



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

MARIA LARISSA MONTANIA VERA

**DAS MARIAS: UMA PLATAFORMA COLABORATIVA PARA PROMOVER O
ENSINO DE HISTÓRIA E OS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES**

**CAMPO GRANDE/MS
2024**

MARIA LARISSA MONTANIA VERA

**DAS MARIAS: UMA PLATAFORMA COLABORATIVA PARA PROMOVER O
ENSINO DE HISTÓRIA E OS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador (a): Prof^ª. Dra. Marinete A. Zacharias Rodrigues

CAMPO GRANDE/MS

2024

**DAS MARIAS: UMA PLATAFORMA COLABORATIVA PARA PROMOVER O
ENSINO DE HISTÓRIA E OS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES**

MARIA LARISSA MONTANIA VERA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof.^a Dra. Célia Maria Foster Silvestre
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof.^a Dra. Mariana Esteves de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Campo Grande, 23 de março de 2024.

V581m Vera, Maria Larissa Montania

Das Marias: uma plataforma colaborativa para promover o ensino de história e os direitos humanos das mulheres/ Maria Larissa Montania Vera. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.

94 p.

Dissertação (Mestrado Profissional)- Ensino de História - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues

1. Direitos humanos das mulheres. 2. Educação em Direitos Humanos. 3. Ensino de história I. Rodrigues, Marinete Aparecida Zacharias II. Título

CDD 23. ed. - 305.42

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

Dedico esta pesquisa à Maria de Lourdes Montania Vera, mãe amada e exemplo de luta diária por uma sociedade mais justa e fraterna.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por sempre incentivarem minha jornada acadêmica, acreditando em meu potencial e moldando meu caráter com seu exemplo de trabalho, solidariedade e fé no ser humano. Às minhas irmãs, que em todas as fases da vida me fizeram acreditar, resistir e lutar por um futuro melhor. Agradeço pelo amor incondicional e pela união entre nós. Às minhas tias, por me ensinarem a ter sororidade – solidariedade entre as mulheres -, mesmo antes ter contado com esse termo.

À minha orientadora, professora e amiga Marinete, que desde minha graduação compartilha generosamente seus conhecimentos, acreditando e confiando nas minhas ideias, mesmo quando eu mesma duvidei. À banca de qualificação: Célia Maria Foster Silvestre e Mariana Esteves de Oliveira pela gentileza e assertividade de suas indicações, sem as quais essa pesquisa não seria a mesma.

Agradeço também à coordenação do curso e professores do programa ProfHistória e à UEMS por proporcionar a oportunidade de acesso a uma educação de qualidade, o que ampliou meu conhecimento e aprimorou minhas habilidades como educadora e pesquisadora. Agradeço à FUNDECT (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul) pelo incentivo e fomento de uma bolsa de estudos que contribuiu de forma significativa para o meu aprimoramento e a produção da pesquisa e da dissertação.

Aos meus amigos, que, mesmo com minha ausência constante, foram gentis e colaboraram com suas ideias, conversas e incentivos, ajudando-me a me tornar uma professora que acredita no potencial da educação. Particularmente, aos meus amigos William e Amanda, com quem pude contar durante toda minha carreira como estudante e como professora, mesmo à distância, foram fundamentais nessa caminhada.

A realização desta pesquisa só foi possível graças ao apoio de toda a comunidade escolar do Centro Estadual de Educação Profissional Hércules Maymone (CEEPHM). Agradeço aos gestores, professores, coordenadores, funcionários e, em especial, aos meus alunos, que compartilharam suas experiências e tornaram este trabalho possível. Agradeço também aos diretores e a Secretária Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul por autorizar a realização de pesquisa.

Por fim, ao Eduardo, por segurar minha mão, ouvir pacientemente minhas angústias, apoiar incondicionalmente meus estudos, entender minhas ausências e silêncios, e caminhar comigo nesta jornada.

VERA, Maria Larissa Montania. *Das Marias: uma plataforma colaborativa para promover o ensino de história e os direitos humanos das mulheres*. 2024. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

RESUMO

A violência de gênero é uma realidade persistente, e a escola tem um papel fundamental na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, inserir discussões sobre a violência de gênero nas aulas de história ainda é um desafio. Com o intuito de enfrentar essa realidade, desenvolvemos um estudo que investigou a percepção dos alunos do Ensino Médio noturno sobre os direitos humanos das mulheres. A metodologia adotada envolveu uma pesquisa quantitativa com 100 estudantes do Ensino Médio, utilizando um questionário com perguntas fechadas. Além disso, analisamos dados de pesquisas nacionais e regionais sobre a percepção da violência contra a mulher para identificar diferenças e similaridades entre os grupos analisados. Os resultados indicam que, embora os estudantes reconheçam as desigualdades de gênero, desconhecem os direitos humanos das mulheres e sua aplicação no cotidiano. Muitos desejam contribuir para a mudança, mas não possuem o conhecimento necessário para intervir. Com base nesses resultados, desenvolvemos uma plataforma online, hospedada no endereço: <https://www.portaldasmarias.com.br>. O *website* disponibiliza fontes históricas, cartilhas, sequências didáticas desenvolvidas ao longo da pesquisa e apoiadas no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, na Constituição Cidadã (1988) e nas normativas nacionais e internacionais sobre os direitos humanos. O *website* tem um caráter colaborativo, permitindo que professores e especialistas compartilhem conhecimentos sobre os direitos humanos das mulheres. Também inclui uma seção dedicada à divulgação de outros trabalhos do Mestrado Profissional (ProfHistória) relacionados à participação das mulheres na história e à luta contra a violência de gênero.

Palavras-chave: ensino de história; gênero; cidadania; direitos humanos; mulheres; *website*.

VERA, Maria Larissa Montania. *Das Marias: uma plataforma colaborativa para promover o ensino de história e os direitos humanos das mulheres*. 2024. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

ABSTRACT

Gender-based violence is a persistent reality, and schools play a fundamental role in shaping a fairer and more equal society. However, it is still a challenge to include discussions about gender violence in history lessons. In order to tackle this reality, we carried out a study that investigated the perception of evening high school students about women's human rights. The methodology adopted involved a quantitative survey of 100 high school students, using a questionnaire with closed questions. In addition, we analyzed data from national and regional surveys on the perception of violence against women to identify differences and similarities between the groups analyzed. The results indicate that although the students recognize gender inequalities, they are unaware of women's human rights and their application in everyday life. Many want to contribute to change, but lack the necessary knowledge to intervene. Based on these findings, we developed an online platform, hosted at <https://www.portaldasmarias.com.br>. The website provides historical sources, booklets and teaching sequences developed during the research and based on the National Plan for Human Rights Education, the Citizen Constitution (1988) and national and international regulations on human rights. The website is collaborative in nature, allowing teachers and specialists to share knowledge about women's human rights. It also includes a section dedicated to disseminating other work from the Professional Master's Degree (ProfHistória) related to women's participation in history and the fight against gender violence.

Keywords: history teaching; gender; citizenship; human rights; women; website.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bertha Lutz durante as deliberações em São Francisco, em 26 de junho de 1945 ..	16
Figura 2 - Foto ampliada da fachada	50
Figura 3 - Cartilha para o programa “Lei Maria da Penha vai à escola”	69
Figura 4 - <i>Banner</i> do Portal das Marias.....	79
Figura 5 - Página inicial do “Portal das Marias”	80
Figura 6 - Elas na História.....	82
Figura 7 - Exemplo de cartilha disponibilizada para <i>download</i>	83
Figura 8 - Link para envio de materiais.....	83
Figura 9 - <i>Sites</i> sobre os direitos das mulheres.....	84
Figura 10 - Artigos sobre os direitos humanos das mulheres.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos respondentes	56
Gráfico 2 - Conhecimento sobre os direitos humanos.....	57
Gráfico 3 - Conhecimento sobre os direitos humanos (ONU Mulheres Brasil/Instituto Ipsos)	58
Gráfico 4 - Concordância com a universalidade dos direitos humanos	59
Gráfico 5 - Percepção das(os) estudantes sobre o acesso aos direitos humanos	60
Gráfico 6 - Fontes de informação sobre direitos e responsabilidades	62
Gráfico 7 - Percepção dos estudantes sobre desigualdade de gênero.....	63
Gráfico 8 - Conhecimento sobre violência de gênero por gênero	65
Gráfico 9 - Concordância e discordância com a afirmação: “A escola é fundamental na promoção de uma sociedade sem violência contra a mulher”	66
Gráfico 10 - Responsabilidade individual na erradicação da violência de gênero	67
Gráfico 11 - Conhecimento sobre a Lei Maria da Penha	68
Gráfico 12 - Comparativo entre as pesquisas CEEPHM e DataSenado sobre o conhecimento feminino sobre a Lei Maria da Penha.....	71
Gráfico 13 - Eficácia da Lei Maria da Penha	72
Gráfico 14 - Concordância ou discordância com a colaboração dos homens no combate à violência de gênero.....	74
Gráfico 15 - Equipamento utilizado pelos brasileiros para acesso à internet.....	78

LISTA DE SIGLAS

AJA-MS	Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEPHM	Centro Estadual de Educação Profissional Hércules Maymone
CIDH	Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNEDH	Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
DEAMs	Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM	Novo Ensino Médio
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNEDH	Plano Nacional de Educação Em Direitos Humanos
PPP	Projeto Político Pedagógico
SED/MS	Secretária Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
SGDE	Sistema de Gestão de Dados Escolares
SUS	Sistema Único de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CAPÍTULO I – PRINCÍPIOS TEÓRICOS E A NATUREZA HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS E DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES	16
2.1 A persistência da luta das mulheres por direitos ao longo do tempo	26
2.2 As mulheres latino-americanas resistem	31
3 CAPÍTULO II – PERCEPÇÕES E DESAFIOS DOS DIREITOS HUMANOS NAS SALAS DE AULA	39
3.1 Educação em Direitos Humanos na Educação Básica	46
3.2 O Centro Estadual de Educação Profissional Hércules Maymone e o Ensino de História: a construção do Projeto Político-Pedagógico e as implicações das Novas Normativas	49
3.2 Perspectiva dos estudantes do CEEPHM sobre direitos humanos, desigualdade de gênero e violência.....	54
4 CAPÍTULO III – “PORTAL DAS MARIAS”: <i>SITE</i> EDUCATIVO PARA COMPARTILHAR NOSSOS SABERES.	76
3.1 Apresentando o “Portal das Marias”	78
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICE	93

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas recentes do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) revelam um cenário alarmante: a violência contra as mulheres atingiu níveis recordes em 2023¹ expondo a persistência da desigualdade de gênero em nossa sociedade. Diante dessa realidade, é fundamental reafirmar o papel da escola na preparação dos estudantes para atuarem em prol de uma sociedade democrática, livre de desigualdades e exclusão, e que respeite as diferenças e a pluralidade. Assim, é pertinente questionar como inserir discussões sobre os direitos humanos das mulheres e violência de gênero nas aulas de história?

Nesse contexto, hooks² (2013) destaca a função social da escola, que muitas vezes é obscurecida pela burocracia e pela pressão por metas, negligenciando as vivências e o conhecimento dos estudantes. Por isso, defendemos um modelo de ensino que reconheça e valorize a diversidade de experiências e perspectivas, promovendo uma educação inclusiva e transformadora. Esse pressuposto, enfatiza a importância de um ensino de História que ultrapasse a simples transmissão de fatos. A aprendizagem histórica deve ser um processo de construção de sentido, permitindo que os alunos compreendam o passado e suas influências no presente. Nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem da História visam formar a consciência histórica, ou seja, a capacidade de entender o processo histórico e como as pessoas organizam, interpretam e dão significado às mudanças que moldaram o presente (Rüsen, 2001).

A partir dessa compreensão, é importante incorporar nas aulas de história a perspectiva de gênero. Estudos sobre gênero mostram a necessidade de entender esse conceito como uma construção social, política e histórica que influencia profundamente as experiências individuais e coletivas ao longo do tempo, perpetuando dinâmicas de dominação e subordinação. Nesse sentido, gênero, enquanto categoria analítica, permite examinar como as experiências de homens e mulheres se entrelaçam no passado e continuam a moldar as práticas sociais e históricas atuais. Essa análise revela que as diferenças de gênero ultrapassam determinações biológicas e são moldadas por contextos históricos e culturais que legitimam a opressão e a exclusão das mulheres (Jelin, 1994; Scott, 1995).

Ademais, estudos sobre gênero destacam a importância de uma abordagem interseccional, já que as desigualdades sociais são construídas a partir de relações de poder que

¹ O Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2024) é uma publicação anual realizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública que copia e analisa dados de segurança pública fornecidos por órgãos oficiais, como secretarias de segurança estaduais, pelas polícias civis, militares e federal.

² Pseudônimo grafado com iniciais minúsculas em respeito a própria escolha político-linguística da autora Gloria Jean, a fim de evidenciar que a mensagem deve prevalecer a personalidade.

entrelaçam raça e classe (Collins, 2021). A interseção de opressões impede que mulheres negras, por exemplo, vivenciem plenamente sua condição de mulher, pois estão continuamente sujeitas ao racismo e ao sexismo (Jelin, 1994; hooks, 2019). Além disso, essa análise se expande ao incluir diferentes formas de violência de gênero — física, psicológica, econômica e simbólica — que reforçam as desigualdades sociais e mantêm as mulheres em posições subalternas. Complementando essa visão, Saffioti (2016) e Bourdieu (2012) mostram como a dominação masculina utiliza construções sociais naturalizadas para justificar a exclusão das mulheres dos espaços de poder e da vida pública.

Assim como também, é fundamental que o ensino de História não apenas aborde esses aspectos, mas também promova a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, valorizando a diversidade de perspectivas e combatendo o apagamento histórico das mulheres. Embora existam esforços para democratizar o ensino, ainda é necessário incorporar de maneira mais efetiva as narrativas femininas e a luta contra a violência de gênero nas aulas de História, reconhecendo as mulheres como protagonistas e agentes de mudança na história da humanidade.

Dando continuidade à reflexão, é essencial destacar que, para responder à pergunta inicial sobre como inserir discussões sobre os direitos humanos das mulheres e violência de gênero nas aulas de história, esta pesquisa teve como objetivo geral desenvolver o “Portal das Marias”³, um *website* criado para facilitar o acesso e o compartilhamento de materiais didáticos e informações sobre os direitos humanos das mulheres. Para tanto, foi necessário investigar a percepção de alunos e alunas do Ensino Médio matriculados no período noturno sobre os direitos humanos das mulheres e analisar dados de pesquisas nacionais e regionais sobre a percepção da violência contra a mulher, visando identificar diferenças e similaridades entre os grupos analisados.

O estudo foi conduzido na forma de uma pesquisa quantitativa, e a coleta de dados foi realizada por meio de um questionário sobre a percepção dos estudantes sobre direitos humanos e violência contra as mulheres, composto de 12 perguntas fechadas. Para a realização da pesquisa, foi solicitada autorização da direção do Centro Estadual de Educação Profissional Hércules Maynome (CEEPM) e da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Os questionários foram aplicados em 100 estudantes do Ensino Médio. Essa amostra representa 28,6% dos alunos frequentes em 10 turmas do Ensino Médios noturno.

A primeira seção desta dissertação apresenta os princípios teóricos dos direitos

³ <https://www.portaldasmarias.com.br/>

humanos, com um foco especial nos direitos das mulheres, detalhando sua trajetória desde as primeiras declarações no século XVIII até a atualidade e destacando a luta das mulheres na Europa e na América. Também são discutidos os desafios atuais para efetivar o acesso aos direitos fundamentais. O segundo capítulo explora a importância do ensino de história baseado na participação dos estudantes e na construção da consciência histórica, além de apresentar o contexto da escola onde a pesquisa foi realizada e analisar os resultados da pesquisa. O terceiro capítulo descreve o website "Portal das Marias", explicando a escolha da criação de um site como estratégia para inserir o tema nas aulas de história e apresentando sua organização, seções e hiperlinks.

2 CAPÍTULO I – PRINCÍPIOS TEÓRICOS E A NATUREZA HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS E DOS DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES

Para refletirmos sobre a luta das mulheres pela igualdade e contra opressão, é importante iniciar nossa discussão a partir dos processos que levaram a constituição da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Com base nisso, é importante refletir sobre o maior conflito do século XX, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Como consequências do conflito, podemos citar a polarização mundial entre os Estados Unidos e a União Soviética e a criação de Israel (1947). Para além disso, a humanidade testemunhou os horrores dos campos de extermínio, quando foram vitimados 6 milhões de judeus, além de comunistas, homossexuais e opositores do regime nazista. E, por fim, foi inaugurada a era das armas nucleares com os ataques estadunidenses às cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, onde 170 mil foram mortos instantaneamente.

É nesse cenário que, em 1945, delegados de 50 países participaram da Conferência de São Francisco. O Brasil enviou uma delegação de diplomatas, com destaque para a cientista Bertha Lutz, ativista dos direitos das mulheres e uma das quatro mulheres a assinar a Carta (que versa sobre o reconhecimento e a salvaguarda dos direitos basilares do indivíduo na era pós-guerra). Ademais, coordenou um grupo formado por diplomatas latino-americanas para reivindicar a igualdade de direitos para homens e mulheres. A Figura 1 documenta a atuação da diplomata brasileira durante a formulação da DUDH.

Figura 1 - Bertha Lutz durante as deliberações em São Francisco, em 26 de junho de 1945



Fonte: Arquivo/ONU adaptado pela autora (2024).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) instaurou os princípios fundamentais da dignidade humana, após 159 anos da controversa Declaração dos Direitos do Cidadão e do Homem (1789). O percurso de constituição dos direitos humanos, normativa proclamada pela ONU, é um marco no reconhecimento da universalidade dos direitos humanos. Afirmada no Art. 1 da Carta das Nações Unidas (ONU, 1945, p.5): “promover e estimular o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para todos”, e confirmada explicitamente nos primeiros artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948,

Artigo 1º

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Artigo 2º

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania (ONU, 1948, p. 2).

Mesmo assim, precisamos reconhecer as disparidades entre o que é indicado na declaração e a efetividade dos direitos no dia a dia das pessoas. Sob essa ótica, é possível abordar o assunto com nossos estudantes, utilizando como referência acontecimentos divulgados pela mídia local e mundial ou analisando as leis que regem nossos direitos e a dificuldade de os usufruir/os acessar, em consideração aos problemas que impactam nossa escola e nossa comunidade. Por esse ponto de vista, é possível examinar igualmente os processos de (re)construções, retrocessos e progressos dos direitos humanos.

Ao partir dessa afirmação, é fundamental interpretar a criação dos direitos humanos à luz de seu contexto histórico, considerando as circunstâncias e condições que os moldaram. No entendimento de Norberto Bobbio (2004, p.7) “os direitos naturais são direitos históricos”, resultado das transformações, dificuldades e embates próprios das relações humanas. “O que parece fundamental numa época histórica e numa determinada civilização não é fundamental em outras épocas e em outras culturas”(Bobbio, 2004, p.13).

Nesse sentido, é importante lembrar que nos primeiros textos do século XVIII, os direitos considerados naturais, liberdade, propriedade, segurança e resistência à opressão, excluía a maioria dos indivíduos daquela época, uma vez que mulheres, negros (tanto livres quanto escravizados), indígenas, pessoas sem recursos, não eram considerados parte dos grupos de “humanos”, “humanidade”, “povo” e “cidadãos” mencionados nas declarações de Independência dos Estados Unidos de 1776 e nos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789.

Dessa forma, é fundamental que estejamos sempre atentos aos direitos humanos e sobre quais sujeitos tem o acesso a eles, assim como também a quem eles são negados. Lamentavelmente, somos diariamente confrontados com relatos de violações desses direitos, tanto no Brasil quanto globalmente. Mesmo com os significativos avanços tecnológicos, ainda enfrentemos situações como trabalho análogo à escravidão, discriminação racial e violência de gênero. O mais preocupante é que tais violações, apesar de sua gravidade, não recebem uma condenação universal.

Ao considerar esses aspectos, não basta apenas conhecer nossos direitos, mas também é fundamental persistir na luta pela sua garantia a todos, sem distinção de qualquer condição. Além de esforços para garantir que esses direitos sejam estendidos, surgem novas demandas, como a regulação da Internet e das pesquisas envolvendo material genético humano. Isso nos leva a entender que a revisão constante dos direitos humanos faz parte do processo histórico de humanização e melhoria das sociedades humanas. A comprovar que os direitos não são estáticos, foram, e têm sido alterados, inclusive, pela influência de novas tecnologias.

Com a Declaração dos Direitos Humanos, os Estados-membros concordam, ao menos em teoria, em se comprometer com a ONU para promover a proteção global dos direitos humanos. Contudo, é essencial ter em mente que ter uma declaração de direitos não assegura automaticamente a sua completa proteção/aplicação na realidade. Bobbio (2004, p.17), argumenta que

com efeito, o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

Nessa perspectiva, Bruno Konder Comparato (2017) destaca que uma declaração não constitui uma lei ou norma jurídica e, portanto, não pode ser revogada ou cancelada por quem a emitiu, nem por um legislador posterior. Uma declaração de direitos não pode ser simplesmente eliminada, os países membros reconhecem sua existência e devem agir para garantir sua efetividade. Embora atualmente a Declaração dos Direitos Humanos e organizações internacionais como a ONU tenham sido questionadas por sua suposta ineficácia ou falta de atuação, devemos atuar para torná-la mais efetiva. É primordial contemplar esse processo de conquista e consolidação dos direitos humanos, considerando as consequências e significados desse documento de 1948.

Para Comparato (2017), a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que a forma como um país trata seus cidadãos tem repercussões além de suas fronteiras e que não

pode impedir a supervisão de entidades externas. Além disso, é dito na declaração que qualquer indivíduo privado de seus direitos tem o direito de se opor à opressão e buscar ajuda de organizações internacionais para garantir seus direitos. Comparato (2017, p.44) afirma que,

mesmo o mais miserável dos indivíduos, aquele que foi desprovido de todo o resto, não pode ser destituído dos Direitos Humanos. A característica revolucionária dos Direitos Humanos é que eles são igualmente válidos para todos, e não somente para os poderosos ou os ricos. Os oprimidos do mundo todo sempre têm a possibilidade de recorrer aos Direitos Humanos, precisamente porque são humanos.

