

A Lei 14.164/21 e políticas públicas de prevenção à violência de gênero no Brasil

DOI: 10.15175/1984-2503-202315304

Etyane Goulart Soares*

Marli Marlene Moraes da Costa**

1. Considerações Iniciais

Historicamente, uma convicção que evidencia desigualdades entre homens e mulheres vem se propagando no contexto das instituições escolares e da sociedade como um todo através de comportamentos e práticas discriminatórias. Tais situações impactam na busca pela igualdade de gênero, que acabam por restringir a conquista de novos direitos, como por exemplo, uma educação baseada na diversidade sociocultural e no respeito aos direitos humanos das mulheres vítimas de violência. Por esta razão, o estudo das intersecções entre a educação, o direito e o feminismo permitem compreender as principais causas que contribuem para a continuidade das desigualdades de gênero, de forma a identificar o papel das políticas públicas de educação no contorno dessa problemática e na busca da transformação da condição das mulheres.

Nesse contexto, o artigo foi construído a partir da seguinte pergunta: Em que pese o campo de estudos de gênero no Brasil, quais são os aspectos importantes trazidos pela

* Doutoranda em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito- Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC, Conceito Capes 5, na Linha de Pesquisa Diversidade e Políticas Públicas com Bolsa CAPES modalidade II (2021). Mestra em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pela Universidade de Cruz Alta - UNICRUZ (2021). Graduada em Direito (2014 - 2018) na Universidade de Cruz Alta- UNICRUZ. E-mail: etyanegs@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/2724519454604612>.

<https://orcid.org/0000-0002-6628-2560>

** Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, com pós-doutoramento em Direito pela Universidade de Burgos - Espanha, com bolsa CAPES. Professora da Graduação e da Pós-Graduação Lato Sensu em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Professora do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado da UNISC. E-mail: marlim@unisc.br; marlimmdacosta@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/2928694307302502>.

<http://orcid.org/0000-0003-3841-2206>

Recebido em 2 de abril e aprovado para publicação em 11 de setembro de 2023.

Resumos no fim do texto. Abstracts at the end of the text. Résumés en fin de texte. Resúmenes al final del texto.

nova Lei 14.164 (BRASIL, 2021), para a criação de uma estrutura de ensino com a perspectiva de prevenção a violência de gênero? A hipótese inicial é da premente necessidade de articulação governamental em direção a reconstrução dos processos de produção e implementação das políticas educacionais de gênero e diversidade no País.

Como objetivo geral, a pesquisa busca analisar os caminhos que a educação de gênero vem tomando no Brasil, diante das ofensivas dos movimentos conservadores, que se posicionam contra esses debates nas instituições escolares. Para dar concretude ao objetivo geral, os objetivos específicos da pesquisa, estão dispostos em duas seções: a) identificar a história das políticas de gênero na educação no Brasil, entre lutas, resistências e danos; b) avaliar a necessidade de revisão dos currículos escolares inserindo a perspectiva de gênero, com base na Lei 14.164/21, e numa relação dialética dos direitos de cidadania e de justiça social.

É imprescindível a construção de uma nova ordem política econômica e social que contribua para erigir uma cultura democrática e aberta ao reconhecimento da legitimidade dos preceitos trazidos pela Constituição Federal de 1988, neste contexto, os movimentos feministas em busca da igualdade entre homens e mulheres, só fazem fortalecer as possibilidades de construção de uma nova cultura, de uma nova moralidade pública, constituída através da convivência democrática e dos conflitos que lhe são inerentes.

A presente pesquisa tem como método o hipotético-dedutivo, pois parte de uma hipótese inicial para, posteriormente, realizar suas deduções acerca da confirmação da hipótese em casos gerais. A pesquisa também possui finalidade exploratória, mediante o emprego de técnica de pesquisa bibliográfica, a partir de livros, matérias, revistas e artigos científicos sobre a temática.

2. A história das políticas de gênero na educação: ditames entre lutas, resistências e danos

A escassez da abordagem sobre políticas de gênero refletia na raridade de estudos densos sobre a discussão a respeito da igualdade entre homens e mulheres advinda na Constituição Federal de 1988. Nesse viés, foi a partir da Constituição Federal que se procurou observar o processo introdutório de gênero nas legislações e reformas federais pertinentes à educação, do mesmo modo averiguando quais os desafios e avanços dessas políticas públicas educacionais levando em consideração à ampliação dos direitos, abrangendo a educação escolar como uma necessária e importante dimensão da construção da cidadania (SAFFIOTI, 2011).

Posteriormente a Constituição Federal de 1988, a própria escola passou a ter responsabilidade de assumir a incumbência de proteger a sexualidade de crianças e adolescentes com a finalidade de normatizar os comportamentos sexuais dentro de padrões sociais. Contudo, nesse período por pressão social do movimento feminista diante às diferenças e desigualdades que afetam as mulheres brasileiras, passou a ganhar força o debate sobre direitos e políticas de gênero na educação.

Por isso, na teoria política produzida nas últimas décadas, a colaboração e a cooperação do feminismo se mostraram importantes. O feminismo, como corrente intelectual, em suas várias facetas e vertentes, culmina com a investigação relativa aos instrumentos e às causas de reprodução da dominação masculina e a igualdade de gênero, como algumas de suas principais características. Pertence, dessa forma, à mesma linhagem do pensamento socialista, em que o impulso para mudar o mundo está sempre ligado à necessidade de interpretá-lo (MIGUEL; BIROLI, 2014).

Com cautela, pode-se afirmar, que a participação do governo brasileiro e dos diferentes sujeitos coletivos, estruturados nas várias conferências internacionais, ao longo de 1990, detinha estreitas relações com a construção de um novo pacto educacional direcionado ao enfrentamento das desigualdades socioculturais, apesar de orientado ao desenvolvimento e cumprimento de outras metas como a flexibilização dos currículos, a universalização de acesso e de elevação da escolaridade, entre outros, direcionados por agências multilaterais internacionais, dentre as conferências realizadas nos anos de 1990, destacam-se: 1988-1997: o Decênio Mundial para o Desenvolvimento Cultural da UNESCO; 1990: a Conferência Mundial de Educação para Todos/a Conferência Mundial da Cúpula Mundial pelas Crianças; 1993: a Conferência Mundial de Direitos Humanos (SAFFIOTI, 2011).

