



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
(PROFSOCIO)**

NADJANE GONÇALVES DE SOUZA

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: qual o lugar da sociologia no ensino
médio neste debate?**

JUAZEIRO – BA

2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
(PROFSOCIO)**

NADJANE GONÇALVES DE SOUZA

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: qual o lugar da sociologia no ensino
médio neste debate?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia (PROFSOCIO) da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Campus Juazeiro, como requisito para à obtenção do grau de Mestra em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Pugliese Cardoso

**JUAZEIRO- BA
2021**

Souza, Nadjane Gonçalves de
S729v Violência doméstica: qual o lugar da sociologia no ensino médio neste debate? –
Juazeiro, 2021 / Nadjane Gonçalves de Souza. - Juazeiro - 2021.
xiv, 124 f. il.; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco,
Campus Juazeiro – BA, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel Pugliese Cardoso

1. Violência contra a Mulher 2. Violência familiar. 3. Ciências Sociais. I. Título. II. Cardoso,
Gabriel Pugliese. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 362.883

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
PROFSOCIO

FOLHA DE APROVAÇÃO

NADJANE GONÇALVES DE SOUZA

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA: qual o lugar da sociologia no ensino
médio neste debate?**

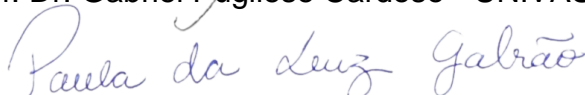
Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Sociologia, pela da Universidade Federal do Vale do São Francisco.

Aprovada em: 16 /12 /2021.

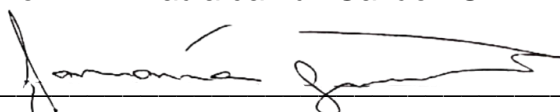
Banca Examinadora



Prof. Dr. Gabriel Pugliese Cardoso - UNIVASF



Profª. Drª. Paula da Luz Galvão - UNIVASF



Profª. Drª. Janaina Guimarães da Fonseca e Silva – UPE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às mulheres da minha vida: à Valdelice, por me tornar a mulher que eu sou, e à Maria Luísa, quem me faz lutar a cada dia por um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

“Deus não faz nada pela metade!”

Entretanto, neste processo, muitas vezes pensei que ficaria no meio do caminho, mas enfim cheguei a sua conclusão.

Não foi dos processos mais fáceis, o mundo está em anomia, mas mirei naquilo que eu precisava (não naquilo que eu queria).

Agradeço a Deus, em especial pela saúde!

Agradeço a minha família, Gustavo, Malu, Otávio e Edna, sem vocês eu não teria concluído este processo.

Aos meu pais, por sempre apostar nos meus sonhos, por estar ao meu lado em todos os momentos (e sempre perguntarem como estava o processo de escrita da minha “biografia”). Obrigada por tudo Painho (Rudival) e Mainha (Valdelice).

Agradeço aos colegas do Profsocio 2019, o caminho foi extenso e árduo, mas permanecemos!

E de forma muito especial agradeço ao o Prof. Dr. Gabriel Pugliese, obrigada pela orientação afetuosa, pela paciência e pelo respeito ao meu tempo e limites, que tornou este percurso mais leve por ter me apresentado tantos autores e ideias, pela profundidade dos diálogos.

Enfim o fim (ou seria ou novo começo?)

EPÍGRAFE

O ONTEM, O HOJE E O AGORA

Somos um pouco do ontem, do hoje e de agora!
No ontem, sempre tive que viver com o coração dilacerado,
com meus direitos negados!
Não podia estudar, votar e tantas coisas mais!
No hoje, vejo um cenário de dores, clamores, angústias, e tanta
violação;
Violam os meus direitos, me tocam sem permissão, e, até
aquele que me beija, me tortura com suas próprias mãos.
Mas, não atingem apenas o meu corpo! Vejo minha dor
aprisionada, pois a cada dia sou ameaçada e tenho que
permanecer calada.
E me calo!
Tenho medo dele, da vida, do futuro, futuro? Que futuro me
espera?
No corpo já não há mais vivacidade, morro a cada segundo;
O silêncio foi tudo que restou para minha existência!
Agora, estamos aqui, eu, vocês, nós, mulheres!
Mulheres que precisam sair do silêncio, do medo!
Deixar ecoar nossas vozes, e dizer ao mundo inteiro: vamos
mulheres, agricultoras, pescadoras, doutoras, professoras,
advogadas, domésticas, serventes.
Mulheres que escrevem uma nova história, não mais uma
história de violência, de desrespeito;
Uma história de mulheres empoderadas que lutam por seus
direitos!

RESUMO

O presente estudo pretende problematizar a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do fenômeno da violência doméstica contra a mulher. Isso significa, a partir da compreensão de sua proposta, verificar o espaço dado a esse importante debate em sua construção, considerando a disciplina Sociologia como a responsável direta na problematização dos problemas sociais que afligem a sociedade brasileira. Em outras palavras, pretende-se apresentar pormenorizadamente o fenômeno da violência doméstica contra a mulher, o contexto de disputa da BNCC e os objetivos da nova proposta, para depois espreitar se esse debate fundamental está contemplado e qual o lugar da sociologia no enfrentamento desse problema.

Palavras-chave: BNCC, Educação, Gênero, Mulher, Violência.

ABSTRACT

This study aims to discuss the new Common National Curriculum Base (BNCC) based on the phenomenon of domestic violence against women. This means, from the understanding of its proposal, verifying the space given to this important debate in its construction, considering the discipline Sociology as directly responsible for the problematization of the social problems that afflict Brazilian society. In other words, it is intended to present in detail the phenomenon of domestic violence against women, the context of the BNCC dispute and the objectives of the new proposal, and then take a look at whether this fundamental debate is contemplated and what is the place of sociology in tackling this problem.

Keywords: BNCC, Education, Gender, Women, Violence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento (Agende)

Advocacia Cidadã pelos Direitos Humanos (Advocaci)

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA)

Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL)

Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (Cepia)

Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHS)

Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA)

Comitê da América Latina e Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (Cladem)

Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM)

Committee on the Elimination of Discrimination against Women (CEDAW)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)

Lei Maria da Penha (LMP)

Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI)

Mortes Violentas Intencionais (MVI)

Mortes Violentas por Causa Indeterminada (MVCI).

Operação Ronda Maria da Penha (ORMP)

Organização das Nações Unidas (ONU).

Polícia Militar da Bahia (PMBA)

Secretaria Nacional de Segurança Pública (SENASP)

Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM)

Sistema Nacional de Armas (Sinarm)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Violência Doméstica e Sexual em 2019	18
Gráfico 1 – Homicídios de mulheres no Brasil no período de 2000 a 2019	24
FIGURA 2: Elementos da política educacional brasileira contemporânea segundo a 2ª versão da BNCC	47
Figura 03 - Etapas de Implementação do Projeto Maria da Penha vai a Escola	83
Figura 4 – Competências gerais da educação básica na BNCC – Ensino Médio	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Incidência do verbete “mulher” na versão final da BNCC	94
--	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NO BRASIL	20
2.1. O FENÔMENO VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER.....	23
2.2. A FAMÍLIA COMO REPRODUTORA DA ESTRATIFICAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS	25
2.3. SURGE A LEI MARIA DA PENHA	30
3. APRESENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): O CONTEXTO DE DISPUTA QUE ELA REPRESENTA NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO	36
3.1. A LINHA DO TEMPO PARA A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	37
3.2. A VERSÃO PRELIMINAR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2015)	45
3.3. A SEGUNDA VERSÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2016).	46
3.4. A VERSÃO FINAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018)	48
3.5. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO	56
3.6. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO MÉDIO	60
3.7. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A SOCIOLOGIA	64
4. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER	69
4.1. AS LEGISLAÇÕES INTERNACIONAIS SOBRE GÊNERO.....	69
4.2. AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO	71
4.3. COMO TRAZER A DISCUSSÃO DE GÊNERO PARA A ESCOLA MESMO COM O SILÊNCIO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	77
4.4. NO APAGAR DAS LUZES A LDB TRAZ O VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER PARA A ESCOLA.....	81
4.5. MARIA DA PENHA VAI A ESCOLA: UMA INICIATIVA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS – TJDFT	82
5. O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PARA ESSE DEBATE	86

5.1. AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	88
5.2. A SOCIOLOGIA NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS RECORTES PARA TRATAR DA VIOLENCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER	93
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXO I - COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E SUAS RESPECTIVAS HABILIDADES DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	118
ANEXO II - COMO O TERMO “GÊNERO” APARECE NA 2ª VERSÃO DA BNCC	124

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação visa investigar como está inserida a discussão sobre violência doméstica e familiar contra as mulheres - considerada a maior causa de mortes violentas de mulheres em todo o mundo - na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e qual o papel da Sociologia no Ensino Médio nesta discussão e efetivo enfrentamento deste tipo de violência.

Na realidade brasileira, este tipo de violência vitimiza, a cada ano, cerca de 1,3 milhão de mulheres (IPEA, 2019). Em números absolutos, a Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180 - registrou no ano de 2019 um total de 1.314.113 atendimentos, destes 78,96% foram registros referentes a violência doméstica e familiar, subdivididos nas seguintes categorias: 61,11% violência física; 19,85% violência moral; 6,11% tentativa de feminicídio (MMFDH, 2020). Esses dados demonstram brevemente a infeliz realidade de muitas mulheres que têm experimentado tal tipo de violência, seja estes abusos físicos, psicológicos, morais e/ou sexuais, de maneira direta ou indireta, em seu lares e em ambientes em que existam relações íntimas de afeto (namoro, amizade, coparentalidade), cujo agressor pode ser um homem (pai, irmão, cunhado, sogro, avô, companheiro, ex-companheiro, por exemplo) bem como por mulheres em seus diversos papéis sociais atribuídos nas relações.

Esta problemática surgiu a partir do meu trabalho como Oficial da Polícia Militar da Bahia (PMBA), quando atuei na implantação da Operação Ronda Maria da Penha (ORMP) em Juazeiro, na qual fui a 1ª Comandante, no ano de 2015 até 2017, período em que trabalhei diretamente com casos de violência doméstica e familiar no município de Juazeiro – Bahia.

A ORMP se constitui em uma unidade operacional que, dentro da doutrina de “Polícia Comunitária¹”, efetua a fiscalização do cumprimento das Medidas Protetivas de Urgência estabelecidas pela Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2012), solicitadas pelas mulheres em situação de vulnerabilidade social e violência. Juazeiro foi a primeira cidade do Interior do Estado da Bahia a ter este tipo de policiamento, hoje

¹Segundo Trojanowicz (1994) Polícia Comunitária é uma filosofia e estratégia organizacional que proporciona uma nova parceria entre a população e a polícia. Baseia-se na premissa de que tanto a polícia quanto a comunidade devem trabalhar juntas para identificar, priorizar e resolver problemas contemporâneos tais como crime, drogas, medo do crime, desordens físicas e morais, e em geral a decadência do bairro, com o objetivo de melhorar a qualidade geral da vida na área (SENASP, 2007, p. 39).

espalhado por diversas cidades do interior baiano e iniciativas semelhantes em todo o território brasileiro.

Durante este período, tive oportunidade de realizar diversos trabalhos de sensibilização em relação à violência doméstica contra a mulher através de ações de cunho pedagógico nos mais diversos espaços: escolas, faculdades, centro de referência de saúde e de assistência social, e em associações de bairro nos municípios de Juazeiro, Sobradinho e Senhor do Bonfim, na Bahia, e no município de Petrolina, em Pernambuco.

Diante disso, durante a minha trajetória atuando como profissional de segurança pública diretamente com mulheres vítimas de violência doméstica, pude perceber que a legislação não é suficiente para dar conta de uma problemática tão multifacetada, pois em sua análise devemos levar em consideração as categorias sociais de gênero, raça e classe social.

A centralidade deste combate deve se dar através de políticas públicas no âmbito educacional, com efetivas ações voltadas para a prevenção, com as mulheres e os homens, buscando ressignificar e remodelar os padrões hegemônicos, em que as concepções dominantes de feminilidade e masculinidade ainda se organizam a partir de disputas simbólicas e materiais, que operam no interior dos espaços domésticos e que, por conseguinte, acabam por se projetar em outras searas, sendo processadas em outros espaços institucionais (BANDEIRA, 2014, p.457).

Na Lei Maria da Penha (LMP), em seu artigo 8º, que trata das medidas integradas de prevenção, é imperativo a realização de políticas públicas para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, a partir da articulação de ações da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, tendo por diretrizes:

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

Mesmo com esta previsão legal de ações preventivas, observamos que a maioria das políticas públicas é direcionada para mulheres que já foram vítimas de violência doméstica, compreendendo ações de assistência jurídica, social e psicológica, incluindo também o atendimento emergencial voltado à recuperação da autoestima e à reinserção social das mulheres (FARAH, 2004, p. 60). Ressalta-se que nestas

mesmas políticas públicas educacionais não possuem nenhum direcionamento ao público masculino, exceto conforme o parágrafo único do Artigo 152 da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984), quando o juiz poderá determinar o comparecimento obrigatório do agressor a programas de recuperação e reeducação, quando condenado pelo crime de violência doméstica.

Uma das grandes dificuldades no enfrentamento deste tipo de violência, que envolve relações afetivas, diz respeito a quebrar o silêncio das vítimas, o nível de dependência do agressor para assim interromper o ciclo da violência. Mas essa dificuldade se correlaciona geralmente com a aplicação tardia das leis, que ainda são pouco conhecidas, e para o controle e a mitigação de agressões consumadas. Além disso, envolve diversos fatores de ordem simbólica e material que na maioria das vezes escapam aos agentes públicos responsáveis por tais ações.

Desse modo, essa dissertação pretende colocar o problema do ponto de vista da educação, mais especificamente na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no lugar ocupado pela sociologia na formação de uma cidadania atenta a esse sensível tema da sociedade brasileira.

Segundo dados da Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (2011) enquanto os homens tendem a ser vítimas de uma violência predominantemente praticada no espaço público, as mulheres sofrem cotidianamente com um fenômeno que se manifesta dentro de seus próprios lares, derivada de uma organização social em que os espaços públicos e privados são culturalmente organizados através das relações de gênero e de acordo com a dominação masculina.

Homicídios foram a principal causa dos óbitos da juventude masculina, responsável pela parcela de 55,6% das mortes de jovens entre 15 e 19 anos; de 52,3% daqueles entre 20 e 24 anos; e de 43,7% dos que estão entre 25 e 29 anos.

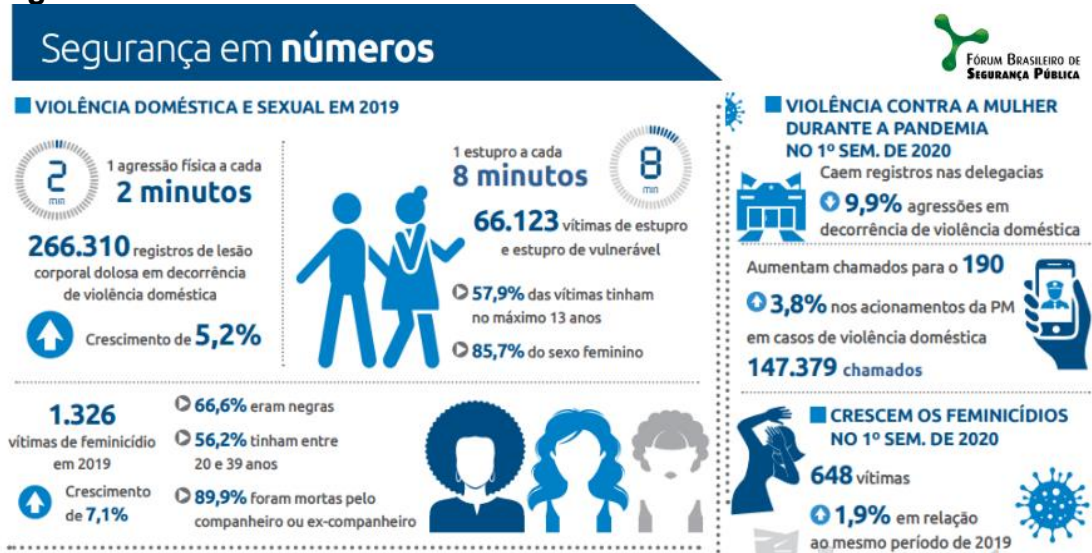
Para as mulheres nessa mesma faixa etária, a proporção de óbitos ocorridos por homicídios é consideravelmente menor: de 16,2% entre aquelas que estão entre 15 e 19 anos; de 14% daquelas entre 20 e 24 anos; e de 11,7% entre as jovens de 25 e 29 anos.

Na comparação com as taxas das demais faixas etárias, contudo, é possível afirmar que a causa morte por homicídio atinge mais as mulheres e homens jovens do que indivíduos de qualquer outra faixa de idade. (CERQUEIRA, 2020, p. 20)

Segunda dados do Atlas da Violência de 2020, em 2018 uma mulher brasileira é assassinada a cada duas horas, totalizando 4.519 vítimas. Destes homicídios,

30,4% teriam sido se enquadrariam no crime feminicídio², indicando crescimento da participação da mortalidade na residência em relação ao total de mulheres vítimas de homicídio.

Figura 1 – Violência Doméstica e Sexual em 2019



Desse modo, o presente estudo pretende problematizar a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir do fenômeno da violência doméstica contra a mulher. Isso significa, a partir da compreensão de sua proposta, verificar o espaço dado a esse importante debate em sua construção, considerando a disciplina Sociologia como a responsável direta na problematização dos problemas sociais que afligem a sociedade brasileira. Em outras palavras, pretende-se apresentar pormenorizadamente o fenômeno da violência doméstica contra a mulher, o contexto de disputa da BNCC e os objetivos da nova proposta, para depois espreitar se esse debate fundamental está contemplado e qual o lugar da sociologia no enfrentamento desse problema.

Para tanto, será realizado um estudo exploratório, que possui como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2008). Isso será feito por dois caminhos: 1) por meio de uma

² No Brasil, a tipificação criminal foi dada pela Lei no 13.104, de 2015, que definiu o crime de feminicídio como o homicídio de mulheres em contexto de violência doméstica e familiar ou em decorrência do menosprezo ou discriminação à condição de mulher (Brasil, 2015).

pesquisa bibliográfica, buscando analisar conteúdos sobre o tema com base em referências publicadas em livros, revistas, periódicos e artigos, não se constituindo uma mera repetição do que já foi pesquisado, mas sim a abordagem da temática sobre um outro enfoque, levando a uma interpretação própria e inovadora 2) análise dos documentos públicos e estatísticas oficiais sobre violência doméstica contra a mulher, a própria Base Nacional Curricular Comum.

Assim, essa dissertação será dividida em quatro capítulos. No Capítulo 01, “O problema da violência doméstica contra a mulher no Brasil”, trataremos da violência doméstica e familiar contra a mulher de forma pormenorizada, buscando conhecer este fenômeno social e suas origens. No Capítulo 02, “Apresentação da BNCC, o contexto de disputa que ela representa nas políticas da educação”, buscaremos conhecer a nova Base Nacional Comum Curricular e as novas demandas da educação Brasileira e as suas disputas internas. No Capítulo 03 “a BNCC e a violência doméstica contra a mulher”, tratamos quais pontos da BNCC permitem dialogar com o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher. No Capítulo 04 “O lugar da Sociologia no ensino médio para esse debate”, debateremos o papel da Sociologia para o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher, principalmente no que tange à desnaturalização das relações de gêneros e seus desdobramentos na sociedade, tendo em vista os materiais didáticos disponíveis.

2. O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER NO BRASIL

*Nenhuma mulher mais
independente da cor
ficará calada
enquanto houver outras
violentadas*

*violeta é a cor
que marca a luta
de resistência ao roxo
que ocê deixou*

(Nívea Sabino)

A violência é um fenômeno social multifacetado, multicasual e desafiador, não podendo ser somente atribuídos às classes sociais ou fatores econômicos, mas à constituição de toda uma sociedade. Injustiça, desrespeito aos direitos humanos, as desigualdades sociais e à discriminação das minorias são formas de expressar a violência. Sérgio Adorno (NONATO, 2015, p. 95) afirma que “quando se fala em violência, na verdade tem que se perguntar de que violência se está falando”, devido da multiplicidade de suas modalidades - crime comum, crime organizado, violência doméstica, violação de direitos humanos, desigualdades sociais - assumindo contornos de um verdadeiro problema social. Saffioti (2004, p. 17), por sua vez, conceitua violência como uma “ruptura de qualquer forma de integridade da vítima: integridade física, integridade psíquica, integridade sexual, integridade moral”.

Conforme dados compilados pelo Anuário Brasileiro da Segurança Pública 2021 (BUENO, 2021), o Brasil atingiu o ápice de Mortes Violentas Intencionais (MVI) registrando 50.033 homicídios³, revelando um aumento de 4% de MVI em relação ao ano anterior, registrando a taxa de 23,6 por 100 mil habitantes em 2020.

A utilização de arma de fogo é de 75% no total dos ocorridos no Brasil em 2020. Destes, a arma de fogo foi o instrumento empregado em 75,8% nos casos de homicídios dolosos, 60,9% nos latrocínios, 14,5% lesões corporais seguidas de morte e 83,5% mortes decorrentes de intervenções policiais. Para análise destes dados, devemos levar em consideração o aumento do número de armas que entraram em

³ As Mortes Violentas Intencionais correspondem a soma dos homicídios dolosos (83% do total da categoria em 2020), latrocínios (2,9% da categoria em 2020), lesões corporais seguidas de morte (1,3% da categoria em 2020) e mortes decorrentes de intervenções policiais (12,8% da categoria em 2020). (BUENO, 2021, p. 21)

circulação no Brasil, que passou de 637.972 registros de armas ativos no Sistema Nacional de Armas (Sinarm) em 2017, para o total de 1.279.491 armas registradas – um aumento de mais de 100% - no final de 2020.

Foram registrados 60.926 ocorrências de violência sexual no Brasil em 2020, sendo 16.047 de estupro e 44.879 de estupro de vulnerável, sendo que deste total, 86,9% das vítimas são do sexo feminino, e 85,2% dos autores eram conhecidos das vítimas, quase sempre do sexo masculino (96,3%), muitas vezes parentes e outras pessoas próximas.

Ainda trazendo as mulheres como vítimas de violências, 230.160 mulheres denunciaram um caso de violência doméstica no Brasil, o número de Medidas Protetivas de Urgência⁴ concedidas cresceu, passando de 281.941 em 2019 para 294.440 em 2020 (crescimento de 4,4% no total), foram registradas 694.131 ligações para o 190 relativas à violência doméstica (1,3 chamados por minuto).

Houve em 2020, 3.913 homicídios de mulheres, dos quais 1.350 foram registrados como feminicídios, média de 34,5% do total de assassinatos femininos, destas 81,5% foram mortas pelo companheiro ou ex-companheiro, 54% ocorreram na residência da vítima e o instrumento mais utilizado foi a arma branca (55,1%), como facas, tesouras, canivetes, pedaços de madeira e outros materiais empregados pelo agressor, o que caracteriza o crime de ódio. Vale ressaltar 377 homicídios femininos (14,7%) qualificados como comuns, não foram classificados como feminicídio, mesmo perpetrados pelo parceiro íntimo da vítima, companheiro ou ex-companheiro, mesmo com a definição legal do crime.

A própria definição de feminicídio, dada pela lei 13.104/2015 afirma que, considera-se que o crime foi praticado contra a mulher por razões da condição de sexo feminino em duas hipóteses: 1) quando o crime envolve violência doméstica e familiar; 2) quando envolve menosprezo ou discriminação à condição de mulheres. Ainda que ambas as hipóteses possam estar presentes, o vínculo entre autor e vítima tende a ser algo mais objetivo na avaliação do policial e, conseqüentemente, mais simples de classificar.(BUENO, 2021, p. 96)

⁴ Desde a entrada em vigor da Lei 11.340 de 2016, mais conhecida como Lei Maria da Penha, uma série de medidas e garantias foram formuladas pelos instrumentos legais para coibir a violência doméstica e proteger suas vítimas. Entre as inovações trazidas pela lei, destaca-se a criação das medidas protetivas de urgência, isto é, tutelas de urgência autônomas que podem ser concedidas por um juiz, independentemente da existência de inquérito policial ou processo cível, para garantir a proteção física, psicológica, moral e sexual da vítima contra o seu agressor. (FBSP, 2020, p. 05)

De posse destes dados alarmantes, podemos afirmar homens e mulheres são atingidos de formas diferentes pela violência, e aferir que a atual crise sanitária mundial só tornou a violência doméstica e familiar contra a mulher, uma das mais constantes violações de direitos humanos ocorridas no Brasil, mais presente e cruel, Para milhares de mulheres brasileiras, o lar, que deveria ser (em períodos pré-pandêmicos e pandêmicos) um lugar de segurança, se torna uma verdadeira prisão e espaço de maior risco à sua integridade física e vida.

