2012. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/04.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

BANDEIRA, L. M. Desafios da transversalidade de gênero nas políticas públicas. In: SWAIN, T. N.; MUNIZ, D. C. G. (Orgs). **Mulheres em ação**: práticas discursivas, práticas políticas. Florianópolis: Mulheres; Belo Horizonte: PUC/MG, 2005. p. 169-193.

\_\_\_\_\_. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 449-469, 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: 08 nov. 2018.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA, T. M. C. A transversalidade de gênero nas políticas públicas. **Revista do CEAM**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 35-46, 2013. Disponível em:  
<<http://periodicos.unb.br/index.php/revistadoceam/article/view/9735/7151>>. Acesso em: 16 set. 2018.

BARACHO, J. A. O. **O princípio da subsidiariedade**: conceito e evolução. Rio de Janeiro: Forense, 1996.

BARBOSA, A. Q. S.; CUNHA, M. M. V. A importância dos conselhos de políticas públicas para a efetivação dos direitos fundamentais e consolidação da democracia. In: MACHADO, E. D.; BERTASO, J. M.; CUNHA, L. R. (Coord.). **Direitos fundamentais e democracia III**. Florianópolis: CONPEDI, 2014. p. 272-300. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=58845926c9bda650>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

BATISTA, N. C. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 95-128, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362015000100095](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000100095)>. Acesso em: 06 nov. 2018.

BEANE, A. L. **Proteja seu filho do bullying**: impeça que ele maltrate os colegas ou seja maltratado por eles. 2. ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2011.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social**: fundamentos e história. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BEIRAS, A. et al. Políticas e leis sobre violência de gênero: reflexões críticas. **Psicologia & Sociedade**, [S.l.], v. 24, n. 1, p. 36-45, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3093/309326538005/>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

BENEDITO, A.; MENEZES, D. F. N. Políticas Públicas de inclusão social: o papel das empresas. **Revista Ética e Filosofia Política**, [S.l.], v. 1, n. 16, p. 57-76, 2013. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2009/08/16\\_1\\_benedito.pdf](http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2009/08/16_1_benedito.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2017.

BERNARDES, L. C. G. **Avanços das Políticas Públicas para as pessoas com deficiência**: uma análise a partir das conferências nacionais. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2012. Disponível em: <<https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-avancos-politicas-publicas-pcd.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

BIGLIARDI, A. M.; ANTUNES, M. C.; WANDERBROOKE, A. C. N. S. O impacto das políticas públicas no enfrentamento à violência contra a mulher: implicações para a Psicologia Social Comunitária. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 36, n. 91, p. 262-285, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2016000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2016000200003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 nov. 2018.

BITENCOURT, C. M. **Controle jurisdicional de políticas públicas**. Porto Alegre: Núria Fabris, 2013.

BORGES, R. A. B. **A prevenção da violência de gênero em jovens e em contexto escolar**: um olhar sobre a intervenção da CIG. 2011. 57 f. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5095/1/ulfpie039682\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5095/1/ulfpie039682_tm.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2017.

BORGES, R. O.; BORGES, Z. N. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 23, p. 1-23, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230039.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2018.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Decreto Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Secretaria Especial de Política para as Mulheres, 2008. 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: 30 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2007.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2011. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/ouvidoria-da-mulher/pacto-nacional/politica-nacional-enfrentamento-a-violencia-versao-final.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília, DF: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2014a. 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: 30 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do plano nacional da educação. [S.l.]: MEC/SASE, 2014b. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2017.

BRITO E SILVA, A. H. Bullying: uma expressão da questão social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 24, n. 2, p. 127-142, 2015. Disponível em: <<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/viewFile/2500/2206>>. Acesso em: 12 out. 2018.

BUARQUE, C. Introdução ao Feminismo. In: VANIN, I. M.; GONÇALVES, T. (Org.). **Caderno de textos Gênero e Trabalho**. Salvador: REDOR, 2006. p. 7-24.

CAMPILONGO, C. F. **O direito na sociedade complexa**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, F. H. O Estado na América Latina. In: PINHEIRO, P. S. (Coord.). **O Estado na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 78-99.