O resgate e a retomada efetiva da inclusão da sexualidade e as políticas de gênero no currículo deu-se a partir de 1995 com a imposição e pressão de movimentos de mulheres e com as constantes respostas do governo de Fernando Henrique Cardoso aos pactos internacionais relativos a uma agenda de gênero e sexualidade manifestados pelo Estado brasileiro (LOURO, 2020).

Apesar disso, não pode deixar de observar a atuação da esfera da saúde na educação, ao descrever a introdução de gênero nas políticas públicas de educação, com especial destaque para as necessidades em torno da diversidade sexual. Foi nesse âmbito, nos ensinamentos da educação sexual, com o objetivo na prevenção de DSTs e HIV/AIDS, que a conversa se fez viável e visível, para, consecutivamente, ser então introduzido nas

diligências e demandas realizadas por esferas da sociedade civil junto à área da educação (SAFFIOTI, 2011). Nesse viés,

No rastro do contexto de influência das agências multilaterais, como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a UNESCO, a aprovação da LDB (BRASIL, 1996) substituiu o antigo currículo oficial, por meio de documentos da lavra do Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com as análises de Juan Casassus (2001), as reformas educacionais ocorridas na América Latina, na década de 1990, tiveram o objetivo de operar a regionalização no plano da cultura e das instituições, com foco da diversificação dos conteúdos gerais e locais no currículo e na definição de competências a serem desenvolvidas. É importante lembrar que o estabelecimento das orientações no currículo é também produto das exigências do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (SAFFIOTI, 2011, p. 74).

Pode-se perceber que a própria Constituição Federal de 1988 estabelecia a obrigação e necessidade de o Estado contribuir e elaborar parâmetros para direcionar as ações educativas. No tocante, respondem a esses direcionamentos uma série de documentos, entre eles “os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) referentes aos temas transversais (1997) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil” (SAFFIOTI, 2011, p. 43).

Acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados e publicados logo após a aprovação Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), planejaram constituir uma proposta versátil de conteúdo para conduzir e orientar a estrutura curricular de todo o conjunto educacional do país, oferecendo subsídios para revisão curricular de municípios e estados, diante de suas distintas realidades sociais. Os PCN incorporavam, na grade curricular do ensino fundamental e médio, os nomeados temas transversais: assuntos e questões que percorrem todos os campos do conhecimento e que devem colaborar para a formação de um cidadão mais autônomo, inclusivo, participativo, reflexivo e consciente de seus deveres e direitos (SAFFIOTI, 2011). Nesse sentido,

Os PCN foram lançados oficialmente em 1997, no que tange foram distribuídos por todo o território nacional no início de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, e receberam, por parte dos educadores em geral, alguns elogios e inúmeras críticas gerais e também especificadamente relacionadas à introdução do gênero e da sexualidade no currículo. Entre os elogios, destacaram-se o avanço no que diz respeito à oficialização do tema da sexualidade e do gênero no currículo e nas escolas (SAFFIOTI, 2011, p. 75).

Contudo, inúmeras críticas foram consideradas nesse processo, entre pesquisadores e especialistas da área educacional, lamuriou-se, sobretudo, o caráter prescritivo e centralizador dos PCN, sob forte interferência dos organismos internacionais, com um currículo desconhecido e oculto elevadamente hierarquizado e estagnado “sem ações que pudessem minimizar a formação docente deficitária e a falta de condições

estruturais para que educadoras e educadores pudessem lidar com essa abordagem nas escolas” (SAFFIOTI, 2011, p. 48).

Além do mais, a fragmentação da metodologia correspondente à proposta de transversalização e a incongruência do uso do próprio conceito de transversalidade não asseguravam a indagação da realidade sociocultural que necessitaria dar suporte às resoluções e discussões de problemas sociais. Como é o caso das questões de interseccionalidades, raciais e misóginas diluídas no discurso da diversidade cultural.

No que se refere à sexualidade e ao gênero, a temática ganhou conteúdos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) identificado como Orientação Sexual. Contudo, as averiguações da aplicação das diretrizes curriculares sobre Orientação Sexual introduzidas nos PCN, diante às observações do cotidiano escolar e/ ou questionários e entrevistas introduzidos e aplicados aos docentes de uma determinada escola, salientava os obstáculos de introdução do tema sexualidade nas escolas, à frente da falta de formação inicial e continuada docente, da fragilidade de cursos descentralizados por parte de profissionais que já passaram por tal conhecimento (multiplicadores), e da complexidade pessoal em abordar a temática na rotina escolar (COSTA, 2001).

Nesse viés, para se desassociar a sexualidade de preconceitos e tabus, o trabalho de Orientação Sexual careceria de abordar a constituição social e histórica desses fatores. Diante disso, esse lugar deveria proporcionar conversas valiosas entre as pessoas que comparecem as instituições escolares, que discutissem as próprias concepções referentes às atitudes pertinentes de cada indivíduo em relação com o outro. Outros pontos interessantes de serem analisados são as dúvidas, angústias e os medos sobre a temática referentes à sexualidade e ao gênero (SAFFIOTI, 2011).

Também, é instrumento de dúvidas a pouca relevância dos assuntos sob o viés da diversidade sexual no contexto de elaboração dos PCNs, a qual aparece apenas no início ao documento referente aos temas transversais e é mencionada somente uma vez no volume de Orientação Sexual dos PCN do primeiro ciclo, simplesmente para destacar que esse tema deverá ser tratado da 5ª série em diante. Visto que, nos PCN aplicados ao segundo ciclo, sua menção se dá em uma circunstância que evidencia para as dificuldades de se tratar um tema tão profundo e complexo (SAFFIOTI, 2011).

O que se percebe entre as inúmeras análises da apresentação e introdução do gênero nas políticas de educação, uma tese manteve-se naquele período, a ênfase na concepção dos direitos e da instauração da cidadania, não absolutamente com menção

explícita à expressão gênero, seguidamente dirigida à tese abstrata de cidadania estabelecida nos documentos e registros.

A averiguação do contexto de trabalho das políticas públicas de educação a partir da perspectiva das conexões sociais de gênero sinaliza um tenso processo de transação que delibera a concretização, mas também a supressão de projetos, planos, reformas, ações e programas implementados, articuladamente ou separada pelo Estado e pelas ações coletivas ou movimentos sociais que intimidam para proposições de novas políticas públicas, pelo reconhecimento de novas formas de desigualdades, pela apropriação de espaços na administração pública (SAFFIOTI, 2011).