O país em *lockdown*, mulheres em confinamento obrigatório com seus agressores e as mudanças na realidade social brasileira se modificando drasticamente em muito pouco tempo: houve a diminuição ou perda de renda familiar, perda de emprego (taxa de desemprego no Brasil 14,1%, equivalente a 14,4 milhões de pessoas no trimestre encerrado em junho de 2021), trabalho remoto e consequentemente o aumento da jornada de trabalho (o que não foi uma opção para todas, já que muitas mulheres permaneceram no trabalho presencial), crianças e adolescentes em casa com aulas remotas, isolamento social para além da Covid-19, uso indiscriminado de bebidas alcoólicas, sobrecarga feminina com os trabalhos domésticos (relacionados diretamente aos papéis tradicionais de gênero), e distanciamento de uma potencial rede de enfrentamento a violência doméstica e familiar, que também teve que se reinventar diante da pandemia. Tudo isso sem esquecer o luto pelas vidas perdidas pelo Covid-19.

Situações como estas (e para além destas) são a razão para voltar a nossa atenção ao enfrentamento da violência doméstica e familiar contra as mulheres, uma epidemia dentro da pandemia⁵. O enfrentamento da violência contra a mulher precisa urgentemente ser priorizado a partir de políticas públicas consistente e perenes, com uma atuação em rede, estabelecida pelos mais diversos campos sociais e científicos, bem como o setor público e a sociedade civil organizada, que ultrapassem os limites da segurança pública e justiça, pautada na prevenção e para romper com ciclos de violência já estabelecidos.

⁵ A violência de gênero é hiperendêmica no Brasil. A expressão, no vocabulário da saúde pública, descreve doenças persistentes e de alta incidência. Mais do que uma epidemia, portanto, em que uma enfermidade avança de forma expressiva, não esperada e delimitada no tempo, esse problema é melhor descrito no país pelo conceito de hiperendemia, que se refere à manutenção, em patamares altos, de uma doença social que já se manifesta com frequência. (BUENO, 2021, p. 21)

2.1. O FENÔMENO VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER

Os conflitos nascidos das relações interpessoais são de grande interesse para a Sociologia, pois é preciso compreender os cenários sociais de conflitualidade que levavam a utilização da violência (NONATO, 2015). Para a violência doméstica e familiar contra a mulher isso é ainda mais imperativo, pois envolvem tipos diferentes e multifacetados de violências, baseados em experiências igualmente distintas quanto a classe social e raça, por exemplo. Essas diferenças são importantes porque têm implicações nos tipos de violência, sejam elas físicas ou simbólicas, mas também nas reações das vítimas, tanto no que diz respeito à visibilidade e à denúncia, quanto na forma como ela afeta a sua dignidade. A ação violenta nem sempre é reconhecida como tal, devido à naturalização de comportamentos agressivos em nossa sociedade, que são legitimadas e justificadas socialmente sendo invisibilidade o seu complexo caráter estruturante psicossocial e ideológico, pois só se enxerga a violência quando, de fato, existe uma lesão aparente, reduzindo a realidade concreta a esta análise.

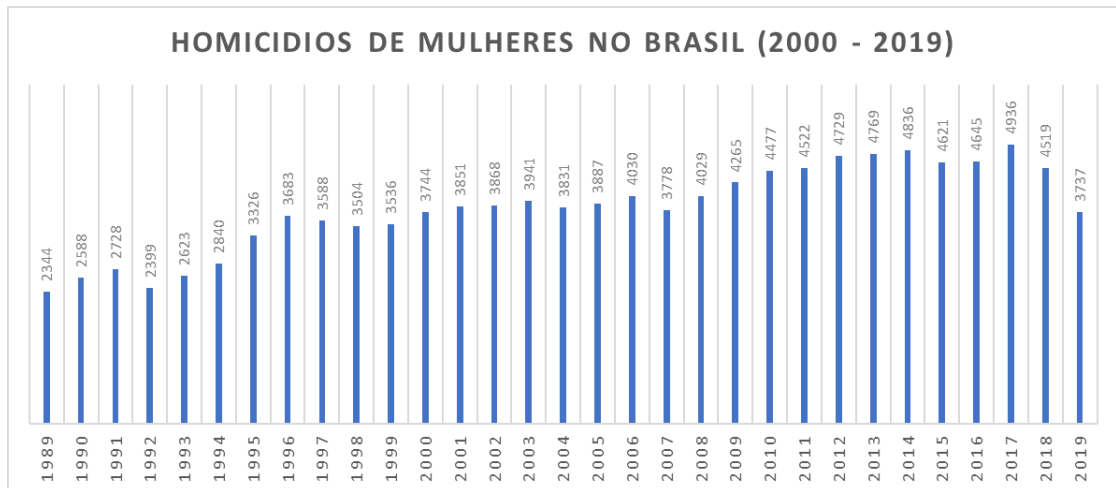
A violência doméstica é uma realidade na vida de diversas mulheres em milhares lares brasileiros, um verdadeiro contrassenso entre permissão para a prática privada da justiça e a consideração de qualquer tipo de violência como crime (SCAVONE, 2008, p. 121).

A violência doméstica é, segundo Bandeira (2004), um

fenômeno social persistente, multiforme e articulado por facetas psicológica, moral e física. Suas manifestações são maneiras de estabelecer uma relação de submissão ou de poder, implicando sempre em situações de medo, isolamento, dependência e intimidação para a mulher. É considerada como uma ação que envolve o uso da força real ou simbólica, por parte de alguém, com a finalidade de submeter o corpo e a mente à vontade e liberdade de outrem (BANDEIRA, 2004, p.460).

Em 2015, o Mapa da Violência sobre homicídios de mulheres (WAISELFISZ, 2015) apresentou os números das mortes durante o intervalo de 1980-2013, em que foram registradas cerca de 106 mil mortes violentas de mulheres em todo o país. Em números absolutos, os registros passaram de 1.353 mortes no ano de 1980 para 4.762 em 2013, com um crescimento de 252% em todo o período. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em seu suplemento de vitimização da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) / IBGE de 2009, a cada ano, cerca de 1,3 milhão de mulheres são agredidas no Brasil.

Gráfico 1 – Homicídios de mulheres no Brasil no período de 2000 – 2021



Fonte: IPEA

Cerqueira (2021) nos chama atenção para o fato da redução do número de homicídios femininos, acompanhando a tendência da redução dos números absolutos de homicídios (homens e mulheres) no Brasil no ano de 2019, com a redução de 21,5%. O próprio pesquisador ressalta que

Especificamente para o caso de homicídios femininos, enquanto o Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM) /Datusus indica que 3.737 mulheres foram assassinadas no país em 2019, outras 3.756 foram mortas de forma violenta no mesmo ano, mas sem indicação da causa – se homicídio, acidente ou suicídio –, um aumento de 21,6% em relação a 2018. (CERQUEIRA, 2021, p. 36)

Cerqueira (2021) ainda aponta para uma dado interessante: os números dos homicídios femininos e feminicídios não são tão fiéis a realidade, pois mulheres que são vítimas de violência doméstica e familiar ao darem entrada no hospital ainda com vida, ao evoluírem para óbito, são registrados como homicídio, sem a qualificadora do feminicídio, por não haver no sistema de saúde esta tipificação.

Em 2019, foram registrados 1.246 homicídios de mulheres nas residências, o que representa 33,3% do total de mortes violentas de mulheres registradas. Este percentual é próximo da proporção de feminicídios em relação ao total de homicídios femininos registrados pelas Polícias Cíveis no mesmo ano. Segundo o “Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020”, 35,5% das mulheres que sofreram homicídios dolosos em 2019 foram vítimas de feminicídios (FBSP, 2020). No entanto, o mesmo Anuário aponta que, entre 2018 e 2019, a taxa de feminicídios por 100 mil mulheres cresceu 7,1%; enquanto este Atlas indica que a taxa de homicídios femininos dentro das residências diminuiu 10,2% no mesmo período. Esta divergência contribui para corroborar a hipótese da subnotificação dos homicídios registrados pelo sistema de saúde em 2019 relacionado ao incremento das Mortes Violentas por Causa Indeterminada (MVCII). (CERQUEIRA, 2021, p. 31)

Quando tratamos de violência doméstica e familiar, devemos observar os dados de forma específica, para que sejam realizadas políticas públicas em todos os campos e para que tenhamos a real magnitude deste tipo de violência em nossa sociedade.

2.2. A FAMÍLIA COMO REPRODUTORA DA ESTRATIFICAÇÃO ENTRE OS GÊNEROS

A família é uma instituição formada a partir de instituições, normas, valores e práticas cotidianas, resultante dos processos sociais, da interação entre o institucional, o simbólico e o material, em que há a naturalização do corpo feminino adjetivado pela fragilidade de seu corpo, em oposição a força do corpo masculino como naturalização da masculinidade, que normalizam as condutas de ambos (SAFFIOTI, 2004).

A construção social da mulher perpassa, entre outras coisas, por perspectivas religiosas (o pecado original é de responsabilidade da mulher), por conceitos que objetificam a mulher como mercadoria transacionável, em que ela passa a ser propriedade do homem (primeiramente do pai e depois do esposo). Indiscriminadamente, de maneira direta ou indireta, replicam a submissão e a obediência da mulher para com o homem, geralmente relegada ao ambiente doméstico, à reprodução, à criação dos filhos. Para o homem, em geral, foi destinado o ambiente público, o do trabalho fora do espaço doméstico, a dominação, possuidor do direito de utilizar este poder (força física e poder simbólico) sobre todos os outros componentes da família, e ao mesmo tempo ser o protetor de todos.

Na complexidade dos arranjos familiares há a produção e a reprodução das relações de poder devido a coexistência entre um padrão de gênero historicamente estruturadas. O modelo conservador é transmitido, principalmente por meio da educação, onde valores como docilidade e domesticidade, estabelecem o “seu lugar”, estereótipos maternais, o amor romântico, tornando natural sua ausência no espaço público, a partir de regras sociais preestabelecidas que sempre colocavam a mulher numa posição de submissão e desigualdade continuam a prevalecer. Estas práticas normalizadoras, como afirma Birolli (2018) impactam os corpos, tanto os masculinos quanto os femininos, através da violência e de determinados sistemas de crenças e

perspectivas morais, desde a divisão sexual do trabalho aos papéis sociais “desejáveis” para homens e mulheres, pautados na heteronormatividade.

Na família são definidos os papéis sociais a serem desempenhados por cada um de seus membros, os valores e atitudes a serem adotados, tanto os racionais quanto os afetivos, que terão impacto sobre sua participação nas esferas da vida privada quanto na vida pública, evidenciando as assimetrias (e até mesmo a violência) nas relações entre os gêneros, em que pese os mais vulneráveis não tem acesso as ferramentas para a crítica aos valores que legitimam sua submissão.

É por ser um dispositivo central da reprodução dessa dicotomia que, em sua estrutura de gênero convencional, a família acentua as descontinuidades entre as esferas (organizando a intimidade, na esfera privada, em torno de valores para os quais é central a domesticidade feminina e definindo as relações na esfera pública como a interação entre indivíduos igualmente livres) e as continuidades entre elas (diferenciando os papéis de homens e mulheres em cada uma dessas esferas, tornando complementares a participação dos homens na esfera pública e a determinação dos encargos das mulheres na esfera privada, sobretudo em sua responsabilidade pela criação dos filhos (BIROLLI, 2010, p. 55).

Em um passado não tão distante, no ambiente familiar, cuja esfera privada e a construção do sentido do feminino guarda relação direta com a noção de domesticidade (BIROLLI, 2018). A formação da família, local em que as obrigações das mulheres poderiam ser exigidas pelos maridos utilizando-se da violência, a exemplo das relações sexuais, que até então eram consideradas um “direito conjugal”, em que a esposa não poderia se queixar por estupro, um conflito claro entre a visão de cidadania e direitos e a hierarquia que organiza a vida privada.

A relação e hierarquização do poder entre o masculino e o feminino e os fatores sociais que ainda legitimam⁶ e banalizam o uso da força do homem contra a mulher, um tipo de “aceitação da violência” derivada da ordem patriarcal de gênero, da primazia masculina (SCAVONE, 2008, p. 132). Vale ressaltar que tanto homens quanto mulheres podem ser perpetradores da violência doméstica contra a mulher,

⁶ “O convívio familiar apresentava traços que oscilavam entre dois extremos – a excessiva violência ou o excessivo amor se confundiam. Mulheres que apanhavam, eram amarradas aos pés da cama ou em cercas fora de casa, deixadas ao relento, sem alimento – enfim, mulheres que sofriam toda a forma de violência física” (DEL PRIORE, 2013). Diante dessa formação familiar, os adultérios e concubinatos eram comuns, principalmente por parte dos homens, entretanto há registros de adultérios femininos que, em muitos casos havia como resultado a morte da mulher, legitimados pela legislação da época. Em março de 1991, o Superior Tribunal de Justiça, posicionando-se contra a legalidade da absolvição, por júri popular, de um homem que assassinara sua ex-mulher, reconheceu que “o homicídio não pode ser encarado como meio normal e legítimo contra o adultério pois, nesse tipo de crime, o que se defende não é a honra, mas a auto-estima, a jactância, o orgulho do senhor que vê a mulher como propriedade sua”. (PITANGUY, 2011, p. 50)

bem como nas relações consanguíneas quanto nos arranjos parentais e nas demais relações íntimas de afeto, inclusive quando estas relações não mais existem.

A vida doméstica, em um conjunto diferenciado de práticas que se estende da divisão sexual do trabalho à economia política dos afetos, da responsabilização desigual pelo cotidiano da vida à norma heterossexual, é desconsiderada como fator que define as possibilidades de atuação na vida pública (BIROLLI, 2018, p. 97).

O fenômeno violência contra a mulher não é um fato novo, o que é recente é a preocupação com o enfrentamento desta modalidade de violência como construção necessária da nossa sociedade, e mais recente ainda é a criminalização da violência contra as mulheres. Entretanto, não somente as mulheres são afetadas pela violência doméstica, sobretudo crianças e idosos, devido a maior vulnerabilidade, fragilidade e dependência que estas fases da vida implicam, e as mulheres devido a construção social (BIROLLI, 2018).

Safioti (2004) chama atenção de que a “violência doméstica é masculina”, ainda que não seja praticada exclusivamente por homens, afinal, por mais que esta violência se evidencie majoritariamente nas relações entre cônjuges, companheiros, namorados, maridos (ou relações afetivas que não existem mais), ela também pode ser exercida por outras mulheres.

Nesse ponto, a distinção entre sexo e gênero estabelece um ponto claro de diferenciação. Afinal, como não é um elemento raro, uma mulher pode reproduzir os elementos da dominação masculina, reforçando os traços de masculinidade que justificam atos de violência. Sendo assim, ainda que em nome de seu próprio poder essa dominação masculina não é exercida somente por homens, pois ao reproduzir os critérios tradicionais do gênero como um operador de poder, infelizmente as próprias mulheres podem contribuir para as formas de dominação. E nesse sentido, essa forma complexa de violência torna o espaço doméstico um reprodutor fundamental de violências:

a violência doméstica ultrapassa largamente todo outro tipo de violência. Assim, para muitas meninas e mulheres, a residência familiar está longe de ser um espaço de privacidade e proteção, sendo com frequência um ambiente de humilhações, abusos e dor. É esse fato, não a idealização da vida familiar, que tem sido o fundamento das leis e das políticas de combate à violência doméstica (BIROLLI, 2018, p. 2397)

Pensar que o espaço privado / familiar / doméstico oferece risco a uma parcela considerável da sociedade (51,7% da população brasileira é de mulheres) em pleno

século XXI é inconcebível, demonstrando assim que a configuração das relações de poder entre os gêneros reflete dentro e fora os papéis distintos, atribuídos e dicotômicos ocupados por homens e mulheres.

É determinante a compreensão de que o privado e o íntimo são atravessados por relações de poder. Por isso, retirar decisões e afetos do contexto social e institucional em que se definem compromete seu entendimento. O próprio traçado das fronteiras entre o que é privado e o que é público é uma questão política, que se define em processos e embates nos quais são desenhados os limites para a ação do Estado, as formas aceitáveis da autoridade e os direitos dos indivíduos não apenas na esfera pública, mas também no mundo privado e doméstico (BIROLLI, 2018, p. 2980)

Sendo assim, a violência doméstica e familiar contra a mulher é uma variância de uma problemática maior que é a violência de gênero. Portanto é fundamental colocar essa questão particular sob a égide dos elementos constituintes da desigualdade e que reproduzem nas relações familiares e educativas o seu funcionamento.

Na formulação de Joan Scott, o gênero “é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86). Esta reestruturação conceitual trata de separar o sexo natural e biológico do gênero, que deve ser entendida e encarada como uma questão social, política e cultural, recortada por relações de classe e gênero, a partir das quais são estabelecidas as distribuições de poder entre homens e mulheres, que ainda segundo Scott (1995) se estabelece um controle ou um acesso diferencial aos recursos materiais e simbólicos.

Dentro da categoria gênero estão implicados símbolos culturalmente disponíveis, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos e a identidade subjetiva, como um conjunto de normas modeladoras dos seres humanos em homens e em mulheres, normas estas expressas nas relações destas duas categorias sociais. (SAFFIOTI, 2004), onde o “gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder” (SCOTT, 1995, p. 88).

A divisão entre os sexos parece estar ‘na ordem das coisas’, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente [...] em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação [...] A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina

simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão do trabalho, distribuição bastante restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, de seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservado aos homens, e a casa, reservada às mulheres (BOURDIEU, 2003, p. 17-18)

Ainda sobre gênero Flávia Birolli (2018) traz uma contribuição que não pode passar despercebida, que o gênero não se configura de maneira independente em relação à raça e à classe social nem é acessório relativamente a essas variáveis, que produzem identidade, vantagens e desvantagens concomitantemente. (BIROLI, 2018), em que a diferença entre o masculino e feminino foi hierarquizado, e estas relações de gênero exercem influência direta na organização e funcionamento da sociedade e na composição como Estado.

A desigualdade, longe de ser natural, é posta pela tradição cultural, pelas estruturas de poder, pelos agentes envolvidos na trama de relações sociais. Nas relações entre homens e entre mulheres, a desigualdade de gênero não é dada, mas pode ser construída, e o é, com frequência. O fato, porém, de não ser dada previamente ao estabelecimento da relação a diferencia da relação homem–mulher. (SAFFIOTI, 2004, p. 71)

A desigualdade de gênero é estruturante para outras desigualdades sociais, acompanhada diretamente pela divisão sexual do trabalho, raça, classe, religião, geração, entre outras categorias, que ao se interagirem sempre se pautam de alguma forma pelo sexo biológico e nas diferenças corporais entre homens e mulheres que são definidoras de comportamentos sociais, morais e políticos destes.

Contudo, o caráter homogeneizante da divisão dos gêneros em nossa sociedade, o que é ser homem/masculino e/ou mulher/feminino vem sendo cada vez mais problematizado, desconstruído e reconstruído, deixando de ser visto com algo natural, e passou a ser compreendido como algo aprendido e apreendido, imbuído de significados sociais e políticos legitimados em determinado espaço e tempo. Aquilo que é diferente, é hierarquizado, atendendo em nossa sociedade contemporânea a norma patriarcal, masculina e heterossexual.

Tanto homens quanto mulheres (mesmo que em proporções diferentes) são vítimas dos estereótipo de gênero, e buscar desconstruí-los e desnaturaliza-los é lutar contra a relação de poder entre os gêneros, bem como, a superação dos padrões hegemônicos de masculinidade que está diretamente ligada aos papéis que devem ser exercidos pelo homem (ou não), e principalmente em relação ao local privilegiado que o homem possui: dominação do homem e subordinação da mulher.

A masculinidade hegemônica é um modelo cultural ideal que, não sendo atingível por praticamente nenhum homem, exerce sobre todos os homens um efeito controlador, através da incorporação, da ritualização das práticas da sociabilidade quotidiana e de uma discursividade que exclui todo um campo emotivo considerado feminino; e que a masculinidade não é simétrica da feminilidade, na medida em que as duas se relacionam de forma assimétrica, por vezes hierárquica e desigual. A masculinidade é um processo construído, frágil, vigiado, como forma de ascendência social que pretende ser. (ALMEIDA, 1995, p.6).

Ao abordar as masculinidades⁷ e as experiências de socialização dos homens, reconhecemos que muitas destas idealizações dos papéis sociais representados pelos gêneros masculino e feminino são incorporadas nos campos políticos e educacionais, trazendo a hierarquização entre os gêneros, proporcionando acesso desigual a recursos materiais e simbólicos, resultando numa distribuição assimétrica de poder, garantindo uma posição dominante do homem e subordinada da mulher.

Diante desta relação desigual de poder e de direitos, resulta também num modelo violento de masculinidade (URRA, 2014) que faz com que homens exerçam esta masculinidade baseada na competição, discriminação e violência, vivenciadas desde as brincadeiras infantis, muitas vezes o próprio ambiente doméstico até o mundo do trabalho, em que há a legitimação social para isso.

Dessa forma, um complexo panorama configura-se, composto por modelos do que se considera adequado para um homem, compondo um imaginário cultural rico em formas simbólicas que podem, em determinadas situações, servir pra sustentar ou estabelecer relações de dominação de alguns homens para com as mulheres bem como, para com outros homens. (URRA, 2014, p. 127)

Assim, mesmo com os avanços no que tange aos Direitos Humanos e as legislações especiais, as desigualdades e assimetrias entre homens e mulheres se acentuam, em especial no âmbito privado, que constituem as instituições e as regras informais que organizam as relações de poder e suas disputas por direitos.

2.3 SURGE A LEI MARIA DA PENHA

A Constituição Brasileira de 1988 estabeleceu a igualdade de gênero em vários contextos, pelo menos na letra da lei, a exemplo do rompimento da autoridade legal do homem sobre a mulher no casamento e que “direitos e deveres referentes à

⁷ Utilizamos o termo masculinidades no plural levando em consideração as múltiplas possibilidades de exercer a masculinidades que vai além do repertório de comportamentos e expectativas de ser homem, que são naturalizadas e idealizadas no seio de nossa sociedade, e que são entrelaçadas pelos mais diversos marcadores sociais, não se reduzindo a um modelo único.

sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher” (art. 226, § 5º).

Como forma de acompanhar as preocupações da constituição de 1988 e mitigar os elementos mais violentos da histórica desigualdade de gênero, somente em 07 de agosto de 2006, foi promulgada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, A Lei Nº 11.340, popularmente conhecida como “Lei Maria da Penha”, em homenagem a Maria da Penha Maia, símbolo da luta contra a violência doméstica no Brasil.

Em 1983, a biofarmacêutica Maria da Penha Maia Fernandes sofreu duas tentativas de assassinato por parte de seu marido: primeiro, ele atirou simulando um assalto e a deixou paraplégica, depois, quando ela saiu do hospital e voltou para casa, ele tentou eletrocutá-la. Em 1998, o caso foi levado à Comissão Interamericana dos Direitos Humanos (CIDH) que, pela primeira vez, acatou uma denúncia de violência doméstica. Em 2001, a CIDH condenou o Brasil por negligência e omissão em relação a esse tipo de violência e recomendou que fosse criada uma legislação adequada. Somente depois de 19 anos, em 2002, seu agressor foi condenado. No dia 7 de agosto de 2006, foi promulgada a Lei nº 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha (FBSP, 2017, p. 32).

A referida lei busca criar mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do §8º do artigo 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal e dá outras providências.