CARDOSO JR., J. C. (Org.). **Planejamento Brasil século XXI**: inovação institucional e refundação administrativa: elementos para o pensar e o agir. Brasília, DF: IPEA, 2015. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160530\\_livro\\_planejamento\\_brasil\\_sec\\_xxi.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/160530_livro_planejamento_brasil_sec_xxi.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2010.

CARRERA, A. B. El princípio de subsidiariedade. **Revista de Instituciones Europeas**, [S.l.], n. 21, p. 771-808, 1994. Disponível em: <[http://idpbarcelona.net/docs/recerca/dretue/docs/pdf/subsid\\_revistas/b\\_boixareu.pdf](http://idpbarcelona.net/docs/recerca/dretue/docs/pdf/subsid_revistas/b_boixareu.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2018.

CARVALHO, S. N. Avaliação de programas sociais: balanço das experiências e contribuição para o debate. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p.



185-197, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v17n3-4/a19v1734.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018

CASIQUE, L. C.; FUREGATO, A. R. F. Violência contra mulheres: reflexões teóricas. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, [S.l.], v. 14, n. 6, não paginado, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n6/pt\\_v14n6a18](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v14n6/pt_v14n6a18)>. Acesso em: 10 set. 2018.

CASTRO, A.; OLIVEIRA, J. Políticas públicas e desenvolvimento. In: MADEIRA, L. (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. p. 19-48.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2009.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015.

CONTERATTO, D.; MARTINS, C. H. B. Violência de gênero e rede de proteção às mulheres no RS. **Carta de Conjuntura FEE**, Porto Alegre, n. 7, p. 1-11, 2016. Disponível em: <<http://carta.fee.tche.br/article/violencia-de-genero-e-rede-de-protecao-as-mulheres-no-rs/>>. Acesso em: 17 out. 2017.

COSTA, M. M. M. A relação de gênero na atualidade: o papel do estado e da sociedade na garantia dos direitos humanos. In: \_\_\_\_\_; LEAL, M. C. H. (Org.). **Fundamentos Constitucionais das Políticas Públicas nos Direitos Sociais**. Águas de São Pedro: Livronovo, 2016. p. 11-30.

\_\_\_\_\_; NUNES, J. B. A. Políticas públicas de gênero voltadas à mulher do campo: uma caminhada em busca da cidadania. In: XI SEMINÁRIO INTERNACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2014, [S.l.]. **Anais...** [S.l.]: UNISC, 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/11768/1606>>. Acesso em: 23 set. 2018.

\_\_\_\_\_; PORTO, R. T. C. **Justiça restaurativa e gênero: por uma humanização que desarticule a violência**. Curitiba: Multideia, 2014.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Homens autores de violência de gênero e a justiça restaurativa enquanto política de prevenção ao feminicídio**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016.

COUTINHO, Â. A.; RIBEIRO, M. S.; BARRETO, V. B. Serviço Social e família: as contribuições da atuação profissional do Serviço Social para a efetivação da participação familiar no acompanhamento educativo. In: SILVA, M. M. J. (Org.). **Serviço Social na Educação: teoria e prática**. Campinas: Papel Social, 2012.

COUTINHO, A. C.; NASCIMENTO, D. E.; SOUZA, M. Indicadores subjetivos e Políticas Públicas análise do IRBEM: Indicadores de referência de bem-estar no município. In: I CONGRESSO NACIONAL DE MESTRADOS PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universidade

Tecnológica Federal do Paraná, 2016. Disponível em:  
<<http://www.profiap.org.br/profiap/eventos/2016/i-congresso-nacional-de-mestrados-profissionais-em-administracao-publica/anais-do-congresso/40716.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

CRUZ, S. T. M.; ESPÍNDULA, D. H. P.; TRINDADE, Z. A. Violência de gênero e seus autores: representações dos profissionais de saúde. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 22, n. 3, p. 555-567, 2017. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v22n3/2175-3563-pusf-22-03-555.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

CURY, C. R. J. Por um novo plano nacional de educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 41, n. 144, p. 790-811, 2011. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

CUSTÓDIO, A. V. Cidadania e Políticas Públicas: a crise dos discursos estruturantes no contexto brasileiro. In: COSTA, M. M. M.; LEAL, M. C. H. (Org.). **Fundamentos constitucionais das Políticas Públicas nos Direitos Sociais**. Águas de São Pedro: Livronovo, 2016. p. 143-160.