Um exemplo que comprova essa afirmação é o caso de Maria da Penha, que sofreu violência doméstica e duas tentativas de assassinato por parte de seu ex-marido, e precisou da intervenção da Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) da Organização dos Estados Americanos (OEA) para garantir seus direitos. A principal consequência da atuação da pessoa afetada foi a implementação da Lei nº 11.340, em 07 de agosto de 2006.

A violência sofrida por Maria da Penha destaca a necessidade de discutir os direitos das mulheres na história, considerando o elevado índice de pessoas que desconhecem a lei e a crescente disseminação de discurso de ódio e notícias falsas sobre o caso. A propagação desse tipo de desinformações sobre o caso Maria da Penha e a legislação que leva seu nome busca manter a violência contra as mulheres e dificultar a eficácia da lei.

Esse episódio, brevemente descrito, fortalece a importância da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas aulas da Educação Básica, porque possibilita aos estudantes compreenderem seus direitos e os fatos que levaram à criação da Lei, motivando-os a se envolver nos processos de construção e efetivação de normativas e políticas públicas que garantam seus direitos. Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) reforça a importância da capacitação de educadores e gestores para abordar temas como liberdade de expressão e o combate à disseminação de notícias falsas e aos discursos de ódio. Segundo a Unesco (2023, p.14) para

enfrentar o discurso de ódio por meio da educação significa fortalecer a capacidade dos sistemas educacionais, incluindo instituições e educadores, de fornecer ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos, livres de ódio, que respeitem os direitos humanos e apoiem diferentes culturas, crenças e identidades raciais, religiosas, sexuais e de gênero.

Após essa reflexão, podemos avançar em nossa discussão sobre a evolução dos direitos humanos. Com a formação dos Estados modernos, o que representou uma mudança nas relações sociais e políticas na Europa Ocidental ao longo do século XVIII; a ascensão da burguesia e a disseminação das ideias iluministas, os cidadãos passaram a reivindicar determinados direitos, em contraposição ao Antigo Regime, que os sobrecarregava com deveres impostos pelo rei e

pelo Estado.

E é nesse cenário que o individualismo ganhou destaque, ressaltando o caráter liberal dos Estados modernos ao enfatizar a autonomia dos indivíduos para realizar suas escolhas, reivindicar liberdade e lutar contra a opressão do Estado. O surgimento da burguesia e a propagação dos princípios iluministas marcaram uma época de grandes transformações nas práticas sociais que antes eram dominadas por costumes tradicionais. Para E. P. Thompson (1998, p. 13), “o povo estava sujeito a pressões para ‘reformatar’ sua cultura segundo normas vindas de cima [...]”. Em oposição aos costumes que regulavam a vida em comunidade, o individualismo e o liberalismo econômico instituíram os cercamentos⁴ expropriando aldeões do uso coletivo da terra, e instituíram a disciplina do trabalho marcada pelo tempo do relógio e a ideia da ética puritana de austeridade e combate ao ócio (Thompson, 1998).

As mudanças não se limitaram apenas à esfera política ou econômica, mas permearam profundamente o modo de viver e pensar da sociedade. Para Bobbio (2004, p.8),

no plano histórico, sustento que a afirmação dos direitos do homem deriva de uma radical inversão de perspectiva, característica da formação do Estado moderno, na representação da relação política, ou seja, na relação Estado/cidadão ou soberano/súditos: relação que é encarada, cada vez mais, do ponto de vista dos direitos dos cidadãos não mais súditos, e não do ponto de vista dos direitos do soberano, em correspondência com a visão individualista da sociedade, segundo a qual, para compreender a sociedade, é preciso partir de baixo, ou seja, dos indivíduos que a compõem [...].

Nesse contexto, teoricamente, todos os indivíduos, independentemente de sua origem, deveriam buscar autonomia por meio do conhecimento e de suas habilidades, desvinculando-se das restrições impostas pelo nascimento e pela religião. Nesse sentido, é importante refletir sobre os indivíduos inscritos como capazes de exercer sua liberdade e soberania perante o Estado, inclusive propondo novas leis e participando da organização da sociedade a partir do direito a cidadania. Entretanto, nesse período, incluía apenas um pequeno grupo de homens, europeus, aristocratas e burgueses.

Outra questão relacionada com as mudanças impostas pela Modernidade foi a popularização da leitura de romances epistolares, gênero literário em que a narrativa é construída principalmente a partir de cartas, como observado por Lynn Hunt (2009, p. 39-40),

no século XVIII, os leitores de romances aprenderam a estender o seu alcance de empatia. Ao ler, eles sentiam empatia além de fronteiras sociais tradicionais entre os nobres e os plebeus, os senhores e os criados, os homens e as mulheres, talvez até entre os adultos e as crianças. Em consequência, passavam a ver os outros – indivíduos que não conheciam pessoalmente – como seus semelhantes, tendo os mesmos tipos

⁴ Processo ocorrido na Inglaterra ao longo do século XVI, caracterizado pela apropriação e privatização das terras que, até então, eram de uso coletivo.

de emoções internas. Sem esse processo de aprendizado, a “igualdade” talvez não tivesse um significado profundo e, em particular, nenhuma consequência política.

O hábito da leitura de romance proporcionou entretenimento, mas também ofereceu uma oportunidade para reflexão sobre a condição humana e a sociedade. Ao se colocarem no lugar do outro, os leitores eram levados a entender que, apesar das diferenças aparentes, compartilhavam os mesmos sentimentos dos outros seres humanos. Embora sutis, essas mudanças foram fundamentais para o desenvolvimento da empatia nos leitores. Entretanto, essa empatia não se estendeu aos homens e mulheres das classes trabalhadoras e aos não europeus. Para além disso, é importante pontuar que o público leitor estava circunscrito a uma pequena parcela da população, visto que a educação pública, gratuita e laica defendida pelos pensadores iluministas seria instituída na Europa e na América no século XIX, e não se estendia ao povo, o qual deveria receber apenas uma formação que o habilitasse às atividades fabris.

Outro exemplo está relacionado à higiene pessoal, anteriormente negligenciada, mas gradualmente inserida nos hábitos do cotidiano da classe burguesa. Por exemplo, práticas como não assoar o nariz com as mãos, evitar jogar dejetos pela janela e usar roupas limpas tornaram-se mais comuns, refletindo a crescente valorização do corpo e da saúde individual. Essas mudanças também ajudaram a estabelecer distinções entre a burguesia e as demais classes sociais. Portanto, segundo Hunt (2009, p.83), fica evidente que

cuspir, comer numa tigela comum e dormir numa cama com um estranho tornaram-se atos repugnantes ou ao menos desagradáveis. As explosões violentas de emoção e o comportamento agressivo passaram a ser socialmente inaceitáveis. Essas mudanças de atitude em relação ao corpo eram as indicações superficiais de uma transformação subjacente. Todas assinalavam o advento do indivíduo fechado em si mesmo, cujas fronteiras tinham de ser respeitadas na interação social.

Paralelamente a essas mudanças nos cuidados pessoais, a configuração das casas burguesas mudou significativamente, com a inclusão de quartos de dormir refletindo uma maior valorização do conforto e da privacidade. A disponibilidade do teatro e da música, antes restritos à nobreza, expandiu-se para a burguesia. Esse acesso à arte e ao entretenimento não apenas enriqueceu a vida cultural, mas também estabeleceu uma distinção entre a emergente classe burguesa e as demais, promovendo uma maior integração social e a sensação de pertencimento, e principalmente de exclusão daqueles que não “ascenderam socialmente”.

Hunt (2009) enfatiza que até no Iluminismo as penalidades cruéis tinham o propósito de reforçar o poder do Estado sobre os indivíduos, e de dissuadir os espectadores de cometer crimes semelhantes. A população não se chocava com a tortura e execuções públicas, pois as leis da época tinham um caráter punitivo, ao contrário do sistema atual, que pelo menos na teoria, é baseado na reabilitação. Foi a partir das reflexões de pensadores como Voltaire,

Rousseau e Beccaria que se iniciou um debate sobre essas práticas. Esse questionamento ganhou força na segunda metade do século XVIII, à medida que os iluministas passaram a contestar tortura, relacionando-a a questões religiosas e duvidando de sua eficácia como instrumento de educação da sociedade.

A aversão crescente em relação à tortura durante o século XVIII contribuiu para a promoção dos direitos humanos, a evidenciar uma transição na percepção da dignidade humana. Na França, às vésperas da Revolução Francesa, o clamor pela abolição da tortura para obter confissão ocupava as páginas na Enciclopédia de Diderot e avançava na corte de Luís XVI. Hunt (2009, p.108) acrescenta que,

em 1788, a própria Coroa Francesa já tinha se associado as novas atitudes. No decreto que abolia provisoriamente a tortura antes da execução para obter nomes de cúmplices, o governo de Luís XVI falava de “reafirmar a inocência[...] remover do castigo qualquer excesso de severidade [...] punir os malfeitores com toda moderação que a humanidade exige.

Essa mudança de perspectiva não se limitou apenas à questão da tortura, mas também influenciou a percepção do corpo e do individualismo. A consciência crescente dos direitos humanos levou à visão do corpo como inviolável e digno de proteção legal. O foco no individualismo ressalta a importância de reconhecer e salvaguardar os direitos de cada pessoa, marcando uma significativa ruptura com as concepções anteriores que muitas vezes sacrificavam indivíduos em nome do bem da sociedade.

Vale ressaltar que nem todos os indivíduos tinham direito à proteção de seu corpo e a liberdade. Tomemos como exemplo a violação dos corpos das populações americanas durante a “conquista” da América a partir do final do século XV, e africana com a instituição da escravidão moderna a partir do século XV até o século XIX. Mesmo na França, berço do pensamento Iluminista, e na Inglaterra as mulheres de todas as classes tiveram seus corpos e seus conhecimentos sobre ele regulados pelo Estado, pela Igreja e pelos médicos.

Conforme aponta Michelle Perrot (2003, p.22),

primeiramente, elaboram-se novos saberes sobre o corpo. Nesse aspecto, a mulher tinha vastos conhecimentos empíricos dos quais era depositária, ela se encarregava dos cuidados do corpo, da saúde e da doença, do nascimento à morte. Exercia um poder médico considerável, por vezes temido, a ponto de ser uma das acusações apresentadas contra as feiticeiras, objeto de verdadeiras perseguições na França e na Europa, sobretudo no século XVII.

A partir das considerações da autora, podemos afirmar que ao mesmo tempo que o pensamento iluminista defendia que todos os seres humanos têm direitos naturais, principalmente a liberdade e a igualdade, esses direitos não se referiam às mulheres. A exclusão das mulheres de todas as classes sociais dos direitos preconizados pelo Iluminismo não impediu

que essas ideias de liberdade e igualdade ganhassem força em outros contextos históricos, como no processo de independência na América Inglesa.

As ideias iluministas reverberaram nas Treze Colônias da América do Norte, principalmente em relação à luta contra a opressão inglesa e pela busca de liberdade e autogoverno. Inicialmente, os colonos não aspiravam à separação da Grã-Bretanha. No entanto, após sucessivas leis de controle econômico e aumento de impostos, os colonos romperam com a coroa inglesa. Em 4 de julho de 1776, a Declaração de Independência dos Estados Unidos, redigida por Thomas Jefferson, foi aprovada e proclamada pelos líderes coloniais reunidos em assembleia.

No CONGRESSO, 4 de julho de 1776.

A Declaração unânime dos treze Estados unidos da América [...]

Consideramos estas verdades autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade. — Que para assegurar esses direitos, Governos são instituídos entre os Homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados (Declaração da Independência *apud* Hunt, 2009, p. 219).

Hunt (2009) evidencia a conexão entre a Declaração de Independência dos Estados Unidos e a emergência da ideia moderna de direitos humanos. A declaração é apresentada como um exemplo pioneiro de uma nova compreensão dos direitos individuais e da soberania popular. Ao proclamar que 'todos os homens são criados iguais' e possuem direitos inalienáveis, como 'vida, liberdade e busca da felicidade', ela desafia as estruturas de poder existentes e estabelece um precedente para o reconhecimento dos direitos fundamentais de todos os seres humanos. Todavia, mesmo o documento trazendo em suas primeiras linhas a universalidade de direitos, a nova república estadunidense considerava uma grande parcela da população como não cidadã (mulheres, indígenas e escravizados).

Do outro lado do Atlântico, a sociedade francesa enfrentava profundas desigualdades sociais, acentuadas pela crise econômica decorrente da participação nas guerras de independência dos Estados Unidos contra a Inglaterra. Essa conjuntura social e econômica culminou na Revolução Francesa, um marco na história mundial, que estabeleceu os princípios fundamentais de liberdade e igualdade. A Revolução não apenas transformou a França, mas também influenciou movimentos pela independência em outros países, como na América espanhola e portuguesa.

Em 27 de agosto de 1789, a Assembleia Nacional Constituinte francesa, após uma exaustiva discussão, aprovou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Este documento, composto por 17 artigos, estabeleceu os direitos fundamentais dos homens como naturais, inalienáveis e sagrados. A Declaração de 1789 serviria de modelo para os legisladores

dos séculos seguintes, ao declarar em seus primeiros artigos:

1. Os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem ser baseadas na utilidade comum.
2. O objetivo de toda associação política é a preservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão *apud* Hunt, 2009, p. 225-226).

No entanto, as mulheres e as camadas populares que reivindicavam igualdade civil e política permaneceram excluídas desses direitos, mesmo participando ativamente de todo processo revolucionário. Dessa forma, é importante ressaltar a participação feminina nos conflitos contra a Áustria e a Prússia. De acordo com Tania Machado Morin (2009, p.109): “elas se alistaram individualmente no exército para defender a pátria em perigo, e partiram para as fronteiras. [...] dispostas a viver o lema ‘Viver livre ou Morrer!’”. Nesse contexto, outro marco importante na atuação das mulheres durante o processo revolucionário francês é a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, publicada em 1791, pela líder Olympe de Gouges (2021, p.7).

Artigo primeiro A mulher nasce livre e mantém-se igual ao homem em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.
 Art. IV A liberdade e a justiça consistem em restituir ao outro tudo o que lhe pertence; assim, o exercício dos direitos naturais da mulher não tem outros limites senão aquele que a tirania perpétua do homem opõe a eles; esses limites devem ser suprimidos pela lei da natureza e da razão.

Mais tarde, no final do século XIX e início do século XX, surge a segunda geração de direitos humanos, associada aos movimentos operários e à ideologia socialista. Ao contrário da primeira geração, que se concentrava em direitos negativos, como a não interferência do Estado, a segunda geração enfatiza direitos positivos, nos quais o Estado desempenha um papel ativo com o objetivo de assegurar condições de vida dignas para todos. Esses direitos incluem demandas por salários justos, férias remuneradas, melhores condições de trabalho, acesso à saúde, educação e bens culturais. Contudo, sua efetiva implementação depende da vontade política e capacidade do Estado, a qual pode variar consideravelmente entre países, apesar de uma base de reconhecimento internacional desses direitos.

Com a eclosão de duas guerras mundiais, a ascensão de regimes totalitários, o Holocausto e a utilização de armas nucleares, ainda na primeira metade do século XX, inicia-se a gestação da terceira geração de direitos humanos. Esse processo começou com a criação da ONU e com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estendendo-se até os anos 70. Esses direitos estão relacionados à solidariedade, abrangendo questões que ultrapassam as fronteiras dos países e englobam temas como meio ambiente, paz e desenvolvimento

sustentável. Como Benevides (1998, p.45) observa,

a terceira geração é aquela que se refere aos direitos coletivos da humanidade. Referem-se ao meio ambiente, à defesa ecológica, à paz, ao desenvolvimento, à autodeterminação dos povos, à partilha do patrimônio científico, cultural e tecnológico. Direitos sem fronteiras, direitos chamados de solidariedade planetária. É por isso que nós também somos responsáveis quando, por exemplo, a França realiza explosões nucleares no Pacífico. Porque o direito das gerações futuras a um meio ambiente não degradado já se incorporou à consciência internacional como um direito inalienável.

Por fim, os direitos de quarta geração, ainda em fase de definição, podem abarcar questões relacionadas à tecnologia, à proteção da privacidade em um mundo digitalizado e aos desafios emergentes em áreas como desenvolvimento tecnológico e biotecnológico. No que se refere a esses últimos, é necessário legislar a respeito das alterações no patrimônio genético, considerando tanto os avanços e benefícios na qualidade e longevidade da vida humana quanto as implicações da manipulação genética dos organismos vivos. Para Bobbio (2004, p.11),

o que dizer dos direitos de terceira e de quarta geração? A única coisa que até agora se pode dizer é que são expressão de aspirações ideais, às quais o nome de “direitos” serve unicamente para atribuir um título de nobreza. Proclamar o direito dos indivíduos, não importa em que parte do mundo se encontrem (os direitos do homem são por si mesmos universais), de viver num mundo não poluído não significa mais do que expressar a aspiração a obter uma futura legislação que imponha limites ao uso de substâncias poluentes.

Devemos promover uma reflexão crítica sobre os direitos relativos aos recursos ambientais e às mudanças climáticas, intrinsecamente ligados à poluição e à degradação ambiental. Nesse sentido, é importante considerar quais grupos humanos são os mais impactados pela crise hídrica e pelo aumento da temperatura global, reconhecendo sua vulnerabilidade e as disparidades socioeconômicas que os tornam mais suscetíveis aos efeitos das mudanças climáticas e suas consequências. Outrossim, é fundamental analisar as ações definidas pelos governos e órgãos internacionais para mitigar os impactos das mudanças climáticas, considerando a efetividade das medidas implementadas, a justiça ambiental e a participação da sociedade civil na tomada de decisões.

Por fim, podemos refletir sobre como os processos históricos, desde as primeiras lutas pelos direitos civis e políticos até as mais recentes demandas por direitos sociais e ambientais, estão relacionados com os desafios contemporâneos. Além disso, é fundamental considerar que o acesso aos direitos fundamentais está ligado às questões de classe, raça e, principalmente gênero.

2.1 A persistência da luta das mulheres por direitos ao longo do tempo

Feitas as considerações sobre os fundamentos teóricos e o caráter histórico dos Direitos Humanos, passaremos, agora, a explorar a jornada das mulheres ao longo do tempo na luta por direitos, contra as desigualdades e a violência de gênero. A persistência da discriminação e violência de gênero é consequência das desigualdades historicamente construídas entre o masculino e o feminino. Para Elizabeth Jelin (1994, p.129): “A cultura da dominação/subordinação revela uma continuidade histórica significativa muito profunda”.

É preciso, destacar que assim como a construção de estereótipos, as conquistas das mulheres são fruto de um longo processo histórico, marcada por avanços e retrocessos na luta pela igualdade de oportunidades. Dentre esses avanços podemos destacar o acesso à educação formal, direitos trabalhistas, legislação de proteção contra discriminação e violência, bem como o direito ao voto e à elegibilidade.

No âmbito dos direitos políticos, persiste é a sub-representação feminina nos cargos eletivos. Tanto no legislativo quanto no executivo, a participação das mulheres é desproporcional em relação à sua representatividade na população. No estudo sobre desigualdade de gênero "Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil (2021)" do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), os dados revelam que, nas eleições de 2020, apenas 16% dos vereadores eleitos eram mulheres. Isso evidencia que, apesar de comporem a maioria da população brasileira, as mulheres ainda são sub-representadas nos espaços de poder.

Essa sub-representação de mulheres na política pode ser compreendida à luz das análises de Pierre Bourdieu (2012) sobre as relações de gênero. O autor argumenta que características comuns a todos dos seres humanos, como sensibilidade e a passividade, são frequentemente naturalizadas como femininas e mantidas para reforçar estereótipos de gênero, nos quais as mulheres são associadas a qualidades voltadas para a vida privada e o cuidado, sendo vistas como mais emocionais. Enquanto isso, os homens são percebidos como mais racionais, o que os tornaria mais aptos para a vida pública. Essas percepções e estereótipos contribuem para a reprodução da dominação masculina na política e em outros espaços de poder.

Para Pierre Bourdieu (2012, p.18):

a força 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 legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: a divisão social do trabalho, distribuição bastante restrita das atividades atribuídas a

cada um dos sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres [...].

As ideias do autor convergem com as discussões propostas por Rachel Soihet (1997) ao destacar que as diferenças entre os gêneros ultrapassam meras determinações biológicas. Isso evidencia que a violência, para além do aspecto físico, possui uma dimensão simbólica que fortalece os discursos de subordinação das mulheres. É perceptível que as construções culturais são moldadas por contextos históricos, culturais e políticos, os quais legitimam sistematicamente a opressão e a exclusão das mulheres.

Essas construções entre o feminino e o masculino são profundamente influenciadas pelos processos de socialização de gênero e pelos papéis tradicionais atribuídos a cada sexo. Desde cedo, as crianças são expostas a essas normas sociais por meio de interações familiares, educacionais e culturais, que reforçam estereótipos e expectativas de comportamento com base no gênero.

Esses padrões não só moldam as interações sociais, mas também permeiam as instituições, onde as diferenças entre os gêneros são muitas vezes naturalizadas e aceitas como inquestionáveis. Por exemplo, as mulheres frequentemente são associadas a características consideradas "femininas", como sensibilidade, empatia e habilidades domésticas, enquanto os homens são associados a características como força, racionalidade e liderança.

Essa divisão de papéis tradicionais tende a privilegiar os saberes e atributos considerados masculinos em detrimento dos saberes femininos, contribuindo para uma hierarquia de saberes na sociedade. Essa hierarquização de saberes não apenas reflete, mas também reforça a dominação masculina na sociedade, perpetuando a desigualdade de gênero.

Ao desvalorizar os saberes e as contribuições das mulheres, essas estruturas sociais mantêm os homens em posições de poder e autoridade, enquanto limitam as oportunidades e o reconhecimento das mulheres. Assim, é essencial questionar e desconstruir essas normas de gênero, promovendo uma reflexão crítica sobre como as construções sociais do feminino e do masculino impactam nossas vidas e perpetuam a desigualdade de gênero.

No que diz respeito aos direitos das mulheres e movimentos de emancipação feminina, a autora evidencia as contradições do Iluminismo e da Revolução Francesa, que, se ao mesmo tempo defendiam a autonomia, razão e busca de conhecimento para os homens, reiteravam a passividade, beleza e sensibilidade como características femininas, limitando a capacidade das mulheres de imaginar, refletir ou criar.