A Lei Maria da Penha (LMP) rege as políticas públicas de proteção e punição em casos de violência doméstica no Brasil, nela podemos definir Violência contra a mulher como qualquer conduta - ação ou omissão - de discriminação, agressão ou coerção, ocasionada pelo simples fato de a vítima ser mulher e que cause dano, morte, constrangimento, limitação, sofrimento físico, sexual, moral, psicológico, social, político ou econômico, bem como perda patrimonial. Essa violência pode acontecer tanto em espaços públicos como privados. Assim, reza o art. 5º da Lei 11.340/2006 que:

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

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

III - em qualquer relação íntima de afeto, na qual o agressor conviva ou tenha convivido com a ofendida, independentemente de coabitação. (BRASIL, 2006)

Em seu artigo 5º, configura como violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial, elencando cada uma destas formas de violência em seu artigo 7º

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

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

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

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

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

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

Considerada como um avanço, a Lei Nº 11.340/2006 reconhece como crime a violência intrafamiliar e doméstica, tipifica as situações de violência determinando a aplicação de pena de prisão ao agressor e garante o encaminhamento da vítima e seus dependentes a serviços de proteção e assistência social.

Com esta legislação é possível a prisão em flagrante do agressor, ou mesmo a prisão preventiva, quando houver indícios de ameaça à integridade física da mulher. Além disso, medidas protetivas foram estabelecidas, como: afastar o agressor do domicílio em situações de risco de vida da vítima, ou ainda proibir que ele se aproxime da mulher agredida e dos filhos, nos casos de descumprimento da Medida protetiva

por parte do agressor poderá ser determinada a prisão do agressor, pois descumprimento da ordem judicial é crime.

Em 2012, a LMP foi considerada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a terceira melhor lei do mundo no combate à violência doméstica, perdendo apenas para Espanha e Chile. A Lei Maria da Penha goza de natureza jurídica de ação afirmativa que objetiva atuar como mecanismo de proteção e diminuição de desigualdades, aumentando o rigor na punição de agressões cometidas contra a mulher na unidade doméstica (espaço de convívio permanente de pessoas), unidade familiar (comunidade formada por indivíduos que são ou se consideram aparentados, unidos por laços naturais, por afinidade ou por vontade expressa) e nas relações íntimas de afeto (independente de coabitação), sendo protegidas independente de orientação sexual, nas relações homoafetivas.

Estimativas do Mapa da Violência de 2015 revelam ainda que metade dos quase 4.800 casos de homicídios de mulheres no Brasil foi provocada por violência doméstica ou outros tipos de ataques motivados por discriminação de gênero, o chamado feminicídio, sancionada pela Lei 13.104/2015, classificando-o como crime hediondo e com agravantes quando acontece em situações específicas de vulnerabilidade (gravidez, menor de idade, na presença de filhos, etc). Entende a lei que existe feminicídio quando a agressão envolve violência doméstica e familiar, ou quando evidencia menosprezo ou discriminação à condição de mulher, caracterizando crime por razões de condição do sexo feminino.

Apesar das mudanças sociais ocorridas nos últimos anos, a exemplo dos avanços dos direitos das mulheres, de sua emancipação sexual, política e econômica, muitas mulheres ainda são agredidas, pois muitos homens (tanto dentro de relacionamentos, como de relacionamentos que não existem mais) ainda querem manter o modelo de dominação afetivo-sexual e submissão aos desejos masculinos, em que “a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência” (SAFFIOTI, 2001, p. 115). Dados da Participação Feminina no Mercado de Trabalho (PFMT – IPEA, 2019), demonstram que a proporção de mulheres que sofreram agressão é ainda maior quando elas participam do mercado de trabalho, cerca de 52,2% das mulheres que compõem a população economicamente ativa sofrem violência doméstica, contra 24,9% da totalidade das mulheres que não participam.

Observa-se que quando se trata do combate da violência doméstica contra a mulher, busca-se sempre a judicialização da questão, principalmente a partir do advento da lei Maria da Penha, mas as medidas preventivas devem ser implementadas urgentemente, principalmente as de caráter pedagógico, ampliando a questão para diversos campos sociais e científicos.

A violência doméstica contra a mulher deve ser considerada um fato social resultado de uma série de fatores, entre a normalização de conceitos, comportamentos, valores e costumes, amparados pela normalização entre as dicotomias homem/mulher, masculino/feminino. Trazer estas categorias já postas e repensá-las criticamente é fundamental para a superação deste sistema opressor.

O binário masculino-feminino vem sendo desafiado a partir do questionamento das características e valores associados a cada um, sem deixar de levar em consideração os prismas das desigualdades de classe, raça, etnia, sexualidade e geração, aliadas as experiências cotidianas de cada indivíduo, e as relações de poder imbricadas nas sociedades contemporâneas que buscam limitar estas mudanças e as tensões existentes no seu entorno.

Diante disso, entendemos que a problemática da violência doméstica deve ser reconhecida como um problema social que deve ser atacado em suas origens e não somente nos resultados, através de uma ação emancipatória e reflexiva, identificando o que está escondido nos comportamentos, valores, conceitos a partir da construção de novas possibilidades de convivência entre os gêneros, que acompanhem outras conquistas femininas tanto no ambiente privado quanto no mercado de trabalho, acompanhado de alternativas para as relações de gênero, da família e do papel das mulheres na sociedade.

E o locus privilegiado para este enfrentamento é a escola, a partir de uma educação emancipatória, mudança de valores, cultura, ideologias e práticas dominantes em nossa sociedade, que utilizem estratégias direcionadas à uma transformação da consciência de homens e mulheres que venha a trazer possibilidades de empoderamento.

A disciplina de Sociologia, bem como as demais Ciências Sociais, têm o papel fundamental de problematizar estas relações, principalmente a construção social do que é ser homem e ser mulher, desnaturalizando toda e qualquer forma de subjugação entre os gêneros, superando os parâmetros biológicos para estabelecer o lugar no mundo dos homens e das mulheres, buscando a equidade entre os gêneros, o

respeito e a emancipação, contribuindo para uma mudança e questionamento naquilo que é posto. Trazendo como protagonista a Lei Maria da Penha para a discussão desta temática, que além de punir, busca educar a sociedade em geral de forma preventiva, antes mesmo que o crime aconteça, debatendo conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

3. APRESENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC):, O CONTEXTO DE DISPUTA QUE ELA REPRESENTA NAS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um processo “natural” e “inocente”, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores “desinteressados” e “imparciais” determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. Neste sentido, é importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares. (NÓVOA, 1997, p. 10)

A educação está diretamente relacionada a um projeto de nação, pois é através da educação que se orienta a formação dos futuros cidadãos. No caso brasileiro, temos uma educação cada vez mais voltada para os interesses do mercado, principalmente quando analisamos a entrada e influência do setor mercantil na política educacional brasileira.

No capitalismo contemporâneo, o discurso hegemônico recoloca a educação como dimensão fundamental tanto para o desenvolvimento de um país, como para sua possibilidade de se tornar competitivo internacionalmente (MARTINS, 2013, p.01)

Segundo Marpica (2018), o currículo sofre influências a nível local, nacional e internacional, das esferas públicas e privadas, cada um deles atuando de forma conflitante e desigual.

A escola única está no cerne do discurso da base nacional curricular, mas tem se efetivado por meio de corporações privadas como alicerce das políticas governamentais, como afirma Price (2014). (MARPICA, 2018, p. 43)

Caetano (2020), apresenta que as reformas educacionais globais tem sido promovidas pelas agências internacionais de desenvolvimento e empresas privadas, objetivando a melhora na competitividade do país, dentre elas estão as políticas de gestão escolar, as políticas de responsabilização, avaliação de professores, currículo padronizado, fixação de metas e parcerias público-privadas no campo da educação (p.37), formando assim um cidadão produtivo.

Diante disso, compreender o que se ensina, o como se ensina, o por quê se ensina, qual professor e sua formação, e como se avalia é fundamental para saber

que tipo de educação o Estado Brasileiro estabeleceu a partir da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste capítulo buscamos compreender como se constituiu a implementação da BNCC, do período de 2014 a 2018, e seu percurso até os dias atuais através de ações planejadas e orquestradas pelo Ministério da Educação e outros agentes estatais e do setor privado.

3.1. A LINHA DO TEMPO PARA A CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Com a Constituição de 1988, a educação é apresentada como o primeiro direito social (art. 6º), ou seja, “uma prerrogativa garantida ao indivíduo pela norma legal subjetiva” (MACEDO, 2015). No artigo 22 da nossa Constituição aponta como competência privativa da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (inciso XXIV).

No Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), o constituinte reservou a Seção I exclusiva para tratar da Educação (art. 205 à 214). Em seu artigo 205, o legislador preconiza que a educação se constitui como

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Os pilares do projeto educacional brasileiro pós-ditadura militar são a formação do indivíduo, preparação para a democracia e para o trabalho (MARFICA, 2018). Percebemos a preocupação do legislador de tratar a educação como um direito de todos, trazendo um recorte comum e universal para a educação básica, daquilo que amplie a cidadania, saberes válidos para toda e qualquer pessoa, uma utopia de igualdade e inclusão universal no mundo e na política, o que não é uma tarefa muito fácil devido a diversidade existente em nosso país.

Em seus artigos seguintes especificamente no art. 210 reza que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), surgindo assim a primeira previsão legal em relação a uma base

comum. No Artigo 208, § 1º, a educação se torna um direito público subjetivo para todos, em que é garantido o acesso ao ensino obrigatório e gratuito (BRASIL, 1988).

Para além dos princípios constitucionais, o artigo 3º da Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira (Lei n.º 9.394/1996), fundamenta a educação brasileira com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

O federalismo brasileiro é tratado como uma questão chave em relação a educação e a necessidade de uma base curricular comum, uma vez que a própria constituição federal orienta que o sistema educacional brasileiro deve ser descentralizado, como destaca Curry (2008)

A Constituição de 1988, (...), optou por um federalismo cooperativo sob a denominação de regime de colaboração recíproca, descentralizado, com funções compartilhadas entre os entes federativos (...), Os sistemas de ensino desde logo passaram a usufruir existência legal, ficando a organização e o seu modo de funcionamento sob a esfera da autonomia dos entes federativos, obedecendo ao princípio da colaboração recíproca. (CURRY, 2008, p. 1200-1201).

Diante disso, um novo espaço de disputa se apresenta que é a constituição de um sistema de educação nacional no Brasil, desestabilizando os arranjos dentro e entre os entes federados (SILVA, NETO, VICENTE, 2015). Assim, num país com dimensões continentais como o Brasil, quanto maior a descentralização maior as desigualdades entre as regiões e Estados do país, sendo esta a justificativa para a intervenção e a regulamentação da União.

Essa tradição de mais de 164 anos foi criando e sedimentando uma cultura relativa à autonomia dos entes federados, sobretudo dos estados, no âmbito da educação escolar. Tal tradição se apoia não só na maior proximidade entre as fases de vida próprias da educação básica e os gestores das

administrações estaduais e municipais, mas também nas relações de poder que os vastos sistemas de ensino propiciam em face dos cargos e das funções de confiança, entre os quais o da direção dos estabelecimentos. Nesse sentido, temos uma organização da educação nacional de acordo com o Título IV da atual LDB e não um sistema nacional. Nacional é a educação, na forma federativa em que comparecem competências privativas, concorrentes e comuns dos entes federativos. A atual Constituição deu continuidade à tradição advinda do Ato Adicional de 1834 e dispôs pela pluralização dos sistemas, inclusive pela incorporação dos sistemas de ensino municipais (art. 211).(...) Nasceram daí as dificuldades para a implantação de um “sistema nacional de educação”. Afinal, a organização de um sistema educacional é tanto a busca por organização pedagógica quanto uma via de jogo de poder. Por isso, cada vez que esse assunto foi pautado em constituintes, leis de diretrizes e bases, planos nacionais de educação e fundos de financiamento, ele foi motivo de intensos debates e polêmicas, sobretudo quando o adjetivo *nacional* entrou em pauta. Seu não-acolhimento se deveu a várias justificativas. (CURRY, 2008, p. 1186-1187).

O processo educativo, como exercício de poder, sempre privilegiará o sistema dominante que está estabelecido, influenciado pelos interesses político-eleitorais e produtivo-mercado-lógicos, que repercute diretamente na estruturação curricular e na prática pedagógica, mesmo que este discurso esteja oculta no discurso oficial, desde o estabelecimento do perfil de formação a ser implementando, bem como os conteúdos socialmente aceitáveis e permitidos de serem trabalhados na escola, com a homogeneização (tanto vertical, quanto horizontal) de cada indivíduo inserido na comunidade escolar (LIMA FILHO, 2013).

A primeira referência a uma Base Comum se dá na Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira (Lei n.º 9.394/1996) em seu artigo 26, a saber:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A partir de então se originou inúmeros documentos de imposição curricular, como por exemplo as diretrizes e parâmetros curriculares, seguidas de perto pelas avaliações nacionais, que já estaria funcionando como base comum a partir de suas matrizes de referência, por meio das exigências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que já são referências para as propostas pedagógicas e práticas curriculares em todo Brasil (SILVA, NETO, VICENTE, 2015).

Em seus estudos, Cóssio (2014) afirma que com a centralidade das avaliações externas há uma inversão na relação em que a avaliação estabelece o currículo, sendo que deveria ser as provas avaliando a qualidade do currículo.

as avaliações em larga escala, que nos últimos anos têm se intensificado no país, causando o ranqueamento entre sistemas, instituições e professores, acabam por provocar a centralidade das escolas e do trabalho dos professores no currículo oficial (COSSIO, 2014, p.1582).

Nos anos 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com a finalidade de normatizar e reorientar a educação brasileira, e cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias, principalmente com a valorização da transversalidade. Apesar de utilizar o sentido restrito de currículo (mera listagem de conteúdos), sem conexão conceitual ou teórico-metodológica, os parâmetros se apresentavam como uma nova possibilidade para o currículo do Ensino Médio que visava sobretudo contemplar.

No ano de 2010, entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada pelo Ministério da Educação com a presença de especialistas para debater a Educação Básica.

Participaram da Comissão Organizadora Nacional da CONAE os seguintes órgãos do âmbito Federal: Secretaria Executiva Adjunta (SEA); Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação Superior (SESu); Secretaria de Educação Especial (Seesp); Secretaria de Educação a Distância (Seed); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad); Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado (CEC); Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (CEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

NO âmbito Estadual participaram o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE).

Já no âmbito Municipal participaram a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme).

Representando os gestores da Rede Pública de Ensino, participaram os representantes dos gestores, como o Conselho Nacional das Instituições da Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem). E representando os trabalhadores da Rede Pública de Ensino temos a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras (Fasubra); Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino (Proifes); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Profissional (Sinasefe).

Como representação dos gestores da Rede Particular de Ensino participaram a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) e a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc). E representando os trabalhadores da Rede Particular de Ensino a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee).

Representando os Estudantes participaram a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes), União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Confederação Nacional de Pais de Alunos (Confenapa).

Tivemos outros seguimentos ligados a Educação com a Representação da Comunidade Científica, Representação Social do Campo, Movimentos de Afirmação da Diversidade, Movimentos em Defesa da Educação, Entidades de Estudos e Pesquisa em Educação, Centrais Sindicais dos Trabalhadores, Confederação dos Empresários e do Sistema S, Equipe de Assessoria da Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização (CEDES), Equipe de Consultores da Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização (CEDES) e Secretaria Executiva Adjunta/MEC.

Foram realizadas previamente as conferências municipais ou intermunicipais no primeiro semestre, e conferências estaduais e do Distrito Federal, no segundo semestre de 2009, o tema central da conferência era “CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”, que se tornou por fim o título do Documento-Referência, sua construção contou com intensa participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes.

O Documento Final apresentado pela CONAE é resultado das deliberações da plenária final, e visou contribuir efetivamente no balizamento das políticas educacionais, na perspectiva do Sistema Nacional de Educação, da efetiva

consolidação de políticas de Estado no País e na elaboração do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020), as discussões da plenária foram estruturadas em seis eixos temáticos: Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional; Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação; Financiamento da Educação e Controle Social; Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

É a partir desse compromisso que os documentos produzidos durante o processo relacionam pelo menos cinco grandes desafios que o Estado e a sociedade brasileira precisam enfrentar:

a) Construir o Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela **institucionalização da orientação política comum** e do trabalho permanente do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação. (MEC, p. 12 – 13).

Este documento expressa a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, como parte de um Plano Nacional de Educação.

Ainda no ano de 2010, há a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, através da Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, em seu artigo 14, cita que

Art. 14. **A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente**, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais. (MEC, 2010).

No ano de 2012, são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através da Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, que articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio.

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma **base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado**, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Com a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, houve a regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. Diz o documento que União, Estados, Distrito Federal e municípios são obrigados a pactuar a “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (MEC, 2014, p. 51) e do “ensino médio” (MEC, 2014, p. 52). O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e entre as suas estratégias está implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental e médio. A meta 7, reafirma a necessidade da criação da BNCC,

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

Estratégia 7.1: estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Ainda em 2014, foi realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), nos 19 e 23 de novembro, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou no documento “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração” que tem como objetivo geral propor a Política Nacional de Educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino. propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação, atendendo as especificidades de cada região.

No ano de 2015, entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de

elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, composta por 116⁸ membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que mantinham vinculações com grupos de interesse no tema, a exemplo

⁸ Abraão Juvencio de Araujo - UFPE; Adair Bonini- UFSC; Adecir Pozzer -SEDUC-SC; Admir Soares de Almeida Junior-PUC/MG; Agustina Rosa Echeverria-UFG; Alaércio Guimarães - Undime-MS; Alex Branco Fraga -UFRGS; Amarildo Ferreira-SEDUC-RO; Ana Paula Gomes -SEDUC-MA; André Ferrer Pinto Martins-UFRN; Andre Luiz Ribeiro Vianna -SEDUC-BA; Andrea Penteado de Menezes -UFRJ; Andréa Walder Zanatti-SEDUC-MS; Andreia Veber -UEM; Antonio Cardoso do Amaral -SEDUC-PI; Antônio Daniel Marinho Ribeiro -SEDUC-AL; Carla Andrea Silva Lima – UFU; Carlos Eduardo Povinha - EDUC-SP; Claudia Cavalcante Cedraz Caribé de Oliveira - SEDUC-BA; Claudia de Alencar Serra e Sepulveda – UEFS; Claudia Luisa Zeferino Pires -UFRGS; Cleudemarcos Lopes Feitoza - Undime-CE; Cristhiane de Souza - Undime-SP; Danusa Munford – UFMG; Denise Maria de Carvalho Lopes – UFRN; Edilza Laray de Jesus – UEA; Eduardo Adolfo Terrazzan – UFSM; Eduardo Fleury Mortimer -UFMG; Eliana Merlin Deganutti de Barros – UENP; Elias Carvalho Pereira Junior - SEDUC-ES; Emerson Costa - SEDUC-SP; Eriberto Barroso Façanha Filho - SEDUC-AM; Érico Andrade Marques de Oliveira - SEDUC-UFPE; Fabiano Farias de Souza - SEDUC-RJ; Fernando Jaime González – UNIJUI; Flaviana Gasparotti Nunes – UFGD; Francisco Sales Bastos Palheta – UFAM; Genildo Alves da Silva - SEDUC-AC; Gerson da Silva Rodrigues - Undime-SP; Gilberto Icle - UFRGS; Giovanni Jose da Silva – UFAP; Gisele Girardi -UFES; Giselly Rodrigues das Neves Silva Gomes - SEDUC-MT; Gleyson Souza dos Santos - SEDUC-SE; Haydée Glória Cruz Caruso – UnB; Henrique Lima Assis - SEDUC-GO; Ínia Franco de Novaes - ESEBA/UFU; Iracilda da Silva Almeida - Undime-AL; Ivo Marçal Vieira Junior - SEDUC-DF; João Manuel de Faro Neto - SEDUC-SE; Joelma Bezerra da Silva Valente - SEDUC-RR; José Aildo Vargas da Rosa - SEDUC-ES; Joseni Terezinha Frainer Pasqualini - SEDUC-SC; Jussara Fraga Portugal – UNEB; Leandro Mendes Rocha – UFG; Leila Cristina Mattei Cirino - SEDUC-PR; Leila Soares de Souza Perussolo - Undime-RR; Leonel Piovezana – UNOCHAPECO; Luciana Pegoraro Penteado Gândara - SEDUC-TO; Marcelo Tadeu Motokane – USP; Marcia de Almeida Gonçalves – UERJ; Marcia Garcia Leal Pires - SEDUC-DF; Marcilio Barbosa Mendonça de Souza Junior – UFPE; Marcos Antonio da Silva – USP; Marcos Antonio Silva - SEDUC-MG; Marcos Garcia Neira – USP; Maria Carmen Silveira Barbosa – UFRGS; Maria da Guia de Oliveira Medeiros - Undime-RN; Maria de Nazaré Pereira Rodrigues - SEDUC-AC; Maria del Carmen Fatima Gonzáles Daher – UFF; Maria Isabel Ramalho Ortigão - PUC-RIO; Maria Oneide de Oliveira Enes Costa - SEDUC-RO; Maria Rosário dos Santos - SEDUC-PI; Maria Tereza Carneiro Soares – UFPR; Maria Zélia Versiani Machado – UFMG; Marinelma Costa Meireles - SEDUC-MA; Massilia Maria Lira Dias – UFC; Maurício Brito da Silva - SEDUC-AM; Mauricio Compiani – UNICAMP; Maycon Silva de Oliveira - SEDUC-TO; Micheline Madureira Lage – IFG; Milton Antonio Auth – UFU; Milton Lahuerta – UNESP; Minancy Gomes de Oliveira - SEDUC-PE; Monica Cerbella Freire Mandarinó – UNIRIO; Monica Lemos de Matos - SEDUC-RJ; Parmenio Camurça Citó – UFRR; Paulo André Alves Figueiredo - SEDUC-PA; Paulo Gerson de Lima - SEDUC-RN; Paulo Meireles Barguil - SEDUC-CE; Paulo Sérgio Fochi – Unisinos; Reginaldo Gomes da Silva - SEDUC-AP; Reinaldo de Luna Freire - SEDUC-PB; Ricardo Gauche – UNB; Ricardo Luiz Teixeira de Almeida – UFF; Rilma Suely de Souza Melo - SEDUC-PB; Rony Claudio de Oliveira Freitas – IFES; Ruy Cesar Pietropaolo - Universidade Anhanguera; Samuel Silva Chaves - SEDUC-MT; Sandra Arlinda Carioca - Undime-MG; Sandra Regina Ferreira de Oliveira – UEL; Santiago Pich – UFSC; Silvia Helena Vieira Cruz – UFC; Simone Riske Koch - SEDUC-SC; Suraya Cristina Darido da Cunha – UNESP; Suzana Maria de Castro Lins - SEDUC-PE; Tania Tuchtenhagen Clarindo - Undime-RS; Tatiana Gariglio Clark Xavier - EDUC-MG; Telma Ferraz Leal – UFPE; Vagno Ferreira de Sousa - Undime-PA; Vania Fonseca Maia - Undime-RJ; Vilma Lenir Calixto - SEDUC-PR; Vitor Powaczruk - SEDUC-RS

do Todos pela Educação (AGUIAR e TUTTMAN, 2020), que se autodenomina uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar para valer a qualidade Educação Básica no Brasil, sem fins lucrativos, não governamental e sem ligação com partidos políticos, financiada por recursos privados.

3.2. A VERSÃO PRELIMINAR DA BNCC (2015)

Na 1ª versão da BNCC apresentada, se configurou como um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar, em que não há indicações de atividades de ensino, métodos ou instrumentos de avaliação.

Objetivou-se a produção de documento preliminar da Proposta da Base Nacional Comum Curricular bem como da produção de relatório consolidando os resultados da discussão pública. Em 16 de setembro de 2015, a 1ª versão da BNCC é disponibilizada redigida pelas coordenadoras: Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Isabel Cristina Alves da Silva Frade, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo assessoradas por quinze professores de diversas universidades públicas e privadas, contando com especialistas para cada área de conhecimento e respectivos componentes curriculares, de acordo com as etapas da Educação Básica, que passou a ser submetida a ampla consulta pública e posterior submissão ao Conselho Nacional de Educação.

Uma série de debates e seminários sobre esta versão são realizados, pesquisadores reconhecidos no meio acadêmico foram convidados pelo MEC a dar pareceres individuais as sugestões apresentadas à Base Comum nas respectivas áreas de atuação, além da participação virtual via portal da população na elaboração da Base, totalizando 12.226.510 contribuições.