\_\_\_\_\_; SILVA, C. R. C. A intersetorialidade nas políticas sociais públicas. In: XI SEMINÁRIO NACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 2015, [S.l.]. **Anais...** [S.l.]: UNISC, 2015. Disponível em:  
<<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/viewFile/14264/2708>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Efetivação das políticas públicas sociais: diálogos com a intersetorialidade. In: COSTA, M. M. M.; LEAL, M. C. H. (Org.). **Políticas Públicas e demandas sociais: diálogos contemporâneos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016. p. 166-186.

DALFIOR, E. T.; LIMA, R. C. D.; ANDRADE, M. A. C. Implementação de políticas públicas: metodologia de análise sob o enfoque da política institucional. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 39, n. especial, p. 283-297, 2015. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/sdeb/v39nspe/0103-1104-sdeb-39-spe-00283.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

DANI, L. S. C. Conflitos, sentimentos e violência escolar. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 9, n. 28, p. 571-586, 2009.

DEBERT, G. G.; GREGORI, M. F. Violência e gênero: novas propostas, velhos dilemas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 23, n. 66, p. 165-211, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v23n66/11>>. Acesso em: 10 out. 2018.

DELANEZ, G. O. **A violência intrafamiliar e suas consequências no desenvolvimento da criança**. 2012. 29 f. Artigo (Faculdade de Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em:  
<

content/uploads/sites/11/2018/09/geovana\_delanez.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

DIAS, A. F.; CHAVES, G. N.; FÉLIX, J. Desafios da transversalização de gênero nos currículos: uma abordagem nas políticas curriculares na transversalização de gênero. **Espaço do Currículo**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 396-406, 2015. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiN5vwwenVAhXBfZAKHUTRAKIQFggzMAE&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.ufpb.br%2Findex.php%2Frec%2Farticle%2Fdownload%2Frec.2015.v8n3.396406%2F14763&usg=AFQjCNHdUa7hnG\\_t-yXGd6Q7CAAtM3h4OmQ](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiN5vwwenVAhXBfZAKHUTRAKIQFggzMAE&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.ufpb.br%2Findex.php%2Frec%2Farticle%2Fdownload%2Frec.2015.v8n3.396406%2F14763&usg=AFQjCNHdUa7hnG_t-yXGd6Q7CAAtM3h4OmQ)>. Acesso em: 21 ago. 2017.

DIEHL, R. C.; PORTO, R. T. C. Os direitos fundamentais da criança e do adolescente: perspectivas e possibilidades. In: COSTA, M. M. M.; LEAL, M. C. H. (Org.). **Políticas Públicas e demandas sociais**: diálogos contemporâneos. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016. p. 100-124.

FADIGAS, A. B. M. Violência contra a mulher: a importância do exercício da cidadania no combate ao crime silencioso. **Revista Ártemis**, [S.l.], v., não paginado, 2006.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir as violências nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FARAH, M. F. S. Gênero e políticas públicas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47-71, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

FERREIRA, F. R. **A prevenção da violência e promoção da cultura de paz**: o papel da saúde pública. 2012. 20 f. Artigo (Escola de Administração Pública de São Paulo) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10071/Trabalho%20Individual%20Fernanda%20Ran%C3%B1a%20Ferreira.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

FERREIRA, M. C. Sexismo hostil e benevolente: inter-relações e diferenças de gênero. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 119-126, 2004. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X2004000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 out. 2018.

FERREIRA, S. L. Estado social e democrático de direito: história, direitos fundamentais e separação dos poderes. **Universidade Federal de Juiz de Fora**, [S.l.], [200-?]. Disponível em: <[http://www.ufjf.br/siddharta\\_legale/files/2014/07/Concurso-CSPB-monografiasiddharta.pdf](http://www.ufjf.br/siddharta_legale/files/2014/07/Concurso-CSPB-monografiasiddharta.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FERREIRA, V. A globalização das políticas de igualdade entre os sexos. In: TAVARES, T.; FERREIRA, V. (Org.). Políticas de igualdade. **Revista da Associação Portuguesa de Estudo sobre as Mulheres**, Oeiras, v. 2, n. 3, não paginado, 2000.