Sobre a Revolução Francesa, Soihet (1997, p. 5) pontua que

apesar do papel relevante que desempenharam no movimento, quando da institucionalização da nova ordem, veem-se excluídas da cidadania política e civil. Na argumentação dos responsáveis pela montagem da Nova Ordem, mais uma vez, lança-se mão da natureza como justificativa para o caráter diverso de ocupação que se impunha aos dois gêneros. Afinal, homens e mulheres apresentavam uma fisiologia diferente, o que lhes impunha papéis sociais diversos.

Em complementação, os motivos que suprimiram as mulheres da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, Hunt (2009) ressalta que o sexismo⁵ dos deputados da Assembleia Nacional Francesa era mais evidente que o racismo. Embora concordassem que a universalidade dos direitos se aplicava a "todos os homens, sem distinção de cor", poucos estavam dispostos a estender essa aplicação às mulheres. Diferentemente de grupos minoritários, como não católicos, judeus e negros, que se organizaram politicamente para questionar sua exclusão dos direitos humanos universais, as mulheres não constituíam uma categoria política claramente definida.

A exclusão das mulheres nas discussões sobre os direitos é resultado de construções sociais e culturais que não as reconheciam como seres políticos com competência para questionar seu lugar na sociedade. Como pessoas desprovidas de capacidade intelectual e moral, acreditava-se que sua autonomia estava condicionada à tutela de pais e maridos. Foi apenas a partir da década de 1790 que surgiram as primeiras reivindicações atribuindo às mulheres as mesmas capacidades dos homens, apesar das diferenças biológicas. Como exemplo podemos destacar uma das vozes mais proeminentes da Revolução Francesa, o Marquês de Condorcet, que com suas ideias progressistas, em prol dos direitos humanos e da igualdade de gênero, chocou a sociedade francesa ao afirmar:

Ou nenhum indivíduo na humanidade tem direitos, ou todos têm os mesmos; e quem vota contra o direito do outro, qualquer que seja a sua religião, cor ou sexo, abjurou a partir desse momento os seus próprios direitos (Condorcet *apud* Hunt, 2009, p. 171).

É essencial destacar a atualidade dessa afirmação. Passados mais de dois séculos, os direitos de igualdade e acesso a uma vida digna são negados pelas diferenças de cor, gênero, religião e etnia. Esses obstáculos reafirmam a urgência da Educação em Direitos Humanos na Educação Básica. No que diz respeito às aulas de História, o apagamento das mulheres nos currículos e livros didáticos, muitas vezes abordadas apenas nos apêndices, favorece a percepção ainda hoje de que as mulheres se ocupavam dos cuidados como mãe e esposa. Nesse sentido, inserir mulheres como Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft como figuras

⁵ Sexismo é uma forma de preconceito e/ou discriminação baseada no sexo ou gênero de uma pessoa, que geralmente afeta mais as mulheres e pode envolver tanto preconceitos (ideias preconcebidas e estereotipadas) quanto discriminação (ações ou comportamentos que prejudicam ou excluem).

proeminentes na luta pelos direitos iguais entre homens e mulheres durante o século XVIII apresenta aos alunos uma nova perspectiva da história.

Como anteriormente citado, Olympe de Gouges não só se destacou como ativista política, mas também deixou sua marca como dramaturga. Por meio de peças teatrais denunciou não apenas a opressão das mulheres, mas também a injustiça da escravidão. Sua abordagem progressista incluía reivindicações pela educação feminina, tolerância religiosa e a promoção da igualdade de gênero. No entanto, Gouges enfrentou duras críticas e difamações por suas ideias e ações consideradas contrárias ao regime jacobino, culminando em sua execução na guilhotina em 1793. A morte de Olympe de Gouges reflete a resistência da sociedade pós-revolução e as reivindicações de igualdade entre homens e mulheres.

Na Inglaterra, Mary Wollstonecraft, uma autodidata inglesa, destacou-se por sua defesa pela emancipação das mulheres por meio da educação. Ela argumentava que a subordinação das mulheres resultava de uma educação deficiente que limitava seu pleno desenvolvimento e as mantinha sujeitas ao domínio masculino. Wollstonecraft propunha uma educação igualitária, semelhante à oferecida aos homens, como meio de capacitar as mulheres a alcançarem sua plena realização pessoal e social.

No século XIX, o avanço do liberalismo e da Revolução Industrial gerou profundas transformações sociais em todo o mundo, promovendo o crescimento das áreas urbanas e a migração em massa das zonas rurais. Esse fenômeno resultou na concentração da pobreza e no agravamento das disparidades entre a classe trabalhadora e a burguesia. Os novos bairros urbanos, carentes de infraestrutura, refletiam a precariedade das condições de vida dos trabalhadores, especialmente mulheres e crianças, que enfrentavam salários desiguais e jornadas exaustivas nas fábricas.

Essa complexa dinâmica social do século XIX, marcada pela interação entre o liberalismo, a industrialização e as desigualdades socioeconômicas, é fundamental para compreendermos os movimentos feministas que emergiram nesse panorama. Nesse mesmo período, surge na Europa correntes pretensamente científicas para justificar as disparidades entre àqueles que possuíam direitos e os outros. Na visão de Hunt (2009, p.187-188),

as diferenças tinham de ter um fundamento mais sólido se os homens quisessem manter a sua superioridade em relação às mulheres, os brancos em relação aos negros ou os cristãos em relação aos judeus. Em suma, se os direitos deviam ser menos que universais, iguais e naturais, era preciso explicar por quê. Em consequência, o século XIX presenciou uma explosão de explicações biológicas da diferença.

Ao analisar a ciência desse período, destacamos como a anatomia feminina foi utilizada para desqualificar as mulheres, justificando assim sua opressão e confinamento à esfera

doméstica com base em características físicas. Nessa mesma linha de raciocínio, Michelle Perrot (2003) argumenta que ao longo da história as mulheres foram silenciadas e coagidas a adotar um comportamento discreto, silencioso e contido, com o objetivo de serem consideradas mais adequadas ao casamento e à maternidade.

Na percepção de Perrot (2003, p.15), o comportamento feminino era constantemente vigiado e limitado a vida doméstica,

a mulher "tal como deve ser", principalmente a jovem casadoura, deve mostrar comedimento nos gestos, nos olhares, na expressão das emoções, as quais não deixará transparecer senão com plena consciência. A mulher decente não deve erguer a voz. O riso lhe é proibido.

De acordo com a autora, a existência das mulheres frequentemente foi definida pela sua capacidade reprodutiva, começando na puberdade e terminando com a menopausa. Essas construções que limitavam as mulheres foram vastamente difundidas pela medicina no século XIX e início do século XX. Segundo Maria Izilda Santos de Matos (2003), essa época coincide com o processo de urbanização e higienização no início da República no Brasil, durante o qual as cidades passaram por uma transformação significativa, acompanhada de uma crescente influência da medicina na construção do feminino e masculino. Ademais, Matos (2003, p. 122), também sustenta que

ao homem se reservava a esfera pública, e à mulher o mundo privado. A representação do lar e da família era feita em termos naturais e em oposição à esfera pública, esta como instância histórica. Essa separação entre público e privado não pode ser identificada como algo inevitável ou natural, tendo sido construída conjuntamente com a definição das esferas sexuais e da delimitação de espaços para os sexos.

Essa instrumentalização da anatomia feminina e a imposição de padrões comportamentais restritivos refletem não apenas a objetificação e a subjugação das mulheres, mas também a perpetuação de um sistema de opressão baseado em gênero. Ao mesmo tempo em que ocorriam esses debates, os movimentos feministas buscavam conquistar direitos civis e políticos para as mulheres, apesar da resistência da sociedade e da comunidade científica.

Em conclusão, devemos reconhecer que os processos discutidos até agora se referem primordialmente à luta das mulheres brancas e ocidentais, que inicialmente estavam associadas à burguesia e, mais tarde, aos movimentos operários. Contudo, a busca pela igualdade de gênero e os esforços das mulheres por direitos não são exclusivos do continente europeu. Com isso em mente, na próxima seção, expandiremos nossa discussão para abranger a luta das mulheres das mulheres na América.

2.2 As mulheres latino-americanas resistem

Nesta seção, iremos explorar a resistência das mulheres na América e no Brasil, com um foco particular na luta das mulheres indígenas e negras. A opressão e a violência contra as mulheres indígenas são uma realidade constante e, infelizmente, ainda persistente. A obra "A conquista da América", de Tzvetan Todorov (2007), é a primeira fonte para nossa reflexão sobre a condição das mulheres indígenas na América Latina. Nas primeiras páginas do livro, somos confrontados com a imagem de uma jovem mulher maia brutalmente assassinada pelos europeus. A imagem não foi reproduzida por nenhum viajante ou conquistador da época, a mulher sem nome, sem rosto e a cena dantesca fica circunscrita a nossa imaginação.

Todorov (2007), por meio de documentos, cartas, diários e relatos do encontro entre europeus e povos mesoamericanos, destaca as dinâmicas de poder presentes nas interações entre diferentes grupos sociais. A mulher indígena é retratada como um objeto de posse, sujeita à vontade do marido e, posteriormente, à brutalidade dos conquistadores espanhóis. A violência é apresentada como um instrumento de afirmação do poder e da dominação sobre os outros. A mulher indígena é submetida a um destino trágico não apenas por sua resistência, mas também pela sua identidade como mulher e indígena.

O texto ressalta a tragédia da condição dos "outros" que são subjugados e marginalizados em nome do poder e da dominação. A morte da mulher indígena exemplifica essa tragédia, mostrando como a violência e a opressão podem ser infligidas àqueles que são percebidos como não humanos. Nessa perspectiva, Todorov (2007, p.54) afirma que

para manter sua coerência, Colombo estabelece distinções sutis entre índios inocentes, cristãos em potencial, e índios idólatras, praticantes do canibalismo; ou índios pacíficos (que se submetem ao poder dele) e índios belicosos, que merecem por isso ser punidos; mas o importante é que aqueles que ainda não são cristãos só podem ser escravos: não há uma terceira possibilidade.

Segundo Todorov (2007), Colombo descreve os povos indígenas a partir da perspectiva dos invasores, oscilando entre dois extremos: ora são retratados como bons, bonitos, obedientes e pacíficos, dotados de grande generosidade, o que os capacita para a fé cristã; por outro lado, são descritos como covardes, ladrões e selvagens violentos. Para os europeus, os indígenas eram categorizados em dois tipos distintos. Os considerados pacíficos eram vistos como aptos para o trabalho e para a conversão ao cristianismo, sendo violentamente subjugados e forçados a adotar a cultura europeia, incluindo a língua e a religião. Por outro lado, aqueles vistos como canibais eram retratados como bestas, sem qualquer perspectiva de integração, o que resultava na única opção: o extermínio.

As mulheres indígenas, que sofreram e continuam sofrendo violações de seus territórios e corpos, foram assassinadas quando resistiam e acusadas de traição ao estabelecerem acordos com os conquistadores. No entanto, esses supostos acordos eram, na verdade, estratégias de sobrevivência face ao genocídio ocasionado pela conquista da América.

Atualmente, cada vez mais, as mulheres indígenas estão assumindo papéis de liderança, não apenas dentro de suas comunidades, mas também além delas. O Brasil, que presenciou mais de 500 anos de resistência dos povos indígenas, está agora testemunhando esse crescente protagonismo feminino na luta pela sobrevivência e pelo reconhecimento dessas comunidades. Contudo, apesar dos esforços, o cenário de violência e preconceito persiste.

De acordo com o relatório anual do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), intitulado "Violência contra os Povos Indígenas no Brasil de 2022", os últimos anos foram marcados por contínuas violações dos direitos fundamentais das comunidades originárias em nosso país. O documento está organizado em quatro categorias: violência contra o patrimônio, violência contra a pessoa, violência por omissão do poder público, e violência contra os povos indígenas livres e de pouco contato. Esse importante estudo evidencia, a partir de evidências e relatos, a violência contra esses povos, subsidiando a luta pela reterritorialização.

É possível trazer como exemplos para nosso diálogo sobre violência contra as mulheres indígenas como a presença de garimpeiros, caçadores e grileiros tem afetado negativamente a saúde mental e física dessas mulheres. Foi relatado ao CIMI (2022, p.27) por uma das lideranças Yanomami,

Não queremos morrer por causa das doenças letais dos garimpeiros. Por causa das águas contaminadas do rio, nossos ouvidos adoecem. Não queremos a agressão letal da malária. Por isso, nós não queremos deixar os garimpeiros se aproximarem.

Nesse contexto, é fundamental destacar a profunda conexão dessas comunidades com a natureza. Para os povos indígenas, a natureza não é apenas um elemento externo, mas sim uma parte essencial de seu modo de vida e de sua cultura. Na cosmovisão desses povos, a natureza e os indígenas estão intrinsecamente entrelaçados. Além dos impactos visíveis, como a poluição das águas e a morte dos peixes, a destruição do território indígena é uma ameaça à própria sobrevivência dessas comunidades. A terra não é apenas um recurso a ser explorado, mas sim um espaço sagrado que proporciona sustento físico, emocional e espiritual para esses povos. A perda de seus territórios significa não apenas a perda de sua autonomia e identidade, mas também a negação de sua existência como povos indígenas.

A falta de água potável também tem sido denunciada pela a Kuñangue Aty Guasu, a maior Assembleia das Mulheres Kaiowá e Guarani do estado de Mato Grosso do Sul. Segundo

o relatório final da XI Kuñangue Aty Guasu (2023), nove em cada dez mulheres indígenas relatam não ter acesso a água potável nos territórios Kaiowá e Guarani. Acrescentado a isso, elas exigem que as autoridades públicas realizem análises constantes da água dos rios e nascentes, pois há uma alta incidência de uso de agrotóxicos na região. Isso resulta na contaminação da água consumida pelos indígenas, causando danos à saúde da população. A Kuñangue Aty Guasu (2023, p. 4) manifesta preocupação com

[...]o não acesso a água potável é um dos maiores desafios nos territórios indígenas, uma demanda de décadas nunca atendida de maneira adequada nem pela Saúde indígena, muito menos por outros órgãos públicos. A água envenenada e suja, tem adoecido as comunidades indígenas, prejudicando todos de forma geral, e vidas indígenas permanecem em risco, assim como a saúde das gestantes, puérperas, crianças, idosas, [...]

Como se não bastasse a contaminação da água, os relatórios também destacam o uso indiscriminado de agrotóxicos na agricultura extensiva. A pulverização desses produtos químicos provoca sua dispersão pelo ar, ocasionando problemas de saúde para as comunidades indígenas. As lideranças da Kuñangue Aty Guasu reivindicam o direito à vida, o qual inclui o acesso a uma alimentação saudável, livre de contaminações químicas. Nesse mesmo sentido, o CIMI (2022, p.118) denuncia que,

durante todo o ano de 2022, a comunidade indígena e instituições de defesa denunciaram às autoridades o uso intensivo e indiscriminado de agrotóxicos despejados por fazendeiros, por via aérea e terrestre, nas imediações da comunidade ou até mesmo sobre os indígenas, como uma verdadeira “arma química”.[...] No final de julho, a escola do tekoha chegou a ter as aulas interrompidas devido à pulverização de agrotóxicos por fazendeiros em lavoura próxima à escola.

Adicionalmente às preocupações com a contaminação da água e a invasão de seus territórios, as mulheres indígenas enfrentam uma série de desafios como acesso a serviços básicos como emissão de registro civil de nascimento, acesso aos serviços da rede de saúde e rede de enfrentamento à violência contra a mulher indígena. Elas são frequentemente alvo de assédio, coação, sequestro e violência sexual, colocando em risco suas integridades física e psicológica, quando não suas vidas. Essas situações de vulnerabilidade levam muitas mulheres e crianças a viverem com o temor constante de serem mortas, enfrentarem a fome e serem submetidas a diversas formas de violência. Em relatos, algumas expressam o desejo de não sucumbir à fome ou às doenças, tampouco serem vítimas de violência sexual, mas sim de viver uma vida longa e digna até a velhice (CIMI, 2022).

De acordo com o relatório da Kuñangue Aty Guasu, os serviços específicos de acolhimento e atendimento às mulheres indígenas em situação de violência são negados. A Lei Maria da Penha não contempla a realidade dessas mulheres, que frequentemente enfrentam

dificuldades para denunciar. A barreira linguística é um obstáculo, já que muitas delas falam apenas a língua materna e não têm como acionar a polícia ou se locomover até uma delegacia.

Há uma imensa dificuldade de fazer denúncias sobre as violências sofridas pelas mulheres indígenas, na maioria das vezes essas denúncias não chegam em uma delegacia, e se chegam as mulheres não conseguem denunciar, pois a maioria são falantes [apenas] da língua materna. Diante disso, exigimos que tenham mulheres indígenas capacitadas para serem intérpretes na delegacia da mulher, e apoio de logística com segurança, jurídica e psicológica para ajudar as mulheres Guarani e Kaiowá a encaminhar as denúncias [...]. (Kuñangue Aty Guasu, 2023, p. 14).

Concomitantemente a isso, as lideranças femininas indígenas enfrentam dificuldades para financiar suas candidaturas a cargos eletivos, são frequentemente alvo de discursos de ódio e misoginia. Tanto os relatórios do CIMI quanto da Kuñangue Aty Guasu denunciam a violência obstétrica, as perseguições políticas e o racismo religioso, que afetam principalmente as mulheres indígenas, impedindo-as de viver de acordo com sua cultura. Essas formas de violência reforçam a marginalização e a exclusão dessas mulheres e representam obstáculos significativos para uma existência individual e coletiva.

Do mesmo modo, é essencial refletir sobre como as categorias de raça e gênero impactam as vivências das mulheres negras, assim como as indígenas. Ambas foram confrontadas com a desumanização e colonização dos seus corpos, sendo colocadas na base da pirâmide social, onde o topo é ocupado pelos homens brancos europeus.

Para bell hooks (2019), a interseção da opressão de gênero e raça não permite, ainda hoje, que as mulheres negras percebam a “mulheridade”, ou seja, sua experiência e condição de mulher, e as opressões cotidianas relacionadas ao gênero feminino, já que estão constantemente lutando contra o racismo. Como já observamos anteriormente, as mulheres brancas são associadas a características de fragilidade e sensibilidade, enquanto as mulheres não-brancas, especificamente no contexto americano com mulheres indígenas e negras, enfrentam estereótipos que as retratam como mais resistentes à dor e menos vulneráveis.

Apesar do silenciamento dessas mulheres na história mundial, há numerosos exemplos de sua resistência à colonização e à escravidão. Durante o período que precedeu o século XIX, essas mulheres desempenharam um papel vital na preservação dos laços familiares, religiosos e culturais. É urgente abordar essas mulheres em ambientes educacionais, incluindo salas de aula e programas de formação de professores, a fim de evidenciar a importância de suas contribuições.

Certamente, podemos analisar os papéis das mulheres na formação da sociedade brasileira a partir das amas de leite, figuras proeminentes na iconografia do século XIX, cujos serviços eram anunciados e procurados nos jornais da época, incumbidas dos cuidados integrais

dos filhos dos senhores. Esse contexto nos instiga a refletir sobre os impactos da violência contra essas mulheres, obrigadas a abandonar seus próprios filhos, além de destacar as continuidades desse papel de "mãe e cuidadora", ainda predominantemente exercido pelas mulheres negras. Essa discussão nos leva a compreender não apenas a contribuição das mulheres para a construção da sociedade brasileira, mas também as injustiças e desigualdades enfrentadas por elas ao longo da história.

Por outro lado, é pertinente abordar a resistência à opressão e à violência durante o período escravagista, destacando as mulheres que lutaram pela abolição dos escravos. Um exemplo emblemático é o de Harriet Tubman, uma mulher escravizada que liderou uma rota de fuga nos Estados Unidos durante o século XIX. No contexto brasileiro, podemos destacar figuras históricas como Aquilino, Dandara e Tereza de Benguela, cujas trajetórias exemplificam a resistência e a luta contra a opressão racial e social.

Na luta pelo sufrágio universal, iniciada nos Estados Unidos no século XIX, a preferência dos homens brancos em conceder o direito de voto aos homens negros em detrimento das mulheres brancas e negras evidenciava que o sexismo prevalecia sobre o racismo. Isso ilustra a interdependência das opressões, onde a busca por um direito nem sempre beneficiava todos os grupos marginalizados.

Para hooks (2019, p. 26-27),

quando falam sobre pessoas negras, o sexismo milita contra o reconhecimento dos interesses das mulheres negras; quando falam sobre mulheres, o racismo milita contra o reconhecimento dos interesses de mulheres negras. Quando falam de pessoas negras, o foco tende a ser *homens* negros; quando falam de mulheres, o foco tende a ser mulheres *brancas*.

O movimento feminista branco, apesar de inicialmente apoiar o sufrágio de mulheres negras e homens negros, acabou por excluir de suas pautas a luta contra o racismo. Essa exclusão é considerada pela autora como uma estratégia intencional dos homens brancos para dividir o movimento feminista, afetou principalmente as mulheres negras. Diante desse cenário, muitas mulheres negras se viram divididas entre apoiar o sufrágio feminino ou o movimento dos homens negros, optando, em sua maioria, pelo último. Essa escolha, no entanto, reforçou a opressão patriarcal exercida pelos homens negros, silenciando ainda mais as mulheres negras dentro do movimento pelos direitos civis (hooks, 2019).

Durante a luta pela equidade racial nos anos de 1950, apesar de muitos líderes negros terem ganhado destaque, as lideranças femininas foram novamente apagadas. Esse apagamento, que relegou as mulheres negras ao papel de cuidadoras e perpetuou sua subserviência, demonstra a interseccionalidade das opressões e a necessidade de uma luta conjunta contra o

racismo e o sexismo. Enquanto os homens negros avançavam em todas as esferas da vida americana, eles incentivaram as mulheres negras a assumirem um papel subserviente (hooks, 2019, p.22).

Nesse processo de contestação do papel da mulher na sociedade, é fundamental reconhecer a valorização da força da mulher negra, frequentemente retratada como uma guerreira capaz de suportar grandes fardos sem questionar a opressão e a desigualdade. No entanto, essa narrativa reforça a ideia de resiliência como uma necessidade, em vez de reconhecer a resistência e a luta por transformação como movimentos legítimos.