Os movimentos sociais e o Estado, nas suas atinentes pluralidades, disputam ou articulam-se preferências sociais notórias no processo. Nesse viés de conexões necessariamente conflituosas e, por vezes, contrárias, a elaboração dessas políticas corresponde à discussão de complexidades e dificuldades. Dessa maneira,

Os grupos em negociação com o Estado são influenciados por vertentes teóricas e ações coletivas circunscritas, no caso do tema em foco, ao Movimento de Mulheres e ao Movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBT). Esse último assume papel protagonista na proposição de vários projetos e programas federais e estaduais ligados à inclusão da diversidade sexual no contexto escolar. Também exercem grande influência setores representativos de forças internacionais, com participação decisiva na vida nacional e na confecção de linhas de ação para políticas públicas de educação (SAFFIOTI, 2011, p. 79).

Deixando o âmbito específico dos Parâmetros Curriculares Nacionais, concebido entre os governos de 1995-2003, foi só então a partir do governo de 2004 que a diversidade passou a ser validada em virtude da representatividade e da negociação de distintos indivíduos políticos, como participantes não só de projetos e programas, mas da própria organização administrativa. Notoriamente, é preciso reconhecer que benefícios foram ampliados durante um amplo processo de luta por direitos, mas que também foram realizações tensionadas por agendas com entendimentos essencialistas e até mesmo excludentes (SAFFIOTI, 2011).

Apesar disso, causando variações na forma de governo, mais transversalizada por repertórios e pautas dos movimentos feministas, e também no exemplo institucional com a criação de algumas secretarias, inexistentes em outros governos. Contudo, tivemos alguns importantes ganhos como as secretarias especiais, dentre elas: a Secretaria Especial de Política para Mulheres (SPM), a Secretaria Especial por Direitos Humanos (SEDH), a Secretaria Nacional da Juventude (SNJ), a Secretaria Especial da Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) (SAFFIOTI, 2011).

As secretarias necessitariam induzir a movimentações e execuções de políticas através da interseccionalidade de raça, gênero, classe social, sexualidade, entre outras extensões das desigualdades. Contudo, isso nem sempre foi possível, pelo contrário, “a tônica era a ausência da intersecção das perspectivas de gênero, raça/etnia e classe nas formulações críticas sobre educação” (LOURO, 2020, p. 19).

Portanto, a inclusão dessas proporções sociais na educação de forma fragmentada, no caso das temáticas de diversidade sexual e de gênero, somou-se às opressões advindas das conferências nacionais, a combinações de agendas políticas que muitas vezes originavam na criação de novas obrigações governamentais diante das demandas de diversidade sexual e de gênero para educação, mais nomeadamente no campo da formação docente, do campo do currículo e das associações estabelecidas no recinto escolar (SAFFIOTI, 2011). O que se demonstra:

Sob as injunções desses processos, materializou-se a ênfase na inclusão social, mas também organizaram-se novas institucionalidades. No âmbito específico do Ministério da Educação (MEC), instituiu-se a Secretaria da Inclusão Educacional (SECRIE) e a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA). E com a fusão destas secretarias, em abril de 2004, originou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Iniciou-se, então, a tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização das diversidades e com o destaque às demandas até então inviabilizadas e não atendidas efetivamente pelos sistemas públicos de educação (SAFFIOTI, 2011, p. 81).

Posteriormente, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), concentraram-se para a agenda governamental do Ministério da Educação (MEC), pois sujeitos e temáticas que dela estavam apagados, retornaram ao centro do objetivo de uma perspectiva mais global e ampla. Diante da presença desses setores nos ambientes da administração pública, presenciemos a transformação de antigas denúncias em sugestões de políticas educacionais, no interesse federal.

Por exemplo, é a SECAD que se atribuiu de traduzir as orientações de desenvolvimento de ações no espaço de educação gestadas e criadas em outros planos e programas mais amplos. Essa foi à conjuntura, tal como, da organização do primeiro Plano Nacional de Políticas para Mulheres (PNPM) em 2004 e de sua segunda versão em 2008, este e aquele antecidos pelas Conferências de Políticas para Mulheres (2004 e 2007), e do Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), preexistido pelo Plano Plurianual (PPA 2004-2007) (SAFFIOTI, 2011).

Ademais, o primeiro PNPM (2004) continha, entre seus objetivos, a educação inclusiva e não sexista, propondo promover o acesso à educação básica de mulheres

jovens e adultas. Desde logo, o Plano Plurianual (PPA 2004-2007), organizado e lançado em 2004, balizava o Plano de Combate à Discriminação contra Homossexuais. Atentando para efetivar essa responsabilidade, a SEDH recebeu e acolheu demandas do movimento LGBT oportunizadas e apresentadas em encontros nacionais e lançou oficialmente, o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH), um programa destinado ao combate à violência verbal, física e simbólica por pessoas LGBT. Apesar de o programa ser obrigação da Secretaria de Direitos Humanos (SDH), seu começo teve o apoio do Ministério da Saúde, e particularmente do Programa Nacional de AIDS, fundamental *locus* de conexão do movimento LGBT com a SDH (SAFFIOTI, 2011). Ocorre que,

No final de 2003, durante o Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas, Transexuais e Transgêneros, em resposta à pressão do movimento LGBT, o governo, por intermédio de um representante da SDH, apresentou como proposta a produção de cartilhas para orientar a sociedade sobre o público LGBT (SAFFIOTI, 2011, p. 82).

Contudo, o movimento desconsiderou veementemente e requereu a implementação de políticas públicas que tratassem da temática. Depois disso, a associação entre ativistas e setores de governo se estreitou e a criação do Programa BSH foi organizada pelo movimento social, com o suporte do próprio ministro da Secretaria de Direitos Humanos (SDH), originando-se então o procedimento de construção e validação do programa. Para tanto, resgataram-se exigências e demandas históricas aprovadas nos encontros nacionais LGBT, além do mais contava com parcerias com universidades no procedimento de elaboração de justificativas, formatação e elaboração do documento em questão (HOOKS, 2013). O processo de origem de criação de políticas públicas direcionadas para o combate da homofobia no governo Lula evidenciou:

[...] envolto em um campo amplo e complexo que contempla conhecimentos teóricos (e a adesão a determinadas linhagens teóricas) e pautas políticas elaboradas e defendidas pela sociedade civil (baseadas em determinadas correntes ideológicas). Se determinado conhecimento acadêmico e determinado saber ativista atuam sobre as políticas públicas do governo Lula, é porque há, de certa forma, o “entendimento” de que o “papel do Estado” envolve uma “escuta ativa” da sociedade civil (SAFFIOTI, 2011, p. 88).