FIGUEIRÊDO, J. D. S.; BARROS, A. M. Gênero e diversidade sexual: uma análise sobre os cadernos de orientações pedagógicas em direitos humanos. In: XVIII REDOR, 2014, Recife. **Anais...** Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014. Disponível em:

<<http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/viewFile/2047/639>>.

Acesso em: 08 ago. 2017.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade II**. São Paulo: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, O.; RAMIRES, J. C. Políticas Públicas de prevenção e combate à criminalidade envolvendo jovens. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 12, n. 37, p. 142-161, 2011. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/viewFile/16284/9140>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

GARCIA, R. C. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 23, p. 7-70, 2001.

GARROTI, C. P. O desenvolvimento das políticas públicas científicas no Brasil: breve relato e comentários sobre suas potencialidades. **Conexões-Ciência e Tecnologia**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 110-117, 2016. Disponível em:

<<http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/viewFile/811/791>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GESSNER, R.; FONSECA, R. M. G. S.; OLIVEIRA, R. N. G. Violência contra adolescentes: uma análise à luz das categorias gênero e geração. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, p. 104-110, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe/pt\\_0080-6234-reeusp-48-esp-104.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe/pt_0080-6234-reeusp-48-esp-104.pdf)>. Acesso em: 7 ago. 2018.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GIORDANI, J. P.; SEFFNER, F.; DELL'AGLIO, D. D. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 103-111, 2017. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n1/2175-3539-pee-21-01-00103.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

GOHN, M. G. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GOMES, F. V. F.; ALBUQUERQUE, T. D. F. P.; ALBUQUERQUE, L. A. F. P.

Reflexões sobre a retirada dos planos de educação das expressões de gênero e orientação sexual. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E II JORNADA CHILENA-BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2016, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: [s.n.], 2016. Disponível em:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV060\\_MD](http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD)>

1\_SA9\_ID171\_13102016122840.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

GOMES, N. P. et al. Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 4, p. 504-508, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v20n4/19>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

GORCZEWSKI, C. **Direitos Humanos**: dos primórdios da humanidade ao Brasil de hoje. Porto Alegre: Imprensa Livre. 2005.

\_\_\_\_\_. **Direitos Humanos, educação e cidadania**: conhecer, educar, praticar. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2016.

GRAUPE, M. E.; SOUSA, L. A. B. Gênero e políticas públicas de educação. In: III SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2014, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2014. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT6\\_L%C3%BAcia%20Aulete%20B%C3%BArige%20de%20Sousa.pdf](http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT6_L%C3%BAcia%20Aulete%20B%C3%BArige%20de%20Sousa.pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2018.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

INOJOSA, R. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersectorialidade. **Cadernos FUNDAP**, [S.l.], n. 22, p. 102-110, 2001.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Avanços e desafios da transversalidade nas políticas públicas federais voltadas para minorias. In: \_\_\_\_\_. **Brasil em Desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília, DF: IPEA, 2009. p. 779-795. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro\\_BrasilDesenvEN\\_Vol03.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_BrasilDesenvEN_Vol03.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2010.

JANUZZI, P. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-160, 2005.

JESUS, R. B. Políticas Públicas e o ciclo de políticas: uma análise da política de Mato Grosso. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, [S.l.], n. 24, não paginado, 2014. Disponível em: <[http://faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/uAn890zrR7yA164\\_2014-11-7-18-43-38.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/uAn890zrR7yA164_2014-11-7-18-43-38.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2010.

KNOEPFEL, P. et al. **Análisis y gestión de políticas públicas**. [S.l.]: Ariel, 2008. Disponível em: <[https://www.academia.edu/234911/An%C3%A1lisis\\_y\\_gesti%C3%B3n\\_de\\_pol%C3%ADticas\\_p%C3%ABlicas\\_Parte\\_1\\_See\\_parte\\_2\\_http\\_igop.uab.es](https://www.academia.edu/234911/An%C3%A1lisis_y_gesti%C3%B3n_de_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas_Parte_1_See_parte_2_http_igop.uab.es)>. Acesso em: 06 nov. 2018.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-24.