Assim, torna-se imperativo problematizar e desafiar essa visão que coloca as mulheres negras em um papel passivo, ignorando sua agência e capacidade de promover mudanças. Para isso, é necessário incluir as mulheres negras, assim como as indígenas e outras minorias, nas pesquisas acadêmicas sobre os direitos das mulheres, bem como inseri-las como temas no ensino de história na Educação Básica. Reconhecer suas experiências únicas e as interseções de suas lutas contra o racismo e o sexismo é essencial para uma abordagem interseccional que busque construir uma sociedade mais justa e igualitária para todas as mulheres.

Na história recente da democracia brasileira, as mulheres se uniram nas universidades, sindicatos e associações informais, com uma pauta de reivindicações que incluía a igualdade de gênero e a defesa dos direitos humanos. É relevante ressaltar que foi a partir da pressão exercida pelos movimentos feministas sobre o governo que os conselhos estaduais dos direitos das mulheres e as primeiras Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs) foram criados pelos governos estaduais de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. No primeiro ano de seu governo, o presidente José Sarney criou o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), cujo objetivo principal era eliminar a discriminação contra as mulheres e garantir condições para o acesso aos direitos humanos.

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) desempenhou um papel fundamental na organização de campanhas destinadas a promover a participação das mulheres brasileiras nos debates realizados pelo Congresso durante a elaboração do texto da Constituição Cidadã, promulgada em 1988. Nesse sentido, é importante destacar a amplitude e o impacto dessa iniciativa do Conselho Nacional, que significativamente ampliou a participação das mulheres nas discussões sobre igualdade entre homens e mulheres. Essas ações democratizaram o processo e conferiram legitimidade e força às reivindicações femininas.

Como Jacqueline Pitanguy (2018, p. 47) observa,

essa campanha se desdobra em duas frentes: garantir maior presença feminina no Congresso, com os *slogans*: “constituente para valer tem que ter palavra de mulher” e

“constituente sem mulher fica pela metade”; e garantir os direitos das mulheres na nova Constituição, “constituente para valer tem que ter Direitos da Mulher”.

No preâmbulo da carta enviada aos constituintes de 1987, a importância e a necessidade da participação das mulheres são enfatizadas, especialmente quando reivindicam acesso à igualdade e dignidade. Esse fato sublinha a relevância da inclusão das vozes femininas no processo constituinte, reforçando a ideia de que a democracia só é plena quando todos os segmentos da sociedade têm a oportunidade de participar e serem ouvidos.

Essa carta abordava reivindicações em cinco eixos: família, trabalho, saúde, violência, cultura e educação. Vale ressaltar que algumas dessas demandas, como direitos reprodutivos, igualdade salarial para o mesmo cargo, combate à discriminação de gênero e raça, enfrentamento de todas as formas de violência de gênero, e a promoção da Educação em Direitos Humanos e democracia, permanecem atuais e ainda não foram plenamente atendidas, mesmo após a promulgação da Constituição.

Como mencionado anteriormente, a ampla participação popular trouxe inovações como o direito ao voto dos analfabetos e dos jovens a partir dos 16 anos, Sistema Único de Saúde (SUS), e a demarcação das terras de povos tradicionais. Em reafirmação ao compromisso com os princípios fundamentais da Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Constituição da República Federativa do Brasil assegura,

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...] (Brasil, 2022, p.10).

Entretanto, a persistência da discriminação e violência contra as mulheres indica que, mesmo cientes de seus direitos, muitas delas são submetidas a situações que violam um dos princípios fundamentais da Constituição Brasileira de 1988: a dignidade humana. Diante disso, não oportunizar o aprendizado sobre os direitos humanos é contribuir para a manutenção de condições que desrespeitam sua integridade física, psicológica e emocional. Essas circunstâncias são resultado de comportamentos discriminatórios e da não aceitação do feminino. É importante ressaltar que essa realidade não é exclusiva da sociedade brasileira, estando presentes nas relações humanas ao longo do tempo.

Segundo constatou Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues (2016, p. 69), as mulheres

[...] ainda hoje continuam, como ocorria no século XIX, espancadas, maltratadas, humilhadas, espartilhadas, retaliadas e mortas por ações violentas e insensatas praticadas por pessoas conhecidas vivendo próximas a elas. Essa violência tem sido presença constante na vida de muitas mulheres, tanto na esfera pública quanto na vida

privada. Assim, acredito que os historiadores têm muito a contribuir no debate sobre a violência contra as mulheres de todas as classes sociais.

Apesar dos avanços legislativos e das políticas públicas voltadas para a proteção das mulheres, ainda enfrentamos em todo mundo uma epidemia de violência de gênero. Segundo o dossiê “Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil (2023)” realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança em parceria com o Datafolha, 28,9% das brasileiras foram vítimas de algum tipo de violência ou agressão nos últimos 12 meses. Ainda de acordo com a pesquisa, a maioria das vítimas são mulheres negras, representando 65,6%, e estão na faixa etária entre 16 e 24 anos, que corresponde a 30,3%. Esse índice se acentua quando se trata de violência praticada por parceiro íntimo ou ex-companheiro ao longo da vida, de modo a alcançarmos 33,4%, superando a média global estabelecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que é de 27%.

Em conclusão, apesar da existência de medidas legais, persiste um abismo entre a legislação e sua efetiva aplicação, bem como a transformação cultural necessária para erradicar a violência contra as mulheres. A inacessibilidade das mulheres a direitos fundamentais, como o direito à vida, à igualdade e à liberdade, é alarmante e sinaliza a continuidade de estruturas sociais e culturais que perpetuam a violência e a discriminação de gênero.

3 CAPÍTULO II – PERCEPÇÕES E DESAFIOS DOS DIREITOS HUMANOS NAS SALAS DE AULA

Feitas as considerações sobre os direitos humanos e a luta das mulheres por direitos, passaremos agora a abordar a importância do ensino de direitos humanos e igualdade de gênero nas aulas de História na Educação Básica, com foco em três pontos principais que se relacionam diretamente com as discussões anteriores: a constituição da consciência histórica e sua interação com a luta por direitos das mulheres, as representações de gênero na sociedade e o impacto do presentismo no ensino de História.

É importante ressaltar que, ao abordar esses temas, é necessário considerar a crítica de Isabel Barca (2004) ao modelo de aula expositiva ainda muito utilizado. Segundo a autora “o modelo de ‘aula-conferência’ proposta pelo paradigma tradicional baseia-se numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento, cabendo aos alunos – por normas e catalogadas como seres que ‘não sabem nada’, ‘não pensam’ – receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em teste escrito ” (Barca, 2004, p. 4). Ao rotular os alunos como aqueles que “não sabem nada” e “não pensam”, esse modelo desconsidera suas experiências individuais, perspectivas e potencialidades, resultando em uma educação descontextualizada e pouco significativa.

Já Luís Fernando Cerri (2011) critica o modelo didático tradicional, em que o ensino se resume à transferência de conhecimento de um sujeito “cheio” para um sujeito “vazio”. Essa abordagem enfatiza a transmissão unidirecional do conhecimento, negligenciando a participação ativa e o envolvimento dos estudantes no processo de construção do conhecimento histórico. Tanto Cerri (2011) quanto Barca (2004) defendem uma abordagem reflexiva no ensino de História, que vai além da mera transmissão de fatos. Nesse sentido, o autor argumenta que

[...] o objetivo da disciplina não é ensinar coisas, dar conta de uma grande lista de conteúdos estabelecida por alguém em algum momento do passado. O objetivo maior é formar a capacidade de pensar historicamente e, portanto, de usar as ferramentas de que a história dispõe na vida prática, no cotidiano [...] (Cerri, 2011, p.81-82).

Barca (2004, p. 4) complementa essa visão ao afirmar que “[...] interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno ”. Diante das críticas dos autores ao modelo didático tradicional, surge a necessidade de explorar alternativas mais participativas e

reflexivas no ensino de História.

Nesse contexto, a proposta de aula-oficina de Barca (2004) destaca-se ao permitir que os alunos assumam um papel ativo em suas próprias formações, trazendo suas ideias prévias e experiências para enriquecer o processo de aprendizagem. O professor, como pesquisador social, organiza atividades que estimulam a análise crítica de fontes históricas e a compreensão contextualizada dos eventos em estudo. Durante a aula-oficina, a comunicação entre os alunos é incentivada por meio de discussões em grupo, e a sistematização dos conhecimentos adquiridos é realizada e comunicada a partir de textos individuais ou coletivos. Essa abordagem desenvolve habilidades de análise crítica e comunicação pelos estudantes, preparando-os para uma participação ativa na sociedade.

Além disso, as reflexões de Cerri (2011) sobre a possibilidade de questionar e reavaliar as representações dominantes do passado também são pertinentes para o debate sobre violência de gênero e as representações da mulher na história nas aulas de História. Ao considerarmos a diversidade de perspectivas e experiências históricas, abrimos espaço para a crítica das narrativas hegemônicas e para uma compreensão mais ampla e inclusiva do papel das mulheres na sociedade ao longo do tempo.

As ideias dos autores coincidem para a concepção de que o passado é dinâmico e está em constante transformação, sujeito a diferentes abordagens e interpretações, especialmente com o advento da digitalização de documentos, que amplia o acesso a fontes históricas anteriormente inacessíveis, e o compartilhamento de informações em plataformas digitais. Esses avanços são exemplos que permitem a emergência de novas perspectivas sobre eventos e personagens do passado.

Nesse sentido, a constante reinterpretação do passado à luz das questões e perspectivas atuais reflete a premissa de Jörn Rüsen (2001) de que a compreensão histórica está sujeita a uma reflexão contínua, sendo influenciada pelas emergências do tempo presente e levando a novas abordagens. O autor define a consciência histórica como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57).

A habilidade de interpretar a experiência temporal do mundo e de nós mesmos, reconhecendo as mudanças e continuidades, orienta as ações humanas na vida cotidiana. Sob essa perspectiva, compreendemos que o passado é um território em constante disputas e transformações. A forma como selecionamos o que deve ser lembrado ou esquecido nesse território influencia diretamente nossas interpretações históricas. Essas interpretações, por sua

vez, são moldadas pelas memórias individuais e coletivas, refletindo uma variedade de perspectivas e interesses.

No entanto, é importante notar que essas memórias não são simplesmente reproduções exatas de eventos passados. Elas são reconstruções baseadas em nossas percepções e entendimentos atuais, moldadas por uma variedade de fatores, incluindo nossas crenças, valores, cultura e experiências de vida. Portanto, cada pessoa pode ter uma lembrança única de um evento com base em suas interpretações pessoais. Isso significa que nossas memórias e interpretações trabalham juntas para criar nossa compreensão e experiência do mundo. Assim, o passado, como um território em disputa, está sempre em transformação, moldado pelas memórias e interpretações que trazemos para ele.

Com base nessa compreensão, Rüsen (2001, p. 63) afirma que

não há outra forma de pensar a consciência histórica, pois é ela o local em que o passado é levado a falar — e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo.

Desse modo, seja individualmente ou na coletividade, interrogamos o passado para ir além do que está posto, do que limita nossas ações e capacidades. Pensar historicamente nos leva a reconhecer que nossa compreensão e interpretação do passado são influenciadas pelas questões e desafios contemporâneos que enfrentamos. Ao investigarmos as raízes dos problemas atuais, somos impulsionados a revisitar o passado, fazendo conexões e interpretações, a fim de orientar nossas ações no presente e projetar estratégias para o futuro.

Com vistas a dar sentido à experiência do tempo e facilitar a compreensão dos eventos históricos, produzimos narrativas históricas. Para Rüsen, é dessa maneira que constituímos a identidade humana. O autor assevera que,

[...] consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (Rüsen, 2001, p.66-67).

Conforme discutido pelo autor, a narrativa histórica é uma forma de organizar e atribuir significado aos eventos e processos do passado, transformando-os em uma história coerente e compreensível. Além disso, ela é parte constitutiva da consciência histórica, pois é por meio dela que os indivíduos interpretam suas experiências temporais e constroem sua compreensão do mundo. Destaca-se, portanto, como a narrativa histórica utiliza lembranças do passado para interpretar as experiências do tempo presente. Os indivíduos constroem narrativas baseadas em

memórias pessoais e coletivas, relacionando eventos passados a situações e desafios atuais.

Com base nisso, entendemos que os pressupostos formulados por Rüsen (2001) sobre consciência histórica e narrativa histórica oferecem uma nova perspectiva para o ensino de história. Isso é especialmente relevante ao considerarmos que o objetivo da disciplina é capacitar os estudantes a desenvolverem interpretações do passado que promovam a autonomia de pensamento e reflexão sobre o tempo presente.

Uma abordagem eficaz começa pela compreensão de que o ensino de História não se limita a eventos distantes, mas serve como uma ferramenta para orientar a ação no presente e no futuro. Ao abordar questões sociais contemporâneas, como a violência de gênero, podemos construir espaços de diálogo sobre os direitos humanos das mulheres, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos.

Além de entender a importância da consciência histórica, devemos considerar como as relações de gênero são influenciadas pela maneira como a história é contada e interpretada. Isso significa que as representações históricas e as histórias contadas ao longo do tempo não são neutras em relação ao gênero, elas podem perpetuar estereótipos e preconceitos de gênero ou desafiar e reconstruir essas normas sociais.

Nesse sentido, Joan Scott (1995) introduz o conceito de gênero como elemento fundamental para a análise histórica. Ela argumenta que

o desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero. Esse tipo de análise deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social [...] (Scott, 1995, p. 87).

Em síntese, o gênero é uma construção social e política que influencia tanto as experiências individuais quanto as coletivas ao longo do tempo. As ideias de masculinidade e feminilidade são construções sociais e culturais moldadas por uma variedade de fatores, que incluem os contextos históricos, políticos e sociais.

Além disso, Scott (1995) ressalta a necessidade de adotar uma abordagem crítica ao analisar o gênero, reconhecendo suas intersecções com outras formas de opressão, como raça, classe e sexualidade. A autora destaca que as hierarquias de gênero estão intrinsecamente ligadas a outras formas de poder e dominação na sociedade. O uso do gênero como uma categoria analítica permite examinar como as experiências masculinas e femininas se relacionam no passado e continuam a influenciar a prática histórica atual.

Nesse sentido,

O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos (Scott, 1990, p. 73).

A autora argumenta que compreender o funcionamento do gênero nas relações sociais humanas exige uma análise interseccional que leve em conta não apenas as narrativas de homens e mulheres, mas também as dimensões de classe e raça. Isso implica analisar as categorias de raça, classe e gênero em conjunto para uma compreensão mais completa das desigualdades que afetam diferentes grupos de mulheres.

Por exemplo, os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023 evidenciam as discrepâncias entre mulheres brancas e negras. Entre as vítimas de feminicídio, 61,1% eram mulheres negras, enquanto apenas 38,4% eram brancas. Nos demais casos de homicídio de mulheres, a proporção de vítimas negras é ainda mais alta, com 68,9%, contrastando com os 30,4% de mulheres brancas vítimas. Essas estatísticas ilustram a complexidade das relações de gênero, evidenciando que a violência contra as mulheres possui diversas nuances. Cada categoria é afetada de maneira distinta, em maior ou menor medida, dependendo da interseccionalidade de fatores como raça, classe e gênero.

A discussão sobre as relações de poder e as representações de gênero não devem se restringir à academia; elas também devem ser exploradas e debatidas no Ensino Básico. Nesse sentido, as aulas de História oferecem um ambiente propício para analisar como as experiências masculinas e femininas se relacionaram no passado e continuam a influenciar o presente.

É fundamental reconhecer que as representações femininas no ambiente escolar não devem ser limitadas a uma única perspectiva. Pelo contrário, é importante compreender que essas representações são construções coletivas, permeadas por subjetividades e moldadas por disputas concebidas em uma sociedade marcada por relações familiares patriarcais, sexistas e machistas. Nesse contexto, cada indivíduo constrói sua própria realidade, influenciado por suas trajetórias de vida, experiências, práticas culturais e valores compartilhados pelos grupos aos quais pertencem. Rachel Soihet define

[...] a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação — que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída — é sempre afirmada como uma diferença de ordem natural, radical, irredutível, universal (Soihet, 1997, p. 5).

Assim, é basilar compreender que as representações de gênero são produtos de contextos históricos específicos, o que nos leva a refletir e problematizar a persistência das desigualdades de gênero, mesmo diante dos avanços nas legislações e políticas públicas voltadas para a

promoção e proteção dos direitos humanos das mulheres. Ao apresentar personagens históricos que desafiaram os padrões impostos como naturais para homens e mulheres, pretendemos construir, a partir das aulas de História, uma cultura da igualdade, promovendo o protagonismo e a representatividade do feminino.

Nesse sentido, é importante contextualizar a sociedade na qual estamos inseridos. Na transição do século XX para o XXI, fomos influenciados pelo imediatismo das redes sociais, pela fluidez nas relações sociais e econômicas, e, sobretudo, pelo impacto do neoliberalismo, que se estabeleceu após a queda do Muro de Berlim, inaugurando o conceito do presentismo de François Hartog (2013). Inspirado nos estudos de Reinhart Koselleck sobre a articulação entre a experiência do passado e a expectativa do futuro, desenvolveu-se o regime de historicidade, esse vaivém entre passado e presente que busca esclarecer como sociedades, em diferentes temporalidades e espaços, compreendiam e articulavam o passado, o presente e o futuro. Essa perspectiva (trazida por Koselleck) é refletida, elucidada e reconduzida da seguinte forma, conforme as próprias palavras de Hartog (2013, p.28):

[...] familiarizei com as categorias meta-históricas da 'experiência' e da 'expectativa', como as trabalhara o historiador alemão Reinhart Koselleck, com a intenção de elaborar uma semântica dos tempos históricos. Interrogando as experiências temporais da história, ele de fato buscava 'como, em cada presente, as dimensões temporais do passado e do futuro haviam sido correlacionadas'. Exatamente isso era interessante investigar, levando em conta as tensões existentes entre campo de experiência e horizonte de expectativa e estando atento aos modos de articulação do presente, do passado e do futuro.

No final do século XVIII, a história como "mestra da vida" chegou ao fim, e o passado deixou de lançar luz sobre o presente. Esse período coincide com o surgimento das Declarações de Independência de 1776 e da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, marcando o início do futurismo, ou seja, a ideia de pensar o presente a partir do planejamento do futuro. Até o final do século XX, o futuro era visto como um projeto para o presente. Essa reflexão sobre passado, presente e futuro, característica do pensamento positivista, se faz presente nas aulas expositivas e avaliações quantitativas, ainda presentes na Educação Básica brasileira.

No entanto, ao questionarmos os jovens sobre o futuro, observamos que suas percepções estão pautadas, mesmo que inconscientemente, nas características do presentismo elaboradas por Hartog (2013). O futuro se torna assustador para eles, e suas preocupações estão centradas na vida presente, como a necessidade de manter emprego e pagar contas. Esse receio em relação ao futuro está relacionado à incerteza e à instabilidade econômica e social características do mundo contemporâneo. Nesse contexto, os jovens, e não só eles, concentram seu foco nas necessidades imediatas e no presente, em vez de planejar a longo prazo.

Por outro lado, torna-se oportuno incluir outro aspecto do presentismo, o imediatismo do presente e o uso público do passado sem a devida contextualização. Esse passado fragmentado dificulta a compreensão das rupturas e permanência nas relações sociais, econômicas e culturais. A apropriação do passado sem a reflexão sobre como os conceitos fundamentais para a disciplina História, como a cidadania ou o trabalho, sem contextualizar as experiências vivenciadas pelas sociedades em diferentes temporalidade e espaços, reforça a ideia de um passado estático, pronto e acabado. Essas características do presentismo afetam os jovens também, pressionados pelas expectativas da sociedade em relação ao futuro e as ameaças de catástrofes naturais, guerras e fome. “O presente único: o da tirania do instante e da estagnação de um presente perpétuo” (Hartog, 2013, p.11).

Neste momento de instalação de um novo regime de historicidade, a influência do presentismo nas ações do governo é evidente. Políticas públicas imediatistas, muitas vezes voltadas para o próximo pleito eleitoral, comprometem a qualidade dos serviços prestados à população, como o acesso à educação de qualidade. Reconhecemos, indubitavelmente, os avanços relacionados ao reconhecimento da diversidade e à ampliação de direitos; todavia, para muitos seres humanos, especialmente as maiorias minorizadas, esses direitos juridicamente constituídos ainda não são uma realidade concreta. Ainda, a urgência por resultados compromete os investimentos em políticas públicas de longo e até médio prazo.

Essa realidade se estende também ao acesso a uma Educação em Direitos Humanos. Na ausência de formação continuada em direitos humanos e violência de gênero, sistemática e consistente, para os professores das redes pública e privada do Ensino Básico. Além disso, há ausência de materiais didáticos voltados para esses temas. Nisso, devemos lembrar que o tema "direitos humanos" faz parte de declarações, diretrizes e referências, mas mesmo havendo urgência para discutir esses temas em sala de aula, os materiais didáticos relacionados a esses temas não são de fácil acesso aos professores, muitas vezes sobrecarregados pela burocracia, excesso de turmas e outros fatores amplamente conhecidos pela sociedade.

3.1 Educação em Direitos Humanos na Educação Básica

Antes de abordar os direitos básicos das mulheres, devemos refletir sobre a percepção que a sociedade possui em relação aos direitos humanos. Nesses tempos de disputas ideológicas acirradas, costuma-se propagar a falsa ideia de “direitos humanos para quem é humano” ou, ainda, “direitos humanos é para bandido”. Conforme apontado por Maria Victoria Benevides (2000, p.2), isso “decorre certamente da ignorância e da desinformação, mas também de uma perversa e eficiente manipulação, sobretudo nos meios de comunicação de massa”.

Como destacado pela autora, a falta de acesso ao conhecimento sobre os princípios básicos dos direitos humanos impede o exercício da cidadania e o desenvolvimento de uma sociedade democrática, justa e livre de preconceitos. Para Benevides (2000, p.1)

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores de liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados — os quais devem se transformar em práticas

A construção histórica das desigualdades sociais no Brasil é um tema central na reflexão sobre os direitos humanos e a Educação em Direitos Humanos. Essas disparidades, sejam elas de riqueza, raça ou gênero, são fundamentais na definição do comportamento, do pensamento e da identidade dos brasileiros ao longo do tempo. Essa realidade, permeada por preconceitos e privilégios, demanda um esforço contínuo para desconstruir as estruturas que perpetuam relações de superioridade e inferioridade entre grupos sociais.