A incumbência de cumprimento e execução dessas políticas públicas de inclusão foi coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na concepção de educação para diversidades. Para tal propósito, a Secretaria considera importante incluir a conversação da diversidade sexual com o debate da perspectiva de gênero (SAFFIOTI, 2011).

Outro marco importante, que as Organizações Não Governamentais (ONGs) receberam e receberam mais incentivos para o trabalho de pesquisas direcionadas para as desigualdades de gênero e para diversidade sexual (LOURO, 2020). Isso porque, as demandas voltadas à essa área, devem seguir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030,¹ em que se destaca neste estudo a análise do “Objetivo 5 - Igualdade de Gênero”, o qual busca pelo alcance da igualdade de gênero e, também, pelo empoderamento de mulheres e meninas em sua totalidade (BRASIL, 2022).

A partir disso, torna-se necessário analisar as metas desenvolvidas para com o ODS 5, visando discorrer sobre a igualdade de gênero na Agenda 2030. Para tanto, inicialmente, enfatiza-se a meta 5.1 do ODS 5, a qual tem como escopo terminar com as diferentes formas de discriminação praticadas contra as mulheres e meninas em toda parte. Em torno da meta 5.1, cabe mencionar que o cenário da violência doméstica agravado com a pandemia de Covid-19, contribuiu para que o país viesse a retroceder ainda mais frente ao cumprimento da referida meta (GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030, 2021, p. 73).

Já no caso do Ministério da Educação, o principal canal de comunicação com os grupos sociais preparados e organizados na construção de uma agenda de políticas que objetivassem a inclusão da diversidade. O que ampliou a admissão de movimentos sociais organizados e mecanismos de participação, através de seminários, fóruns, conferências e diversos espaços para estimular temas e atores considerados pertinentes para a construção de políticas para diversidade e inclusão. Com isso, reuniram-se, dirigentes dos sistemas de ensino, autoridades locais, prepostos de organizações e movimentos sociais, também, segmentos diretamente dedicados no progresso dessa agenda (SAFFIOTI, 2011).

Sendo assim, o apoio do MEC, principalmente por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, às diversas iniciativas da Secretaria Especial de Políticas Públicas para as Mulheres na área da educação favoreceu em um necessário aspecto na criação das políticas públicas voltadas para a perspectiva de gênero (SAFFIOTI, 2011).

Por fim, a progressiva mobilização de diversos setores sociais em favor do assumido reconhecimento da legitimidade e de suas discrepâncias tem correspondido a uma ideia global e cada vez mais ampla do papel tático e planejado da educação para a diversidade.

¹ A Agenda 2030 é um acordo realizado por 193 países, no Brasil está incluso, coordenado pelas Nações Unidas, por meio do qual se busca encontrar um caminho sustentável e resistente até 2030. Este plano global tem 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com 169 metas a serem realizadas e concluídas, que guardam relação com a execução dos direitos humanos e o progresso de seu desenvolvimento, ou seja, com o objetivo de erradicar a pobreza e garantir uma vida digna a todos, sem prejudicar o futuro das próximas gerações, devendo ser cumpridas a partir de 2016 até o ano de 2030 (CNJ, [2022?]).

Por isso, a educação é permeada como princípio essencial para promover a igualdade de oportunidades, para garantir a inclusão e afrontar toda forma de violência, preconceito, discriminação, notadamente no que se refere a conteúdos de sexualidade e gênero.

3. A necessidade de uma construção escolar com perspectiva de gênero: práticas educativas feministas

A construção escolar com perspectiva de gênero reflete nos processos sociais econômicos, políticos na sociedade contemporânea. Diante disso, a escola que por nós foi herdada pela sociedade ocidental moderna iniciou por desassociar crianças de adultos, protestante de católicos “[...] ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO, 2020, p. 61). Primeiramente, concebida para acolher alguns, mas não todos “[...] ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada” (LOURO, 2020, p. 61).

Contudo, com o passar do tempo a escola se tornou parte necessária e importante do processo histórico. Pois, ao longo da cronologia, nas mais diferentes comunidades, distintos grupos sociais construíram modos diversos de conceber o espaço e o tempo: reconheceram diferentes formas de ver o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da rua ou o da casa; deliberavam os lugares proibidos ou permitidos, e muitas vezes determinavam os sujeitos que podiam ou não transitar nesses espaços.

Também, decidiam qual o período que importava o da vida ou o depois dela; mostravam as formas aceitáveis para cada pessoa gastar ou ocupar o seu tempo. Diante de muitas práticas e instituições, essas perspectivas foram e são analisadas, aprendidas e interiorizadas. A educação é a parte mais importante desse processo, pois ela auxilia na determinação dos hábitos e costumes vividos em uma sociedade (LOURO, 2020).

Assim sendo, a educação como ato ideológico e político se torna uma possibilidade e a única alternativa de transformar e qualificar os indivíduos sociais que somos para que se compreenda o que as relações de gêneros e poder podem ocasionar. Segundo Foucault (1989, p. 183):

[...] não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede.

Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

A partir dessa concepção aprendemos que os sentidos necessitam estar afiados para que sejamos capazes de observar, ouvir, sentir as inúmeras formas de constituição dos sujeitos abrangidos pela percepção, pela organização e pelo fazer sob a rotina escolar. O que compreende que o olhar necessita esquadrihar as paredes, atravessar as salas e os corredores, conter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas. É necessário experimentar as falas, os sons, as sinetas e os silêncios, também é importante sentir os cheiros especiais, as cadências e os compassos marcando os movimentos e deslocamentos de crianças e adultos. Contudo, atentos aos pequenos indicadores, percebemos que até mesmo o espaço e o tempo da escola não são usados e nem distribuídos, logo, por muitas vezes não concebidos da mesma maneira para todos os sujeitos.