Este documento preliminar apresenta como objetivo sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, constituindo-se como um documento que “é a base para a renovação e o aprimoramento da Educação Básica como um todo” (BRASIL, 2015, p. 2).

São elencados os objetivos de aprendizagem, os objetivos em geral e os objetivos de cada componente curricular, que de forma semelhante aos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) podem se traduzir em uma lista de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos.

Entretanto, segundo AGUIAR e TUTTMAN (2020), todo o processo de elaboração da BNCC e sua 1ª versão foram acompanhados por críticas pela academia, devido ao seu caráter prescritivo, atendendo as tendências internacionais de uniformização e centralização curricular, de avaliações padronizadas e de responsabilização de professores e gestores.

3.3. A SEGUNDA VERSÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2016)

Uma 2ª versão da BNCC foi apresentada em 03 de maio de 2016. No dia 12 de maio do mesmo ano, o Senado autoriza a abertura do processo de impeachment, e determina o afastamento da presidente da República, Dilma Rousseff, pelo período de até 180 dias, e o então o ministro da Educação, Aloizio Mercadante retira-se do comando do ministério. Entretanto, mesmo com esta turbulência política, os trabalhos de análise e discussões da BNCC continuam.

Foram realizados 27 seminários estaduais, contando com a participação de cerca de nove mil pessoas durante os seminários, que foram sistematizados em quatro categorias, sendo elas: concepção, estrutura e organização; recomendações para as etapas; recomendações para os objetivos de aprendizagem; e processo de implementação (SILVA, 2018).

A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE).

A concepção de educação como direito abarca as intencionalidades do processo educacional, em direção à garantia de acesso, pelos estudantes e pelas estudantes, às condições para seu exercício de cidadania. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresentados pelos componentes curriculares que integram a BNCC, referem-se a essas intencionalidades educacionais (BRASIL, 2016, p. 24 – 25).

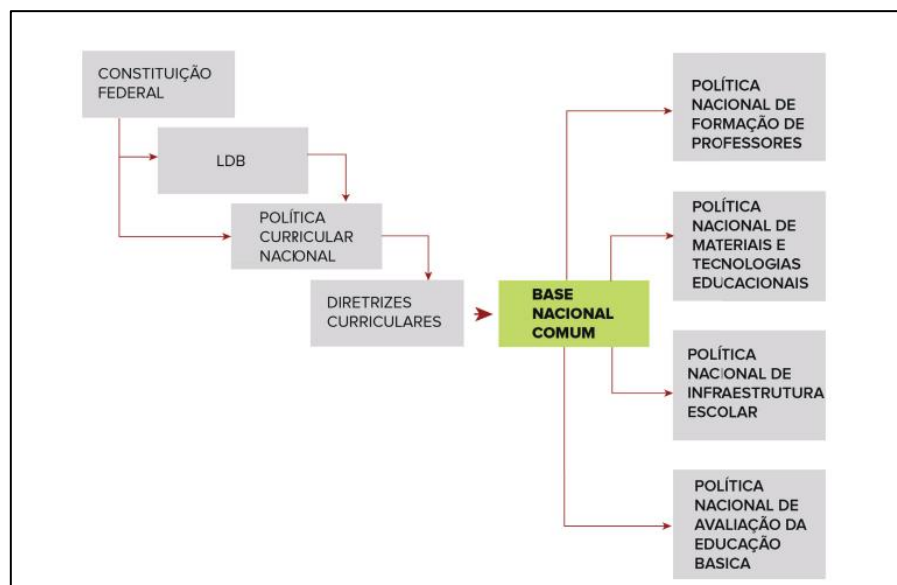
A segunda versão da BNCC não pretendia ser todo o currículo, pois foi concebida para ser simplesmente o ponto de partida para a criação dos currículos estaduais, como norma que deve subsidiar a elaboração de currículos, e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, (BRASIL, 2016). Nela, não há qualquer indicação de atividades de ensino, métodos ou instrumentos de avaliação, representando assim, um rol de objetivos,

cabendo ao professor organizar e desenvolver o seu trabalho pedagógico, subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica face a esta norma (BRASIL, 2016), valorizando a gestão democrática da escola que deste modo alcança a sala de aula.

Olhando para o perfil de sujeito que a segunda versão da BNCC pretendia formar, é possível abstrair uma pessoa distinta da projetada em outras propostas curriculares. Tratava-se de alguém com consciência histórica e sensível às diferenças, uma pessoa que interagiria com os outros, que seria colocada diante das grandes mazelas que afligem a sociedade brasileira, convidada a olhar criticamente e posicionar-se. Os objetivos de aprendizagem presentes em todos os componentes curriculares convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontravam-se presentes na segunda versão da BNCC. (NEIRA E ALMEIDA, 2016, p. 40)

A BNCC nesta versão se posiciona frente as modalidades da Educação Básica, sendo elas Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental e Educação em Direitos Humanos, afirmando que será necessária, após a aprovação da base comum, a produção de documentos que tratem de como essa base se coloca em relação às especificidades de cada modalidades.

FIGURA 2: Elementos da política educacional brasileira contemporânea segundo a 2ª versão da BNCC



Fonte: 2ª versão da BNCC (MEC, 2016, p. 26)

A Base Nacional Comum integra a Política Nacional de Educação Básica, conforme a figura a seguir (BRASIL, 2016, p. 26). Da BNCC derivam quatro políticas públicas educacionais – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – em que sua estrutura e planejamento referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação estão articuladas.

Neste novo documento, ressaltamos a aproximação das propostas da BNCC com matrizes de referências do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para avaliar as habilidades e competências por hora desejadas. Diante disso, os resultados das avaliações externas são diretamente relacionados a qualidade da educação, deixando de ser um diagnóstico do processo educativo que oriente políticas públicas.

3.4. A VERSÃO FINAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2018)

No período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários. Em agosto do mesmo ano, foi redigida a terceira versão, em um processo colaborativo baseada na 2ª versão.

Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares. Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.

Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.

Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.

Em 02 de agosto de 2018, escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.

A BNCC é homologada em 2018 como uma ação decorrente da necessidade de cumprir as legislações vigentes, como a Constituição Federal de 1988, a LDBEN de 1996, as diretrizes nacionais de cada nível de ensino, o Plano Nacional de Ensino (PNE), aprovado em 2014, e várias outras normas compõem os sentidos da educação nacional (FIORELLI SILVA, ALVES NETO, 2020).

A trajetória de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) durante os governos de Dilma Rousseff (2011-2016) e de Michel Temer (2016-2018), apresenta-se como um campo de disputas no que diz respeito “às visões de sociedade, de homem, de currículo, de avaliação, de gestão e de formação de profissionais da educação” (AGUIAR e TUTTMAN, 2020, p. 71).

Naquele momento, sobressaíam, no Congresso Nacional e nos diversos fóruns da sociedade civil, acirrados debates sobre as concepções de Estado e de sociedade e seus desdobramentos nas políticas sociais e educacionais. As perspectivas apontavam para a construção do Estado Democrático de Direito e a educação como um bem universal. Desse modo, as disputas em torno de um projeto de nação alcançavam novo patamar no campo educacional, e as entidades científicas participaram na organização das conferências de educação que congregaram os educadores para a análise dos fundamentos dessa área (AGUIAR e TUTTMAN, 2020, p. 71)..

Entretanto, as articulações entre o sistema de ensino e o mercado repercutem diretamente nas proposituras educacionais e no próprio papel estatal.

As consequências têm sido problematizadas no debate educacional, levando em consideração as desigualdades sociais na sociedade brasileira. As disputas na sociedade em torno dos sentidos e dos significados dessas novas configurações estão presentes no campo educacional. A educação pode ser compreendida como um campo de disputa de projetos com intencionalidades políticas dos diferentes atores políticos no debate. Nele, estão presentes, grosso modo, as posições mais alinhadas com as demandas do mercado e que minimizam o papel do Estado frente às políticas públicas de educação, bem como posições que consideram a educação como direito de todos a ser assegurado pelo Estado (AGUIAR, 2015, p. 271-272)

Esta disputa, ocorre no âmbito do poder executivo (federal, estadual e municipal), seguido pelos centros de pesquisa de faculdades de educação, principalmente as faculdades públicas (MICHETTI, 2020). Aguiar e Tutmann (2020), apresentam duas perspectivas nas quais se evidenciam nesta disputa:

uma que situa a educação de qualidade para todos no contexto de um país com extrema desigualdade social e que defende mudanças sociais e econômicas profundas em prol de uma sociedade justa; e outra que prioriza a formação para o trabalho na lógica do mercado, favorecendo o gerencialismo, o estabelecimento de competências e a cultura da performatividade. A análise das iniciativas dos sucessivos governos no campo da educação e das regulações nessa área por meio de parâmetros, diretrizes e orientações curriculares mostra não só os conflitos entre as forças sociais em presença, como também essas diferenças de abordagens teórico-epistemológicas e estratégicas no direcionamento das políticas de educação e curriculares (AGUIAR e TUTTMAN, 2020, p. 72).

Destaca-se, além dos setores governamentais e setores educacionais para a criação da BNCC, a atuação especial das organizações sem fins lucrativos ligadas ao universo corporativo e empresas educacionais, que trazem uma nova forma de governamentalidade e cria novas formas de sociabilidade, podemos citar

a Fundação Victor Civita, a Fundação Abrinq, a Fundação Itaú Social, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Alana, a Fundação Lemann e a Fundação SM (...) a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, a Fundação Victor Civita, o Instituto Natura, a Fundação Santillana, a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo, além das empresas gerdau e Itaú BBA (MICHETTI, 2020, p. 04)

A centralização curricular defendida por estas empresas reduz os custos de produção garantido a reprodução do material pelo Estado, conforme as regras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), momento este em que a iniciativa privada atua diretamente na escola pública. Assim, além do lucro obtido com a venda de livros, o apoio destas instituições influencia diretamente no conteúdo a ser trabalhado nas escolas.

Ao atribuir a esses órgãos a função da criação da BNCC, é possível compreender quais as vozes que foram ouvidas e quais interesses foram atendidos no processo de elaboração do documento da BNCC. Nesses termos, Freitas (1992) contribui com o debate quando afirma que não é possível estarmos ‘todos juntos pela educação’, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas, tendo em vista que a educação de qualidade tem que ser mais que isso (TRICHES, 2018, p. 77).

Diante disso, percebemos o aquecimento do mercado educacional com a venda de produtos, dentre estes, kits pedagógicos, livros, guias de aplicação da BNCC, bem como a implementação de pacotes de gerenciamento escolar, baseados nos padrões exigidos das provas e indicadores nacionais, principalmente nas redes municipais e estaduais de educação (CÓSSIO, 2014), em que os debates pelo rumo da educação nacional são disputados a partir do capital político, capital social e econômico (MICHETTI, 2020).

Contudo, por se tratar de um debate em torno da educação, uma área considerada pública, o capital econômico encontra dificuldade em ser tomado como legítimo, de forma que os agentes munidos desse capital buscarão convertê-lo em capital simbólico (Michetti, 2017). Tal operação será criticada por posições não dominantes no processo de elaboração da Base, as quais, embora não dominantes, por concernirem à educação pública, contam com capital social e com um alto montante de capital simbólico. Existem várias posições entre essas duas extremidades, contudo, elas delineiam os eixos em torno dos quais a polêmica se desenrolou. (MICHETTI, 2020, p. 04)

Com isso, estas organizações não governamentais (ONGs) utilizaram-se de estratégias de legitimação em torno da BNCC, a partir da criação de grupos formais para avançar a BNCC, temos como exemplo o Movimento Pela Base⁹ (MpB), que se

⁹ O grupo que compõe o Movimento pela Base, segundo ele mesmo, é formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. Muitos estão ou estiveram ligados a UNDIME, CONSED, CNE, MEC. Outros estavam inicialmente no movimento e alçaram postos no MEC, como é o caso de Kátia Stocco Smole ligada ao grupo Mathema que estava na primeira formação do MPB, ou Maria Helena Castro que foi secretária executiva do MEC na gestão FHC e Temer e faz parte da Abave (Associação Brasileira de Avaliação Educacional) que integra o Conselho Institucional do MPB. Ou ao contrário, estiveram em funções públicas e hoje estão no privado como é o caso de Ricardo Henriques que foi Secretário de Educação Continuada, Alfabetização, e Diversidade do MEC (2004-2007) no governo Lula e hoje integra o Instituto Unibanco, Ricardo Paes de Barros, que foi Secretário da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (2011/2015) no governo Dilma Rousseff e hoje está no Instituto Ayrton Senna e no Insper ou Maria Pilar Lacerda que foi Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação de 2007 a 2012 e hoje atua na Fundação SM ligada a Santillana. Essas relações entre público e privado são muito tênues quando tratamos de políticas educacionais no atual momento histórico, político e social. Em relação as “pessoas” e as instituições que representam, participam do Movimento pela Base, secretários de educação e ex-secretários, integrantes e ex-integrantes do CNE, INEP, integrantes e ex-integrantes do MEC e o ex-ministro da educação Rossiele Rossi e atual secretário estadual de educação de São Paulo, além de deputados integrantes da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, ex-integrantes da Undime, consultores, além de pessoas ligadas ao Partido da Social Democracia Brasileira, entre outros, que participaram e participam de propostas privatistas para educação, em municípios, estados e no MEC. (CAETANO, 2020, p. 42)

autodenomina como “grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MpB, 2020), coordenado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas influenciando a política educacional brasileira, assim como ocorreu no *Common Core* americano, financiado pela Fundação Bill Gattes (CAETANO,2020).

A BNCC determina os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças e jovens brasileiros. Nós trabalhamos para garantir que esses direitos sejam cumpridos, apoiando a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio em todas as redes e escolas públicas do país. Acompanhamos e damos visibilidade para o andamento da implementação em diversas frentes. Articulamos para o alinhamento de políticas e programas – curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional. Levantamos, em parceria com organizações nacionais e internacionais, evidências e as melhores práticas para garantir a qualidade e a legitimidade dos processos. Junto com as secretarias de educação, construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação dos professores. E levamos para toda a sociedade o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes. Onde tem Base, tem Movimento! (MpB, 2020).

Compreender a construção da BNCC a partir das agências e agentes diretamente envolvidos nas complexas arenas decisórias (SILVA, NETO, VICENTE, 2015) é fundamental para compreender qual o modelos de educação e de pais que vem se estabelecendo no Brasil, em que as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não governamental vão sendo constantemente deslocadas e ressignificando não só a base comum curricular, mas a própria educação.

alterações nos códigos de organização curricular são, sobretudo, alterações nas relações de poder e de controle que regem os currículos. Ao desconsiderar essa conclusão, muitas das propostas de currículo integrado ao longo da história transformam a discussão sobre mudanças na organização curricular em uma questão técnica, a ser resolvida simplesmente por meio de novas grades curriculares, novas concepções dos professores ou mesmo novas dinâmicas na administração escolar. Frequentemente, é menosprezada a análise de como tais dimensões estão imbricadas às finalidades sociais da escolarização em dado momento histórico. Se essas finalidades não são questionadas, as mudanças tendem a não se efetivar, recaindo sobre o corpo docente e a escola a responsabilidade pelo conservadorismo (LOPES, 2008, p. 38).

Com a sua implantação, implementa-se a adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras, na tentativa de garantir o acesso as competências gerais da Educação Básica.

Em toda a BNCC ressalta-se a necessidade de que este documento seja um referencial para a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares Municipais, Estaduais e Federais, procurando alinhar as políticas públicas referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 08).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 08).

Entretanto somente a construção de uma base comum não é capaz de garantir o acesso e a permanência na escola, ou que sua implementação seja sinônimo da efetivação de uma educação de qualidade, pois entendemos que os problemas educacionais do Brasil têm outra natureza. Assim, mesmo com uma base curricular única, o Brasil, por ser um país de dimensões continentais e tão diverso em sua cultura, esta base pode ser “lida contextualmente de formas diferentes” (LOPES, 2018, p. 26).

Professores e professoras com formações diferentes, escolas com diferentes condições de trabalho, histórias de vida diferentes dos alunos e alunas, docentes com salários e comprometerimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. Ao mesmo tempo, essa interpretação, realizada de forma imprevisível, nunca é completa (pura diferença), nunca é o suposto caos do qualquer um entende o que bem quiser. Seja porque há tradições curriculares que balizam a interpretação, seja porque há relações de poder que limitam as possibilidades de sentidos, a interpretação também tem seus limites contextuais. Talvez por isso a noção de tradução vem sendo importante para pensar teoricamente sobre a interpretação das políticas de currículo. (LOPES, 2018, p. 26)

A BNCC elenca dez competências¹⁰ gerais para a Educação Básica, visando garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros e seu desenvolvimento integral por meio destas competências, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

¹⁰ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 08)

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 09 e 10)

Todas estas competências apontadas pela BNCC como essenciais são aquelas propostas pelo mercado e pelo capitalismo, bem como ao conteúdo mínimo a ser considerado nas avaliações ¹¹de larga escala, esvaziando os discursos sobre diversidade e alteridade, empobrecendo o conteúdo escolar e reduzindo todo o

¹¹ § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular (artigo 36 da LDB).

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.

processo de escolarização a obtenção e desenvolvimento destas competências, para a formação da classe trabalhadora de um mercado de trabalho precarizado e uberizado¹², em um sociedade que vai desde o desemprego, a flexibilização dos vínculos trabalhistas e a não existência de direitos trabalhistas, e a grande tendência internacional: o empreendedorismo¹³.

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2006, p. 221).

Ausentam-se da prática educativa a subjetividade, aspectos psicossociais, a criticidade e a humanização propriamente dita, a formação ampla e de acordo ao contexto em que os alunos e as escolas se inserem, distanciando-se cada vez mais das camadas populares e de suas pautas, gerando um empobrecimento curricular, rendido as racionalidade econômicas e mercantis, visando a manutenção da ideologia dominante e conservadora, através de um currículo comum, prescritivo e homogeneizante.

¹² O termo “uberização” faz referência, em geral, a precarização das condições de trabalho de profissionais nas mais variadas profissões, em diversas partes do mundo. A tradução do livro de Tom Slee (2017) utiliza-se do referido termo em uma discussão que traz à luz a Economia do Compartilhamento para, a seguir, relatar os grandes ganhos que estão por trás de empresas como a Uber, a Airbnb ou a Lyft. O trabalho temporário ou precário, fruto de políticas neo-liberais, corrobora com a desarticulação da classe trabalhadora, de suas formas de organização coletiva e de seu sistema de direitos e proteções contribui para a precariedade do trabalho (Castel, 2001). O processo de uberização se aproxima da definição dada por Castel (2001). (CARRIUS, 2020, P. 183)

¹³ Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a:

- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (BRASIL, 2017, p. 465 – 466).

A superação dessa realidade escolar, em especial na etapa do Ensino Médio, que não deve ser somente conteudista, com uma orientação propedêutica para a continuidade dos estudos ou somente para preparação para o mundo do trabalho. A escola deve contribuir para o aumento do campo de reflexão dos jovens alunos em relação à influência das “mercadorias culturais” (CARRANO, 2008, p. 204) na formação de suas subjetividades, a partir da “constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras” (WILLER, 2014, p. 149), principalmente no que tange a cidadania, que é a consciência de seus direitos e seus deveres, e a responsabilidade social, que certamente terão impacto na vida adulta de cada jovem inserido neste contexto escolar, reconstruído nesta prática pelos professores e alunos, sendo ambos considerados sujeitos da ação educativa, com identidades e demandas distintas que se relacionam na prática pedagógica, tornando o currículo como “um território de disputa no que diz respeito à forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade” (ARROYO, 2014, p.54).

3.5. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO

Tenta-se afastar a BNCC do currículo, entretanto ela apresenta conteúdos selecionados e que se tornam universais, reconhecidos como necessários em certo momento da escolarização, formalizando assim, intencionalidades e ideologias dos dominantes, em detrimento de outras vivências, territórios, repertórios culturais, gênero, classe e raça. Tendo como a principal justificativa o direito universal a aprendizagem em oposição a diversidade da nação brasileira que a apresentam diferenças regionais (e locais) significativas.

(...) à BNCC não cabe fixar mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito a educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (AGUIAR, 2018, p. 19).

Essa universalização por meio de competências e habilidades é alicerçada em exclusões/indiferença, pois as particularidades do indivíduo ameaçam o ideário

abstrato do cidadão (homem branco e heterossexual), longe do reconhecimento e aceitação das diferenças culturais e as demais representações sociais.

Macedo (2015, p. 897), contribuí com a seguinte reflexão:

Tais direitos serão assegurados a cada estudante, individualmente, independente de sua vida concreta, ainda que a considerando como parte da diversidade que constitui o país e a escola. As demandas de grupos minoritários não estão ausentes desses documentos, mas são garantidas como direitos privados que não põem em questão o compromisso com o universal.

Homogeneizar o currículo escolar, além de desconsiderar a diversidade regional e cultural existente em um país tão diverso como o Brasil, em troca da garantia de um “conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiro” (BRASIL, 2017, p.05), que são supostamente essenciais, desqualificando tudo aquilo que estiver fora da base, demonstrando mais uma vez o cenário de disputa daquilo que dever ser aprendido e apreendido.

A universalização curricular traz consigo a descontextualização, em que as particularidades existentes em nossa sociedade são silenciadas, sendo que suas pautas devem ser interesse de toda a coletividade. Quando consideramos a educação indígena, a educação do campo, a educação quilombola, a educação especial, educação de jovens e adultos e as urgentes questões de gênero e sexualidade, a luta contra o racismo e contra a homofobia, percebemos o enorme prejuízo para toda a sociedade quando nos deparamos com a BNCC que alija as necessidades específicas em torno das conquistas alcançadas, dos debates a serem travados, de estudos e da (re) construção sobre as suas visões particulares de mundo, tornando a discussão imperativa de Direitos Humanos diluída e vazia, já observado entre tantas outras políticas públicas universais que não conseguem garantir minimamente o que se propõe.

Trazemos a definição de Currículo de Apple (1999), citada por Cóssio (2014), que afirma a não existência da neutralidade curricular, onde há uma imposição de conteúdos validados por um posicionamento dominante, sem levar em consideração as possibilidades democráticas.

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos

e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (...) a decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (COSSIO, 2014, p. 1572).

Fiorelli Silva e Alves Neto (2020) em seus estudos questionam se a BNCC seria currículo ou funcionaria como orientações, parâmetros e diretrizes, concluindo categoricamente que a BNCC é currículo,

pois mobiliza agentes e agências em torno de si, tem significado e significância para o campo da educação e para os diferentes campos da ciência. Adquiriu importância para vários setores da sociedade civil, movimentos sociais, partidos políticos, grupos religiosos e igrejas, enfim, tornou-se, claramente, um campo de disputas e lutas acirradas. (Fiorelli Silva, Alves Neto, 2020, p.265).

Entretanto, imbricada na construção da BNCC está a educação como objeto de disputa, em que a formação das gerações futuras objetiva garantir uma educação de qualidade e equidade das oportunidades, a construção de um projeto de nação pautado no ideário capitalista, sustentado pela lógica cognitivista, individual (CÓSSIO, 2014).

A partir das reformas educacionais, tanto no ensino público quanto no ensino privado em todo o território nacional, encontra-se a lógica neoliberal e produtivista, voltada para a capacitação e a inserção no mercado de trabalho, validada a partir dos testes padronizados para a verificação da qualidade do ensino, em que há a relação diretamente proporcional entre a educação escolar e às necessidades do mercado (CÓSSIO, 2014).

A necessidade de adequar a formação profissional à demanda da produção e a educação aos reduzidos investimentos do Estado mínimo, o governo desenvolve políticas de separação entre formação acadêmica e formação profissional e aumenta a pressão sobre as escolas e os(as) seus(as) professores(as), acusando-os(as) de não desenvolverem as competências necessárias à inserção dos trabalhadores na sociedade do conhecimento. A nova política coloca as escolas e os consumidores da educação na competitividade do mercado. Seguindo esta lógica, a competitividade para as escolas, concorre para a melhoria do perfil, da sua organização e, conseqüentemente, para a oferta de serviços de qualidade, balizados através de currículo nacional e de avaliação. Para os consumidores, a competitividade facilita a escolha de melhores cursos e o desenvolvimento de competências mais adaptáveis às demandas do mercado (MOURA, 2006, p. 125).