Fábio Konder Comparato (1998, p.2) adverte que

a desigualdade social não é criada pela natureza, ela é criada pelo homem, numa relação constante de força, de dominação e de exploração. E a luta contra esses fenômenos patológicos, no campo social, é ininterrupta e praticamente indefinida: quando se acaba de eliminar um foco de exploração social, surge outro, de modo que a perspectiva de luta contra a desigualdade social é contínua.

O autor ressalta a distinção entre as diferenças sociais, como sexo, religião, costumes e mentalidades, que podem ser naturais ou socialmente construídas; e as desigualdades, que não são características naturais ou culturais, mas sim relações de inferioridade e superioridade entre grupos, camadas e classes sociais. Essas relações acarretam preconceitos, na medida em que um indivíduo ou grupo é considerado mais valioso do que outro. Os preconceitos decorrentes dessas desigualdades sociais resultaram na formação de vários privilégios para determinados grupos, como ricos em relação a pobres, brancos em relação a negros, e homens em relação a

mulheres.

Para Maria de Nazaré T. Zenaide e Solon Eduardo A. Viola (2019), o colonialismo e a escravidão foram determinantes na formação do Brasil, estabelecendo estruturas de dominação que perduram até os dias atuais. As desigualdades sociais, os preconceitos e a marginalização são consequências diretas dessa herança colonial e autoritária. Durante o período colonial brasileiro, as mulheres desempenharam papéis significativos na resistência à colonização, destacando-se líderes como Maria Felipa, que lutou contra os invasores holandeses na Bahia.

Por meio da análise histórica, Zenaide e Viola (2019) evidenciam a importância de estudar o passado para compreender os processos que nos levaram à conquista dos direitos humanos. O estudo do passado é essencial para trazer à tona as violências, experiências e memórias de um passado colonialista e autoritário. A luta dos movimentos sociais e da educação popular na construção da memória coletiva e individual é fundamental para associar sujeito, memória e história. Essa associação nos permite compreender as raízes das desigualdades sociais, dos preconceitos e da marginalização presentes na sociedade brasileira.

Para construir uma sociedade mais justa e igualitária, é necessário romper com as estruturas de dominação herdadas do passado. A educação é fundamental nesse processo, pois pode ser utilizada para construir uma cultura de emancipação e respeito aos direitos humanos. No contexto educacional, a escola pública desempenha um papel primordial na promoção da igualdade e na disseminação dos princípios dos direitos humanos. Além disso, as instituições escolares representam um microcosmo da diversidade da sociedade brasileira, proporcionando um ambiente propício para o aprendizado e o debate sobre as questões sociais e políticas do país.

Nesse contexto, à luz dos princípios da igualdade e da justiça social, é imperativo repensar a abordagem dos direitos humanos no contexto educacional, assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, livre de preconceitos e discriminações. Segundo Fábio Comparato (1998), recuperar o prestígio da escola pública e do professor é necessário para reforçar o seu papel na formação dos cidadãos e na promoção da igualdade de oportunidades. A preservação das diferenças e o combate contínuo à desigualdade devem ser objetivos centrais da Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Portanto, torna-se evidente a importância da inclusão dos direitos humanos em todas as etapas da Educação Básica, a fim de cumprir os objetivos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96 (LDB) e reafirmados pela Constituição Brasileira de 1988.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1998, p. 121).

Esse artigo reflete o compromisso do Brasil em garantir o acesso universal à educação, promovendo a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de todos. Ao incorporar esse direito em sua Constituição, o Estado brasileiro alinha-se aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que reconhece a educação como um direito fundamental de todos os indivíduos, sem distinção de raça, gênero, origem, condição social ou qualquer outra situação.

Artigo 26° 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório (ONU, 1948, p.6).

Para Vera Maria F. Candau e Yrama S. Fernandes (2022, p.42), “a educação é um direito humano, um direito de todos e todas”, ressaltando que, em muitos países, esse direito ainda é negado a meninas e mulheres. As autoras destacam que a diferença deve ser encarada como uma oportunidade pedagógica, em vez de um problema, desafiando a tendência de silenciar e marginalizar certos grupos socioculturais. Nesse sentido, é fundamental que a escola adote uma perspectiva multicultural, reconhecendo a humanidade em cada indivíduo e promovendo a humanização por meio da educação. Candau e Fernandes (2022, p.44) propõem que

além de ensinar a necessidade de se respeitar os ‘diferentes’, pertencentes a outras raças, ou etnias, também empoderar as pessoas e/ou grupos étnicos ou de raças historicamente inferiorizadas pela visão ocidental etnocêntrica, em geral, predominante nos processos educativos.

As reflexões das autoras sobre a necessidade de respeitar as diferenças e dar visibilidade e voz aos grupos historicamente marginalizados confirmam a importância do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Estabelecido a partir de 2006, após a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) em 2003, o plano reforça a educação, especialmente no ambiente escolar, como um meio essencial para promover os direitos humanos. Entre 2004 e 2005, o CNEDH divulgou amplamente o plano, incentivando a participação da sociedade em sua construção. A versão definitiva do PNEDH, resultado de uma articulação entre o Estado brasileiro, organismos internacionais, universidades e a sociedade civil organizada, marca o compromisso do país com a educação inclusiva e o combate às desigualdades sociais.

A execução dos programas e projetos, bem como a coordenação das ações de Educação em Direitos Humanos (EDH), é realizada em parceria pela Secretaria Especial de Direitos

Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça. A estrutura do documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública, e Educação e Mídia.

A Educação em Direitos Humanos é definida pelo PNEDH como:

Um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) 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 violações (Brasil, 2007, p.25).

Dessa forma, o PNEDH orienta que a prática escolar para Educação em Direitos Humanos garanta a abordagem transversal, incorporando a temática em todas as áreas curriculares. Cabe aqui ressaltar a importância do ensino da história, pois ao estudar o passado, os alunos têm a oportunidade de compreender as raízes dos problemas atuais, bem como observar a evolução dos direitos humanos ao longo do tempo e em diferentes sociedades. Além disso, é possível destacar a relevância das mulheres na sua emancipação social, econômica e política. Ao abordar esses aspectos, a disciplina de História contribui para uma formação mais completa dos alunos, proporcionando uma visão ampla e crítica da sociedade em que vivemos.

3.2 O Centro Estadual de Educação Profissional Hércules Maymone e o Ensino de História: a construção do Projeto Político-Pedagógico e as implicações das Novas Normativas

O Centro Estadual de Educação Profissional Hércules Maymone (CEEPHM), onde esta pesquisa foi realizada, foi estabelecido em 1989 (Figura 2). Situado no bairro Itanhangá Park, na cidade de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul. Por ser uma região central e possuir muitos comércios e instituições oferece aos alunos oportunidades de emprego nas proximidades e fácil acesso ao transporte público, com um terminal de ônibus localizado em frente ao prédio. Esses fatores atraem alunos das sete regiões de Campo Grande e de mais de 90 bairros da cidade, resultando em uma ampla diversidade sociocultural em sua clientela.

Conforme aponta o Censo Escolar 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o CEEPHM apresenta um corpo discente composto por 1.621 estudantes, distribuídos nos três turnos letivos. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, sua oferta formativa abrange os anos finais do Ensino Fundamental (matutino e vespertino), Ensino Médio e Ensino Técnico em três áreas: Administração, Meio Ambiente e Programação de Jogos Digitais, disponíveis em todos os turnos. Além disso, no turno noturno, o CEEPHM oferece Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA/MS) e Normal Médio Indígena.

Figura 2 - Foto ampliada da fachada



Fonte: Projeto Político-Pedagógico (PPP) do CEEPHM, 2023.

A diversidade de modalidades de ensino evidencia o alinhamento do CEEPHM com a missão de

ofertar à sociedade um ensino público de qualidade, formando um cidadão com competências socioemocionais, capaz de colaborar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, através de seu conhecimento, fortalecendo o protagonismo e respeitando a sua diversidade (CEEPHM, 2023, p.5).

Segundo o PPP, o CEEPHM se dedica a oferecer uma educação de qualidade que atenda aos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Como preconiza o Art. 22 da LDB, a Educação Básica como direito fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para o pleno exercício da cidadania e o acesso a oportunidades de crescimento profissional e acadêmico. No âmbito do Ensino Médio, essa formação deve contemplar a preparação para o mercado de trabalho e o fortalecimento da consciência crítica do estudante, capacitando-o para enfrentar os desafios de uma sociedade em constante transformação, conforme é evidenciado em outro artigo:

Art. 35. [...] I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 2023, p.26-27).

Para alcançar os objetivos delineados na LDB e no PPP da escola, a instituição contava, em 2023, com uma equipe docente de 156 profissionais. Essa equipe incluía diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos, docentes, docentes readaptados, secretária escolar e funcionários administrativos. Apesar das conhecidas dificuldades das escolas públicas brasileiras em disponibilizar equipamentos para a comunidade escolar, na CEEPHM, os docentes têm diversos recursos à disposição.

A infraestrutura da escola inclui salas de tecnologia educacional, biblioteca, auditório, miniauditório, sala de informática (para cursos técnicos), laboratórios (Química, Ambiental, Microbiologia, Experimentações e Arte) e sala 360° (multimídias). Além disso, a escola possui televisores, projetores multimídias, caixas de som, microfones, projetores com lousa integrada e até uma rádio escolar. De modo que a mobilização para uso de equipamentos e espaços devem constar no planejamento mensal realizado na plataforma no Sistema de Gestão de Dados Escolares (SGDE) da Secretária Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

O Projeto Político-Pedagógico do CEEPHM foi construído de forma colaborativa, por meio da disponibilização de um *link* com a proposta do PPP, para ser discutida e receber as contribuições da comunidade escolar. Esta abordagem permitiu que os diversos segmentos da escola pudessem discutir o documento, bem como contribuir com sugestões. O documento destaca o protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e dá ênfase ao desenvolvimento individual e à aprendizagem centrada no aluno.

No âmbito regulatório, o PPP encontra respaldo nos preceitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e Resolução/SED nº 3.955/2021; e versa sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além disso, segue as normativas do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, que está em estreita articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Conforme o Projeto-Político Pedagógico (PPP), o CEEPHM adota como referência para suas ações pedagógicas a teoria sociointeracionista de Vygotsky. Essa teoria enfatiza interação

do indivíduo com o ambiente como fator fundamental para o desenvolvimento, e enfatiza a importância do planejamento das ações, destacando a importância do planejamento pedagógico para a promoção eficaz do processo de ensino-aprendizagem, a levar em consideração o estágio atual de desenvolvimento do aluno e os objetivos educacionais da instituição.

Ademais, o processo de avaliação está pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Art. 149 da Resolução/SED nº 4.273/2024, o qual estabelece:

Art. 149. A avaliação da aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual de Ensino tem como objetivo contribuir para formação de pessoas autônomas, críticas e conscientes, por meio de:

I - avaliação inicial ou diagnóstica: sua finalidade é identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, conceitos, conteúdos e aprendizagens já consolidados em etapas anteriores do processo escolar, podendo ocorrer no início de uma unidade, período ou ano letivo ou sempre que o docente julgar necessário;

II - avaliação processual ou formativa: sua finalidade é verificar se os objetivos de aprendizagem esperados estão sendo alcançados, identificando as dificuldades dos estudantes e auxiliando na reformulação do trabalho didático;

III - avaliação de resultado ou somativa: tem a função de classificar o estudante de acordo com os resultados alcançados no decorrer do processo de aprendizagem, sendo útil para a sua promoção ou retenção ao término do período letivo (Mato Grosso do Sul, 2024, p.17-39).

Em complementação à normativa da mantenedora, o Projeto Político-Pedagógico do CEEPHM estabelece a realização de avaliações bimestrais realizadas por área de conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática), e indica instrumentos de avaliação, como: autoavaliação, visitas técnicas, feiras, debates... O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola está em conformidade com todas as normativas nacionais e estaduais para a educação, incluindo a Base Nacional Comum Curricular, que define as competências e habilidades essenciais para a Educação Básica no Brasil. A BNCC enfatiza a formação integral do aluno, e estabelece as competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas na Educação Básica de todo país, tanto para escolas públicas quanto para escolas privadas.

No entanto, é fundamental discutir as contradições presentes no documento desde sua construção até sua implementação. Podemos citar, por exemplo, a exclusão de setores essenciais no processo de construção e discussão do documento, como universidades, professores da Educação Básica e movimentos sociais. Outro ponto relevante é a persistência da lógica eurocêntrica na história, tanto na BNCC quanto no Novo Ensino Médio (NEM). Nesse sentido, as críticas estabelecidas desde a década de 1970 continuam pertinentes na atualidade, de acordo com Circe M. Fernandes Bittencourt (2001, p. 159),

a história mundial não pode ser limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado

da Europa para nossa história; trata-se, antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas.

Isso se traduz em uma ênfase excessiva nos eventos, figuras e perspectivas da história europeia em detrimento das narrativas e culturas de outras regiões do mundo, incluindo o Brasil e a América Latina. Essa abordagem pode resultar em uma visão distorcida e incompleta da história global, favorecendo narrativas eurocêntricas enquanto marginaliza ou negligencia outras perspectivas históricas, como as indígenas, africanas, asiáticas e latino-americanas. Conseqüentemente, há uma tendência a reforçar uma visão de mundo centrada na Europa e suas conquistas, ao mesmo tempo em que minimiza ou ignora as contribuições e experiências de outros povos e culturas.

Por outro lado, é evidente a influência de grandes grupos privados na formulação das políticas educacionais, como observado na construção e implantação da BNCC e do Novo Ensino Médio (NEM). Isso ocorre devido à incorporação de elementos novos, como parcerias entre o setor público e o privado, gestão orientada por resultados, envolvimento de voluntários, práticas filantrópicas e a utilização de serviços terceirizados na educação. Esse cenário resulta em um foco não voltado para a qualidade e formação integral dos alunos, mas sim na produtividade e nos padrões de mercado. Essa mudança promove a avaliação da qualidade da educação pública com base em métricas de negócios, como eficiência e eficácia, em detrimento de considerações sobre o progresso humano e social. Dentro dessa estrutura, a BNCC reflete os interesses de empresas privadas na educação, integrando-se a uma agenda global para a educação. Segundo Maria Raquel Caetano (2020, p. 68),

a BNCC insere-se no processo de privatização da política, por entendermos que sua construção foi influenciada por instituições empresariais como apresentaremos [...], pois a BNCC demanda mudanças estruturais nos processos pedagógicos, e, como as pesquisas vem demonstrando, a opção política das redes de educação é a contratação de instituições privadas para assessorar a construção do currículo, planos de estudos, PPP, formação de professores e inclusive de sistemas apostilados.

Segundo a autora, é evidente que as mudanças trazidas pela BNCC e NEM impõem desafios significativos aos professores de História. Essas mudanças estão levando a uma deterioração do conhecimento que o professor possui e/ou é capaz de compartilhar, um fenômeno que pode ser descrito como a precarização do conhecimento do professor. Idealmente, o conhecimento do professor deveria ser fundamentado no pensamento humanista e científico, promovendo uma compreensão crítica dos fatos históricos. No entanto, as normativas atuais estão promovendo uma abordagem de ensino tecnicista e instrumental, que prioriza a transmissão de habilidades específicas em detrimento da construção de um entendimento mais profundo.

Essa ênfase excessiva nas competências e habilidades exigidas pelas normativas, tem levando a uma negligência de questões fundamentais no planejamento do professor. Esse processo está deixando de lado reflexões importantes, como: *Por que ensinar história?*, *Quais são os conceitos fundamentais para a compreensão do tema?* ou *Por que ensinar esse fato histórico é relevante para meus alunos?*. Essa desconsideração de questões fundamentais compromete o processo de ensino, gerando preocupações com a qualidade da aprendizagem.

Torna-se essencial repensar a História como uma disciplina intrinsecamente educativa, formativa e emancipadora. Isso permitirá uma reflexão mais profunda sobre o propósito do ensino de História e seu potencial para promover o desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, a implementação dessa visão em apenas uma aula de 50 minutos por semana é um desafio significativo, pois o tempo disponível é insuficiente para explorar adequadamente os conteúdos e proporcionar uma compreensão sólida da história.

3.2 Perspectiva dos estudantes do CEEPHM sobre direitos humanos, desigualdade de gênero e violência

No período noturno, a maioria dos alunos está em busca de emprego ou já está inserida no mercado de trabalho, enfrentando o desafio de equilibrar suas responsabilidades acadêmicas com as demandas do mercado de trabalho. Os estudantes relatam preocupações constantes com desemprego, baixos salários, transporte público precário, violência e insegurança nos bairros, até mesmo com o acesso à alimentação. Contudo, eles não estabelecem uma ligação entre esses desafios e a ausência ou falta de acesso aos direitos humanos. Isso evidencia uma desconexão entre as adversidades enfrentadas pelos estudantes e a compreensão de que esses são problemas ligados à violação dos direitos humanos.

Para além de conhecer as percepções e representações dos estudantes sobre os direitos humanos e as questões de gênero, é importante levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. O que já sabem sobre o assunto? Quais as suas experiências sobre o tema e como as informações vinculadas nas mídias sociais interferem suas percepções sobre direitos humanos, mulheres e violência? Pois não pretendemos rotular ou hierarquizar seus saberes, mas sim valorizar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e construir espaços de diálogo e reflexão no espaço escolar.

Para Maria Elisa Teté Ramos (2012, p.98),

Se se considera que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, mas nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta dos

aprendizes...” (RÜSEN, 2007, p. 91), subentende-se que o aluno e o professor dominam saberes históricos provindos de múltiplas esferas sociais, não necessariamente circulantes nas instituições educacionais.

Com o propósito de explorar a visão dos estudantes do Ensino Médio, com idades entre 15 e 18 anos, sobre direitos humanos, especialmente os direitos das mulheres, foi realizada uma pesquisa em outubro de 2023. A pesquisa, inicialmente planejada para ser conduzida *on-line* utilizando Google Formulário, teve sua metodologia adaptada devido às limitações de acesso à internet e ao escasso tempo livre dos alunos. Ademais, em consideração ao fato que dispúnhamos apenas de uma aula semanal de História, e que o deslocamento até os laboratórios de informática consumiria tempo de aula, optou-se pela distribuição de questionários impressos no início das aulas.

A pesquisa foi realizada com uma amostra aleatória simples de 100 estudantes, representando 28,6% do total de 350 estudantes frequentes. A coleta de dados ocorreu de forma não invasiva, garantindo a privacidade dos participantes, pois os questionários não solicitavam informações pessoais identificáveis. Foram distribuídos de 10 a 15 questionários por sala de aula, totalizando 100 formulários, com o objetivo de obter uma amostra representativa. É importante salientar que o questionário utilizado continha 12 perguntas fechadas, com respostas pré-definidas.

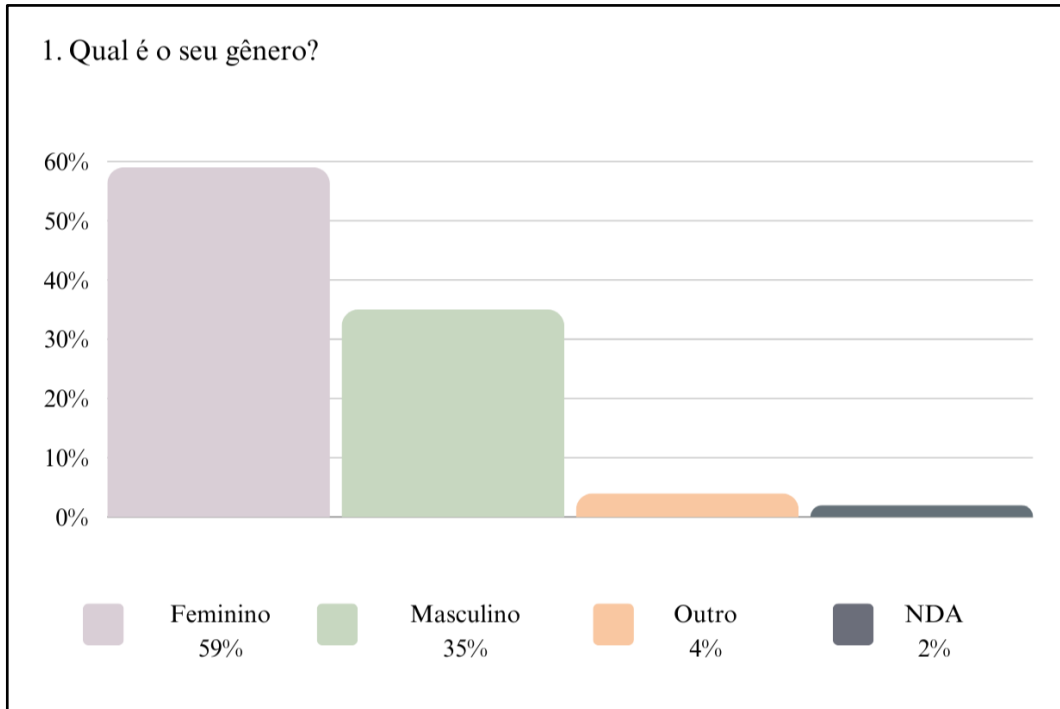
Antes da aplicação dos questionários, esclarecemos aos estudantes sobre o propósito da pesquisa e informamos sobre sua relevância para a dissertação de mestrado em Ensino de História, com foco nos direitos humanos das mulheres. Notamos um engajamento significativo das alunas, manifestado por meio de expressões de interesse e incentivo à participação dos colegas. Exemplos como "vamos ajudar a professora na pesquisa", "esse tema é importante" e "já passei por situações de violência e não sabia" evidenciaram esse envolvimento.

Observamos uma participação significativa das estudantes, respondendo 59 questionários (59%). Já os alunos do gênero masculino responderam 35 (35%) (Gráfico1). A presença de quatro indivíduos que se identificaram com outra categoria e de dois que optaram por não responder reforça a importância da diversidade nas pesquisas de Ciências Humanas e a necessidade de considerar diferentes perspectivas.