Com essa afirmação pensamos que para um aprendizado eficaz, eficiente e continuado, também precisamos de um ritmo, uma cadência, um aparato físico e psicológico, um comportamento que precisa ecoar nos sujeitos, enquanto os mesmos reagem e, implicados por tais práticas e dispositivos, estabelecem e constituem suas identidades escolarizadas. Portanto, “[...] gestos, movimentos sentidos que são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos, ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a preferir” (LOURO, 2020, p. 65).

O movimento feminista apresenta uma nova plataforma ideológica para o encontro dos gêneros, um ambiente para luta e transformação. O movimento feminista pode ser um desfecho à guerra dos sexos, pode transverter as relações de tal modo que a competição, a alienação e a desumanização que tanto definem e afetam as interações humanas venham a ser deslocadas por sentimentos de reciprocidade, companheirismo e intimidade (BEAUVOIR, 2016). No mesmo viés,

O feminismo confronta as desigualdades, mas o faz de maneiras diversas, como demonstramos ao expor os debates que envolvem sua crítica às instituições vigentes. No debate teórico e na militância, as prioridades e as posições variam porque há entendimentos distintos do que são as desigualdades, onde residem suas raízes e o que significa superá-las (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 28).

Através dos debates torna-se possível realizar mudanças nos padrões sociais mais difusos para apreciação dos papéis e das aptidões relacionadas ao gênero. É necessário que haja uma reestruturação radical das instituições e da participação política em busca da

construção de um novo paradigma atinente as questões de gênero no Brasil, o que deve ser realizado através de articulação governamental envolvendo os três níveis da federação, Governo Federal, estadual e municipal, a fim de estabelecer novas diretrizes de prevenção ao problema da violência de gênero no Brasil, tendo como base a nova Lei 14.164/21, que inovou ao determinar a inclusão nos currículos escolares a partir do ensino básico, de temas relativos à prevenção deste tipo de violência e refutando quaisquer espécies de argumentos ideológicos sócio-políticos que impeça a implementação de políticas educacionais pautadas na superação das desigualdades de gênero no País.

Desse modo, com as práticas educativas feministas e a política do feminismo analisamos caminhos de maior enfrentamento ou maior acomodação com a ordem social vigente e de “[...] maior ou menor sensibilidade à multiplicidade de formas de opressões vividas pelas mulheres, de acordo com a posição social que ocupam, são as mesmas divisões, que, como vimos ao longo do processo, está presente na teoria política feminista” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 149).

Outro ponto fundamental é o reconhecimento das diferenças, pois é necessário nos desafios colocados pelo movimento feminista, que corresponde à “exigência de normas e que garantam o respeito e mesmo espaços e recursos para a afirmação das identidades dos indivíduos” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 155).

No mesmo sentido, essas posições, não obstante, politizam espaços que reconhecemos como pessoais para exigir a reorganização das instituições, das normas e práticas sociais. De modo semelhante, há uma distinção entre a reestruturação privada dos papéis de gênero na gerência da vida doméstica, a libertação de algumas mulheres do fardo que a incumbência exclusiva pela vida doméstica representa o esforço para colocar “no topo da agenda política, ao menos da agenda dos movimentos, temas como a oferta de creches e a reorganização dos limites entre a gestão privada da vida doméstica e o mundo do trabalho” (MIGUEL; BIROLI, 2014, p. 173).

Com isso as práticas feministas e o movimento feminista como um todo contribuem para evidenciar também que os diferentes padrões de discriminação e dominação não estão apenas sobrepostos, mas se assemelham e produzem padrões novos, específicos.

Por isso, a construção dos problemas e a concepção da crítica à sociedade e à política necessitam levar em conta classe, raça e gênero, além de outros subsídios como geração, deficiências ou sexualidades. Contudo, se isso simplesmente levar a multiplicação

sem fim de posicionamentos particulares, desaparece a capacidade de configurar uma ação política renovadora (MIGUEL; BIROLI, 2014).

É claro que o movimento feminista não tem, em nenhuma de suas inúmeras vertentes, a salvação para esses dilemas. Porém, ao mesmo tempo, nenhuma fórmula pode prescindir de suas colaborações. A teoria feminista, juntamente com o movimento feminista, deslocou a compreensão do que é democracia, autonomia, identidade, justiça, gênero, raça, classe, dominação masculina, dentre outras e fez isso instigada e motivada por uma compreensão profundamente crítica das instituições vigentes e das ligações que elas fomentam (BUTLER, 2020), daí a importância do país investir cada vez mais no desenvolvimento das capacidades do sujeito, através da educação.

É imprescindível compreender que a mobilização sindical faz parte do movimento feminista docente no Brasil, pois ocorreu na transição da década de 1970 para a década de 1980, pontualmente em um processo de transição. Por esse motivo, recebeu interferência das necessidades e reivindicações do momento, pensando o interesse generalizado pela democracia e intercedeu na luta pela revitalização da sociedade civil contra o regime militar e a repressão, aumentando à organização popular em torno de associações, movimentos de base e diversas categorias profissionais que requereram, entre outras emergências, uma educação pública, de qualidade e gratuita (SAFFIOTI, 2011).

A introdução do professorado nas lutas coletivas adquiriu não só um caráter fortemente sindical, como acolheu também influência significativa do processo de organização dos profissionais assalariados das classes médias. Nesse sentido, a mobilização docente nasceu conseqüentemente, no bojo do processo de transição para a democracia e em uma conjuntura que já apontava o perecimento dos modelos políticos e econômicos. Nesse viés, professoras e professores que procuravam alternativas para o ensino público somaram-se à organização coletiva daqueles que pretendem reivindicar, do Poder Público, recursos para a crise (SAFFIOTI, 2011). Pois, temos que levar em consideração que:

Os processos escolares como reprodutores e formadores de desigualdades sociais vêm ocupando a agenda política e acadêmica de muitos/as estudiosos e estudiosas críticos/as há várias décadas. Observações e análise contundentes foram desenvolvidas – a princípio especialmente sob a ótica das distinções de classe- e resultarem na produção de teorias, de propostas pedagógicas, de práticas educativas. A esses estudos iniciais, em sua grande maioria de inspiração marxista, seguiram-se outros, voltados também para as discriminações de gênero, de raça, étnicas etc (LOURO, 2020, p. 114).