LEMOS, A. S.; FACEIRA, L. S. Os movimentos sociais e as políticas públicas no cenário brasileiro. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICA SOCIAL, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180727/Eixo\\_3\\_056.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180727/Eixo_3_056.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 06 set. 2018.

LIMA, A. C.; SIQUEIRA, V. H. F. Ensino de gênero e sexualidade: diálogo com a perspectiva de currículo CTS. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 151-172, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/38022/29022>>. Acesso em: 09 out. 2017.

LIMA, L. L.; ASCENZI, L. D. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a06v21n48.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

LIMA, S. S. S. A interferência do Estado nas questões de violência de gênero e suas políticas públicas no Brasil e no Acre. **Compromisso e Atitude**, [S.l.], 2013. Disponível em: <[http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2013/04/SARVIALIMA\\_ainterferenciadoestadonasquestoesdeviolenciadegeneroACRE\\_REVISADO.pdf](http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2013/04/SARVIALIMA_ainterferenciadoestadonasquestoesdeviolenciadegeneroACRE_REVISADO.pdf)>. Acesso em: 03 set. 2018.

LISBOA, T. K. Violência de gênero, políticas públicas para o seu enfrentamento e o papel do serviço social. **Temporalis**, [S.l.], v. 14, n. 27, p. 33-56, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/6543>>. Acesso em: 03 set. 2017.

LOPES, R. C. S. **A relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem**. 2010. 28 f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – União Nacional das Instituições de Ensino Superior Privadas, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOUZADA, M. C. **Os conflitos violentos de bullying na escola e seus entrelaçamentos com a justiça restaurativa**. 2013. 182 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LUCENA, K. D. T. Associação entre a violência doméstica e a qualidade de vida das

mulheres. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, [S.l.], v. 25, p. 1-8, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v25/pt\\_0104-1169-rlae-25-e2901.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v25/pt_0104-1169-rlae-25-e2901.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2018.

MACHADO, M. F. E. **A escola e seus processos de humanização**: implicações da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensinar a todos e a cada um dos estudantes. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

MACIEL, T. S.; BRABO, T. S. A. M. Educação em direitos humanos e relações sociais de gênero: discussões em busca de uma “educação mais humana”. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 138-156, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/7006/pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

MADEIRA, L. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014. Disponível em: <[https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub\\_37.pdf](https://www.ufrgs.br/cegov/files/pub_37.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

MATOS, M. G.; GONCALVES, S. M. P. Bullying nas escolas: comportamentos e percepções. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 10, n. 1, p. 3-15, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-00862009000100001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862009000100001&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 set. 2018.

MATTOS, A. I. S. Desigualdades de gênero: uma revisão narrativa. **Revista Saúde.com**, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 266-279, 2015. Disponível em: <<http://www.uesb.br/revista/rsc/v11/v11n3a09.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

MATTOS, M. Z.; JAEGER, A. A. Bullying e as relações de gênero presentes na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 349-361, 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/48001/34212>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

MEDA, R. V.; ARAUJO, M. E. O Estado como promotor do desenvolvimento econômico: reflexões acerca de políticas públicas econômicas ambientais e a aplicação de normas gerenciais ambientais no setor público. **Publica Direito**, [S.l.], [201-?].

MELAZZO, E. S. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Revista Tópos**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 9-32, 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/viewFile/2253/2062>>. Acesso em: 29 out. 2018.

MENDES, R. S.; VAZ, B. J. O.; CARVALHO, A. F. O movimento feminista e a luta pelo empoderamento da mulher. **Gênero & Direito**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 88-99, 2015.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ged/article/viewFile/25106/14464>>. Acesso em: 29 out. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação para a igualdade de gênero. **Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, ano XVIII, n. 26, 2008, 54 p. Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/salto\\_futuro\\_educacao\\_igualdade\\_genero.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/salto_futuro_educacao_igualdade_genero.pdf)>. Acesso em: 29 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2009.

Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia\\_seb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf)>. Acesso em 15 maio 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Violência intrafamiliar**: orientações para prática em serviço. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001. Disponível em:

<[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05\\_19.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd05_19.pdf)>. Acesso em: 07 ago. 2017.

MORAIS, J. L. B.; SPENGLER, F. M. O conflito, o monopólio estatal de seu tratamento e a construção de uma resposta consensuada: a “jurisconstrução”. **Sequência**, Florianópolis, v. 55, p. 303-326, 2007.

MULLER, J. M. **O princípio da não-violência**: percurso filosófico. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

NASCIMENTO, S. Reflexões sobre a intersetorialidade entre as políticas públicas.

**Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 101, p. 95-120, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282010000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282010000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 set. 2018.

NETO, A. A. L. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, [S.l.], v. 81, p. S164-S172, 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018

NETO, O. C.; MOREIRA, M. R. A concretização de políticas públicas em direção à prevenção da violência estrutural. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4,

n. 1, p. 33-52, 1999. Disponível em: <<https://www.scielosp.org/pdf/csc/1999.v4n1/33-52/pt>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

NETTO, A. G. F. Do estado de natureza ao governo civil em John Locke. **Revista de Direito Público**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 75-90, 2007. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/viewFile/11457/10193>>. Acesso em: 21 set. 2018.

NEVES, A. S.; ROMANELLI, G. A violência doméstica e os desafios da compreensão interdisciplinar. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 299-306, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v23n3/v23n3a09.pdf>>.

Acesso em: 26 abr. 2018.

NUNES, A. J.; SALES, M. C. V. Violência contra crianças no cenário brasileiro.



**Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 871-880, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n3/1413-8123-csc-21-03-0871.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

OHLWEILER, L. A construção e implementação de políticas públicas: desafios do Direito administrativo moderno. **Verba Juris**, Paraíba, v. 6, n. 6, p. 269-300, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/vj/article/view/14868>>. Acesso em: 24 out. 2018.

OLIVEIRA, A. **Curso de Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

OLIVEIRA, K.; SILVA, E. S.; SALVA, S. Relações de gênero e educação. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 24, n. 02, p. 101-110, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2884/2857>>. Acesso em: 20 out. 2018.

OLIVEIRA, R. D. **Elogio da diferença**: o feminino emergente. São Paulo: Brasiliense, 1991.

OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M.; PASINI, A. I.; LEVANDOWSKI, G. O bullying escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872013000200016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872013000200016)>. Acesso em: 01 maio 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: [s.n.], 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

\_\_\_\_\_. ONU Mulheres apresenta no RS currículo escolar para educação com igualdade de gênero. **ONUBR**, [S.l.], 2017. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-mulheres-apresenta-no-rs-curriculo-escolar-para-educacao-com-igualdade-de-genero/>>. Acesso em: 17 out. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - MULHERES. Declaração e plataforma de ação da IV conferência mundial sobre a mulher. In: BRASIL. **Instrumentos Internacionais de Direitos das Mulheres**. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2006. p. 147-258. Disponível em: <[http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao\\_pequim.pdf](http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2014/02/declaracao_pequim.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção interamericana para prevenir, punir e erradicar a violência contra a mulher, “convenção de Belém do Pará”**. Belém: OEA, 1994. Disponível em: <<http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/m.Belem.do.Para.htm>>. Acesso em: 24 out. 2017.

PATEMAN, C. **O contrato sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PEREIRA, B.; SILVA, M. I.; NUNES, B. Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 455-466, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3169/3076>>. Acesso em: 10 out. 2018.

PEREIRA, P. A. P. **Política Social**: temas e questões. São Paulo: Cortez, 2008.

PESCE, R. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 507-518, 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/630/63013532019/>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

PESSOTO, U. C.; RIBEIRO, E. A. W.; GUIMARÃES, R. B. O papel do estado nas políticas públicas de saúde: um panorama sobre o debate do conceito de Estado e o caso brasileiro. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 9-22, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v24n1/0104-1290-sausoc-24-1-0009.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

PINTO, D. R. O.; OLIVEIRA, W. F. Estereótipos e violência contra mulher: a necessidade de empoderamento para alcançar a igualdade de gênero. **Revista Athenas**, [S.l.], v. 1, p. 81-110, 2016. Disponível em: <[http://www.fdcl.com.br/revista/site/download/fdcl\\_athenas\\_ano5\\_vol1\\_2016\\_artigo5.pdf](http://www.fdcl.com.br/revista/site/download/fdcl_athenas_ano5_vol1_2016_artigo5.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2018.