Essa representatividade, ainda que minoritária, demonstra a multiplicidade de identidades e experiências que compõem a sociedade. Embora a pesquisa em questão não tenha podido aprofundar a análise dessa diversidade, ela abre caminho para pesquisas futuras que explorem essa temática com maior amplitude. A representatividade feminina no estudo é expressiva, demonstrando o engajamento das estudantes com a temática e evidenciando a

relevância de considerar as vozes das mulheres na formulação de estratégias para combater a violência de gênero.

Gráfico 1 - Gênero dos respondentes

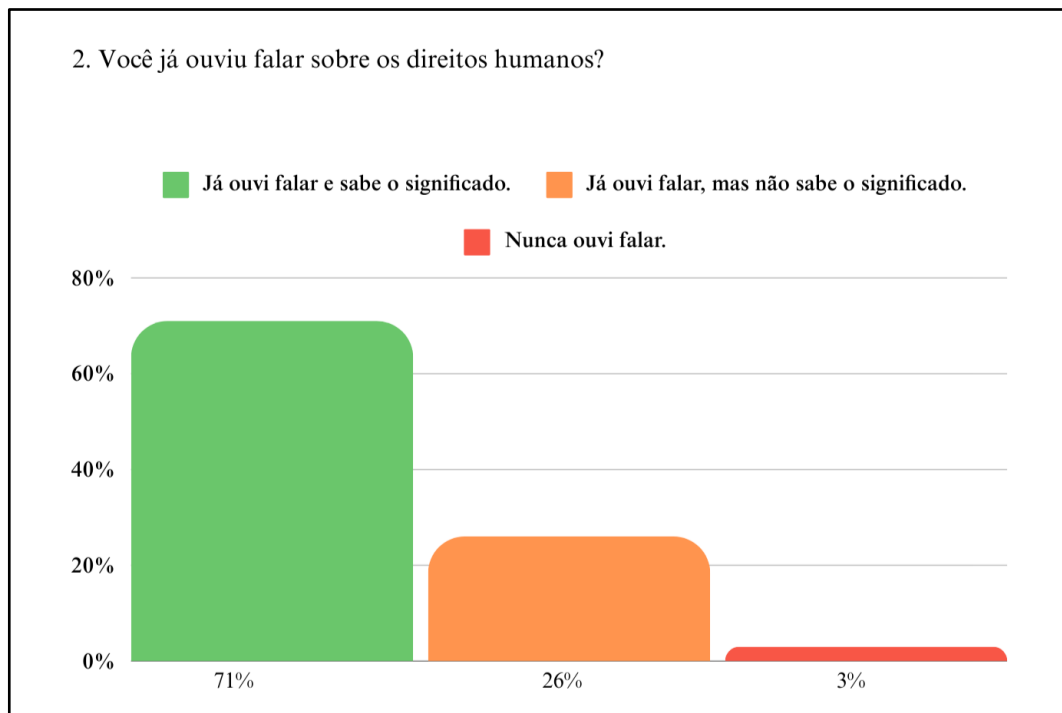


Fonte: elaborado pela autora (2024).

A segunda pergunta da pesquisa indagou se os participantes já haviam ouvido falar sobre os direitos humanos. A opção "já ouvi falar e sei o significado" representou 71% das respostas, enquanto 26% indicaram ter ouvido falar, mas não conhecer o significado. Já 3% afirmaram nunca ter ouvido falar sobre o tema. Esses resultados revelam uma tendência à generalização do conhecimento sobre o tema: quase um terço dos estudantes (29%) desconhece o significado dos direitos humanos (Gráfico 2). Esse dado é alarmante, especialmente considerando que os participantes da pesquisa estão na última fase da Educação Básica, período em que se espera um entendimento mais aprofundado desses conceitos essenciais para a convivência em sociedade.

Independentemente do gênero dos participantes, os achados revelam que, de forma geral, os alunos possuem pouco ou nenhum conhecimento sobre seus direitos. Essa constatação destaca a urgência de políticas educacionais que promovam a Educação em Direitos Humanos desde as etapas iniciais da formação dos estudantes. A falta de compreensão desses conceitos pode comprometer não apenas o exercício pleno da cidadania, mas também a promoção da justiça e da igualdade em nossa sociedade.

Gráfico 2 - Conhecimento sobre os direitos humanos

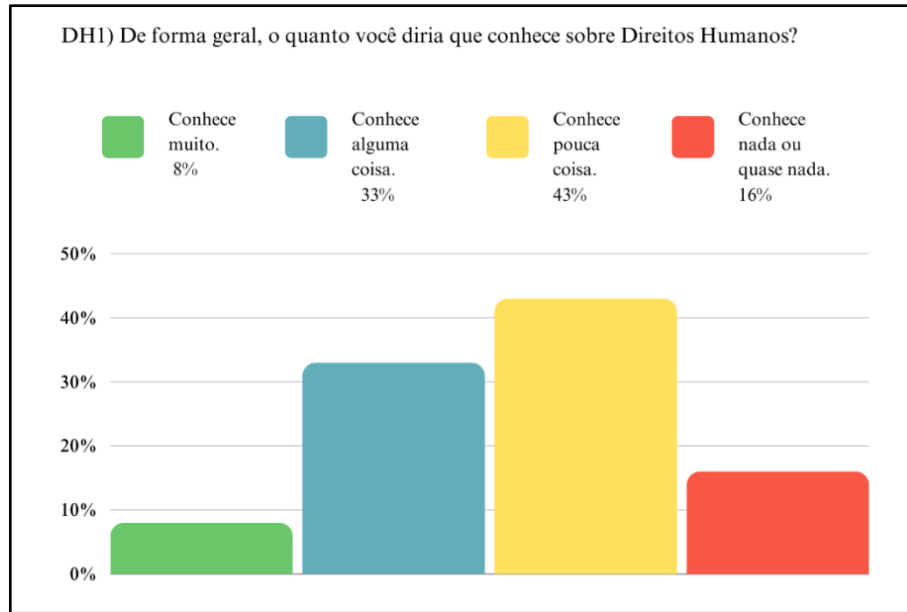


Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para aprofundar o contexto, podemos analisar os dados da segunda pesquisa que compõe o relatório "Percepção Social sobre Direitos Humanos e sobre Mulheres Defensoras de Direitos Humanos" (2024), realizada pela ONU Mulheres e Instituto Ipsos, entre fevereiro de 2021 e janeiro de 2023. A pesquisa contou com 2.400 entrevistas entre homens e mulheres maiores de 18 anos em todo o Brasil.

Na pesquisa, a primeira pergunta foi "De forma geral, o quanto você diria que conhece sobre os Direitos Humanos?" Nos resultados, a minoria dos entrevistados (8%) possui um conhecimento aprofundado sobre os direitos humanos, enquanto 33% afirmaram ter conhecimento básico sobre o tema, enquanto 43% conhecem pouco e 16% admitiram não saber nada ou quase nada sobre o assunto (Gráfico 3). Esses resultados indicam que, a maioria das pessoas (59%) possui um conhecimento superficial ou mesmo não sabe nada sobre o tema. Essa carência pode ocasionar interpretações errôneas e dificultar a defesa dos próprios direitos e dos direitos alheios, tornando-os mais suscetíveis a violações.

Gráfico 3 - Conhecimento sobre os direitos humanos (ONU Mulheres Brasil/Instituto Ipsos)

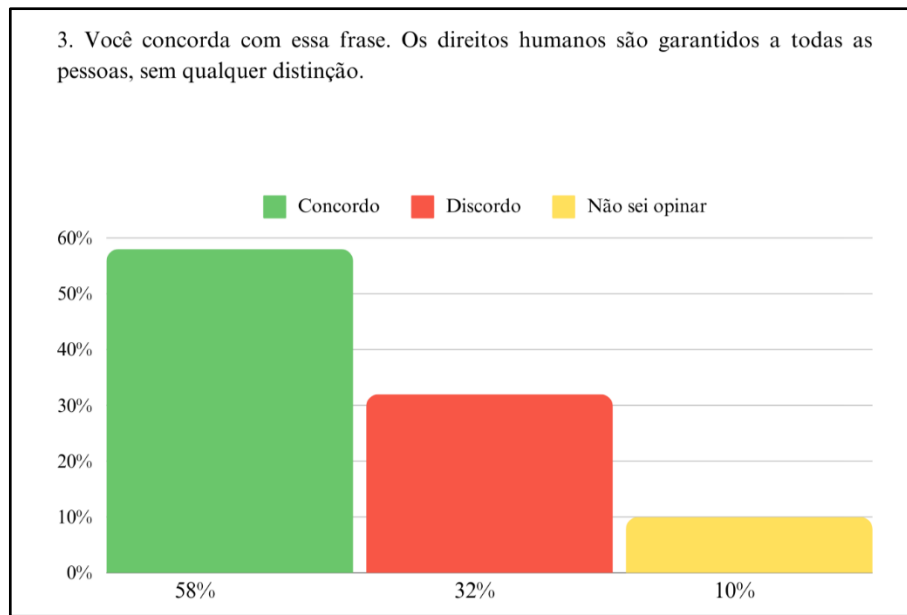


Fonte: elaborado pela autora, a partir do relatório: "Percepção Social sobre Direitos Humanos e sobre Mulheres Defensoras de Direitos Humanos" (2024), empreendido por ONU Mulheres Brasil/Instituto Ipsos.

Na comparação entre as pesquisas, é fundamental considerar que foram realizadas em diferentes contextos e com metodologias distintas, sendo que a pesquisa da ONU apresenta categorias mais detalhadas de conhecimento em relação aos direitos humanos. No entanto, ao analisarmos os resultados do nosso estudo em relação à pesquisa da ONU Mulheres/Instituto Ipsos, evidencia-se um problema generalizado na sociedade brasileira: a falta de conhecimento sobre os direitos humanos. A análise indica que uma parcela significativa da população não possui um entendimento aprofundado sobre o tema, o que ressalta a urgência de ações voltadas para promover a Educação em Direitos Humanos no país.

A terceira pergunta investigada foi sobre a concordância ou discordância com a frase "Os direitos humanos são garantidos a todas as pessoas, sem qualquer distinção". Os resultados, mostram que 58% dos participantes assinalaram a alternativa "concordo totalmente". A segunda alternativa mais assinalada foi "discordo totalmente", com 32%, enquanto 10% dos participantes afirmaram não saber opinar (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Concordância com a universalidade dos direitos humanos



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Podemos conjecturar que esse resultado confirma o pensamento (de uma parte da sociedade) que os direitos humanos não deveriam ser universais, ou seja, para todos os seres humanos. Segundo Comparato (1998), os direitos humanos ainda incomodam nos dias de hoje porque são revolucionários. Alegações de que os direitos humanos são direitos de criminosos ou que os direitos humanos são para humanos direitos revelam uma incompreensão da dimensão dos direitos humanos. Quando negamos a um indivíduo direitos básicos por alguma característica, estamos negando nossos próprios direitos. Portanto, é essencial compreender e respeitar a universalidade dos direitos humanos.

É relevante ressaltar que a combinação das alternativas “Discordo e Não sei opinar” resulta em um percentual significativo, a totalizar 42% de estudantes que desconhecem os direitos humanos fundamentais, conforme indicados tanto na Declaração dos Direitos Humanos de 1948 quanto na Constituição Federal de 1988, e que afirmam que todo ser humano nasce igual em dignidade e em direitos. Nota-se ainda, à medida que as perguntas relacionadas aos direitos humanos se tornam mais específicas, como destaca-se o aumento do desconhecimento em relação a esses direitos fundamentais.

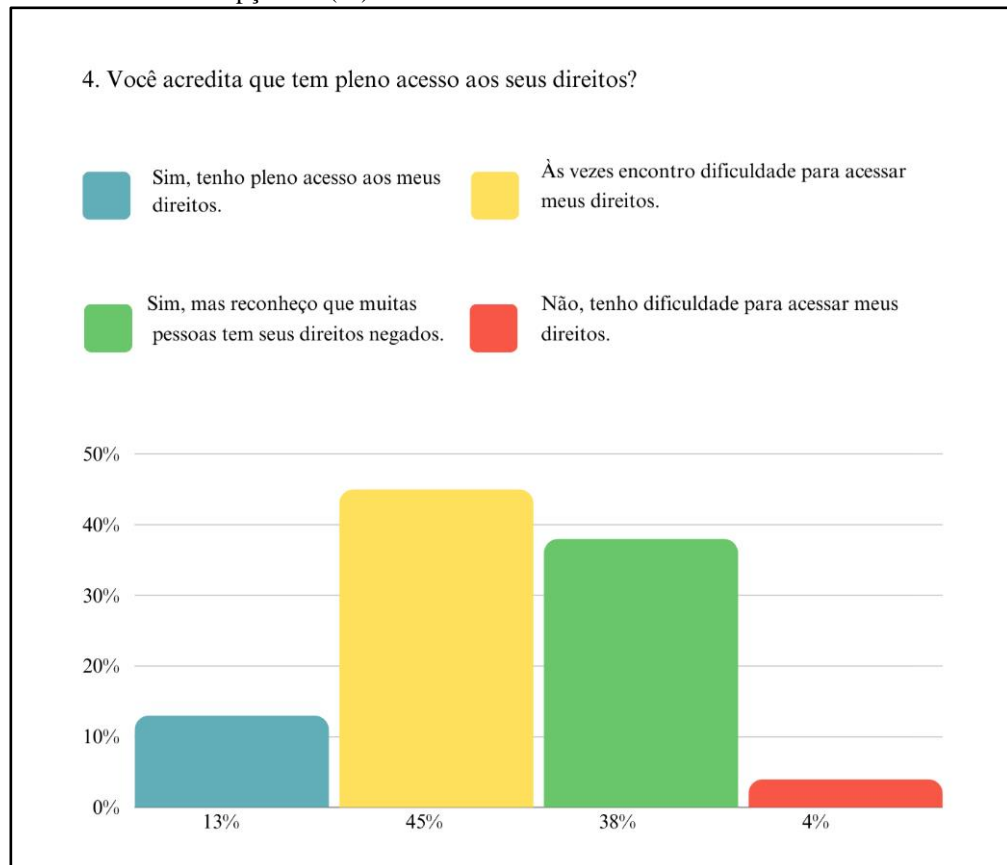
Este fenômeno enfatiza a importância de conscientizar sobre o fato de que todo ser humano possui direitos inalienáveis, independentemente de características como raça, cor, religião ou classe social. Assim, a análise não apenas oferece uma visão da percepção dos participantes, mas também destaca a necessidade urgente de uma abordagem mais eficaz na Educação em Direitos Humanos. Essa conscientização é essencial para assegurar que a sociedade compreenda e respeite plenamente os princípios fundamentais da igualdade e

dignidade para todos.

Em continuidade ao estudo, a quarta pergunta buscou aprofundar a compreensão sobre o estudante e seus direitos fundamentais. Foi perguntado: “Você acredita que tem pleno acesso aos seus direitos?” Os resultados revelaram que 45% dos participantes às vezes encontram dificuldades para acessar seus direitos, enquanto 4% afirmaram ter dificuldades constantes. Isso soma quase 50% dos participantes sem acesso livre aos direitos básicos (Gráfico 5).

Por outro lado, 13% dos participantes afirmaram ter pleno acesso aos seus direitos; e 38% disseram ter acesso, mas reconhecem que muitas pessoas têm seus direitos negados. Dentre esses participantes, 65% são do gênero feminino. Isso abre uma discussão sobre a percepção das mulheres em relação aos seus direitos e aos direitos dos outros, e como elas percebem que, na sociedade, muitas pessoas não têm seus direitos assegurados.

Gráfico 5 - Percepção das(os) estudantes sobre o acesso aos direitos humanos



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na pesquisa da ONU Mulheres/Ipsos apresenta resultados discrepantes que revelam uma dissonância na percepção dos direitos humanos. De um lado, 92% dos entrevistados concordam com a universalidade dos direitos humanos, reconhecendo-os como princípios fundamentais que devem ser aplicados a todos. Do outro lado, 44% concordam com a afirmação

de que "os direitos humanos não defendem pessoas como eu", sugerindo que, na prática, esses direitos não se traduzem em proteção e benefícios para todos os indivíduos. Em comparação aos resultados da pergunta 4 — “Você acredita que tem pleno acesso aos seus direitos? ” (Gráfico 5) —, observamos que em ambas as pesquisas, cerca de metade dos entrevistados (entre 45% e 49%) relatam não se sentir beneficiada pelos direitos humanos. Essa percepção preocupante pode estar relacionada a diferentes fatores, como experiências negativas, falta de conhecimento sobre direitos ou desigualdades estruturais.

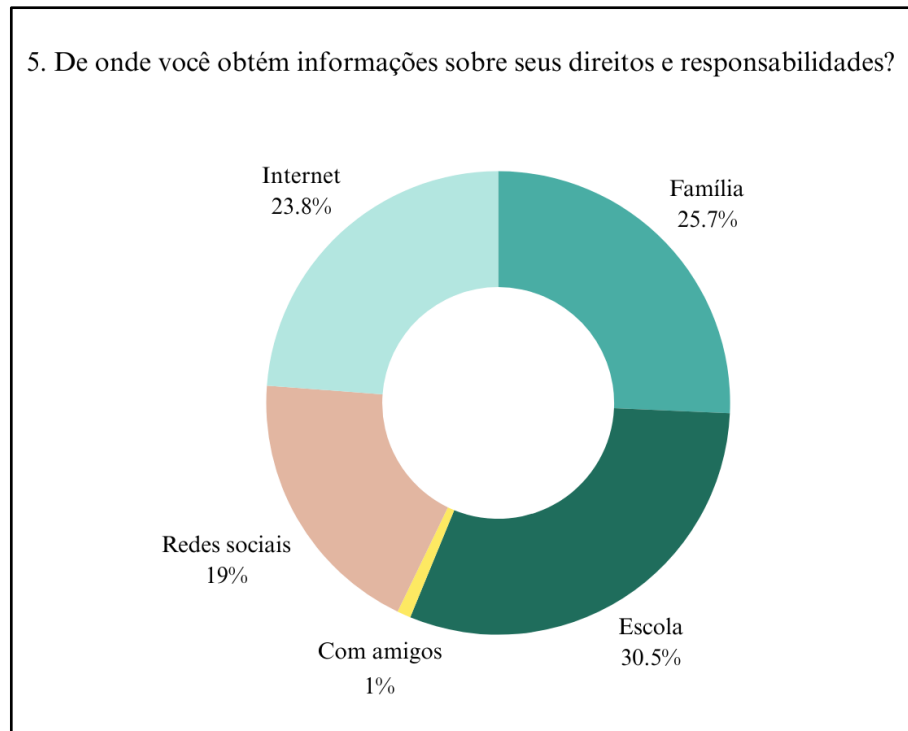
A pergunta 5 questiona os estudantes sobre as fontes de consulta que utilizam para obter informações acerca de seus direitos e responsabilidades — “De onde você obtém informações sobre seus direitos e responsabilidades? ” —. Para respondê-la, os estudantes poderiam selecionar mais de uma opção, a totalizar 105 marcações. Os resultados indicam que a escola e a família se consolidam como as principais fontes de informação, com 56,2% dos alunos indicando essas fontes como as mais utilizadas. As redes sociais e a internet são utilizadas por uma parcela significativa dos alunos (42,8%), enquanto apenas um respondente mencionou os amigos (Gráfico 6).

A predominância das respostas vinculadas à escola e ao círculo familiar evidencia a importância desses ambientes na formação dos estudantes, porém as evidências ressaltam a necessidade de considerar a influência de outros agentes, como as plataformas digitais, na construção da consciência histórica dos alunos. Nesse aspecto, Cerri (2011, p.44) destaca a

[...] formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos.

Esses elementos externos desempenham um papel significativo na construção da consciência histórica dos alunos, pois influenciam suas percepções, valores e entendimentos sobre o passado. Portanto, se quisermos estabelecer uma relação eficaz entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos, é essencial considerar esses aspectos externos e integrá-los de maneira adequada ao processo educacional.

Gráfico 6 - Fontes de informação sobre direitos e responsabilidades



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A partir desses achados, torna-se evidente a crescente relevância da internet e das redes sociais para os jovens, que buscam nesses meios informações sobre seus direitos e deveres. Essa tendência se manifesta na procura por essas informações em plataformas digitais como YouTube, Instagram e TikTok, as quais se estabelecem como fontes de consulta frequentes.

Essa análise reflete a dinâmica complexa entre as fontes tradicionais de informação, representadas pela escola e família, e as plataformas digitais emergentes, como as redes sociais. A consciência da influência desses meios na formação dos estudantes sugere a importância de estratégias educacionais adaptadas aos ambientes *on-line*, a garantir a disseminação de informações precisas e confiáveis sobre direitos e deveres.

Diante dessa realidade, torna-se relevante considerar as implicações para a prática educacional:

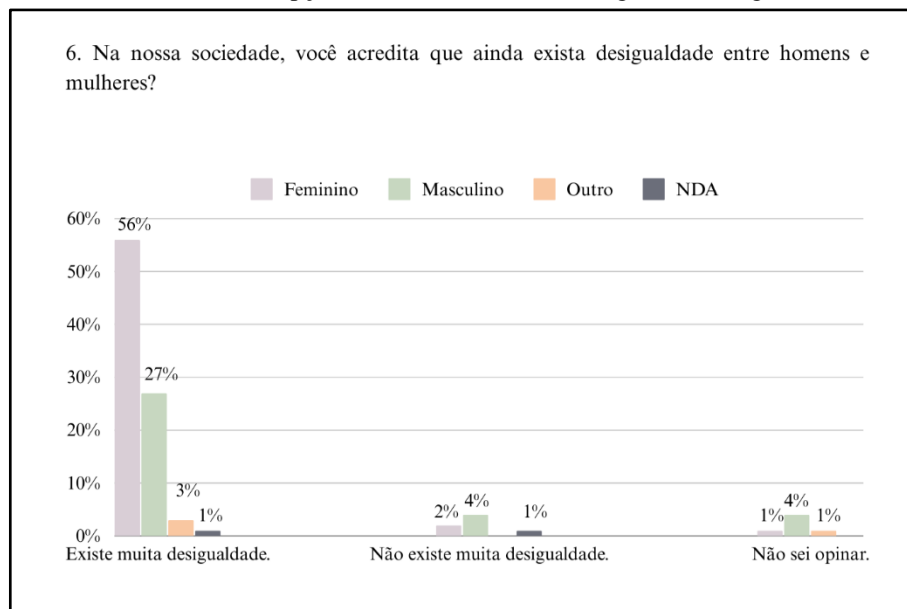
- Reconhecer o impacto das plataformas digitais na construção da consciência histórica dos alunos e alunas, abrindo espaço para reflexões críticas sobre a veracidade e confiabilidade das informações encontradas nesses ambientes;
- Implementar estratégias educacionais interdisciplinares que promovam a discussão sobre a relação entre a propagação de desinformação e os discursos de ódio;
- Propor discussões sobre os discursos de ódio ao longo da história, relacionando-os com atitudes discriminatórias em relação aos grupos historicamente marginalizados;

- Integrar conteúdos e atividades que abordem os direitos e deveres no mundo digital, conscientizando os alunos sobre o uso responsável e ético das plataformas *on-line*;
- Fomentar a participação dos alunos na produção e compartilhamento responsável de conteúdo *on-line*, incentivando a criação de materiais que promovam a disseminação de informações precisas e a construção de narrativas históricas baseadas em fontes confiáveis.