Embora alimentado pela inconformidade e estremecidos por um impulso político de transformação, tais investigações implicaram em inúmeras perspectivas teórico-metodológicas e, como resultado, apresentaram diversas proposições e encaminhamentos. O papel em destaque foi relacionado às feministas, pois também já faziam parte desta trajetória e, embasadas/os em distintas matrizes conceituais, exerceram uma série de vias para a luta das desigualdades de gênero na Educação (LOURO, 2020).

Desse modo, foram desenvolvidos conjuntos de estratégias e denúncias de interferência nas políticas educativas, as condições de continuidade ou de descontinuidade das configurações escolares vigentes e, além do mais, avançados exemplos pedagógicos optativos. Pois, as formulações pedagógicas produzidas na ótica feminista fundamentam-se na averiguação das desigualdades existentes entre meninos e meninas dentro das instituições de ensino.

Desde a constatação de que a educação formal na sua elaboração, em suas práticas e políticas havia sido e continua a ser estabelecida e definida pelos homens, as estudiosas feministas buscaram produzir um modelo educacional que repelisse os paradigmas vigentes. De forma muito intensa a lógica subjacente a esta recomendação se assenta em alguns dualismos clássicos: “competição/cooperação; objetividade/subjetividade; ensino/aprendizagem; hierarquia/ igualdade- dualismo em que o primeiro termo representa o modelo androcêntrico de educação e o segundo termo aponta para a concepção feminista” (LOURO, 2020, p. 116).

Considerada como um novo modelo pedagógico planejado para subverter a colocação subordinada e desigual das mulheres no recinto escolar, a pedagogia feminista vai pretender um conjunto de planos, procedimentos, disposições e estratégias que devem romper com as relações hierárquicas vigentes nas salas de aula tradicionais. Com isso, a voz da/o professora/o, fonte da superioridade e autoridade transmissora do conhecimento verdadeiro, é alterada por inúmeras vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todas/os são da mesma forma ouvintes e falantes, todas/os são competentes de expressar diferentes saberes (MIGUEL; BIROLI, 2014). O que coaduna com a afirmação:

[...] a dualidade que alimenta a estratificação parece ter sido derrubada. Onde as feministas estabeleceram seus próprios grupos de aprendizagem, parecem ter desenvolvido um modelo no qual a distinção tradicional entre professor/a e aluno/a já não se encaixa. Do mesmo modo, a distinção entre objetivo e subjetivo (uma distinção que para os teóricos da educação se torna cada vez mais inadequada), e a dicotomia entre razão e emoção também estão sendo postas em questão. As feministas podem demonstrar que o dualismo do saber educativo e do saber

peçoal, do ensino e da aprendizagem, e todas as divisões concomitantes, não são parte integrante da educação em si mesma (LOURO, 2020, p. 66).

Ao colocar no mesmo plano, com igual legitimidade, o saber acadêmico e o saber pessoal, as pedagogias feministas procuram incentivar a fala daquelas que tradicionalmente se veem condenadas ao silêncio, por não considerarem que seus saberes sejam capazes de ter alguma necessidade ou importância. Nesse viés, “abala-se o *status dos experts*, pois agora todas as pessoas têm, ao menos potencialmente, uma experiência ou uma sabedoria que merece ser compartilhado, que pode ser comunicada e tornada visível” (LOURO, 2020, p. 118).

As organizações e hierarquias são deixadas de lado, contudo pode-se dizer que acontece uma rejeição claramente da autoridade. Ocorre, uma carga subversiva nessas formulações, ocasião que as feministas contestam alguns dos pilares do edifício educativo, e acabam estimulando uma alteração em alguns dos princípios da instituição de ensino convencional. Com isso, novos modelos de ensino/aprendizagem se modificam numa relação em que todos os alunos podem alterar, continuamente, suas posições, sem que nenhum indivíduo, ou mais especificadamente, sem que o/a professor/a possua, *a priori*, uma capacidade, um saber ou uma autoridade maior do que os demais sujeitos (LOURO, 2020).

Por consequência, há um aguardo de que a competição ceda lugar à cooperação, diante de uma perspectiva de conhecimento comunitário, participativa, baseada na experiência de todas e todos. Certamente essas elaborações permitem que se insiram as pedagogias feministas na perspectiva das pedagogias emancipatórias, que se destinam a conscientização, a transformação, a liberdade dos indivíduos e da sociedade.

Essas ideias aqui assinaladas lembram as observações de Paulo Freire, isso também não é uma eventualidade, pois suas críticas a educação bancária e sua recomendação de uma educação libertadora, são reconhecidas internacionalmente e, constantemente, são sugestões destacadas nas pedagogias feministas. É evidente, que nesse caso, os sujeitos em questão são, basicamente, as mulheres (LOURO, 2020).

Consequentemente, as mulheres, em suas nuances e diversidades, ainda que manifestem estratégias diversificadas, é possível constatar na maioria dessas propostas, a busca de formas de aprendizagem, procedimentos ou recursos de avaliação que inserem em primeiro lugar as mulheres (BUTLER, 2020).

Os dualismos subjacentes a tais pedagogias já parecem anunciar uma concepção das relações de gênero em que o polo masculino sempre detém o poder e o feminino é desprovido de poder- daí a necessidade de “fortalecer” ou de “dar poder” às

mulheres. Vale notar que fórmulas, estratégias ou dispositivos com esse propósito transcendem muito o espaço das escolas e universidades, pois além de situações didáticas ou de leituras pró-mulheres, têm sido produzidos jogos, brinquedos, filmes, bonecas que apresentam meninas/mulheres como protagonistas, como poderosas ou, por vezes, dotadas de superpoderes (LOURO, 2020, p. 119).

Por isso, a importância de uma prática diversa e ampla, educativa e não sexista. As condições de existência das instituições acadêmicas e escolares e as entidades sociais estão, seguramente, em transformação. Hoje as mulheres já ocupam novos espaços que até algumas décadas atrás pertenciam somente aos homens. Contudo, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados, sendo que a população LGBTQIA+, deve ser inserida na discussão sobre a necessidade de efetivação de seus direitos de cidadania. Daí a confirma-se a hipótese da premente necessidade de articulação governamental em direção a reconstrução dos processos de produção e implementação das políticas educacionais de gênero e diversidade no país.