PIOSIADLO, L. C. M.; FONSECA, R. M. G. S.; GESSNER, R. Subalternidade de gênero: refletindo sobre a vulnerabilidade para violência doméstica contra a mulher. **Escola Anna Nery - Revista de Enfermagem**, [S.l.], v. 18, n. 4, p. 728-733, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v18n4/1414-8145-ean-18-04-0728.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2018.

PORTO, R. T. C. **A implementação das práticas restaurativas na prevenção ao feminicídio enquanto política pública para os homens autores de violência de gênero no Brasil**. 2016. 239 f. Tese (Pós-graduação em Direito – Doutorado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1051/1/Rosane%20Teresinha%20Carvalho%20Porto.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

PRESLHACOSQUI, M.; MARTELLI, A. C. Sexualidade: gênero e diversidade na escola. **Cadernos PDE**, [S.l.], v. 1, não paginado, 2016. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_ped\\_unioeste\\_marinespreslhacosqui.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_marinespreslhacosqui.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

RAGGIO, V. Concepção materialista da história, psicanálise e violência. In: AMORETTI, R. (Org.). **Psicanálise e violência**: metapsicologia-clínica-cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

RAMOS, A. P. G.; LIMA E SILVA, K. F. Violência de gênero e as políticas de atendimentos as mulheres em situação de violência doméstica no município de

Londrina-PR. In: IV SIMPÓSIO GÊNERO E POLÍTICAS UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2016, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2016. Disponível em: <[http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT6\\_Ana%20Paula%20Galdin%20Ramos.pdf](http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT6_Ana%20Paula%20Galdin%20Ramos.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

REICHENHEIM, M. E.; HASSELMANN, M. H.; MORAES, C. L. Consequências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para a elaboração de propostas de ação. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 109-121, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81231999000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231999000100009)>. Acesso em: 07 ago. 2017.

REIS, S. S. Prefácio. In: COSTA, M. M. M.; LEAL, M. C. H. (Org.). **Políticas Públicas e demandas sociais: diálogos contemporâneos**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016. p. 10.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n. 14.705, de 25 de junho de 2015. **Diário Oficial do Estado**, [S.l.], 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/Members/gabriela/plano-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul>>. Acesso em: 13 out. 2017.

ROCHA, M. M. Violência contra a mulher. In: TAQUETTE, S. R. (Org.). **Violência contra a mulher adolescente/jovem**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 91-96.

ROCHA, M. O.; COSTA, C. L. N. A.; NETO, I. F. P. Bullying e o papel da sociedade. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n. 16, p. 191-199, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/cadernohumanas/article/view/534/259>>. Acesso em: 20 out. 2018.

RODRIGUES, V. L.; COSTA, F. L. A Importância da Mulher. **Dia a Dia Educação**, [S.l.], [20--?]. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/729-4.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

\_\_\_\_\_. **Do contrato social ou princípios do direito político**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SAINT-PIERRE, H. **Introdução à análise e formulação de política de defesa**. [S.l.: s.n.], 2014.

SANTI, L. N.; NAKANO, A. M. S.; LETTIERE, A. Percepção de mulheres em situação de violência sobre o suporte e apoio recebido em seu contexto social. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 417-424, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n3/a02v19n3>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SANTOS, A. C. W.; MORÉ, C. L. O. O. Repercussão da violência na mulher e suas

formas de enfrentamento. **Paidéia**, [S.l.], v. 21, n. 49, p. 227-235, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n49/10.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

\_\_\_\_\_. **Curso de Direito Constitucional**. 3. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

SARMENTO, D. **A ponderação de interesses na constituição**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 20, p. 71-89, 1995.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHARIFF, S. **Cyberbullying**: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, A. B. B. **Bullying**: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