Utilizam-se do discurso de que a base comum curricular é a solução para amplos e variáveis problemas educacionais, quando na verdade ela se apresenta com

mais um paliativo através de competências genéricas ou capacidades gerais, na contramão das verdadeiras demandas educacionais. Substituídas pelas palavras de ordem da lógica capitalista, como empregabilidade, cidadania global, bons resultados nas avaliações internacionais (que não garantem nem a empregabilidade nem a cidadania) são termos constantes nas políticas educacionais e curriculares ao longo do globo (MACEDO, 2016).

Porque, como ideias reguladoras, como horizonte determinável a que a educação dará acesso, elas vêm restringindo os sentidos de educação àquilo que pode ser por elas “trocado”. Porque elas vêm expulsando da educação toda diferença e toda singularidade que não são, por natureza, antecipáveis e sem as quais educação, justiça e democracia não fazem sentido. Porque educação, justiça e democracia requerem alteridade para serem vividas como tal. (MACEDO, 2016, p. 51).

Diante disso Curry (2008) nos alerta para a principal dificuldade de implantação de uma base comum, que é o próprio sistema capitalista,

o conceito de sistema único de educação ou mesmo o de sistema unificado de educação tem como desafio maior o horizonte da igualdade, cujo motor maior não se radica na escola, mas no próprio sistema social (CURRY, 2008, p. 1189).

Unificar o currículo para o imenso e complexo sistema educacional brasileiro (FERREIRA, 2015) é um desafio e um objetivo da burocracia estatal, da burguesia nacional e do setor privado, disfarçado na possibilidade de igualdades de oportunidades em que diferentes sujeitos com mesmo acesso à oferta de escolarização e conteúdos teriam, supostamente, igualdades de oportunidades (MARFICA, 2018).

Se o conhecimento é um campo dinâmico, o currículo não pode ser reverenciado como um campo estático, mas como um território de disputa no que diz respeito à forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade. Trata-se de reconhecer o currículo, na prática, como um território de saberes e incertezas (ARROYO, 2014, p. 54).

Além de ser disputado pelo Mercado e pelo Estado, o currículo também é um local de disputa pelos professores por reconhecimento e autonomia profissional, pela constante reinvenção exigida (podemos perceber isto claramente durante este período pandêmico que estamos enfrentando), e os recortes sempre presentes de gênero, origem social, racial, trazem saberes, leituras de mundo e de si

mesmos (ARROYO, 2014), traduzindo, reinventando e enriquecendo o currículo oficial.

3.6. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO MÉDIO

Com a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de Novembro de 2009, os inciso I do art. 208 da Constituição Federal foi alterado, tornando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Na redação anterior do inciso, considerava-se obrigatório e gratuito somente o ensino fundamental. Esta obrigatoriedade torna o Ensino Médio mais desafiador diante das mudanças que se propõem.

A BNCC conceitua o Ensino Médio como “a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro” (BRASIL, 2017, p. 461). Entendemos que esta etapa da escolarização básica muitas vezes, principalmente nas realidades das escolas públicas, é enviesada por outras demandas que atravessam a vida de adolescentes, jovens e adultos, entre elas a inserção no mercado de trabalho.

Estabelecidas na LDB, em seu artigo 35, as finalidades do Ensino Médio são: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

A BNCC traz a reorientação curricular composta pela formação geral básica e itinerário formativo, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral (BRASIL, 2017, p. 469). No ARTIGO 36, caput, da LDB considera que o currículo do ensino médio deverá ser composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Para a formação geral básica devem ser garantidas as seguintes aprendizagens definidas como essenciais pela BNCC:

- I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
- II - matemática;
- III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
- VIII - sociologia e filosofia;
- IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3 / 2018, Art. 11, § 4º). (BNCC, 2017, p. 476).

Para o Ensino Médio as aprendizagens essenciais estão organizadas na BNCC por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, articulada aos itinerários formativos, que são considerados estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, que são

- I – linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;
- II – matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos

produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino;

V – formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12).

Na prática, o que é considerado protagonismo juvenil – que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 463) – se reduz somente a escolha do itinerário formativo, garantindo a flexibilização curricular, efetivando um estreitamento e uma distribuição desigual dos conhecimentos a partir destes itinerários.

O texto apresenta apenas duas disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos (Língua Portuguesa e Matemática), deixando as demais disciplinas propostas em áreas de conhecimento. De acordo com Silva (2019, p.1) “Essa determinação reduz o currículo do Ensino Médio, bem como a formação dos estudantes, a uma dimensão limitada ancorada exclusivamente em critérios de desempenho postos pelas avaliações em larga escala. (ZITZKE e PINTO, 2020, p. 410)

O documento adota o termo “juventudes” para denominar o público alvo do Ensino Médio,

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. (BRASIL, 2017, p. 462)

Entretanto, a homogeneização curricular, bem como das juventudes, a diversidade social e cultural da população brasileira e das escolas são uma parte dos desafios a ser enfrentados durante a implantação efetiva da BNCC.

Nesta etapa da vida, a escola possui papel fundamental, como instância de socialização desempenhando juntamente com a família, um importante papel na elaboração de projetos. Entretanto, Carrano (2008) compreende a escola como um ambiente em que os conteúdos e as aprendizagens não são significativos, seguidos por materiais e estruturas inadequados, seguido pelas inadequações curriculares baseadas na homogeneização, em geral orientado para a uniformização e o anonimato dos indivíduos, principalmente nas escolas públicas que recebem as classes populares, sendo considerada como uma “escolarização sem sentido” (CARRANO, 2008, p. 184). Reforçado por Dayrell (2008), que para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas.

O desafio está posto, pois além de ter como objetivo a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos (LDB, Art. 35), a BNCC traz que a “escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 464), com a formação geral para garantir a construção da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p.14).

Entende-se que a implantação desta base curricular aprofundará ainda mais as desigualdades encontradas na educação brasileira, inclusive com o esvaziamento científico do currículo escolar, bem como realça práticas de ensino aprendizagem utilitárias, pragmáticas e o conhecimento tácito (BELTRÃO e TAFFAREL, 2019), pautada na pedagogia das competências¹⁴, alinhadas com a responsabilização dos alunos, dos professores e da escolas frente aos resultados das avaliações externas.

é possível constatar que a reforma e a BNCC do ensino médio acentuam a tendência (...) de desqualificação dos jovens trabalhadores ainda no seu processo de escolarização básica e de consolidação deste nível de ensino como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora, além de oferecerem melhores condições para os processos de privatização da

¹⁴ “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

educação básica. O conjunto dessas medidas promove a destruição deste serviço público (a educação) e de forças produtivas (nesse caso a força de trabalho). Dentre as consequências, os jovens brasileiros, estudantes das escolas públicas, estarão sujeitos a uma maior intensificação da exploração. O Ensino Superior e o Sistema de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, com outras mediações, estão sujeitos a lógica destrutiva e sofrerão os impactos das medidas adotadas no Ensino Básico (BELTRÃO e TAFFAREL, 2019, p. 95).

As alterações ocorridas a partir da implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC incluíram na LDB a possibilidade de que o itinerário formativo de formação técnica e profissional poderá ser realizado em parceria com outras instituições (§8º, art. 36 da LDB), poderão ser firmados convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento para cumprimento das exigências curriculares do ensino médio (§11, art. 36 da LDB), evidenciando a entrada e influência do setor mercantil na política educacional brasileira.

Diante disso, será necessário novos estudos que contribuirão decisivamente para compreensão do impacto deste documento na educação básica brasileira, que se apresenta como uma formação que busca atender as demandas mercadológicas, através de um esvaziamento curricular, através de uma educação demarcada e restringida a determinados segmentos sociais, cujos seus efeitos afetam desde a prática pedagógica, a construção de materiais didáticos e formação de professores¹⁵, e por fim e mais crítico a das juventudes.

3.7. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A SOCIOLOGIA

A Sociologia foi promulgada pela Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, como disciplina obrigatória do Ensino Médio. A partir desta obrigatoriedade da Sociologia no currículo escolar, houve uma mudança no perfil da oferta do curso de Ciências Sociais, além de cursos que articulam o bacharelado e a licenciatura. Muitos bacharéis buscam

¹⁵ Nesse sentido, dentre as alterações possíveis na formação de professores, encontra-se a tendência de formações mais gerais, onde a terminalidade não coincida com as tradicionais disciplinas. Inclusive, a formação de professores tendo como referência as áreas de conhecimento não seria propriamente uma novidade, uma vez que já há universidades que oferecem licenciaturas com esse formato, como é o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Dentre os cursos ofertados pela UFSB, podemos citar: Licenciatura Interdisciplinar em Ciências da Natureza e suas tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e suas tecnologias. (BELTRÃO, 2019, p. 197-198)

Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias disponível em <https://ufsb.edu.br/ihac/images/arquivos/PPC/PPC-LI-CienciasHumanasSociais-20161.pdf>

acrescentar a licenciatura em sua formação quando descobrem a possibilidade de dar aulas, como requisito para as provas de títulos em concursos e seleções públicas.

A Sociologia como disciplina, bem como a Filosofia, teve como argumentos para sua obrigatoriedade no currículo escolar a formação para a cidadania e seu exercício pleno, sobretudo pela ideia de desenvolvimento da imaginação sociológica diante dos fatos cotidianos, por meio das ferramentas de estranhamento e desnaturalização das práticas sociais, buscando a reflexão das verdades que são construídas historicamente (MARPICA, 2018).

Com a promulgação a lei nº. 13.415/17¹⁶ que orienta a “Reforma do Ensino Médio”, alterou a LDB, em seu artigo 35-A, §2º, a saber: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Retirou-se o status de obrigatoriedade, trazendo consigo mais um desafio para os professores: como ministrar uma disciplina que possui pouca tradição no currículo escolar, poucas opções de livros didáticos e materiais de apoio, além de uma carga horária considerada insuficiente frente a estas reformas educacionais?

A nova estruturação do ensino médio, a partir das determinações presentes na BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 2018 (BRASIL, 2018b), prevê dois tipos de componentes curriculares. Nesse caso, têm-se os considerados essenciais e detentores de prestígio e maior espaço no currículo, notadamente a língua portuguesa e a matemática. Em contrapartida, os demais componentes, que integravam o currículo anterior, perderam a condição de obrigatórios e o status de componente curricular não está assegurado, visto que agora são considerados estudos e práticas e seus conhecimentos podem ser diluídos nos demais componentes curriculares ou ofertados de maneira diversa (TAFFAREL e BELTRÃO, 2019, p. 110)

Na BNCC, a Sociologia está inserida no itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com Filosofia, Geografia e História, em que se propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, orientada para uma formação ética, buscando a exploração de questões como” temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça,

¹⁶ A lei n. 13.415/17 promoveu, dentre outras mudanças, uma significativa alteração na composição do currículo do ensino médio. Dos 13 componentes curriculares obrigatórios nos três anos desse nível de ensino, apenas língua Portuguesa e matemática permanecem com o mesmo status. Os componentes curriculares educação física, arte, filosofia e sociologia terão estudos e práticas obrigatórias, ou seja, deixam de ser componentes curriculares obrigatórios, podendo seus estudos estarem incluídos em outros componentes ou diluídos nas áreas de conhecimentos.

religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder” (BRASIL, 2017, p. 561), sob uma perspectiva mais complexa do que a que foi abordada no ensino fundamental.

Nessa etapa, como os estudantes e suas experiências como jovens cidadãos representam o foco do aprendizado, deve-se estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana (BRASIL, 2017, p. 472).

Nos deparamos aqui com o primeiro silêncio na BNCC, ao não endereçar as diversidades possíveis e existentes, com bases nos descritores de gênero, raça, etnia, deficiência, orientação sexual, idade, origem, religião e classe social. A heterogeneidade da sociedade brasileira não é visível em um documento oficial da educação, sendo mais um reflexo de como a educação é local privilegiado para assegurar perpetuação da desigualdade social.

A escola, como afirma Ferreira (2013), possui em sua estrutura, funcionamento, metodologias de ensino e currículo, instrumentos e ferramentas que visam manter o status quo das camadas mais privilegiadas, mesmo que o discurso da BNCC evoque a igualdade, diversidade e equidade. A invisibilidade destas discussões, principalmente no campo das Ciências Sociais, opõe-se diretamente a presença- visibilidades dessas categorias na realidade do cotidiano escolar e na sociedade em geral, sendo considerado aqui como marcadores sociais de extrema relevância.

No texto da BNCC, propõe que a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas favoreça o protagonismo juvenil,

investindo para que os estudantes sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.), recorrer a diferentes formas de registros e engajar-se em práticas cooperativas, para a formulação e resolução de problemas. (BRASIL, 2017, p. 562).

São elencadas as seguintes categorias da área de Ciências Sociais Aplicadas a serem problematizadas durante o Ensino Médio, que foram consideradas fundamentais à formação dos estudantes: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho.

Portanto, analisar, comparar e compreender diferentes sociedades, sua cultura material, sua formação e desenvolvimento no tempo e

no espaço, a natureza de suas instituições, as razões das desigualdades, os conflitos, em maior ou menor escala, e as relações de poder no interior da sociedade ou no contexto mundial são algumas das aprendizagens propostas pela área para o Ensino Médio (BRASIL, 2017, p. 563).

São elencadas seis competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 570)

Na BNCC, visando assegurar o desenvolvimento destas competências específicas, relacionou um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes do Ensino Médio (ANEXO I).

Assim, a disciplina de Sociologia, entre idas e vindas no currículo do Ensino Médio, teve seu conteúdo diluído na área de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, não possuindo um espaço específico para seus conteúdos serem trabalhados, promovendo “uma verdadeira sociologização da área de ciências humanas e sociais aplicadas” (FIORELLI SILVA; ALVES NETO, 2020).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (2000) explicitam a finalidade central da Sociologia no ensino Médio, sob a luz da Lei 9.394/96, que nada mais é do que a construção da cidadania do educando.

Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social. Assim,

pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário. (BRASIL, 2000, p. 37)

O fato de somente considerar obrigatórias as disciplinas de Português e Matemática, onde as demais disciplinas são trabalhadas nos itinerários formativos diluídas dentro das áreas de conhecimento, enquanto a previsão de disciplinas obrigatória na 2ª versão da BNCC contemplava Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Artes, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Filosofia e Sociologia e organizava em áreas desde os direitos de aprendizagem transformados em objetivos de aprendizagem.

Percebemos que os conteúdos da Sociologias estão descritos de formas genéricas nas competências e habilidades descritas na BNCC, enfraquecendo assim todas as especificidades dos demais componentes curriculares agrupados na área Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, a partir de um esvaziamento teórico.

“o saber acumulado da sociologia e as necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do ensino médio e dos fenômenos sociais mais amplos. Do saber acumulado, definimos princípios lógicos do raciocínio e da imaginação sociológica. Das necessidades contemporâneas, definimos modos de ensinar, técnicas de criação de vínculos da sociologia com os alunos.” (SILVA, 2009, p.47)

Percebemos na própria BNCC que o ideário capitalista está no compromisso da educação integral quando trata que a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. Ou seja, o educando deve

reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser **criativo, analítico-crítico**, participativo, aberto ao novo, colaborativo, **resiliente, produtivo e responsável** requer muito mais do que o acúmulo de informações (BRASIL, 2017, p.14).

A implementação desta BNCC se apresenta como um vasto campo de pesquisa, para acompanhamento e apresentação de novas possibilidades dentre deste novo formato.

4. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER

Trataremos neste capítulo da realidade, dos limites e das possibilidades existentes na BNCC para dialogar com as questões de gênero e de violência doméstica contra a mulher.

4.1. AS LEGISLAÇÕES INTERNACIONAIS SOBRE GÊNERO

Para chegar onde estamos hoje, a nível de legislação, um longo caminho foi percorrido - e ainda há um longo caminho se percorrer - em busca da igualdade de gênero e prevenção da violência doméstica sofrida por mulheres no Brasil e em todo o mundo.

No plano internacional podemos destacar a Declaração de Direitos Humanos de 1948, que é o marco da positivação e da proteção destes direitos, reconhecendo a universalidade dos direitos políticos e civis, no âmbito da Organização das Nações Unidas (ONU). Não se trata de uma lei, mas serve de norte para elaboração de tratados pelos países signatários, e tem seu conteúdo incorporado as mais diversas Constituições, inclusive a brasileira.

O movimento feminista, denunciou o caráter androcêntrico¹⁷ dos direitos humanos internacionais a partir da década de 1980, buscando incluir as mulheres no rol das proteções garantidas. A partir de então, no plano internacional, os direitos das mulheres começam a ganhar forma, através dos documentos internacionais, a seguir:

- a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher (Committee on the Elimination of Discrimination against Women - CEDAW) de 1979 - é o primeiro tratado internacional que dispõe amplamente sobre os direitos humanos da mulher, através da promoção dos direitos da mulher na busca da igualdade de gênero e repressão de quaisquer discriminações contra a mulher nos Estados-parte.

¹⁷ Por androcentrismo entendemos a centralidade masculina em oposição a submissão feminina, onde há uma excludente não só de gênero no termo, mas de etnia, classe social e geração (homem, branco, adulto, detentor de posses), representa o padrão hegemônico e naturalizado na nossa cultura, presente na linguagem e nas práticas nas diversas organizações sociais, questionado pelo movimento feminista através da importância social de se trazer os direitos das mulheres para a políticas e nas leis (MINAYO, 2015).

- a Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993 - reconhecimento dos direitos humanos das mulheres e meninas como parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais, e o reconhecimento da violência doméstica como uma violação de direitos humanos.
- a Conferência sobre População e Desenvolvimento do Cairo de 1994, em que as questões relacionadas à reprodução passaram a ser considerados direitos reprodutivos, superando a análise demográfica.
- a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher de 1994 - determina a violência contra as mulheres como violação de direitos humanos e manifestação das relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens, o ser ratificado pelos países membros da Organização dos Estados Americanos (OEA), passa a ter força de lei..
- a Declaração e a Plataforma de Ação de Pequim de 1995 - define o conceito de gênero para a agenda internacional e representa um consenso dos Estados-Membros da ONU com um compromisso e reafirmação dos direitos humanos das mulheres.

Este rol de documentos são base para a construção dos direitos humanos das mulheres no Brasil. Dentre estes documentos, destacamos a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher - "Convenção de Belém do Pará" (1994), principal influência para a criação da Lei Maria da Penha, que reconhece que para a prevenção, punição e erradicação violência contra as mulheres (entenda-se aqui a violência em sentido amplo, incluindo o próprio Estado como agressor) são necessárias medidas específicas, entre elas as de cunho educativo, como prescreve em seu artigo 8º, a saber:

Os Estados Partes concordam em adotar, em forma progressiva, medidas específicas, inclusive programas para:

b. modificar os padrões socioculturais de conduta de homens e mulheres, incluindo a construção **de programas de educação formais e não-formais** apropriados a todo nível do processo educativo, para contrabalançar preconceitos e costumes e todo outro tipo de práticas que se baseiem na premissa da inferioridade ou superioridade de qualquer dos gêneros ou nos papéis estereotipados para o homem e a mulher que legitimam ou exacerbam a violência contra a mulher;

e. fomentar e apoiar programas de educação governamentais e do setor privado destinados a conscientizar o público sobre os problemas relacionados com a violência contra a mulher, os recursos jurídicos e a reparação correspondente; (BRASIL, 1996)

Ressaltamos aqui a importância da adesão do Brasil a estes parâmetros normativos internacionais (estabelecidos por tratados e convenções globais) para impulsionar as mudanças internas, pois ao ultrapassar fronteiras nacionais e particularidades culturais, étnicas e religiosas, estabelecem um patamar mínimo de reconhecimento e defesa dos direitos e da dignidade da pessoa humana (PITANGUY, 2011), neste caso específico para as mulheres brasileiras, vítimas ou não de violência doméstica familiar.

Segundo Schuler e Thomas, (1999) a história dos direitos humanos aponta para duas direções, inter-relacionadas: de um lado representa a luta para que certos direitos já existentes sejam definidos e reconhecidos como direitos humanos; de outro representa a luta permanente para assegurar o respeito aos direitos já estabelecidos. Nesses parâmetros se daria a dinâmica fundamental dos direitos humanos. humana (PITANGUY, 2011, 33 - 34),

Apesar da visibilidade social destes direitos, reconhecemos que estes ainda não são efetivados de forma satisfatória, pois ainda é imprescindível a materialização destes direitos traduzidos em políticas públicas efetivas para que seja concretizada a cidadania na prática social, reconhecendo e garantindo direitos até então denegados.

4.2. AS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, incluiu no artigo 3º inciso IV, a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, equiparando homens e mulheres como detentores de direito e deveres, sendo tacitamente apontado pelos constituinte no artigo 5º, inciso I, “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição”; temos também o 1º dispositivo legal relacionado à violência intrafamiliar no artigo 226, §8º que reza que “o Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações”.

Diante desses instrumentos legais, aliado a assinatura dos tratados internacionais vistos anteriormente, o Estado Brasileiro entende a necessidade de políticas públicas que visem coibir e erradicar a violência doméstica. Entretanto, só a

partir de pressões internacionais sofrida pelo Brasil, após denúncias de violação dos direitos humanos das mulheres, que surge a devida obrigação de fazê-lo.

A Lei Maria da Penha é o marco no enfrentamento a violência doméstica no Brasil. A farmacêutica bioquímica cearense Maria da Penha Maia Fernandes, que dá o nome para a Lei nº 11.340/2006, foi vítima de violência doméstica durante 23 anos.

Em 1994, Maria da Penha publicou o livro “Sobrevivi... Posso Contar”, que em 1998 serviu de instrumento para, em parceria com o Comitê Latino-americano e do Caribe para a Defesa dos Direitos da Mulher (CLADEM) e Centro pela Justiça e o Direito Internacional (CEJIL) denunciar o Brasil na Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA).

Essa denúncia resultou na condenação internacional do Brasil pela tolerância e omissão estatal, com que de maneira sistemática, eram tratados pela justiça brasileira, os casos de violência contra a mulher. A partir desta condenação, o Brasil foi obrigado a cumprir algumas recomendações dentre as quais a de mudar a legislação brasileira que permitisse, nas relações de gênero, a prevenção e proteção da mulher em situação de violência doméstica e a punição do agressor.

E assim, o governo federal, já sob o comando do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, através da Secretaria de Políticas Públicas para Mulheres, pautado pelos movimentos de mulheres, em parceria com seis organizações não governamentais (Cepia, CFEMEA, Cladem, Themis, Advocaci, Agende)¹⁸, renomados juristas e atendendo aos importantes tratados internacionais assinados e ratificados pelo Brasil, criou um projeto de lei que após aprovado por unanimidade na Câmara e no Senado Federal foi, em 07 de agosto de 2006, transformado como Lei Federal nº 11.340 - Lei Maria da Penha.

A Lei Maria da Penha possui um caráter pedagógico relevante, pois entende-se que para erradicar este tipo de violência, além de punir, deve-se educar tanto as vítimas quanto os agressores, bem como a sociedade em geral de forma preventiva, antes mesmo que o crime aconteça. Explicitado em seu artigo 8º, que preconiza que as políticas públicas de caráter preventivo a violência doméstica e familiar contra a mulher deverão ser realizadas a partir de um conjunto articulado de ações da União,

¹⁸ Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (Cepia), Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA), Comitê da América Latina e Caribe para a Defesa dos Direitos das Mulheres (Cladem), Advocacia Cidadã pelos Direitos Humanos (Advocaci), Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento (Agende)

dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e de ações não-governamentais, em seus incisos:

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

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana **com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia**;

IX - O destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os **conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher**.

Assim, somente com estas duas normas legais, ao contrapor a BNCC encontramos nela um documento que se exclui do debate de gênero, e por consequência das discussões de violência doméstica e familiar contra a mulher, que é uma modalidade da violência de gênero.

Nas legislações educacionais brasileiras, na Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, traz um avanço em relação as questões de gênero na educação brasileira, especificamente em seu artigo 16.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural **devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo**.

§ 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente. (BRASIL, 2010, p. 5)

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos foram estabelecidas pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 2012, por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.