Todas as instituições sociais são afetadas pelas constantes transformações, lembrando ainda, que o sujeito não se constitui só pela razão, há sempre a possibilidade de uma regressão a estados anteriores à constituição de sua civilidade, e a psicanálise enfatiza isso. Por isso, a necessidade de formar o sujeito em sua totalidade a partir de uma educação emancipadora, com fortalecimento nos preceitos constitucionais e na valorização dos direitos humanos conforme proposta trazida pela nova Lei 14.164/21.

4. Considerações Finais

Na elaboração do presente trabalho, algumas reflexões surgem e nos levam a crer que a modernidade só se completa com a noção de subjetivação. Assim sendo, cabe destacar o potencial emancipatório embutido na ideia de modernidade, trazendo à tona o valor e a importância do processo educacional para a valorização do sujeito, pois é ele que pode recuperar a promessa de emancipação ao lado da funcionalização da vida.

Nestes termos, as políticas públicas educacionais devem ser instrumentos para a emancipação do sujeito, transformando-o em ator social, inserido nas relações sociais e no mundo, num contexto em que à subjetivação coloca-se em oposição à submissão, como resistência a opressão dos determinismos que destroem a construção do sujeito livre. É exatamente esta a proposta trazida pela Lei 14.164/21 ao determinar a inclusão nos currículos escolares, de temas relativos à prevenção de violência contra mulheres, crianças e adolescentes, que inova ao tratar de uma rede sistematizada de proteção à grupos

vulneráveis, refutando qualquer espécie de argumento ideológico sócio-político que impeça a implementação de políticas educacionais pautadas na superação das desigualdades de gênero e na juventude como detentora de direitos e passível de reconhecimento.

Portanto, os sujeitos perante uma sociedade plural e com suas diversas realidades, são indivíduos que permanecem e constituem a dicotomia, são seres humanos de diferentes raças, religiões, idades, classes; e suas assistências e antagonismos podem desafiar os arranjos mais distintos importunando a noção reduzida e simplista do homem dominante e da mulher dominada.

A hipótese inicial foi confirmada: de que a busca a uma reconstrução dos processos de produção e circulação das políticas educacionais de gênero e de diversidade são os caminhos para o resgate da agenda com a perspectiva de gênero nas instituições escolares no Brasil, aliás, o que vem ao encontro aos objetivos de Desenvolvimento Sustentável trazidos pela Agenda 2030 da ONU, mais especificamente em seu objetivo de nº 5.

Na mesma direção são as recomendações da Corte Interamericana de Direitos Humanos para os Estados brasileiros, estabelecendo as diretrizes para fortalecer os planos de ação e mecanismos de prevenção ao problema. Até porque, ao trabalhar de forma preventiva e educativa, é possível transformar a realidade de muitas mulheres e crianças, valorizando-as enquanto sujeitos de direitos e enfrentando a desigualdade de gênero que não está presente apenas no âmbito privado e doméstico, mas também nos mais diversos espaços sociais, na forma de violência simbólica: na ausência de representatividade na política, na desigualdade salarial, nos espaços acadêmicos, no estabelecimento de diferentes papéis sexuais, enfim, na cultura enraizada e estruturada na sociedade e em suas instituições.

Fruto do liberalismo burguês, o Estado moderno estabeleceu-se como guardião dos direitos fundamentais dos indivíduos. Tendo passado por sérias críticas quanto a sua função numa sociedade capitalista, a cada dia mais complexa e contraditória, o Estado moderno foi chamado a intervir, de onde resultou o Estado Social, que só obterá êxito a partir do momento em que levar a sério a educação de seus cidadãos. O problema é que, no bojo destas mudanças, as sociedades periféricas ficaram no meio do caminho, ou sequer iniciaram a sua trajetória emancipatória.

De acordo com a Lei 14.164/21, o tema deverá ser trabalhado nas escolas a partir da adoção de temas transversais de educação, que visem à inserção da temática de gênero em outras disciplinas do ensino básico. Os temas transversais são os eixos geradores de conhecimentos, ou seja, a união das experiências dos alunos e as matérias tradicionais,

podendo se apresentar de formas diversas, na totalidade de matérias da estrutura curricular. A proposta dos temas transversais é inserir outros assuntos ao ensino, necessários para se viver na sociedade atual, vinculando-os aos conteúdos curriculares e aproximando-os do cotidiano dos alunos.

Resta evidente que a Lei 14.164/21, é um importante avanço na prevenção da violência, mas cabe a toda sociedade analisar se as escolas terão autonomia para desenvolver as práticas educacionais que visem o combate à violência e incentivando, também, a criação de políticas públicas que respondam as reais necessidades de sua comunidade. A incorporação da solidariedade pode anunciar uma outra configuração de sociabilidade e abrir espaços para uma redimensionalização da cultura, enquanto palco de todas as relações e acontecimentos existentes no meio social.

Referências

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm. Acesso em: 8 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Secretaria Especial de Articulação Social. *Objetivo 5 - Igualdade de Gênero: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas*. 2022. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/objetivo/objetivo?n=5>. Acesso em: 9 mar. 2023.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. 19. ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *O que é a Agenda 2030*. [2022?]. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-aco/es/agenda-2030/o-que-e-a-agenda-2030/>. Acesso em: 8 mar. 2023.

COSTA, Ramiro Marinho. *Sexualidade como tema transversal: a estruturação da educação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da

Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/80448>

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1989. v. 1.

GRUPO DE TRABALHO DA SOCIEDADE CIVIL PARA A AGENDA 2030. V *Relatório Luz da Sociedade Civil Agenda 2030 de desenvolvimento sustentável Brasil*. 2021. Disponível em:

https://brasilnaagenda2030.files.wordpress.com/2021/07/por_rl_2021_completo_vs_03_lowres.pdf. Acesso em: 9 mar. 2023.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e Política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. 2. ed. São Paulo: Graphium, 2011.