SILVA, A. G. F. et al. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25-42, 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/viewFile/72132/41081>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

SILVA, A. K. L. S. Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social. **Revista do NUFEN**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 12-25, 2013. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912013000100003#5a](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912013000100003#5a)>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SILVA, A. M. M.; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 50-58, 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12315/8740>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SILVA, I. P. A. Reflexões sobre família, conjugalidade e patriarcado. In: 13º MUNDOS DE MULHERES & FAZENDO GÊNERO 11, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2017. Disponível em: <[http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499464031\\_ARQUIVO\\_2017-textocompletoFG11.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499464031_ARQUIVO_2017-textocompletoFG11.pdf)>. Acesso em: 21 out. 2018.

SILVA, M. Internalizar a igualdade de gênero nas políticas públicas: um caminho em aberto. In: TAVARES, T.; FERREIRA, V. (Org.). Políticas de igualdade. **Revista da Associação Portuguesa de Estudo sobre as Mulheres**, Oeiras, v. 2, n. 3, não

paginado, 2000.

SILVA, P. L. N. et al. Práticas educativas sobre violência contra a mulher na formação de universitários. **Revista Bioética**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 276-85, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bioet/v24n2/1983-8034-bioet-24-2-0276.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2018.

SILVA, T. C.; MATA, L.; SILVA, V. N. Movimento feminista e violência contra mulher: conjunturas históricas e sociais. In: IV CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CONEDU, 2017, Paraíba. **Anais...** Paraíba: CONEDU, 2017. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV073\\_M D1\\_SA7\\_ID4178\\_16102017202413.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_M D1_SA7_ID4178_16102017202413.pdf)>. Acesso em: 02 out. 2018.

SILVA, T. D. Gestão da Transversalidade em Políticas Públicas. In: XXXV ENCONTRO DA ANPAD, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APB2041.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOBRAL, R. C. C.; PEREIRA, F. P.; LUZ, L. C. X. Políticas Públicas e transversalidade do gênero: o caso do Plano Plurianual no Piauí. In: IV JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 2009, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2009. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/OLD/eixos\\_OLD/4\\_Questao-de-genero/POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLICAS%20E%20TRANSVERSALIDAD E%20DO%20G%C3%8ANERO.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/OLD/eixos_OLD/4_Questao-de-genero/POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLICAS%20E%20TRANSVERSALIDAD E%20DO%20G%C3%8ANERO.pdf)>. Acesso em: 02 set. 2017.

SOUZA, H. L. de; CASSAB, L. A. Feridas que não se curam: a violência psicológica cometida à mulher pelo companheiro. In: I SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/5.HugoLeonardo.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

SPAZIANI, R. B.; MAIA, A. C. B. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862015000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100007)>. Acesso em: 09 out. 2017.

TELES, M. C. A.; MELO, M. **O que é violência contra a mulher?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (Org.). **Escola**: conflitos e violências. Santa Maria: UFSM, 2008. p. 199-246.

TONIOLO, J. M. S. A.; HENZ, C. I. Os processos de humanização na formação e na prática de professores. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E

EDUCAÇÃO, 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: FACOS/UFSM, 2006. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/011e5.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

TORRES, S. F. **O princípio da subsidiariedade no direito público contemporâneo**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

VIANNA, C. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 127-143, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2>>. Acesso em: 09 out. 2017.

VIANNA, C. E. S. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, Lorena, n. 4, p. 129-138, 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>>. Acesso em: 09 out. 2017.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

VILALBA, H. G. O contrato social de Jean-Jacques Rousseau: uma análise para além dos conceitos. **Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 63-76, 2013. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/heliovilalba.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2018.

WALBY, S. A União Europeia e as políticas de igualdade de oportunidades. In: TAVARES, T.; FERREIRA, V. (Org.). Políticas de igualdade. **Revista da Associação Portuguesa de Estudo sobre as Mulheres**, Oeiras, v. 2, n. 3, não paginado, 2000.

ZENI, B. S.; RECKZIEGEL, T. R. S. Contrato social, Estado democrático de direito e participação popular. In: XVIII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: CONPEDI, 2009.