A Educação em Direitos Humanos, fundamentada nas diretrizes do Conselho Nacional de Educação e em outros documentos nacionais e internacionais, integra o direito à educação e diz respeito a uma perspectiva a ser incorporada na prática educativa. Os Direitos Humanos, como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana, tendo como princípios: o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; a laicidade do Estado; a democracia na educação; a transversalidade, vivência e globalidade; e a sustentabilidade socioambiental. Na perspectiva da educação em direitos humanos, a BNCC deve contemplar a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e com o contexto local; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; a formação de uma consciência cidadã, que se faça presente nos níveis cognitivo, social, cultural e político; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos (BRASIL, 2012, 205, p. 35).

Se em um primeiro momento foi afirmada a **universalidade dos Direitos Humanos, pautando-se numa concepção de igualdade de direitos universalizada, verificou-se, a posteriori, que esta ampla declaração de igualdade não alcançava, na prática, todos os sujeitos humanos**, como por exemplo: mulheres, crianças, negros, indígenas, etc. Isso porque, nas diversas sociedades, foram construídas histórica e culturalmente desigualdades estruturantes, inviabilizando a fruição de direitos humanos, de modo equânime, por todos os indivíduos. Por conseguinte foi buscada a afirmação de direitos humanos dos sujeitos excluídos da fruição das Cartas de Direitos, promovendo o processo denominado de **especificação dos sujeitos de direitos**, sobremaneira em decorrência das manifestações e lutas pelo reconhecimento de suas existências políticas. É nesse processo que esses sujeitos passam a ter maior visibilidade, mediante a discussão das questões identitárias, dentre elas a de gênero, etnicidade, raça e orientação sexual. (BRASIL, 2012, p. 04)

Na 2ª versão da BNCC (2015), que busca contemplar temática mais abrangentes através da Educação em Direitos Humanos, trazendo para a sala de aula o debate a respeito das causas históricas, políticas, econômicas e sociais das diferentes formas de discriminação e exclusão, contribuindo para a identificação e a superação das desigualdades socialmente construídas.

Vale ressaltar ainda que nesta 2ª versão o termo gênero aparece explicitamente em componentes curriculares diversos (ANEXO II), trazendo para o debate na escola tão importante temática.

Como as questões de gênero resultaram em grandes polêmicas durante a construção da BNCC, em especial com a “Frente Parlamentar Evangélica”, ou Bancada Evangélica, que assumiu uma centralidade nas discussões referentes a Educação, atuando para a retirada do termo gênero dos documentos educacionais nacionais. Desde 2011, observa-se embates mais contundentes às questões de

gênero, o primeiro e mais conhecido é em relação ao "kit gay"¹⁹, material direcionado a formação de professores do Projeto Escola sem Homofobia. Este projeto nunca foi implementado.

No Brasil, essa disputa ampliou-se a partir de 2014, quando grupos religiosos passaram a agir de forma orquestrada em assembleias legislativas e câmaras de vereadores para eliminar das diretrizes educacionais orientações para a valorização e o respeito à diversidade sexual e para a superação das desigualdades de gênero. A própria palavra "gênero" vem sendo contestada e mesmo eliminada em certos casos (BIROLLI, 2017, p. 153).

A partir desta intervenção, o Plano Nacional da Educação (PNE) foi aprovado em 2014 com a supressão do termo gênero e de suas referências. A frase "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção de igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual" foi substituída genericamente por "erradicação de todas as formas de discriminação". Percebemos com isso que toda a forma de diversidade e sua aceitação e defesa deve ser suprimida dos marcos legais da educação brasileira.

Na BNCC a mulher fica marginalizada, silenciada, totalmente excluída visto que a supressão das discussões de gênero na escola incorre no erro de contribuir para a persistente desigualdade e discriminação social e expressa a violência do âmbito escolar que, lamentavelmente, se estende a outras instâncias sociais, reais e/ou virtuais. (BESSA-OLIVEIRA, ORTIZ, 2020, p.77)

Este tipo de "mordança ideológica" vem trazendo graves problemas para a educação, pois diminuem as conquistas dos direitos humanos e da própria democracia. Quando gênero e sexualidade deixam de ser elencados como temáticas relevantes para serem tratadas na escola - local privilegiados para este tipo de debate - este silêncio grita bem alto o estreitamento da visão que os educandos terão sobre estes temas, e indica que existe muito preconceito, discriminação, fundamentalismo, proselitismo e resistência por trás deste silêncio, onde o conservadorismo vem ganhando cada vez mais espaço.

Os marcadores de gênero, raça e classe são, como em qualquer ambiente social, reproduzidos na escola, por isso não devem estar excluídos deste debate. A escola reproduz as concepções sociais sobre estes temas, por isso tratar deles de forma pedagógica e científica é crucial, para tratar das perspectivas críticas às

¹⁹ Conheça o "kit gay" vetado pelo governo federal em 2011 - Material "Escola sem Homofobia", de formação sobre questões de gênero e sexualidade, foi alvo de críticas de setores conservadores e teve a veiculação suspensa pela presidência, disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>

desigualdades de gênero e às formas de violência ancoradas no sexismo e na heteronormatividade (BIROLI, 2018).

Assim, o foco do trabalho pedagógico deve incluir o incentivar uma visão plural de mundo e de um olhar que respeite as diferenças existentes entre as pessoas e entre os diversos contextos e culturas. Conforme já anunciado nas DCN, esse trabalho deve se pautar pela constante reflexão e intervenção, por parte do professor e da professora, no combate ao preconceito e às discriminações culturais, de gênero, étnico-raciais e de classe social.

Como medida paliativa o Conselho Nacional de Educação, em resposta às demandas sociais, decidiu aprofundar os debates sobre esta temática, com a possibilidade de emitir, orientações para o tratamento da questão, considerando as diretrizes curriculares nacionais vigentes, conforme minuta da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

É oportuno registrar que alguns temas transversais são exigidos por legislação e normas específicas, tais como o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Leis nº 8.842/1994 e nº 10.741/2003), direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, educação digital, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

A partir da retirada do termo “gênero” de documentos fundamentais da educação brasileira como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos questionamos: será que é possível discutir violência doméstica e familiar contra a mulher sem discutir gênero?

A contestação da noção de gênero é, na prática, uma recusa ao reconhecimento da diversidade e da pluralidade nas sociedades. Trata-se, ainda, de uma investida contra um pilar (sempre incompleto e frágil, é certo) das democracias, que é a laicidade do Estado. Nas ações em curso na América Latina, a justificativa tem sido o direito dos pais a educar seus filhos segundo seus valores, independentemente das perspectivas ético-políticas que orientem a vida pública no país. Ainda que não consigam bloquear todo o debate no cotidiano das escolas nem retirar as referências a gênero de diferentes documentos e conteúdos escolares, essas ações comprometem os esforços que vêm sendo envidados há décadas para que os valores

presentes na educação sejam condizentes com uma sociedade efetivamente plural. Embora as ações para constranger e censurar estejam voltadas para professoras e professores, também fica prejudicado o direito das crianças a ter contato com a pluralidade de valores e, eventualmente, refletir de modo crítico sobre aqueles que predominam no ambiente familiar (BIROLI, 2017, p. 247-249).

A escola deve contribuir para o aumento do campo de reflexão dos jovens alunos em relação à influência das “mercadorias culturais” (CARRANO, 2008, p. 204) na formação de suas subjetividades, a partir da “constituição de um saber sobre si, de busca de sentidos, de construção da identidade geracional, sexual, de gênero, étnico-racial, dentre outras” (WILLER, 2014, p. 149), principalmente no que tange a cidadania, que é a consciência de seus direitos e seus deveres, e a responsabilidade social, que certamente terão impacto na vida adulta de cada jovem inserido neste contexto escolar, reconstruído nesta prática pelos professores e alunos, sendo ambos considerados sujeitos da ação educativa, com identidades e demandas distintas que se relacionam na prática pedagógica, tornando o currículo como “um território de disputa no que diz respeito à forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade” (ARROYO, 2014, p.54).

Na perspectiva de um padrão curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares, outros conteúdos poderão ser esquecidos e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda, algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados (COSSIO, 2014, p. 1581).

Como ainda salienta Cossio (2014), é imprescindível que o currículo reconheça os diversos posicionamentos sociais e repertórios culturais presentes em sala de aula e as relações de poder ali exercidas, pois ao tratar de gênero na escola busca-se a superação das desigualdades, o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, por meio da formação de gestores, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino.

4.3. COMO TRAZER A DISCUSSÃO DE GÊNERO PARA A ESCOLA MESMO COM O SILÊNCIO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A base curricular nacional contempla a abordagem de temas contemporâneos como direitos da criança e do adolescente, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-

raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, dentre outros, entretanto o documento trata que esta abordagem deve ser realizada “preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p. 19).

E dentre estes temas, enfatizaremos para este estudo aqueles referentes educação em direitos humanos.

a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a **Educação em Direitos Humanos** é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (PARECER CNE/CP Nº 8/2012, p. 02)

A violência é tratada de maneira genérica e protocolar na versão final da BNCC, sendo coadjuvantes, apresentadas dentre as competências (gerais e específicas) e habilidades a serem desenvolvidas nos educandos.

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de **desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas**, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola (BRASIL, 2018, p. 61).

Entendemos o papel crucial da educação em uma sociedade, por isso afirmamos que tratar de temas tão relevantes de maneira diluída e esporádica, é inaceitável. Esta temática é fundamental para a promoção dos direitos humanos, e para a tão citada educação integral e formação da cidadania que é proposta na BNCC.

a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 463).

A escola é um lócus privilegiado, tanto para a manutenção, quanto para a superação de preconceitos, discriminação, segregação e violência, e para alguns, mesmo em pleno século XXI, é o único local para debate de determinados temas, como igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual. Não só a temática de gênero é silenciada, mas também as agendas de promoção da igualdade racial, étnico-racial, da pessoa com deficiência, dos direitos humanos e do respeito à diversidade religiosa, tudo isso a ser debatido através de ações educativas e sociais.

Ao mesmo tempo que vemos este silenciamento da discussão de gênero e raça, vemos aumentando a situação de violência destes grupos. O site Gênero e Número, que é a primeira organização de mídia da América Latina a produzir jornalismo de dados com recorte de gênero e outros marcadores sociais de diferença, com o apoio da *Alianza Latinoamericana para la Tecnología Cívica*, lançou o Mapa da Violência de Gênero, que reúne informações sobre estupro, violência física e homicídios cometidos em todos os estados do Brasil.

Seus dados apontam que as mulheres estão entre as que mais sofrem com a violência. Segundo os dados do levantamento apresentado, em média, nos últimos dez anos foram assassinadas 12 mulheres por dia no Brasil, sendo que as mulheres negras são as maiores vítimas. Mostra ainda que país registra 225 casos de violência por dia contra a população LGBTQ+. No ano de 2017, houve 12.112 registros de violência contra pessoas trans e 257.764 casos de violência contra homossexuais ou bissexuais no Brasil. Foram 11 agressões contra pessoas trans e 214 contra pessoas homo/bi no país a cada dia.

Somente com estes dados já temos justificativas suficientes da relevância destes temas estarem incluídos na base nacional, de maneira integral, não de forma transversalizada, pois de alguma forma a temática de diversidade e direitos humanos são contempladas entre as dez competências gerais para a Educação Básica, que busca garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, em que são transversalizadas as discussões sobre direitos humanos, discriminações e violências, a saber:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que **respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na **diversidade humana** e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. **Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos**, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

A competência específica nº 5 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC visa identificar e combater as diversas formas de injustiça,

preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. Para garantir o desenvolvimento desta competência, são apresentados um conjunto de habilidades, que são as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos. Neste caso a competência nº 5 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possuem quatro habilidades, a saber

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (BRASIL, 2018, p. 577)

Deste modo, colocamos na conta dos professores a responsabilidade de trazer para os debates destes assuntos, pois a escola sofre interferências de aspectos como sociais, morais, filosóficos e políticos (BESSA-OLIVEIRA, ORTIZ, 2020), em que cada professor, de acordo com a visão particular de mundo devem desenvolver

estratégias para transversalizarem em sua atividade docente os debates sobre essas questões. Na falta de um instrumento legal, que oriente e legitime a abordagem a gênero, sexualidade, e outros marcadores sociais de diferença (SILVA, 2020, p. 159).

Mesmo assim, corremos o risco destas questões não serem abordadas de maneira científica, com apropriação inadequada dos termos que se relacionam neste campo de estudo. Este debate deve ser precedido através de uma prática pedagógica intencional que desnaturalize os preconceitos e as visões de mundo enviesadas pelo machismo e misoginia, promovendo efetivamente a equidade de gênero e a convivência pacífica das diferenças formas de ser no mundo,

através do aprendizado do convívio e do respeito às diferenças socioculturais e ainda como uma prática que se propõe a avançar no esforço de dar visibilidade às mulheres e, deste modo, visualize todos os indivíduos que estão sentenciados como “outros” (BESSA-OLIVEIRA, ORTIZ, 2020, p.77)

Assim, a Sociologia se destaca como ciência, que tem a função de fomentar a cidadania e o debate de temas do cotidiano que precisam passar pela desnaturalização e estranhamento do fenômeno social, expressas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, nos incisos II e III do art. 35, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, nos incisos II e III do art. 35, trata da “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

4.4. NO APAGAR DAS LUZES A LDB TRAZ O VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER PARA A ESCOLA

Com a alteração da LDB a partir da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, promulgada pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro, passa a incluir conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica, especificamente no § 9º²⁰ do artigo 26, que já trazia como temas transversais conteúdos referentes a direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, inclui agora a violência contra a mulher, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino, em observância ao que já é proposto na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006) em seu artigo 8º, mesmo com uma lacuna de quase 15 anos de atraso, e rompendo o silêncio da BNCC quanto a temática.

Esta mesma lei traz como inovação a instituição da Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, que deverá ser realizada anualmente no mês de março em todas as instituições públicas e privadas de ensino da educação básica do Brasil, com o objetivo de difundir a Lei Maria da Penha, impulsionar a reflexão crítica entre estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar inserir a comunidade escolar no enfrentamento, prevenção e combate à violência

²⁰ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos

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

doméstica, abordar os mecanismos de assistência à mulher em situação de violência doméstica e familiar, seus instrumentos protetivos e os meios para o registro de denúncias, e promover a igualdade entre homens e mulheres.

Não é a institucionalização de uma semana que dará fim aos casos de violência doméstica contra as mulheres, podendo se tornar mais uma data comemorativa no calendário escolar, mas a partir de ações desta natureza, em que serão trabalhados a importância dos direitos humanos, dos direitos humanos da mulher e a equidade de gênero, refletindo sobre os papéis sociais impostos aos homens e as mulheres, e suas relações.

Ao longo do ano a temática pode ser desenvolvida de forma transversal, inclusive com a capacitação dos professores e da comunidade em geral em relação a como agir em situações reais de violência doméstica que podem acontecer com alunos e integrantes da comunidade escolar em que estão inseridos.

4.5. MARIA DA PENHA VAI A ESCOLA: UMA INICIATIVA DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E DOS TERRITÓRIOS – TJDF

Uma iniciativa que já vem sendo realizada desde 2014 neste sentido é o Programa Maria da Penha vai à Escola: educar para prevenir e coibir a violência contra a mulher, tem como objetivo estabelecer um regime de cooperação mútua entre os parceiros do Termo de Cooperação visando à atuação em conjunto na divulgação, promoção e formação acerca da Lei Maria da Penha e dos direitos das mulheres em situação de violência doméstica, afetiva e familiar tendo como público-alvo a comunidade escolar das escolas públicas do Distrito Federal e profissionais que atuam nas instituições partícipes.

Ao oportunizar a formação de profissionais da educação para o trabalho de esclarecimento da comunidade escolar quanto aos direitos das mulheres em situação de violência doméstica e familiar, sobretudo os direitos trazidos pela Lei Maria da Penha e, ainda, para o trabalho de encaminhamento para a rede de proteção às mulheres do DF.

No que diz respeito à prevenção a prioridade é a formação dos profissionais da educação, estudantes e das profissionais das instituições da rede, a fim de desconstruir a cultura machista e do patriarcado e instrumentaliza-los quanto ao atendimento. Dessa forma, espera-se que a nova geração, formada por esses estudantes, não repita os estereótipos da cultura machista e patriarcal quanto a violência doméstica e familiar contra a mulher, refletindo

na sociedade como um todo, na redução geral de toda e qualquer forma de violência. Quando os professores são instrumentalizados e envolvidos no processo de construção de conhecimento, a prevenção se torna uma consequência esperada. (TJDF, 2016, p.37)

Esta iniciativa traz efetividade para o artigo 8º, IV da Lei nº 11.340/2006, que teve sua implementação iniciada em 2014, onde o Núcleo Permanente Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania da Mulher em Situação de Violência Doméstica e Familiar do Distrito Federal - NJM/TJDFT realizou o projeto de divulgação da Lei Maria da Penha na comunidade escolar no intuito de cumprir uma das diretrizes da LMP que prevê a sua própria divulgação ao público escolar, cujo projeto piloto foi desenvolvido na Região Administrativa de Ceilândia-DF, com a formação de orientadores educacionais, seguida pela sensibilização das Equipes Gestoras e Coordenação Pedagógica. Em seguida foram sensibilizados os professores, e por fim os estudantes, com a realização de 04 (quatro) encontros no Centro Ensino Médio 03 de Ceilândia, com a participação do CJM e de parceiros da DEAM, CEAM/Ceilândia e Departamento de Psicologia da UnB.

Figura 03 - Etapas de Implementação do Projeto Maria da Penha vai a Escola

ETAPA	PÚBLICO-ALVO	OBJETIVO GERAL
1ª Etapa	Orientadores Educacionais	Formar os orientadores educacionais para instruírem a comunidade escolar quanto aos direitos das mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, e fazerem os devidos encaminhamentos, quando for o caso.
2ª Etapa	Equipe Gestora e Coordenadores Pedagógicos	Sensibilizar quanto aos direitos das mulheres em situação de vítimas de violência doméstica e familiar e discutir formas de promoção da Lei Maria da Penha nas escolas públicas do Distrito Federal.
3ª Etapa	Professores	Sensibilizar quanto aos direitos das mulheres em situação de vítimas de violência doméstica e familiar e promover projetos de divulgação e discussão da Lei Maria da Penha nas escolas em que atuem.
4ª Etapa	Estudantes	Discutir os direitos das mulheres vítimas de violência doméstica e familiar, promovendo formas saudáveis de convivência entre os jovens; Identificar e desconstruir padrões rígidos da cultura machista, motivadores da ocorrência da violência doméstica e familiar contra a mulher.

Fonte: TJDF, 2016.

A centralidade do papel do professor na discussão desta temática urgente e sensível da nossa sociedade, baseado nos aparato histórico-social e científico para entender e apreender sobre as relações de gênero, e as violências decorrente da hierarquização entre os gêneros imposta pela sociedade, bem como o conhecimento das políticas públicas desenvolvidas para este problema.

Atualmente , o Maria da Penha vai à Escola: educar para prevenir e coibir a violência contra a mulher tem se expandido para o resto do Brasil. Constitui uma parceria firmada entre a SNPM e as redes estaduais de enfrentamento à violência contra as mulheres, visando à divulgação e promoção da Lei Maria da Penha entre os profissionais da educação, de forma a alcançar crianças e adolescentes em ambiente escolar.

O entendimento foi de que era preciso, antes mesmo de atingir o público de estudantes, explorar os conhecimentos, experiências e habilidades dos profissionais da educação para construir em parceria soluções e possibilidades de melhoria no atendimento e encaminhamentos das situações de violência doméstica e familiar que chegam ao conhecimento da escola; assim como para desenvolverem projetos e ações coletivas de promoção da LMP e de prevenção às violências baseadas em gênero. (TJDF, 2019, p. 150).

Ações como estas, quando efetivamente implementadas na escola, contribuem decisivamente a incorporação de valores necessários ao pleno desenvolvimento dos estudantes como cidadãos preparados para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, para homens e mulheres, para a construção de uma cultura de paz, mediante o exercício do diálogo, da tolerância e da solidariedade, instrumentos indispensáveis no processo educativo e na construção da sociedade livre e igualitária.

Beltrão(2019) nos sugere que nós, professores da educação básica, devemos nos posicionar e intervir na realidade concreta , frente ao que está posto, mesmo que esta realidade não venha a nos proporcionar as condições ideais, buscando soluções alternativas para o problema

Sobre esta questão, Marx (s/d, p. 209) afirmava que o homem produz a sua própria história, todavia em circunstâncias por ele não escolhidas, ao mesmo tempo, é possível que o homem transforme essas circunstâncias. Nesse caso, “a coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora”. Em outros termos, quer dizer que não devemos esperar, passivamente, um contexto mais favorável, condições objetivas e subjetivas

ideais ou ditas adequadas, para então intervir na realidade (BELTRÃO, 2019, p. 218)

O conservadorismo e a formação unilateral devem ser superados no dia a dia da rotina escolar, de forma coletiva, onde cada projeto pedagógico de cada escola se coloque de forma contrária ao que pressupõe este Base curricular, expandindo os horizontes e com vistas a uma formação omnilateral, sobrepujando a concepção burguesa de educação voltada para a (re)produção da força produtiva.

função social da escola, que é elevar a capacidade teórica dos estudantes, o que passa pelo desenvolvimento da capacidade científica, a atitude científica, a valorização da aquisição pelo estudante dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em sua forma mais desenvolvida, o que implica no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Ela está em contra-ponto com a função atribuída à escola pela burguesia que é moldar subjetividades humanas para facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza. Esta função é historicamente constituída e, a escola ensina, mesmo quando parece não ensinar. A esta perspectiva de escola se opõe ao projeto da classe trabalhadora que atribui à escola outra função social: a de elevar as funções psicológicas, a capacidade teórica e a atitude científica dos estudantes (TAFFAREL, 2013, p.140).

5. O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PARA ESSE DEBATE

A LDB, em seu artigo 35, incisos de I a III, estabelece que o Ensino Médio trata da “consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” bem como a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando” e “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. No artigo 27 da mesma lei, inciso I, infere-se que os conteúdos curriculares da educação básica deverão difundir os “valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”.

Devemos chamar atenção também para o artigo 22 da LDB, que diz que

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Diante disso, fica a seguinte problematização: se a legislação educacional preconiza uma formação básica comum, porque na etapa final da educação básica (Ensino Médio) inicia-se a diversificação e a flexibilidade curricular? Assim, vemos que a partir da implementação da BNCC na Educação Básica brasileira, esta educação foi precarizada, fragmentando a formação, diluída em formação geral e itinerários formativos eletivos.

Figura 4 – competências gerais da educação básica – Ensino Médio



Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 469)

Entretanto, o currículo do Ensino Médio é composto pela base comum, acrescida dos itinerários formativos, de acordo com “a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (LDB, artigo 36, caput), cuja organização e quais itinerários serão ofertados será estabelecido por cada sistema de ensino, de acordo com as suas reais condições de oferta, devendo também elencar cada uma de suas competências e habilidades (§1º). Existe também a possibilidade de um itinerário formativo integrado²¹, composto pelos componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos.

o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda (KUENZER, 2017, p. 342).

Percebe-se que o legislador não foi coerente com a realidade plural do Brasil em relação as condições reais dos sistemas de ensino, considerando a oferta destes itinerários, em relação tanto aos recursos materiais da escola (laboratórios, equipamentos de TI, acesso a internet, quadras poliesportivas, auditórios, etc), quanto a quantidade de professores para os itinerários.

o fato de que a oferta de todos os itinerários por uma mesma escola não é obrigatória, a depender das condições do sistema de ensino (em muitos municípios há poucas escolas, quando não uma ou duas, que funcionam com dificuldade); a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas. (KUENZER, 2017, p. 334).

²¹ Ensino Médio de São Paulo: Itinerários formativos integrados lideram preferência escolar - Aprofundamentos curriculares passam a fazer parte da 2ª série a partir do ano que vem. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/ensino-medio-de-sao-paulo-itinerarios-formativos-integrados-lideram-preferencia-escolar/>

Outra solução encontrada através da flexibilização curricular é o convênio estabelecido entre sistemas de ensino e instituições de educação a distância (artigo 36, §11, da LDB) especificamente no itinerário de formação técnica profissional, através de demonstração prática, experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar, cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais, estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras e cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. Todo este contexto reforça a aligeiragem e a fragmentação do ensino, em que se valoriza as competências desenvolvidas (a saber fazer) em detrimento a formação integral do cidadão.