A sexta pergunta do questionário abordou temas relacionados ao gênero e aos direitos das mulheres, questionando os estudantes sobre a persistência da desigualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade. A maioria dos respondentes (87%) assinalou a opção "existe muita desigualdade", evidenciando o reconhecimento por parte dos estudantes das disparidades entre os gêneros. Enquanto isso, 7% acreditam que não há muita disparidade e 6% não souberam opinar.

Ao analisarmos os resultados por categoria de gênero no "Gráfico 7", observamos que 64,4% dos estudantes que assinalaram "existe muita desigualdade" são do gênero feminino. Essa disparidade pode ser atribuída a diversos fatores, como, por exemplo, os processos de socialização, nos quais, desde a infância, as meninas são expostas a mensagens e normas que reforçam estereótipos de gênero e limitam suas oportunidades, o que pode contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação às desigualdades de gênero.

Gráfico 7 - Percepção dos estudantes sobre desigualdade de gênero



Fonte: elaborado pela autora (2024).

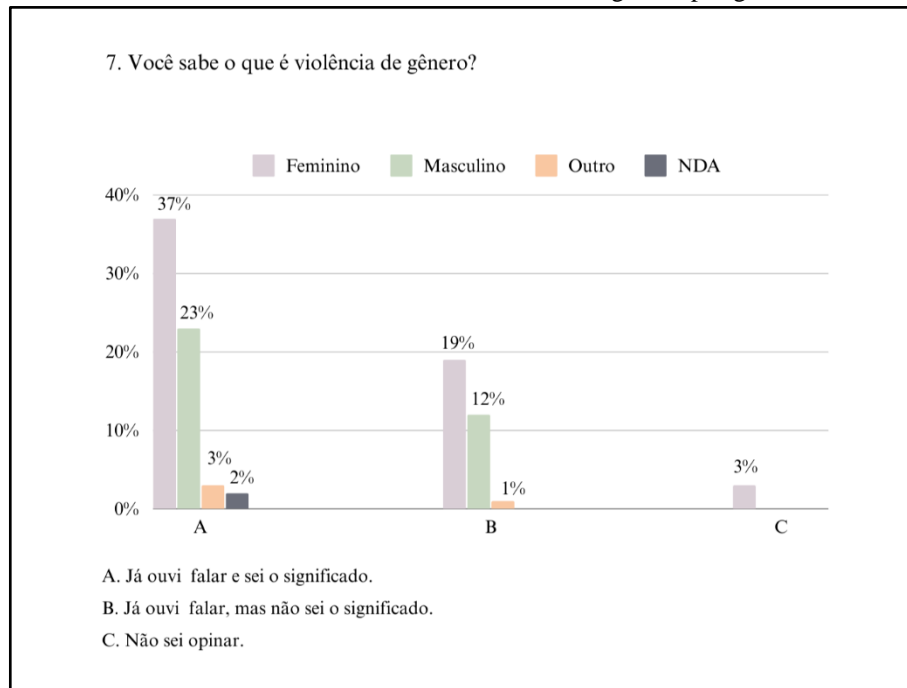
Com essa linha de raciocínio, trazemos para nossa discussão a pesquisa "O papel do homem na desconstrução do machismo", conduzida pelo Instituto Avon/Locomotivas em 2016. Esse levantamento quantitativo abrangeu 1800 entrevistas com homens e mulheres com 16 anos

ou mais, nas cinco regiões do Brasil. Os resultados revelaram que a maioria das pessoas (88%) reconhece a existência da desigualdade entre homens e mulheres em nossa sociedade. No entanto, uma parte significativa continua a defender costumes e situações de violência contra as mulheres, como, por exemplo, não interferir em brigas de casal ou, no caso dos homens, não admitir que o homem cuide da casa enquanto a mulher trabalha fora. Essas conclusões evidenciam a persistência de atitudes machistas e a necessidade contínua de desconstruir estereótipos de gênero e promover a igualdade entre os sexos.

Esses achados dialogam com o “Gráfico 8”, ao investigar um conhecimento mais aprofundado sobre essas disparidades, especialmente no tocante à violência, a sétima pergunta indagou: "Você sabe o que é violência de gênero?" Nesta questão, 3% dos estudantes afirmaram nunca ter ouvido falar; 32% já ouviram falar, mas não conhecem o significado; e 65% já ouviram falar e compreendem o significado. Esses resultados sugerem que, apesar da percepção das desigualdades de gênero, 35% dos estudantes não possuem conhecimento ou nunca foram expostos ao tema da violência de gênero, sendo a maioria desses estudantes do gênero feminino.

A ausência de conscientização e entendimento sobre a violência de gênero restringe a habilidade das jovens de se defenderem e responderem apropriadamente em cenários de violência. Em consideração ao contexto dos alunos, que são peças-chave para erradicar a violência de gênero, essa falta de conhecimento ajuda a perpetuar tais comportamentos. Ademais, deixa os jovens desprovidos de argumentos necessários para intervir junto aos colegas na prevenção de condutas machistas.

Gráfico 8 - Conhecimento sobre violência de gênero por gênero

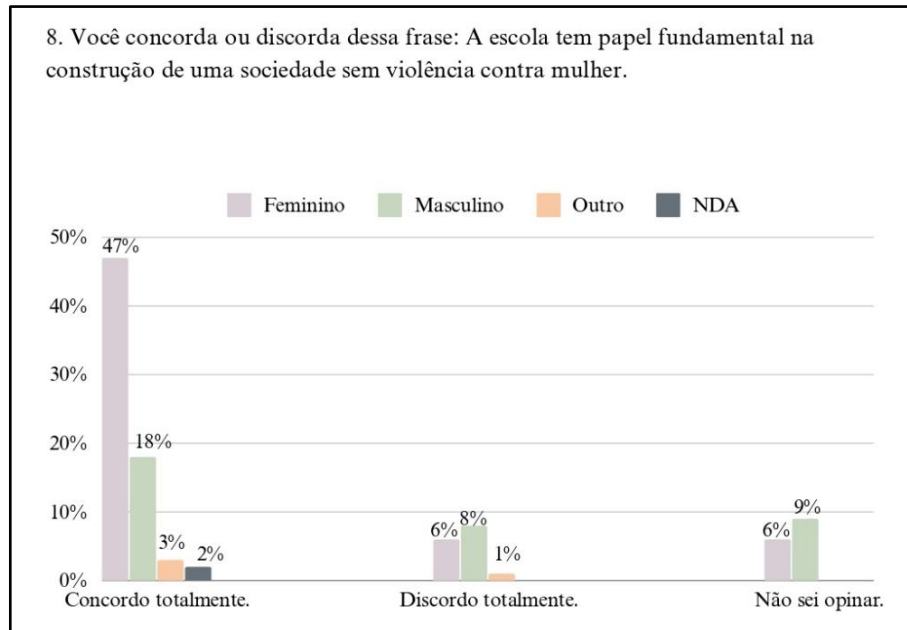


Fonte: elaborada pela autora (2024).

Os resultados da oitava questão — "Você concorda ou discorda dessa frase: A escola tem papel fundamental na construção de uma sociedade sem violência contra a mulher" [?] — ressaltam a importância da escola na construção da cidadania. Dos respondentes, 70% concordam totalmente com essa afirmação, sendo que 47% desse grupo são do gênero feminino (Gráfico 9). Esses dados indicam que as estudantes reconhecem nas escolas a capacidade de criar espaços de diálogo e compartilhamento de conhecimento, vislumbrando-as como agentes transformadores em direção a uma sociedade mais equitativa. No entanto, 15% dos participantes não souberam opinar sobre o tema, enquanto outros 15% discordam totalmente da proposição.

Em observação aos resultados da quinta pergunta sobre a obtenção de informações sobre direitos e responsabilidades, em que 32% escolhem a escola como fonte primária; e a alta concordância (70%) em relação ao papel da escola na construção de uma sociedade sem violência contra a mulher; é possível inferir que a escola é reconhecida como um ambiente propício para essas discussões. Essa percepção pode ser atribuída à sensação de segurança que os alunos têm ao discutir questões sensíveis como essa na escola, bem como às boas relações que mantêm com a comunidade escolar. Por outro lado, aqueles que discordam ou não sabem opinar (totalizando 30%) podem não reconhecer a escola como um local favorável para discutir esse tipo de tema, ou simplesmente podem não ter interesse no assunto e, conseqüentemente, não se sentirem conectados à escola nessa perspectiva.

Gráfico 9 - Concordância e discordância com a afirmação: “A escola é fundamental na promoção de uma sociedade sem violência contra a mulher”



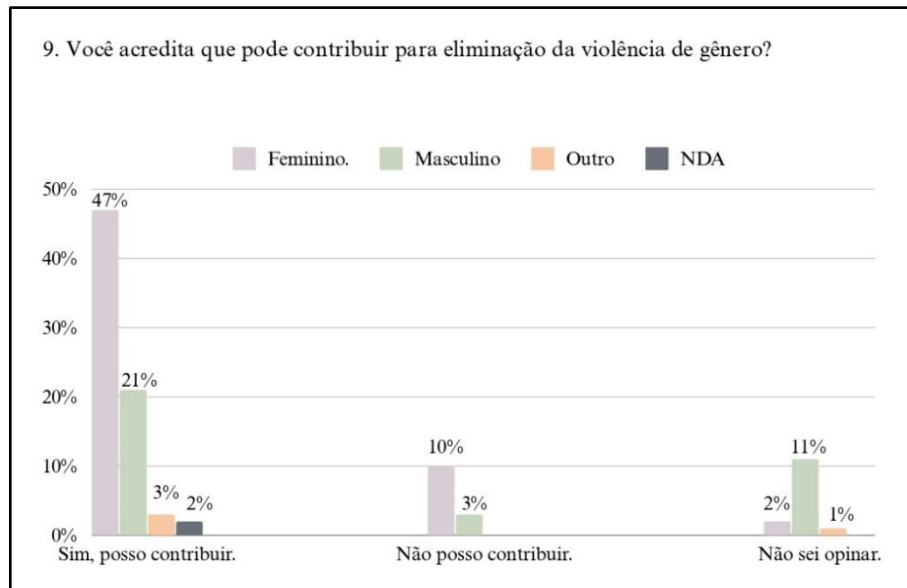
Fonte: elaborada pela autora (2024).

Ao relacionar esses elementos, a oitava questão abordou o papel institucional, enquanto a nona questionou as ações pessoais dos respondentes (Gráfico 10). Em continuidade, destacamos que o gráfico referente à nona pergunta revela que 14% dos estudantes não souberam opinar sobre sua contribuição no combate à violência contra a mulher. Dentro desse grupo, quase 80% são do gênero masculino. Outro dado significativo refere-se àqueles que acreditam não poder contribuir, a representar 13%, sendo que mais de 75% são do gênero feminino. Em resumo, as estudantes não se reconhecem como participantes ativas e protagonistas na luta pela igualdade de gênero e pelo fim da violência contra as mulheres.

Adicionalmente, 73% dos estudantes afirmaram ter a capacidade de contribuir para o fim da violência. Esses dados evidenciam que os alunos e alunas estão dispostos a participar ativamente para combater as persistências relacionadas à desigualdade de gênero e à violência contra as mulheres.

É importante ressaltar que, muitas vezes, os alunos não são ouvidos ou não participam das ações que impactam diretamente em seu aprendizado. Destaca-se que a imposição pode resultar no afastamento do aluno. Assim, criar momentos para compartilhar conhecimento e discuti-lo a partir de dados concretos, como estudos de caso e leitura compartilhada de leis, pode favorecer o engajamento dos estudantes.

Gráfico 10 - Responsabilidade individual na erradicação da violência de gênero

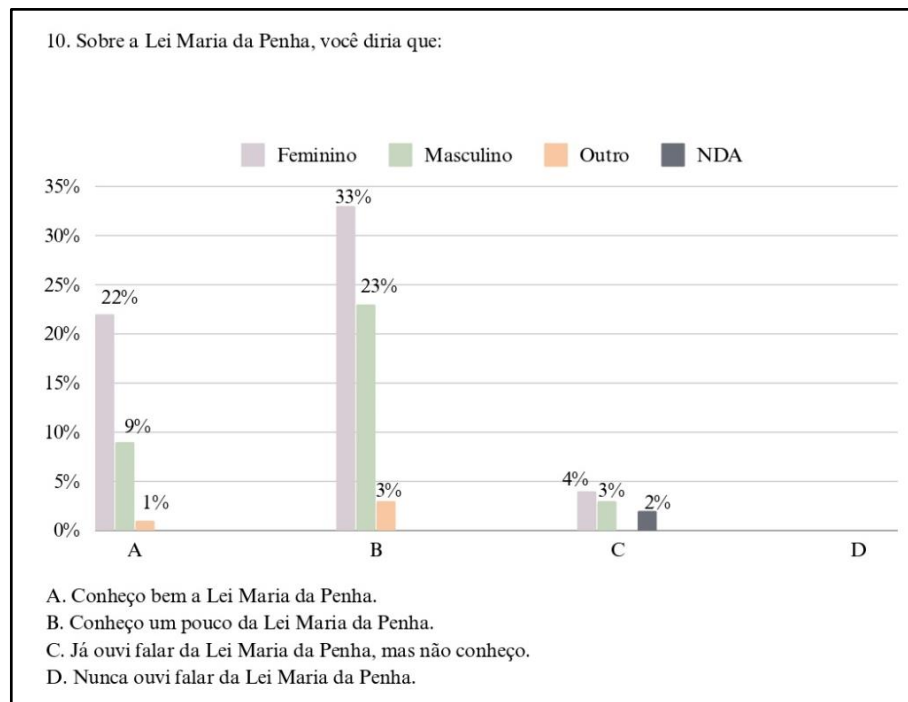


Fonte: elaborado pela autora (2024).

As perguntas 10 e 11 da pesquisa investigaram o conhecimento dos estudantes sobre a Lei Maria da Penha. Conforme observado no “Gráfico 11”, os resultados revelam uma percepção positiva, com 91% dos alunos relatando algum nível de familiaridade com a Lei. Dentro desse grupo, 59% afirmam possuir um conhecimento básico sobre a Lei, isso indica que a maioria dos alunos tem alguma familiaridade com a Lei Maria da Penha, reconhecendo sua existência e alguns dos seus princípios básicos. Os estudantes que afirmaram a conhecer bem totalizam 32%. Essa porcentagem menor, mas ainda significativa, sugere que um grupo de alunos possui um conhecimento mais aprofundado da Lei, compreendendo seus mecanismos de proteção e seus impactos na sociedade.

É importante ressaltar que a percepção do que significa "conhecer a lei" pode ser subjetiva. Alguns alunos podem considerar que ter um conhecimento básico, como os principais artigos de uma lei, já configura um bom nível de conhecimento, enquanto outros podem considerar necessário um conhecimento mais aprofundado dos mecanismos de proteção e dos impactos de determinada lei. Adicionalmente, 9% declaram já ter ouvido falar sobre a Lei Maria da Penha, mas não a conhecem em detalhes.

Gráfico 11 - Conhecimento sobre a Lei Maria da Penha



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Um dado positivo é que nenhum estudante relatou desconhecer a Lei Maria da Penha. Essa informação sugere que a legislação está presente no imaginário social, indicando que os esforços de conscientização estão tendo efeito. Isso pode ser atribuído, por exemplo, à frequente vinculação do tema em mídias tradicionais e plataformas digitais, bem como pelo programa “Maria da Penha Vai à Escola”, estabelecido em 2016 pela Lei estadual nº 4.969, que

institui a Campanha Agosto Lilás e o Programa Maria da Penha vai à Escola visando a sensibilizar a sociedade sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher e a divulgar a Lei Maria da Penha.

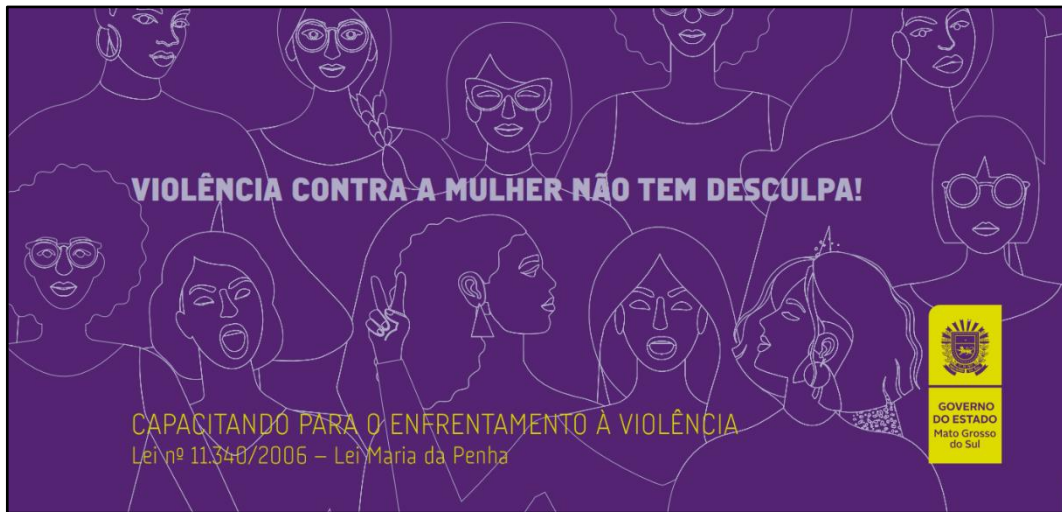
[...] Art. 4º O Programa Maria da Penha vai à Escola, consiste em ações educativas voltadas ao público escolar, contemplando prioritariamente alunos do ensino médio das escolas estaduais, podendo, entretanto, ser realizado em escolas municipais e estabelecimentos particulares de ensino. [...] (Mato Grosso do Sul, 2016, p.4).

Em 2020, a Lei nº 5.539, sancionada pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, regulamentou-se as ações do programa "Lei Maria da Penha vai à escola". Essa lei dispõe sobre a inclusão do ensino de noções básicas da Lei Maria da Penha como conteúdo transversal nas escolas públicas do estado (Figura 3). E possui como objetivos:

- I - contribuir para o reconhecimento, no âmbito das comunidades escolares, da Lei Federal nº 11.340, 7 de agosto de 2006 – Lei Maria da Penha;
- II - fomentar a reflexão crítica entre estudantes, professores e comunidade escolar sobre a violência contra a mulher;
- III - abordar a necessidade de registro, em órgãos competentes, das denúncias de casos de violência contra a mulher, bem como a adoção de medidas protetivas de urgência previstas na Lei Federal nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 – Lei Maria da Penha;
- IV - promover a igualdade de gênero, prevenindo e evitando as práticas de violência

contra a mulher (Mato Grosso do Sul, 2020, p.3).

Figura 3 - Cartilha para o programa “Lei Maria da Penha vai à escola”



Fonte: Subsecretária de Políticas Públicas para Mulheres/MS

Disponível em: <https://www.naosecale.ms.gov.br/maria-da-penha-vai-a-escola/#>. Acesso em: 30 jan. 2024.

Essas leis são oportunas porque legitimam as ações dos professores e professoras das escolas de Mato Grosso do Sul, conferindo-lhes respaldo legal e garantindo que não sejam questionados quanto à pertinência de suas práticas, uma vez que essas estão fundamentadas na legislação. Isso orienta as ações na construção de espaços de aprendizagem, discussão e reflexão sobre a violência doméstica e familiar; bem como permite que, mesmo com um referencial curricular único para todas escolas, os professores e professoras possam trilhar caminhos diversos, inserindo em seu planejamento atividades sobre os direitos humanos das mulheres.

Ademais, a comunidade escolar tem o direito de solicitar à Secretaria Estadual de Educação e à Subsecretaria de Políticas Públicas para Mulheres a realização de ações para toda comunidade escolar e a oferta de formação continuada para os profissionais da educação. Como determina a Lei Maria da Penha (Brasil, 2006, p.10) em incisos do seu artigo 8º:

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.

Igualmente, a Lei nº 5.539 prevê, em incisos de seu artigo 4º, a formação dos profissionais da educação ao longo do ano letivo:

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;

[...]

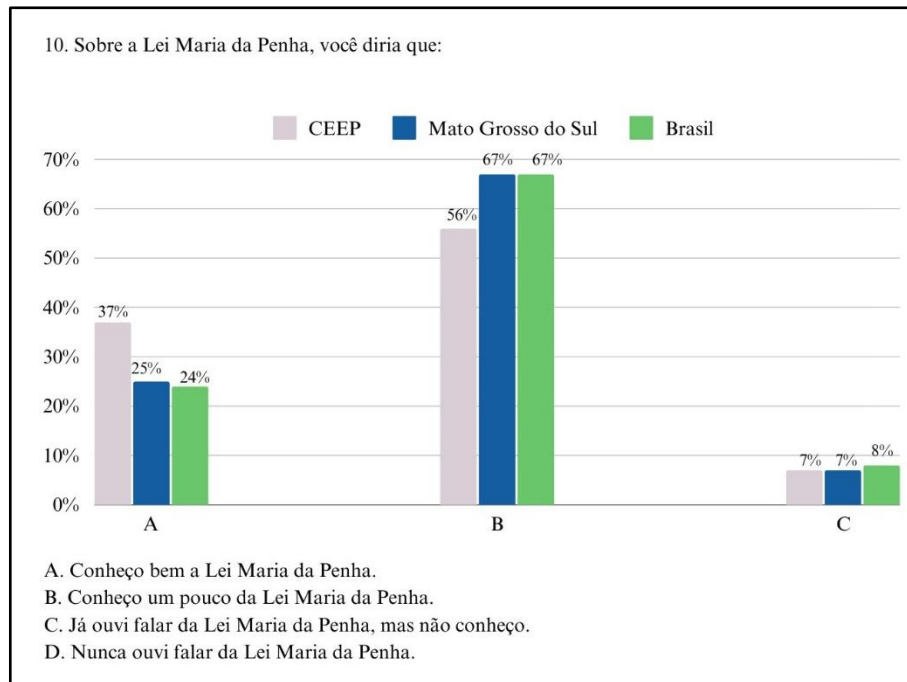
VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

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 (Mato Grosso do Sul, 2020, p.3).