A Lei 14.164/21 e políticas públicas de prevenção à violência de gênero no Brasil

Resumo

O presente artigo tem como objetivo geral analisar os caminhos que a educação de gênero está tomando no Brasil, diante das ofensivas dos movimentos conservadores, que se posicionam contra esse debate nas instituições escolares, bem como, diante da premente necessidade de articulação governamental para estabelecer novas diretrizes de prevenção ao problema, tendo como base a nova Lei 14.164/21, que ao determinar a inclusão nos currículos escolares, de temas relativos à prevenção de violência contra mulheres, crianças e adolescentes, inovou ao tratar de uma rede sistematizada de proteção à grupos vulneráveis, refutando qualquer espécie de argumento ideológico sócio-político que impeça a implementação de políticas educacionais pautadas na superação das desigualdades de gênero no País. Dessa forma, dividiu-se o artigo em duas seções, nos quais a primeira busca identificar a história das políticas de gênero na educação no Brasil, entre lutas, resistências e danos; a segunda, busca avaliar a necessidade de uma construção escolar com perspectiva de gênero, sob as práticas educativas feministas. O problema de pesquisa questiona: Em que pese o aumento dos estudos de gênero no Brasil, quais são os aspectos importantes para uma estrutura de ensino com a perspectiva de gênero? A pesquisa aqui exposta é qualitativa, empregando-se o método hipotético-dedutivo, mediante técnica de pesquisa bibliográfica e exploratória.

Palavras-chave: educação; violência de gênero; políticas públicas.

La Ley 14.164/21 y las políticas públicas de prevención de la violencia de género en Brasil

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo general analizar la dirección que está tomando la educación de género en Brasil teniendo en cuenta, por un lado, los ataques de los movimientos conservadores, que se oponen a este debate en los centros escolares y, por otro, la necesidad apremiante de una actuación gubernamental

coordinada para estabelecer novas directrices de prevenção del problema, basadas en la nueva Ley 14.164/21. Esta ley establece la inclusión en los planes de estudio de temas relacionados con la prevención de la violencia contra mujeres, niños y adolescentes, una medida innovadora, ya que plantea la creación de una red sistematizada de protección para grupos vulnerables. Dicha propuesta refuta cualquier tipo de argumento ideológico o sociopolítico que impida la implementación de políticas educativas basadas en la superación de las desigualdades de género en Brasil. El artículo está dividido en dos partes: en la primera, se busca identificar la historia de las políticas de género en la educación en Brasil, entre luchas, resistencias y daños; la segunda, pretende analizar la necesidad de un sistema escolar con perspectiva de género que aplique prácticas educativas feministas. La investigación se plantea la siguiente pregunta: independientemente del aumento de los estudios de género en Brasil, ¿cuáles son los aspectos importantes para una estructura educativa con perspectiva de género? La investigación presentada es de tipo cualitativo y utiliza el método hipotético-deductivo a través de las técnicas de investigación bibliográfica y exploratoria.

Palabras clave: educación; violencia de género; políticas públicas.

Law 14.164/21 and public policies for preventing gender-based violence in Brazil

Abstract

The main aim of the following article is to analyze the current paths taken by gender education in Brazil in the face of offensives mounted by conservative movements, which position themselves against such a debate in school institutions, as well as in light of the urgent need for government coordination to establish new guidelines for preventing such a problem, based on the new Law 14.164/21 which, by determining the inclusion in school curricula of subjects related to the prevention of violence against women, children, and teenagers, broke new ground by creating a systematized network of protection for vulnerable groups, refuting any kind of socio-political ideological argument that prevents the implementation of educational policies designed to overcome gender inequalities in the country. To this end, the article has been divided into two sections, in which the first seeks to identify the history of gender politics in Brazil's education system, among disputes, resistance, and setbacks, while the second evaluates the need for school design with a gender-based perspective and under feminist educational practices. The research poses the question: Notwithstanding the rise in gender studies in Brazil, what are the key aspects of an educational structure featuring a gender-based perspective? The research here is qualitative, using the hypothetical-deductive method as well as bibliographic and exploratory research techniques.

Keywords: Education; gender-based violence; public policies.

La loi 14.164/21 et les politiques publiques de prévention de la violence de genre au Brésil

Résumé

L'objectif général de cet article est d'analyser les voies que prend l'éducation de genre au Brésil, face aux offensives des mouvements conservateurs s'opposant à ce débat dans les institutions scolaires, ainsi que, devant le besoin urgent d'articulation gouvernementale pour établir de nouvelles lignes directrices pour prévenir ce problème, sur la base de la nouvelle loi 14.164/21, qui, en déterminant l'inclusion dans les programmes scolaires de thèmes liés à la prévention de la violence à l'égard des femmes, des enfants et des adolescents, a innové en traitant d'un réseau systématisé de protection de groupes vulnérables et en réfutant tout type d'argument idéologique sociopolitique empêchant la mise en œuvre de politiques éducatives basées sur le dépassement des inégalités entre les sexes au Brésil. Cet article est donc divisé en deux sections, la première cherchant à identifier l'histoire des politiques de genre dans l'éducation au Brésil, entre luttes, résistances et dommages et la seconde cherchant à évaluer le besoin d'une construction scolaire avec une perspective de genre, dans le cadre de pratiques éducatives féministes. La question centrale de cette recherche est : malgré l'augmentation des études sur le genre au Brésil, quels sont les aspects importants pour une structure éducative dans une perspective de genre ? La présente recherche est qualitative. Elle a recours à la méthode hypothético-déductive, par le biais d'une technique de recherche bibliographique et exploratoire.

Mots clés : éducation ; violence de genre ; politiques publiques.

巴西防止性别暴力的法律(第 14.164/21 号法律)和相应的公共政策

摘要

本文的目标是分析巴西性别教育在面对保守运动的进攻(这些保守派反对在学校中开展有关性别的辩论)时所采取的道路。因为性别教育的迫切需要,在巴西政府的协调下,根据新的第 14.164/21 号法律,制定预防性别暴力问题的新指导方针,该法律通过确定将预防暴力侵害妇女、儿童和青少年相关的主题纳入学校课程,创新性地解决了以下问题:一是建立了系统化的弱势群体保护网络;二是实施基于克服性别不平等的教育政策;三是驳斥顽固保守的性别意识形态。文章分为两部分,第一部分回顾了巴西教育中关于性别平等政策的历史,包括性别平等运动的斗争、抵抗和所受到的伤害;第二个目标是在女权主义教育实践下,从性别角度评估学校建设性别平等的必要性。本文还探讨了一下问题:近年来,巴西的性别研究有所增加,但是,具有性别视角的研究与教学活动中,最重要方面是什么?本文的研究方法是质性的,使用假设、归纳、演绎方法,在分析文献与参考书的基础上,做出自己的判断。

关键词: 教育; 性别暴力; 公共政策