A LDB no artigo 35-A, §5º, reza que

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

Assim, também fica a critério do sistema de ensino a discricionariedade da escolha da carga horária do núcleo comum do currículo, pois não há o estabelecimento da carga horária mínima da formação comum, desde que seja respeitada a carga horária máxima de 1800 horas, ou seja, 600 horas para cada ano do Ensino Médio. Podendo significar que com a ampliação da carga horária do Ensino Médio de 1000 para 1400 horas anuais²², equivalendo a 38% da carga horária para a formação comum²³.

5.1. AS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Na 2ª versão da BNCC, podemos perceber um caráter mais abrangente do papel das ciências humanas na educação básica, o legislador demonstrava uma preocupação com a formação integral do cidadão e sua reflexão, referente ao espaço social e as interações humanas.

²² § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

²³ “A carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço” (KUENZER, 2017, p. 334).

as Ciências Humanas devem propiciar um programa ético fundamental para a formação das novas gerações, contribuindo para conferir aos estudantes um sentido de responsabilidade com a valorização dos direitos humanos, com o meio ambiente, com a sua própria coletividade, e de preocupação com as desigualdades sociais. Cabe ainda às Ciências Humanas cultivar a formação de estudantes capacitados a articular categorias de pensamento histórico, geográfico, filosófico e sociológico, intelectualmente autônomos em face de seu próprio tempo, e capacitados a perceber e refletir sobre as experiências humanas, em tempos, espaços e culturas distintos e sob diversas lógicas de pensamento (BRASIL, 2016, p. 153).

Mantinha-se a estruturação dos componentes curriculares componentes da área – História, Geografia, Sociologia e Filosofia – bem como era estabelecido o fundamento e a estrutura curricular de cada um destes componentes no percurso do Ensino Médio.

A sociologia no Ensino Médio²⁴, na 2ª versão da BNCC, é considerada uma disciplina que favorece o debate e a pluralidade de ideias na escola, ampliando a perspectiva analítica e favorecendo a apreensão dos mecanismos de desnaturalização e estranhamento do senso comum em relação a dado fato social, político e cultural da vida contemporânea, e principalmente o desenvolvimento de valores e atitudes democráticas, que a partir da reflexão sociológica visem a superação de preconceitos, intolerâncias, estereótipos e tradições naturalizadas em nosso cotidiano.

a Sociologia responde a duas ordens distintas de missão no Ensino Médio: de um lado, a de compartilhar teorias e conceitos consagrados pelas comunidades científicas dessas três tradições e, de outro, a de contribuir para estimular os estudantes a desenvolverem valores e atitudes compatíveis com a democracia, ao ensiná-los a estranhar e a desnaturalizar o senso comum, e, com isso, a desenvolver leitura crítica sobre fenômenos como intolerância, preconceitos, estereótipos e estigmas.(BRASIL, 2016, p. 164)

Na estruturação da disciplina, leva-se em conta a possibilidade da utilização dos autores clássicos como recurso didático, mas sobretudo a utilização da disciplina como uma “ferramenta para o desenvolvimento da reflexividade social, cultural e política dos/das estudantes” (BRASIL, 2016, p. 165), permitindo uma problematização sobre situações concretas do cotidiano dos alunos.

A abordagem teórica, conceitual e temática, cara à Sociologia, pode e deve ser potencializada, com o uso de pesquisas consolidadas e/ou com aquelas realizadas pelos próprios estudantes, com um duplo propósito: o de lançar mão da pesquisa como meio privilegiado de ensino prático do que é a Sociologia, deixando mais claro como sua práxis demanda que se articulem

²⁴ A sociologia no Ensino Médio engloba os conhecimentos da Antropologia e da Ciência Política.

teorias, conceitos, métodos e técnicas de pesquisa a serviço da produção de conhecimento científico sobre um determinado aspecto da realidade; mas também o de fazer da pesquisa um suporte para o estímulo à formulação de debates e questionamentos acerca do fenômeno estudado, contribuindo por essa via para o desenvolvimento da reflexividade social, cultural e política do/da estudante. (BRASIL, 2016, p. 165).

A proposta para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na versão final da BNCC é a integração curricular das disciplinas Filosofia, Geografia, História e Sociologia, justificada como uma superação da “fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 15).

A área de Ciências Humanas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, define aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área. No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos. [...] (BRASIL, 2017, p. 472).

Na redação anterior do artigo 36 da LDB, inciso IV, tanto Filosofia quanto a Sociologia se constituíam como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. No parágrafo 1º deste mesmo artigo (também em sua redação anterior) exigia que ao final do ensino médio o educando possuísse domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia considerados necessários ao exercício da cidadania (artigo 36, inciso III - revogado).

Além de Filosofia e Sociologia, as disciplinas de Artes e Educação Física²⁵ perderam sua obrigatoriedade tendo os seus conteúdos diluídos nas demais áreas do

²⁵ Artes e Educação Física tiveram seus conteúdos agrupados no itinerário formativo de Linguagens e suas Tecnologias.

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa).

A Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas.

(...) Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que

conhecimento, exemplificando claramente a hierarquização entre as disciplinas, somente com Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, mantendo o status de obrigatória nas três séries do Ensino Médio,

§ 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º²⁶ devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas. (MEC, 2018)

A sociologia, ao perder o seu status de disciplina obrigatória²⁷ no Ensino Médio, bem como a Filosofia, Artes e Educação Física, retifica a visão utilitarista que é dada a educação básica, numa formação limitada que é alheia a elementos de criticidade e pluralidade de mundo.

O Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) define que pesquisas em Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHS) no Brasil,

vão desde o estudo do comportamento humano passando pela interação em contextos sociais, culturais, ambientais, econômicos e políticos, aos desenvolvimentos da linguagem, artes e arquitetura. Estas pesquisas têm na dinâmica humana sua centralidade, com focos históricos ou contemporâneos, de contextos pessoais a globais, e consideram o nosso preparo para os

estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação. (BRASIL, 2017, p. 486-487).

²⁶ RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Art. 10. Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;

II - matemática;

III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;

V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

²⁷ O artigo 35-A da LDB teve sua redação alterada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia.

desafios do futuro. Por meio da pesquisa em macro áreas da Linguística, Artes, Humanidades, Ciências Sociais, Sociais Aplicadas e Ética, e de seus desdobramentos e interrelações, espera-se a habilitação coletiva da sociedade brasileira em sua capacidade de questionar, pensar criticamente, resolver problemas, comunicar de maneira eficaz, tomar decisões e adaptar-se às mudanças. Responder aos desafios humanos exige uma compreensão dos principais fatores, linguísticos, cognitivos, históricos, geográficos, políticos, econômicos, culturais, éticos e sociais envolvidos, e como esses diferentes fatores se inter-relacionam (BRASIL, 2021).

O aporte teórico-epistemológico das CHS são fundamentais para alcançar, minimamente, as competências gerais da Educação Básica (ver capítulo 2). Entretanto esta flexibilização curricular ignora a especificidade de cada ciência, na medida em que as disciplinas que compõem a CHS são distintas entre si, através das perspectivas diferenciadas em relação ao objeto/fenômeno estudado, bem como suas metodologias e conteúdos específicos.

Não podemos perder de vista o grande desafio da educação, que na modernidade se manifesta tacitamente, que é a dicotomia teoria-prática, que segundo D'ambrósio

O grande desafio para a educação é pôr em prática o que vai servir para o amanhã. Pôr em prática significa levar pressuposto teórico, isto é, um saber/fazer articulado ao longo de tempos passados, ao presente. Os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro. Se essa prática foi correta ou equivocada só será notada após o processo e servirá como subsídio para uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que ajudarão a rever, reformular, aprimorar o saber/fazer que orienta essa prática. (D'AMBRÓSIO, 2007, p.80).

Assim, com a atual BNCC vemos os conteúdos da CHS trazendo uma concepção genérica dos conhecimentos considerados essenciais e indispensáveis deste campo teórico para o estudante brasileiro.

é possível afirmar que a aprendizagem flexível é uma nova forma de mercadoria que, para ser produzida e consumida, demanda a formação de subjetividades flexíveis: pragmatistas, presentistas e fragmentadas (KUENZER, 2017, p. 348).

Dentre as indefinições constantes neste documento, uma delas está em relação profissional de educação que será responsável pela disciplina. Será o professor de História, Geografia, Sociologia ou Filosofia?

Diante disso, nos deparamos com a simplificação dos conhecimentos e sua destituição do caráter teórico, sem o exercícios da análise e criticidades demandados pelas CHS, baseado no conteudismo pré-estabelecido através materiais didáticos

produzidos em larga escala – que atende a uma demanda específica da lógica mercantil -, onde a realidade é simplesmente reproduzida, descrita e identificada, o que Keunzer (2017), chama de superficialização do processo educativo.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para **aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14)

A máxima “aprender a aprender”, própria da pedagogia das competências, já consolidada na educação brasileira a anos, traz consigo a tônica da necessidade de adaptação as demandas do mercado e possibilidade de empregabilidade, uma educação de cunho preparatório para os desafios da sociedade pós-moderna. E na BNCC ela está presente ao se buscar “respostas criativas para resolver os problemas do cotidiano do trabalho e das relações sociais, no esforço de compreendê-las e sistematizá-las, mas sempre a partir delas mesmas” (KUENZER, 2017, p. 349).

Assim, soluções pragmáticas mediadas pela tecnologia, alheias a qualquer teoria que vise a crítica ou a transformação da sociedade, e, portanto, sem nenhuma ressignificação. Esta ressignificação da realidade social só pode ocorrer a partir de processos sistematizados de aprendizagem, mediando a teoria e a prática, a partir da “intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana, porque essa é a própria natureza dos processos educativos” (KUENZER, 2017, p. 351).

5.2. A SOCIOLOGIA NAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS RECORTES PARA TRATAR DA VIOLENCIA DOMÉSTICA CONTRA A MULHER

Após compreendermos o caráter reducionista dado as CHS na BNCC, vamos discorrer sobre como a discussão de gênero e violência doméstica contra a mulher pode ser abordada no Ensino Médio.

Quando pesquisamos o verbete “mulher” na versão final da BNCC, nos deparamos com 4 resultados apresentados na tabela abaixo:

Tabela 01 – incidências do verbete “mulher” na versão final da BNCC

LINGUAGENS – EDUCAÇÃO FÍSICA ENSINO FUNDAMENTAL	P. 220- 221	Dimensões de conhecimento: Compreensão: está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres .
HISTORIA – 6º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL	p. 420, 421	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval (EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
HISTORIA – 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL	p. 430, 431, 433	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 HABILIDADES: (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres , homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 469)

Os estudos referentes as mulheres em toda a BNCC se reduzem a colocar as mulheres como objetos de estudo, sem contextualização, sem abordar categorias essenciais como a categoria de gênero, viesados a outros marcadores sociais imprescindíveis a estes estudos (classe, aparência física, nacionalidade, etnia).

Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito — inclusive como sujeito da Ciência (LOURO, 1997, p. 17)

As mulheres ficam relegadas a população marginalizada, e as relações de gênero e o poder que ampara tudo isso é deixado de lado. Para o ensino médio não há referência explícita.

A competência específica 5 - Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos – é a que se aproxima dessa nossa questão, que segundo o legislador visa o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Suas habilidades elencadas são

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas. (BRASIL, 2017, p.577)

Mais uma vez nos deparamos com a centralização da ideia do indivíduo universal, sem adotar uma perspectiva multicultural, em que a complexidade e a diversidade humana deve ser contemplada em todo o processo educativo, em especial porque estas diversidades é o princípio que retroalimenta as desigualdades sociais em nossa sociedade moderna.

Se a sociologia é um poderoso instrumento de compreensão e de esclarecimento das desigualdades sociais e de gênero, a partir dos quais são desnaturalizados os mecanismos da violência doméstica, então, torna-se imprescindível saber se na nova BNCC ela tem espaço para esse debate na formação dos jovens, haja vista que o currículo deve ter em seu bojo o imperativo de combate às desigualdades.

Incorporar os recentes estudos e debates sobre gênero, dar a conhecer as disputas e tendências a que estão relacionados e o significado político

primário do desenvolvimento do tema – sua história, seus enlaces e suas expressões – é permitir que o aluno do Ensino Médio se aproprie de ferramentas intelectuais, reorganize sua cognição e domine uma linguagem fundamental para a reconstrução de relações sociais de dominação. O contrário, no entanto, que é reduzir a questão de gênero à perspectiva da convivência e da tolerância, uma questão de direito acima de tudo, ou abordá-la de um ponto de vista conceitual formal, mesmo na roupagem das “competências”, é tornar raso e estéril esse conteúdo e deixar de dotar de melhor inteligibilidade o mundo vivido por esses alunos: um triste desdobramento para a disciplina (OSÓRIO, SARANDY, 2016, p. 72)

A principal ferramenta da Sociologia é a “imaginação sociológica”, em que pese expandir as fronteiras do conhecimento a nível do senso comum, a fim de prover a desnaturalização e o estranhamento.

A imaginação sociológica, tal como ensinaram Wright Mills e Norbert Elias, permite compreender as vivências e experiências circunscritas às vidas individuais e entender a vida social de ponto de vista que enfatiza e ressalta as interações e relações entre homens e mulheres. Através dela é possível revelar os vínculos do indivíduo com uma ordem social, regras e instituições, ideologias, identidades nacionais, regionais, identidades de gênero, étnicas e de cor; é possível ainda ver como se efetua a partilha desigual de bens materiais e imateriais e seus efeitos sobre a constituição de classes, camadas e grupos sociais. A imaginação sociológica questiona a “invisibilidade” da sociedade; e, não apenas sua “invisibilidade”, como seu caráter imutável e natural. Mostra como a sociedade é feita e refeita a cada dia por numerosos indivíduos sem perder de vista o sistema de dominação que nela existe (BOÁS, 2008, p. 06) .

Entretanto, como criar esta imaginação sociológica em meio a transversalidade e interdisciplinaridade das CHS?

Na sociologia, pelo menos desde Durkheim, através do conceito de fato social, os instrumentos sociais e culturais determinam as maneiras de agir, pensar e sentir na vida de um indivíduo, ou seja, o que as pessoas sentem, pensam ou fazem são comportamentos estabelecidos pela sociedade.

Nesse sentido a violência doméstica contra a mulher é o resultado das desigualdades de gênero orientadas por meio da construção da naturalidade do sexo. Ela se inicia no universo familiar, onde as relações de gênero se constituem no protótipo de relações hierárquicas (BANDEIRA, 2014) já consolidada em nossa sociedade.

Por outro lado, Durkheim também já argumentava com o conceito de Socialização metódica, em que

“a educação tem justamente por objeto produzir o ser social; pode-se, portanto, ver nela, como que resumidamente, de que maneira esse ser

constitui-se na história. Essa pressão de todos os instantes que sofre a criança é a pressão mesma do meio social que tende a modela-la à sua imagem e do qual os pais e mestres não são senão os representantes e os intermediários” (2000, p. 06-07).

Mas, mesmo sendo um fenômeno reconhecidamente presente na vida de milhões de brasileiras, devemos ampliar o seu enfrentamento para além da criminalização e judicialização da violência doméstica e intrafamiliar, buscando através da Sociologia, aqui baseada na teoria feminista, compreender que a diferença entre os gêneros é resultado de um processo socialmente construído e que a naturalização dessa construção social é geradora da violência.

Diante disso percebemos que na educação básica, temos a escola como local privilegiado nessa forma de enfrentamento, para problematizar os estereótipos de gênero e, conseqüentemente, a relação desigual entre eles, entendendo suas raízes, ou quando a violência doméstica já está instalada, buscar apontar formas para a sua superação e paralisação do ciclo da violência.

As representações sociais não são necessariamente conscientes. perpassam o conjunto da sociedade ou de determinado grupo social, como algo anterior e habitual, que se reproduz e se manifesta a partir das estruturas e das relações coletivas e dos grupos”. Dessa maneira se deu a organização da sociedade moderna, consolidando-se de uma forma em que as relações de poder são hierarquizadas através dos gêneros, de maneira sutil e “natural” (MINAYO,1992, p. 174).

E é a partir da desnaturalização, proposta pela Sociologia – desnaturalização esta que é um dos sentidos atribuídos ao ensino de sociologia na educação básica – que é o meio para pensar e problematizar a realidade social, a partir do exercício da imaginação sociológica, busca-se a construção de relações de gênero mais justas, equânimes, pautadas na democratização de direitos e igualdades de oportunidades para todos e todas. Ainda de acordo com Minayo (1992, p. 174) as representações “podem ser consideradas matéria-prima para análise social e também para a ação pedagógico-política de transformação”, a partir da utilização de estratégias intencionais direcionadas à uma transformação da consciência das novas gerações de homens e mulheres que venha a trazer possibilidades de emancipação.

A importância do fenômeno da violência doméstica contra a mulher demanda urgentemente uma mudança de valores, na cultura, nos papéis, nas masculinidades e feminilidades, nas ideologias e nas práticas dominantes em nossa sociedade.

Neste sentido, a Sociologia tem papel fundamental para subsidiar este debate que tenha como consequência desnaturalizar desde a hierarquia entre o masculino e

o feminino, até divisão sexual do trabalho, a partir da apreensão sociológica do papel da mulher e do homem em nossas sociedades e as mudanças que vem ocorrendo ao longo do tempo, a Lei Maria da Penha, e as perspectivas e os desafios das mulheres modernas.

Os estudos sobre a violência de gênero, que segundo Saffioti (2001, p. 115) é o conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos - em que a violência doméstica e familiar é uma categoria sociológica - constituem-se em um campo teórico-metodológico fundado a partir das reivindicações do movimento feminista brasileiro e internacional (BANDEIRA, 2014). O fulcro das teses feministas é a igualdade social para ambas as categorias de sexo (Saffioti, 2004, p. 46). Assim, a Sociologia como ciência, através de pesquisas empírico-teóricas sobre a violência doméstica, sexual, familiar, a ainda pequena presença das mulheres nos espaços públicos de poder institucional, a responsabilidade feminina pelo espaço privado, o machismo manifesto e o dissimulado, e o assédio sexual e moral no trabalho, constituem-se alguns dos inúmeros problemas sociais e sociológicos que passaram a ser tratados pela disciplina (SCAVONE, 2008, p. 178).

Tornar transparente as implicações sociais e políticas de um progresso que esconde, em sua promessa de perfeição, uma sociedade sexista (além disso, racista e classista) seria um dos objetivos da sociologia feminista. Ao buscar a relação entre a natureza e a cultura, o particular e o universal, a razão e a emoção, enfim, entre o indivíduo e a sociedade, essa sociologia estaria contribuindo não só para a construção de novos conhecimentos científicos, mas também para uma sociedade com caminhos abertos para as práticas de liberdade. (SCAVONE, 2008, p. 183)

O gênero não deveria ser abordado com tema transversal²⁸, mas sim como ferramenta de análise utilizada pela Sociologia, pois este é um marcador social que todo o ser humano experencia desde a mais tenra idade, impactando

²⁸ É oportuno registrar que alguns temas transversais são exigidos por legislação e normas específicas, tais como o processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Leis nº 8.842/1994 e nº 10.741/2003), direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, **sexualidade e gênero**, vida familiar e social, educação digital, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

significativamente na formação de homens e mulheres, em que suas relações sociais são engendradas a todo o instante, justificando diferenças a partir do sexo e estruturando as desigualdades através das relações de gênero.

As relações de gênero permeiam todas as áreas da sociedade, por isso tratar de gênero na escola previne violências, enfrenta desigualdades e visa a promoção de direitos a partir de políticas de justiça social e igualdade de gênero.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas, permitam-me repetir: a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado. Em nenhum momento crucial da história da humanidade os educadores enfrentaram desafio comparável ao divisor de águas que hoje nos é apresentado. A verdade é que nós nunca estivemos antes nessa situação. Ainda é preciso aprender a arte de viver num mundo saturado de informações. E também a arte mais difícil e fascinante de preparar seres humanos para essa vida.

(Zygmunt Bauman)

Se com o advento da Lei nº. 11.684 de 02 de junho de 2008, com a implementação das disciplinas de Sociologia e Filosofia se tornaram obrigatórias trazendo novos desafios e responsabilidades para estes professores, a partir de 2017 com a implementação do Novo Ensino Médio seguido pela implantação da BNCC em 2018, surge um desafio ainda maior.

A educação pode ser um poderoso instrumento de transformação quanto de reprodução. Assim, compreendemos que é através da busca de uma educação emancipatória, mudança de valores, cultura, ideologias e práticas dominantes em nossa sociedade, que utilizem estratégias intencionais direcionadas à uma transformação da consciência de homens e mulheres que venha a trazer possibilidades de empoderamento e transformação social, a disciplina de Sociologia possui um *locus* privilegiado, que no Ensino Médio corresponde ao arcabouço teórico das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política).

Sua contribuição como disciplina escolar é problematizar estas relações, que neste estudo tratou principalmente da construção social do que é ser homem e ser mulher na sociedade moderna, desnaturalizando toda e qualquer forma de subjugação entre os gêneros, superando os parâmetros biológicos para estabelecer o lugar no mundo dos homens e das mulheres, buscando a equidade entre os gêneros, o respeito e a emancipação, contribuindo para uma mudança e questionamento naquilo que é posto.

Entendemos que as dificuldades vivenciadas pelos adolescentes, jovens e adultos que estão no Ensino Médio não serão resolvidas com a implementação da

BNCC. Seus desafios vão além do que é ensinado na escola – fato que foi potencializado com o surgimento da pandemia do Covid-19. Em 2020 tínhamos cerca de 481.884 jovens na faixa etária de 15 a 17 anos fora da escola (IBGE). Outro dado relevante é que este contingente é de 52,1 milhões de brasileiros que não concluíram o Ensino Fundamental e outros 19,2 milhões possuem o Ensino Médio incompleto. (CRUZ e MONTEIRO, 2020). Estes problemas são multifacetados.

Não é a falta/necessidade de uma base comum que irá resolver os problemas educacionais do Brasil, principalmente quando se trata de uma base curricular que estreita a visão de mundo dos educandos, baseada na pedagogia das competências para se adaptar um mundo cada vez mais fluído e desigual.

Conforme Scott (1995), as relações de gênero são relações de poder e, como tal, são passíveis de transformação. Assim, a centralidade dos estudos feministas sobre as ações violentas contra a mulher contribuem para compreender este fenômeno social múltiplo e complexo, permeado por contradições, desigualdades, iniquidades, quer sejam estas violências físicas, sexuais, psicológicas, patrimoniais ou morais, tanto no âmbito privado-familiar como nos espaços de trabalho e públicos que atingem os corpos femininos, transversalizados por variáveis socioeconômicas, político-ideológicas, culturais, raciais e educacionais. Bandeira (2014, p. 451) nos alerta quando relata que as relações violentas existem pura e simplesmente porque as relações assimétricas de poder permeiam a vida rotineira das pessoas.

A Lei Maria da Penha trouxe mudanças significativas na forma como a justiça tipifica delitos de violência doméstica, retirando as agressões e ameaças sofridas por mulheres do rol dos delitos de menor potencial ofensivo, tornando possível a realização de prisões em flagrante. Entretanto, esta conquista feminina não foi ainda suficiente para coibir a violência doméstica e familiar, pois somente uma lei não transforma pensamentos, assim como não corrige posturas.

Devemos compreender que a violência doméstica e familiar contra a mulher é uma das principais formas de violação dos direitos humanos das mulheres, atingindo-as em seus direitos básicos garantidos pela Constituição Federal em seu artigo 5º: à vida, à saúde e à integridade física.

Por isso, devemos buscar a superação da judicialização da violência doméstica e familiar contra a mulher e buscar uma efetivação da prevenção a partir da educação. Estas iniciativas possuem extrema relevância LMP, explicitada em seu artigo 8º e

incisos, com destaque para as políticas públicas educacionais de caráter preventivo nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, em que devem ser trazidos para a sala de aula conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher, pois as relações de gênero exercem influência direta na organização e funcionamento da sociedade e na composição como Estado, e devemos buscar novas possibilidades para estas relações superando as assimetrias e os posicionamentos desiguais dos indivíduos na vida social em geral e em particular, na vida privada.

Como policial militar pude perceber de forma prática que um dos meios mais eficazes para o enfrentamento a violência doméstica familiar é a educação da população em geral sobre este tema, pois o ato pedagógico é um fator de transformação social e criador de cidadania plena, em especial no Ensino Médio com a sociologia como seu principal instrumento, sensibilizando os jovens educandos, levando-os a serem multiplicadores destas informações nas comunidades em que residem.

Mesmo que a Lei Maria da Penha não explicita as atribuições do Policial Militar no enfrentamento da violência doméstica, ao se deparar com esta ocorrência, o policial militar que realizar o primeiro atendimento e prestação de socorro a mulher violentada, deve dar o devido encaminhamento a ocorrência, instruindo a vítima de violência doméstica quais são os seus direitos e dos instrumentos de proteção da Lei Maria da Penha, registro da ocorrência numa Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher (DEAM) ou delegacia comum.

Para tanto se faz necessária uma educação e qualificação dos/das policiais militares, que quebre com paradigmas machistas e sexistas, para que não seja reafirmada a violência sofrida pela mulher vítima da violência, para que haja um real enfrentamento da violência doméstica, diante de toda a sua complexidade, a partir de uma releitura dos Direitos Humanos para garantir à mulher sua integridade física, psíquica, sexual, moral e patrimonial, o que Balestreli (1998) denomina o policial como o “pedagogo da cidadania”, ampliando a dimensão pedagógica da atuação policial ao mero registro da ocorrência, a partir também da promoção e da realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas para o público escolar e sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres.

Esse antigo problema sociológico entre os fatos sociais constituídos e a capacidade de transformá-los por meio da educação se coloca também no presente como a principal questão para a Sociologia no Ensino Médio: a tarefa de ressignificar estes fatos sociais cotidianos, buscando refazer o meio social na direção de uma sociedade mais justa, democrática, com homens e mulheres comprometidos com a equidade de gênero, com o advento da Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021, que passa a incluir conteúdos sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica.

Assim, a Sociologia é o componente curricular adequado para colaborar para compreender a realidade social e sua construção, e, a partir dos processos de estranhamento e desnaturalização potencializa o olhar do educando para perceber o que vai além do senso comum e da empiria fenômenos vividos em seu cotidiano, através das teorias das Ciências Sociais e suas metodologias. Vale ressaltar ainda, que a temática de gênero e violência doméstica contra as mulheres hoje façam parte do currículo de educação básica brasileiras que estes temas serão efetivamente adotados, pois devemos levar em conta também a seleção dos interesses do docente, e enviesada a partir da visão de mundo e inclinação pessoal ao tema e a importância da incorporação da perspectiva de gênero na educação.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sérgio. **O Monopólio estatal da violência na sociedade brasileira contemporânea**. In: O que ler na ciência social brasileira 1970-2002. Volume IV. Organizado por Sérgio Miceli. São Paulo: NEV/USP, 2002.

AGUIAR, M. A. S. [Entrevista]. Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 271-281, jul./dez. 2015. Disponível em:
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/580/654>. Acessado em 15/05/2021.

AGUIAR, M. Â. da S. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos**. In: AGUIAR, M.; DOURADO, L. F. (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. P 8-22.

AGUIAR, Márcia. TUTTMAN, Malvina T. **Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos**. v. 33 n. 107 (2020): Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4556> . Acessado em 15/05/2021.

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Senhores de Si: Uma interpretação antropológica da masculinidade**. Nova edição [online]. Lisboa: Etnográfica Press, 1995 (@CONSULTE_LE 23 Março 2018). Disponível em Internet: <<http://books.openedition.org/etnograficapress/459>>. ISBN: 9791036511288. DOI: 10.4000/books.etnograficapress.459.

AMÂNCIO, Lúcia (2003), “**O gênero no discurso das ciências sociais**”, Análise Social, n.º 168, pp. 687-714.

ARANDA, Maria Alice de Miranda. TRICHES, Eliane Fatima. **O PERCURSO DE FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. ANAIS DO SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4678/4720> . . Acessado em 27/04/2021.

ARROYO, Miguel. **Repensar o Ensino Médio, por quê?** In.: Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo / Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, organizadores. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 53 – 74.

BALESTRERI Ricardo Brisola. **Direitos Humanos: Coisa de Polícia** – Passo Fundo-RS, CAPEC, Paster Editora, 1998.

BANDEIRA, Lourdes Maria. **Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação.** Soc. estado., Brasília , v. 29, n. 2, p. 449-469, Aug. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 24/01/2020.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio : o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física.** 2019.

BELTRÃO, José Arlen. TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil.** In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.) Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. P. 91 – 96.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. ORTIZ, Marcela dos Santos. **BNCC – Caminhos e (Im)possibilidades para gênero: porque a educação escanteou as mulheres e seus corpos?** Educação em Revista, v. 21: Edição Especial. 2020. . Disponível em <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9913>>. Acessado em 11/02/2021.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades. Limites da Democracia no Brasil.** 1ª. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BIROLI, Flávia. **Gênero e família em uma sociedade justa: adesão e crítica à imparcialidade no debate contemporâneo sobre justiça.** Rev. Sociol. Polit., Curitiba , v. 18, n. 36, p. 51-65, June 2010 . Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200005&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 24/01/2020.

BIROLI, Flávia. **Reação conservadora, democracia e conhecimento**. Revista de Antropologia da USP. V. 61, N. 1, 2018. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/145515/139668>. Acessado em 09/02/2021.

BÔAS, Gláucia Villas. **Desafio e responsabilidade: o ensino da sociologia nas escolas**. In: HANDFAS, Anita.; OLIVEIRA, Luz Fernandes de. (Orgs.) A sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRAGA, F. E.; PINTO, F.; ALMEIDA, R. **A formação do campo de pesquisa em sociologia da violência no Brasil: entrevista com Sérgio Adorno**. Primeiros Estudos, n. 8, p. 144-164, 17 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 1ª versão**. Brasília – DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão**. Brasília – DF, 2016.

BRASIL. **DECRETO Nº 1.973, DE 1º DE AGOSTO DE 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/d1973.htm>. Acesso em: 26 Jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 08maio. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acessado em 24/01/2020

BRASIL, 2019. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA 2019. **Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**.- Brasília : Rio de Janeiro : Ipea , 1990-

BRASIL. 2014a. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 13.005, de 25 de junho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acessado em: 12/07/2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acessos em: 10 maio 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei n.º 9.394/1996 e demais alterações. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm#art152p . Acesso em 05 de junho de 2020.

BRASIL. **LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acessado em 05/07/2019.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015. Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art.1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos**. Disponível em: <<https://bit.ly/3av6lxv>>. Acesso em 05 de junho de 2020.

BRASIL. **LEI Nº 13.104, DE 9 DE MARÇO DE 2015**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm. Acessado em 05/07/2019.

BRASIL. **LEI Nº 14.164, DE 10 DE JUNHO DE 2021**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.164%2C%20DE%200,%C3%A0%20Viol%C3%Aancia%20contra%20a%20Mulher . Acesso em: 25 Jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei inclui a prevenção à violência contra a mulher no currículo escolar**. Disponível em:

<<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/junho/lei-inclui-a-prevencao-a-violencia-contr-a-mulher-no-curriculo-escolar>>. Acesso em: 25 Jun. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acessado em 27/07/2020.

BRASIL. **LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 7 Jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Secretaria Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres. **Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência Contra a Mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para Mulher, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34, 2010.

BUENO, S. et al. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020**. São Paulo: FBSP, 2020. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/anuario-14-2020-v1-interativo.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.

BUENO, S. et al. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021**. São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2021.

BUENO, S. et al. **Visível e Invisível: a vitimização de mulheres no Brasil - 3ª edição - 2021**. Datafolha. : FBSP, 2021 Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/06/relatorio-visivel-e-invisivel-3ed-2021-v3.pdf>. Acessado em 20 de setembro de 2021.

CAETANO, M. R. **A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira** . Revista Contrapontos (online), v. 19, p. 132, 2019. Disponível em

<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13673/8528>. Acessado em 26 de setembro de 2021.

CAETANO, M.R. **As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Textura, v.22, n.50, 2020. Disponível em <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397>. Acessado em 26 de setembro de 2021.

CARIUS, A. C. **A crise das evidências: a covid-19 e a uberização do trabalho dos docentes de matemática no município de Petrópolis**. Trabalho & Educação, v. 29, n.3, p. 181-193, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/20425>. Acesso em: 15 outubro 2021.

CERQUEIRA, Daniel. et al. **Atlas da Violência 2020**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/3519-atlasdaviolencia2020completo.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

CERQUEIRA, Daniel. **Atlas da Violência 2021** / Daniel Cerqueira et al., — São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acessado em 20 de setembro de 2021.

CÓSSIO, M. F. **Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo**. Revista ECurriculum, v. 12, n. 3, 2014, p. 1570-1590.

CRUZ, Priscila. MONTEIRO, Luciano. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021 – EJA – Educação de Jovens e Adultos**, Moderna.com.br, disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf?utm_source=site&utm_campaign=Anuario, acesso em: 18 Nov. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, Dec. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400012&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Nov. 2020.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Perspectivas em educação matemática. 17.ed. Campinas: Papirus Editora, 2009

DEL PRIORE, Mary. **Conversas e histórias de mulher**. 1. Ed. São Paulo: Planeta, 2013.

DIAS, Maria Berenice. **A Lei Maria da Penha na Justiça**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

DURKHEIM, Emille. **Representações individuais e representações coletivas**. In: Sociologia e Filosofia. São Paulo: Ícone, 2000.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Gênero e políticas públicas**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47, jan. 2004. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000100004/7943>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

FIGLIOLI SILVA, I. L.; ALVES NETO, H. F. **O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL E A SOCIOLOGIA (2014 a 2018)**. Revista Espaço do Currículo, v. 13, n. 2, p. 262-283, 20 abr. 2020.

Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Org.). **Práticas inovadoras de enfrentamento à violência contra mulheres: experiências desenvolvidas pelos profissionais de segurança pública – Casoteca FBSP 2017**. 1ed. São Paulo: FBSP, 2017, v. 1.

FERREIRA, Windy Brazão. **‘Pedagogia de Possibilidades’: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?**. Cadernos CENPEC. São Paulo. Vol.3. No.2. Pp.73-98. Jun. 2013. Disponível: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/230>. Acesso em: 24 Jul. 2021.

FERREIRA, Windy Brazão. **O conceito de diversidade na BNCC - Relações de poder e interesses ocultos**. Retratos da Escola, v. 9, n. 17, 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582>>. Acesso em: 24 Jul. 2021.

FRAGA, Alexandre Barbosa. BASTOS, Nadia Maria Moura. O ensino de Sociologia na educação básica: análise e sugestões. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Ana Carolina Gondim de A.; COSTA, Mônica Josy Sousa; SOUSA, Eduardo Sérgio Soares. **FEMINICÍDIO E VIOLÊNCIA DE GÊNERO: ASPECTOS SÓCIOJURÍDICOS**. TEMA - Revista Eletrônica de Ciências (ISSN 2175-9553), [S.l.], v. 16, n. 24;25, apr. 2016. ISSN 2175-9553. Disponível em: <<http://revistatema.facisa.edu.br/index.php/revistatema/article/view/236>>. Acesso em: 11 feb. 2021.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Nota Técnica Violência Doméstica durante a Pandemia de COVID-19**, 16 de abril de 2020. Forum Brasileiro de Segurança Pública em parceria com Decode. Disponível em: <http://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf>. Acessada em 20 de setembro de 2021.

MARPICA, Natália Salan. **Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares: professores e professoras de sociologia do ensino médio paulista**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112018-160654/publico/NATALIA_SALAN_MARPICA.pdf . Acesso em: 26/04/2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). **A Sociologia Vai à Escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009. P. 111 – 120.

GIL, Antonio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Edição. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **CICLO DA VIOLÊNCIA**. Disponível em institutomariadapenha.org.br/violencia-domestica/ciclo-da-violencia.html. Acessado em 10 June 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida **TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL** * * Artigo resultante da pesquisa “Limites e possibilidades da politecnicidade no modo de produção capitalista: escola politécnica ou práticas de integração?”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa. . Educação & Sociedade [online].

2017, v. 38, n. 139 [Acessado 11 Novembro 2021] , pp. 331-354. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>>

LIMA FILHO, G. D. de. **A EDUCAÇÃO COMO FONTE E FORMA DE PODER**. Revista Científica Semana Acadêmica. Fortaleza, ano MMXII, Nº. 000011, 10/07/2013. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/educacao-como-fonte-e-forma-de-poder>. Acessado em 22/04/2021.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. Disponível em: <https://eduerj.com/?product=politicas-de-integracao-curricular-2>. Acessado em 07 jun 2021.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na Produção Contextual do Currículo**. In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [S.l.]: ANPAE, 2018. p. 23-27.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista /: Vozes, 1997.

MACEDO, Elizabeth. **Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, June 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lng=en&nrm=iso>. access on 01 Feb. 2021.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?**. Educ. Soc., Campinas , v. 36, n. 133, p. 891-908, Dec. 2015 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000400891&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Jan. 2021.

MACHADO, Lia Zanotta. **Feminismos brasileiros nas relações com o Estado. Contextos e incertezas**. Cad. Pagu, Campinas , n. 47, e16471, 2016 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332016000200301&lng=en&nrm=iso>. access on 10 June 2020.

MARTINS, E. M. **Movimento "todos pela educação": um projeto de nação para a educação brasileira**. Dissertação em Educação, UNICAMP. CAMPINAS, 2013. Disponível em

http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250813/1/Martins_ErikaMoreira_M.pdf. Acessado em 28/10/2021.

MEC. Anais da Conferência Nacional de Educação : Conae 2010 : **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação : o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília, 2011. Disponível em https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao/relatorio_1_conferencia_educacao_vol_1.pdf. Acessado em 27/07/2020.

MEC. **Parecer CNE/CP nº. 8/2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10389-pcp008-12-pdf&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 31 Jul. 2021.

MEC. **Histórico da BNCC**. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acessado em 27/07/2020

MEC. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

MEC. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acessado em 27/07/2020.

MEC. **RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acessado em 27/07/2020.

MEC. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acessado em 27/07/2020.

Monteiro, S. A. de S., & Ribeiro, P. R. M. (2020). **Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites.** *Pesquisa E Ensino*, 1, e202011. Disponível em <https://doi.org/10.37853/pqe.e202011>. Acessado em 03/02/2021.

Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). **Balanço 2019 – Ligue 180.** 2020

MICHETTI, Miqueli. **ENTRE A LEGITIMAÇÃO E A CRÍTICA: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular.** *Rev. bras. Ci. Soc.* [online]. 2020, vol.35, n.102 [cited 2020-10-14], e3510221. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092020000100507&lng=en&nrm=iso>. Epub Feb 03, 2020

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Androcentrismo.** In: FLEURY-TEIXEIRA, Elizabeth; MENEGHEL, Stela Nazareth. (Org). *Dicionário Feminino da Infâmia: acolhimento e diagnóstico de mulheres em situação de violência.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Desafio do Conhecimento — Pesquisa Qualitativa em Saúde.** São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MOURA, Arlete Pereira. **Desregulagens nas Políticas do Conhecimento Oficial.** In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. MOURA, Arlete Pereira (Orgs). *Políticas educacionais e (re)significações do currículo.* Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. ALVIANO JÚNIOR, Wilson. ALMEIDA, Déberson Ferreira de. **A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes.** *EccoS Revista Científica*, núm. 41, pp. 31-44, 2016. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6807> . Acessado em 22/04/2021.

Nonato, C. (2015). **Sergio Adorno: reflexões sobre a violência e a intolerância na sociedade brasileira.** *Comunicação & Educação*, 20(2), 93-100.

NÓVOA, Antonio. **Apresentação.** In: GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo.* Lisboa: Educa, 1997.

OSÓRIO, Andréa; SARANDY, Flávio. **Uma palavra sobre o silêncio: conteúdos de gênero para sociologia nos PCN, OCN E BNC.** *Inter-Legere – Revista de Pós Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, Natal, RN, n. 18, jan./jun. 2016 p. 58-75.

Disponível em <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/10814>. Acesso em: 22 novembro 2021.

ONU MULHERES. **Sobre a ONU Mulheres** –. Onumulheres.org.br. Disponível em: <<https://www.onumulheres.org.br/onu-mulheres/sobre-a-onu-mulheres/>>. Acesso em: 27 Jun. 2021.

PEREIRA, Gislaine dos Santos. **BNCC e o futuro da Sociologia no ensino médio – uma análise comparativa**. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais | Vol.4, nº.1 | p. 141-162 | jan./jun. 2020. Disponível em <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/268>. Acessado em 09/02/2021.

PITANGUY, Jacqueline. **Advocacy e Direitos Humanos**. In: BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline. O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, Betty N.; Marguti, Bárbara ; COSTA, Marco Aurélio ; CURI, Rodrigo . **A dimensão de gênero no Índice de Vulnerabilidade Social (IVS): alguns apontamentos teóricos e analíticos**. Boletim Regional, Urbano e Ambiental (IPEA), v. 1, p. 83-92, 2017. Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7947/1/BRU_n16_Dimens%C3%A3o.pdf . Acesso em 05 de junho de 2020.

SAFFIOTI, Heleieth IB. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero**. Cafajeste. Pagu , Campinas, n. 16, p. 115-136, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 de junho de 2020.

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

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2008.

SCAVONE, Lucila. **Estudos de gênero: uma sociologia feminista?**. Rev. Estud. Fem., Florianópolis , v. 16, n. 1, p. 173-186, Apr. 2008 . Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000100018&lng=en&nrm=iso>. access on 05 June 2020.

SENASP, Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Curso Nacional de Promotor de Polícia Comunitária** / Grupo de Trabalho, Portaria SENASP nº 002/2007 - Brasília – DF. 2007

SILVA, E. L. dos S. **Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC**. História, histórias, 8(16), 143-169, 2020. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/31928>. Acessado em 11/02/2021.

SILVA, I.; NETO, H. F. A.; VICENTE, D. V. A **proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015**. Revista Ciências Sociais UNISINOS, v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015.

SILVA, M. R. da. **O Ensino Médio precisa de uma base nacional comum (BNCC)?** Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/o-ensino-medio-precisa-de-umabase-nacional-comum-bncc/>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SILVA, V. S. S. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

TAFFAREL, C. N. Z. **As teses de abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária**. Perspectiva, v. 31, p. 137-166, jan-dez. 2013.

TAFFAREL, Celi & BELTRÃO, José. (2019). **Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma da BNCC do ensino médio**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate. 11. 103. 10.9771/gmed.v11i1.32000.

TJDF. **Relatório de Atividades do MPVE** em 2015. 2016. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/centro-judiciario-mulher/documentos-e-links/relatorios/relatorios-de-projetos-do-njm/relatorio-maria-da-penha-vai-a-escola-2015>. Acessado em 05/11/2021.

TJDF. **Relatorio de Atividades do Projeto Maria da Penha vai à Escola: educar para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (MPVE)**

2014 – 2018. 2019. Disponível em:

https://www.tjdft.jus.br/informacoes/cidadania/centro-judiciario-mulher/documentos-e-links/relatorios/relatorios-de-projetos-do-njm/relatorio-do-projeto-maria-da-penha-vai-a-escola-2014_2018_impressao.pdf. Acessado em 05/11/2021.

TRICHES, Eliane de Fátima. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande

Dourados, Mato Grosso do Sul. 2018. Disponível em: [http://files.ufgd.](http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Eliane%20Triches%20%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20finalizada%2022.04.2018%20cat%201.pdf)

[edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-](http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Eliane%20Triches%20%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20finalizada%2022.04.2018%20cat%201.pdf)

[EDUCACAO/Eliane%20Triches%20%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20finalizada%2022.04.2018%20cat%201.pdf](http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOUTORADO-EDUCACAO/Eliane%20Triches%20%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20finalizada%2022.04.2018%20cat%201.pdf) . Acesso em: 12 abr. 2021.

URRA, Flávio. **Masculinidades: a construção social da masculinidade e o**

exercício da violência. BLAY, E. A. (Org.) *Feminismos e masculinidades: novos caminhos para enfrentar a violência contra a mulher*. 1ª. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. v. 1. 277p .

WASELFISH, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil**. Disponível em www.mapadaviolencia.org.br. Acessado em 28/02/2020.

ZANATTA, S.C., NEVES, M.C.D. **Uma Discussão sobre a Implantação da Bncc: um olhar para o ensino de física**. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO DE CIÊNCIAS, 1.,2016, Campina Grande. *Anais...Campina Grande: Editorarealize*, 2016. p. 01-10. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2016/TRABALHO_EV058_MD1_SA89_ID1338_05052016100301.pdf . Acessado em 22/04/2021.

ZITZKE, V. A., & PINTO, E. O. DE T. **A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado**. *Revista Thema*, 17(2), 407-416.

<https://doi.org/10.15536/thema.V17.2020.407-416.1469>. Disponível em <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1469>. Acessado em 17/07/2021.

ANEXO I

Competências Específicas e suas respectivas Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ano/Faixa	Cód. Hab	Habilidades de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
<p>Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.</p>		
1º, 2º, 3º	EM13CHS101	Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
1º, 2º, 3º	EM13CHS102	Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
1º, 2º, 3º	EM13CHS103	Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
1º, 2º, 3º	EM13CHS104	Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

1º, 2º, 3º	EM13CHS105	Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.
1º, 2º, 3º	EM13CHS106	Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.		
1º, 2º, 3º	EM13CHS201	Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
1º, 2º, 3º	EM13CHS202	Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.
1º, 2º, 3º	EM13CHS203	Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
1º, 2º, 3º	EM13CHS204	Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a

		diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
1º, 2º, 3º	EM13CHS205	Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.
1º, 2º, 3º	EM13CHS206	Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.
Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.		
1º, 2º, 3º	EM13CHS301	Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.
1º, 2º, 3º	EM13CHS302	Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais - entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais -, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.
1º, 2º, 3º	EM13CHS303	Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

1º, 2º, 3º	EM13CHS304	Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.
1º, 2º, 3º	EM13CHS305	Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.
1º, 2º, 3º	EM13CHS306	Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).
Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades		
1º, 2º, 3º	EM13CHS401	Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.
1º, 2º, 3º	EM13CHS402	Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.
1º, 2º, 3º	EM13CHS403	Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.

1º, 2º, 3º	EM13CHS404	Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.
Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.		
1º, 2º, 3º	EM13CHS501	Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
1º, 2º, 3º	EM13CHS502	Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
1º, 2º, 3º	EM13CHS503	Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
1º, 2º, 3º	EM13CHS504	Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.		
1º, 2º, 3º	EM13CHS601	Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão

		precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
1º, 2º, 3º	EM13CHS602	Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.
1º, 2º, 3º	EM13CHS603	Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).
1º, 2º, 3º	EM13CHS604	Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.
1º, 2º, 3º	EM13CHS605	Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.
1º, 2º, 3º	EM13LGG105	Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

ANEXO II

Como o termo “gênero” aparece na 2ª versão da BNCC

<p>A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENSINO MÉDIO) – Biologia</p>	<p>A inserção da Biologia como componente curricular nessa etapa tem se dado, também, pela ampliação das interfaces entre essa ciência, processos e produtos tecnológicos e questões de âmbito social, político, ético e moral. O jovem não pode prescindir do conhecimento conceitual em Biologia para estar bem informado, se posicionar e tomar decisões acerca de uma série de questões do mundo contemporâneo, que envolvem temas diversos, como: identidade étnico-racial e racismo; gênero, sexualidade, orientação sexual e homofobia; gravidez e aborto; problemas socioambientais relativos à preservação da biodiversidade e estratégias para desenvolvimento sustentável; problemas relativos ao uso de biotecnologia, tais como produção de transgênicos, clonagem de órgão; terapia por células-tronco.</p>
<p>A ESTRUTURA DO COMPONENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA - Ensino Religioso</p>	<p>Ideias e Práticas religiosas/não religiosas: aborda as experiências e manifestações religiosas nos espaços e territórios; as práticas celebrativas, simbólicas, rituais, artísticas, espirituais; a atuação das lideranças religiosas; as instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros</p>
<p>ARTE: DANÇA</p>	<p>(EF01AR17) - Refletir sobre as experiências corporais pessoais e coletivas desenvolvidas em aula de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade</p>
<p>ARTE: TEATRO</p>	<p>(EF01AR35) - Refletir sobre as experiências teatrais, desenvolvidas em aula, de modo a problematizar as questões de gênero, corpo e sexualidade.</p>