Em continuidade à nossa análise e com o objetivo de ampliar as discussões sobre as percepções femininas em relação à Lei Maria da Penha, incluímos em nosso estudo a Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher, conduzida em 2023 pelo Instituto de Pesquisa DataSenado. A sondagem entrevistou 21.808 brasileiras maiores de 16 anos em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. Com essa abrangência geográfica e tamanho amostral, consolida-se a representatividade e confiabilidade dos dados obtidos, fornecendo um panorama preciso da percepção das brasileiras sobre a violência contra a mulher.

Elaboramos o “Gráfico 12” para tornar os dados mais acessíveis e possibilitar comparações. Por meio dele, podemos observar os índices de conhecimento aprofundado sobre a Lei Maria da Penha. No Brasil, esse índice é de 24%, enquanto no Mato Grosso do Sul é de 25%. Na escola pesquisada, esse índice entre as estudantes é de 37%. Ao mesmo tempo, uma parcela majoritária das estudantes (56%) indica uma compreensão básica da Lei, enquanto os números da pesquisa nacional e de Mato Grosso do Sul chegam a 67%. Essa análise permite identificar diferenças e semelhanças entre os diferentes contextos, o que pode ser um ponto de partida para reflexões sobre os fatores que influenciam o conhecimento da Lei. Em relação às mulheres que afirmam não saber nada ou não conhecer nada sobre a Lei Maria da Penha, o percentual fica em torno de 8% na pesquisa nacional, e tanto no Mato Grosso do Sul quanto na escola o índice é de 7%, respectivamente. Na pesquisa DataSenado não consta a alternativa “nunca ouvi falar da Lei Maria da Penha”, desse modo não inserimos os resultados dessa alternativa no gráfico.

Gráfico 12 - Comparativo entre as pesquisas CEEPHM e DataSenado sobre o conhecimento feminino sobre a Lei Maria da Penha



Fonte: elaborada pela autora, a partir da Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher (do Instituto de Pesquisa DataSenado), lançada em 2023; e da Pesquisa sobre a percepção dos estudantes do Centro Estadual de Educação Profissional Hércules Maymone sobre direitos humanos e a violência de gênero, realizada em 2023/2024.

Além de compreender a percepção dos estudantes sobre os direitos das mulheres, as pesquisas e gráficos são sugestões de fontes para promover a conscientização sobre os direitos humanos e das mulheres, especialmente no contexto da Educação Básica. Mesmo que sejam pensadas inicialmente para o ensino de História, as atividades planejadas a partir desses dados não apenas englobam os professores das Ciências Humanas, mas também são interdisciplinares, alcançando várias áreas do conhecimento.

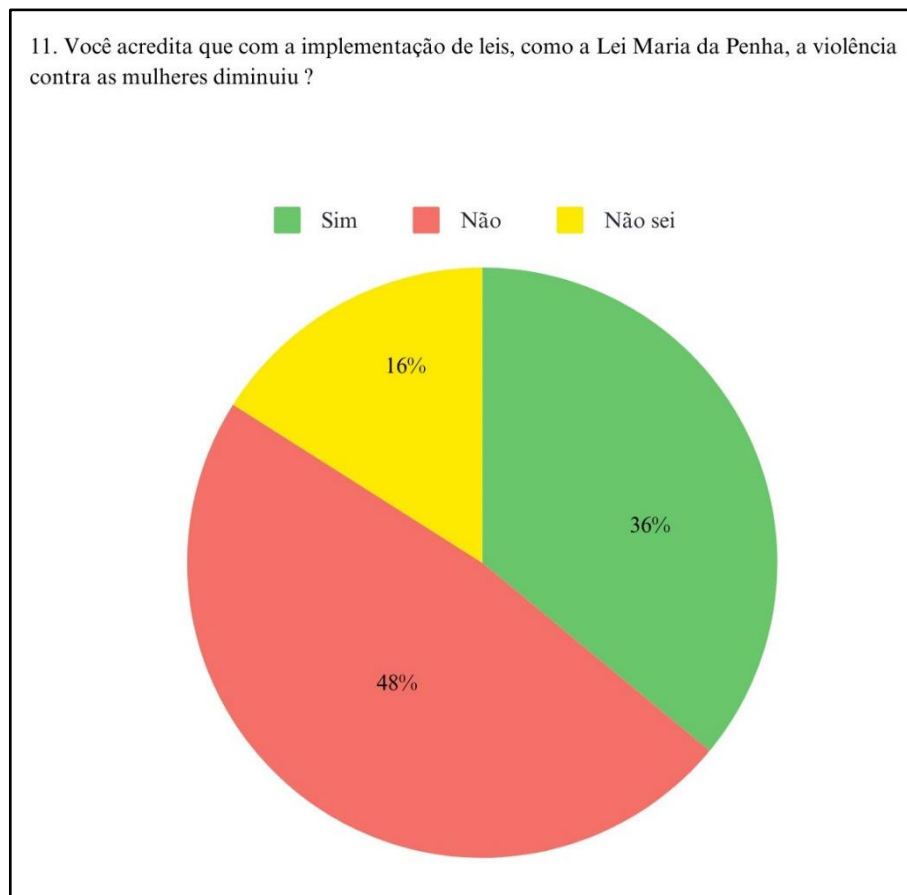
Nesse sentido, os alunos podem explorar os dados coletados, realizar pesquisas quantitativas, elaborar gráficos e tabelas, realizar pesquisas bibliográficas sobre a legislação e construir textos argumentativos. Também podem expressar sua compreensão por meio de da sistematização do conhecimento adquirido, produzindo *e-books*, panfletos, paródias e *podcasts*.

Essa abordagem não apenas promove uma compreensão mais aprofundada da legislação relacionada à violência contra a mulher, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, pensamento crítico, trabalho em equipe e criatividade; além disso, incentiva uma reflexão sobre questões de gênero, direitos humanos e a importância de construir uma sociedade menos excludente.

Contudo, ao confrontar os resultados das perguntas 10 e 11, observa-se uma lacuna de informações. Como podemos observar no “Gráfico 13”, cerca de 16% dos respondentes

indicaram não saber se a implementação de leis como a Lei Maria da Penha contribuiu para o combate à violência contra as mulheres. Adicionalmente, 48% responderam negativamente, enquanto apenas 36% acreditam na eficácia dessa normativa. Essa divergência de percepções destaca a complexidade do entendimento dos estudantes sobre a eficácia real da Lei Maria da Penha na diminuição da violência. Essa lacuna pode ser atribuída a diversas razões, como falta de informação, perspectivas divergentes ou mesmo ambiguidade nas perguntas/respostas.

Gráfico 13 - Eficácia da Lei Maria da Penha



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Ao analisar os dados das estudantes, observou-se que 30,5% acreditam que as leis protegem as mulheres, 55,9% afirmam que as leis não protegem, e 13,6% não souberam responder. Isso sugere que, embora 93% das estudantes afirmem conhecer bem ou pelo menos um pouco a Lei, mais da metade delas não reconhecem seu papel na proteção das mulheres, ou simplesmente não souberam opinar. Esses resultados indicam uma discrepância entre o conhecimento da Lei e a percepção de sua efetividade. É possível que diversos fatores contribuam para essa discrepância, como a falta de familiaridade com casos reais de aplicação da Lei.

A partir dessa primeira hipótese e utilizando os pressupostos da aula-oficina de Isabel

Barca (2004), podemos desenvolver uma atividade que envolva estudos de caso, reportagens sobre mulheres que recorreram à Lei Maria da Penha e entrevistas com especialistas, engajando os estudantes no processo de aprendizagem.

Além disso, ao considerar as dificuldades no acesso à justiça e na obtenção de medidas de proteção, bem como a percepção de que a lei não é suficiente para prevenir ou punir a violência, como outros fatores para essa discrepância, podemos adotar estratégias colaborativas, a quais incluem o estabelecimento de parcerias com instituições e órgãos públicos que atuam no combate à violência contra a mulher, como delegacias especializadas, centros de atendimento à mulher e ONGs. Essas parcerias permitirão a realização de palestras e aulas de campo na Casa da Mulher Brasileira, proporcionando aos alunos uma vivência mais próxima da realidade. Outrossim, a implementação de dinâmicas de aprendizagem, como júris simulados de casos que impactaram a sociedade, e debates sobre o tema promoverão uma reflexão crítica e a busca por soluções eficazes no combate à violência de gênero.

Assim, os resultados apresentam uma visão abrangente do conhecimento e das percepções dos estudantes sobre a Lei Maria da Penha; e apontam para a necessidade de futuras pesquisas que explorem mais profundamente as razões por trás das respostas, bem como esclareçam a relação percebida entre a implementação da Lei e a redução da violência.

Outro dado importante revelado na pesquisa DataSenado (2023) diz respeito à Casa da Mulher Brasileira. As cidadãs foram questionadas se conheciam ou já tinham ouvido falar sobre essa política pública. No total, 38% das brasileiras afirmam ter conhecimento da instituição. Esse índice se eleva para 66% quando as sul-mato-grossense são questionadas, representando o maior índice entre as unidades federativas.

Embora a inauguração da Casa da Mulher Brasileira de Campo Grande seja um marco histórico importante, o alto índice de conhecimento da instituição no Mato Grosso do Sul pode resultar de vários fatores, como por exemplo a integração em políticas públicas municipais e estaduais de enfrentamento à violência contra a mulher, como o Programa Maria da Penha Vai à Escola. No contexto específico do MS, a instituição desfruta de amplo apoio e divulgação nos *sites* das prefeituras, do Poder Judiciário e das subsecretarias de políticas para mulheres, tanto municipais quanto estaduais, além da presença constante na mídia local e redes sociais.

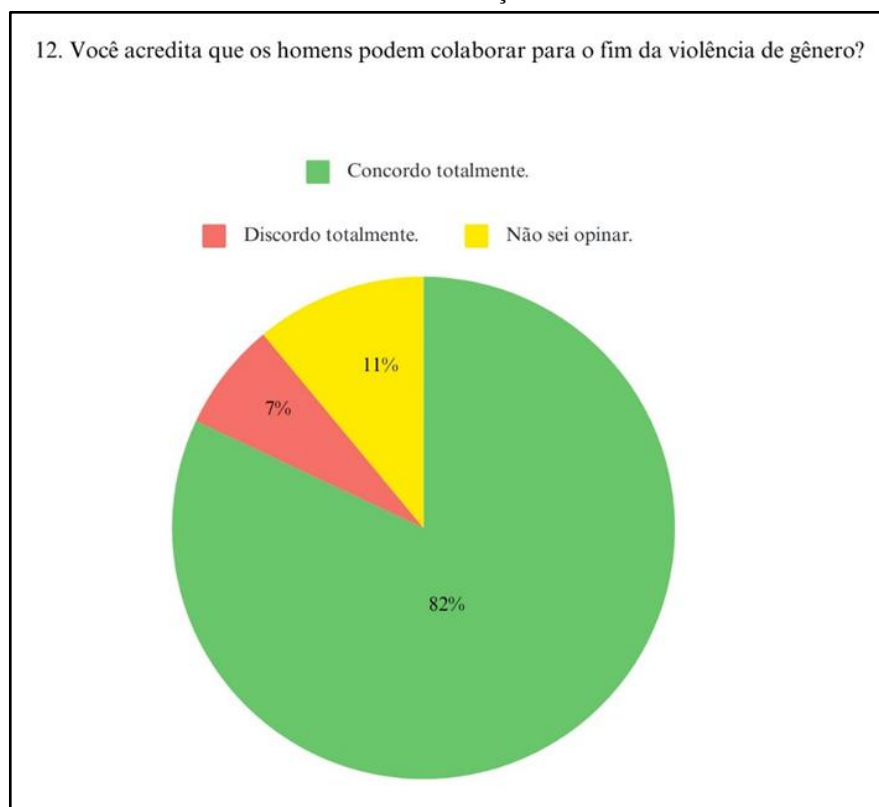
Podemos citar que a cobertura midiática da inauguração com a presença da então presidente Dilma Rousseff, autoridades locais, da Ministra Carmem Lúcia e da Maria da Penha também contribuiu para a visibilidade da instituição. Além disso, a atual Ministra das Mulheres, Cida Gonçalves, tem uma longa trajetória em prol dos direitos das mulheres em Mato Grosso do Sul. Na época da inauguração, ela era Secretária Nacional de Enfrentamento à Violência

contra as Mulheres e atuou na elaboração: da Lei Maria da Penha, da Lei do Femicídio, do Pacto Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, além do programa “Mulher Viver Sem Violência”.

A última pergunta indaga: “você acredita que os homens podem colaborar para o fim da violência de gênero?” Observou-se que 11% dos respondentes alegaram não saber opinar, enquanto 7% discordaram totalmente da afirmação (Gráfico14). Uma observação fundamental dentro desse grupo discordante é o fato de 5 mulheres não compreenderem o papel relevante que os homens desempenham no combate às desigualdades e à violência de gênero. Em contraste com essas perspectivas, a grande maioria, que corresponde a 82%, concorda totalmente com a frase, indicando uma percepção forte de que os homens podem, efetivamente, colaborar para pôr fim à violência de gênero.

Essa análise destaca a diversidade de opiniões dentro da amostra e ressalta a importância de compreender as razões subjacentes às discordâncias, especialmente quando se trata da compreensão das mulheres sobre o papel dos homens nesse contexto. Essa divergência pode ser reflexo de várias influências sociais, culturais e educacionais que moldam as percepções individuais sobre as relações de gênero.

Gráfico 14 - Concordância ou discordância com a colaboração dos homens no combate à violência de gênero



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Após a análise dos dados coletados, observamos que os alunos do Ensino Médio matriculados no período noturno possuem uma compreensão superficial sobre os direitos humanos das mulheres. A comparação dos dados de pesquisas nacionais e regionais revelou diferenças e similaridades na percepção da violência contra a mulher entre a população brasileira e sul-mato-grossense, a destacar os desafios específicos enfrentados pela sociedade, especialmente pelos estudantes, em relação à violência de gênero.

Diante dessas reflexões, fica evidente a necessidade de aprofundamento no entendimento dessas questões e de novas pesquisas para subsidiar ações mais eficazes na Educação em Direitos Humanos, principalmente no tocante às mulheres nas escolas. Nesse contexto, desenvolvemos o “Portal das Marias”, uma plataforma *on-line* dedicada à produção e divulgação de materiais didáticos, compartilhamento de pesquisas e dados, além da promoção de discussões sobre os direitos humanos das mulheres, visando facilitar o acesso a recursos educacionais relevantes e promover uma compreensão mais profunda dos tópicos, principalmente naqueles relacionados ao ensino de História.

4 CAPÍTULO III – “PORTAL DAS MARIAS”: *SITE* EDUCATIVO PARA COMPARTILHAR NOSSOS SABERES.

O desenvolvimento do *Website* “Portal das Marias” constitui o produto final da pesquisa do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória); e atende as três dimensões trabalhadas durante o curso, presentes no Art. 63 do regimento interno do ProfHistória vinculado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul:

- I - a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas;
- II - a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e;
- III - as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal, ele contemplará necessariamente duas perspectivas: a crítico-analítica (dimensões I e II) e a propositiva (dimensão III) (UEMS, 2021, p.154).

Nesse contexto, o “Portal das Marias” pretende utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para fomentar o interesse da comunidade escolar sobre direitos humanos e a violência de gênero. Outro aspecto, da criação do *site*, foi de otimizar o processo de busca e seleção de materiais didáticos e fontes históricas, bem como publicizar artigos científicos e dissertações sobre a luta pelo fim das desigualdades entre os gêneros, bem como o protagonismo feminino na história. Adicionalmente, o Portal tem como objetivo facilitar o acesso a fontes históricas, que podem ser utilizadas tanto como subsídios para a construção das aulas quanto como documentos a serem analisados pelos estudantes.

Outra questão levada em consideração no desenvolvimento da plataforma “Portal das Marias” foi atender às demandas de uma audiência diversificada, composta por alunos “nativos digitais” e professores “imigrantes digitais”. Segundo Marc Prensky (2001), nativos digitais são indivíduos caracterizados como aqueles que possuem uma fluência natural dos jogos eletrônicos, redes sociais e da internet. E aqueles de nós que não nasceram nesta era digital, mas que "em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia, são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de imigrantes digitais” (Prensky, 2001, p.2).

Não se trata de abandonar nossos experimentos e práticas, e utilizar a tecnologia como a solução dos problemas que encontramos no processo de ensino-aprendizagem, ou considerar que não estamos aptos a criar *sites* e *softwares* suficientes. Mas de aliar os objetivos do ensino de História com as novas possibilidades tecnológicas.

Para Márcio de Fátimo Tomaz (2006, p.9),

a construção dessa nova prática educacional pode vir a gerar resultados animadores na transformação de uma grande quantidade de dados (apresentados no formato de livros didáticos e textos de apoio) em informações pertinentes, com conteúdos bem delineados, formatados em programas aceitos, aprovados e construídos em colaboração com toda a comunidade escolar para um ensino apoiado no uso das novas tecnologias aplicadas à educação.

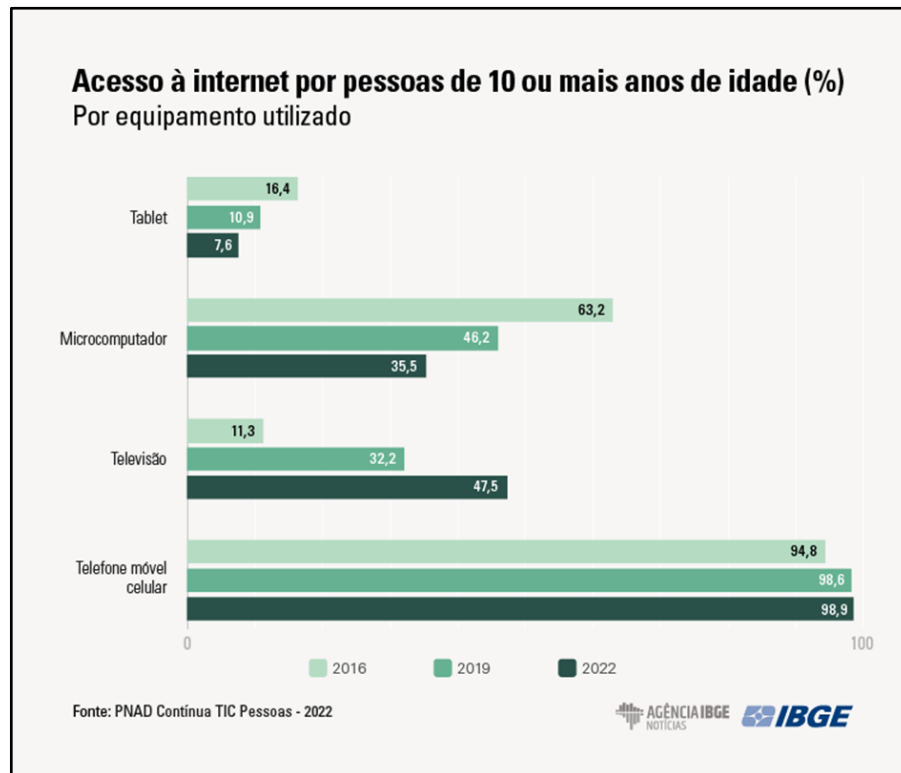
A partir do que afirma Tomaz (2006), pode-se dizer que a formação inicial e continuada dos professores dificulta a utilização das novas ferramentas, seja por falta de tempo dos professores em fazer essa capacitação ou pela ausência dessa capacitação pelas mantenedoras das escolas. Nesse sentido sem a participação da gestão escolar, na implantação de laboratórios de informática, acesso à internet e suporte para os professores, a integração do mundo digital às práticas metodológicas da disciplina é impedida.

Nessa mesma direção, Anita Lucchesi e Dilton Maynard (2019) convergem nos seguintes aspectos quanto à inserção das tecnologias digitais no ensino de História, que isso envolve necessariamente a disposição dos professores à experimentação e à criatividade, e que esse processo se depara muitas vezes com os entraves causados pela falta de recursos tecnológicos na escola — quem nunca planejou uma pesquisa no laboratório de informática e precisou mudar o curso do planejamento por falta de internet ou porque projetor estragou? —. Mas a insistência e em experimentar as novas possibilidades do mundo digital, quer gostemos ou não é um caminho sem volta. Para Lucchesi e Maynard (2019, p.181),

[...] a adoção de uma postura (mais aberta), lúdica e especulativa em relação à tecnologia pode resultar em efetivos ganhos para o letramento histórico e digital de todos os sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem hoje em dia.

Ao mesmo tempo é importante ressaltar que o acesso à internet e aos celulares tem se tornado cada vez mais disseminado nos lares brasileiros, conforme evidenciado por dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2019, 88,1% dos domicílios urbanos possuíam acesso à internet, um número que cresceu para 92,3% em 2022. Destaca-se ainda que, em 2021, 99,5% dos acessos à internet eram realizados por meio de dispositivos móveis, como celulares (Gráfico 15). Além disso, o uso de celulares para acessar a internet entre pessoas com 10 anos ou mais também tem aumentado significativamente, passando de 94,8% (em 2016) para 98,9% (atualmente). Esses dados são particularmente relevantes ao se considerar que esse público representa tanto os estudantes da Educação Básica quanto os da Educação Superior.

Gráfico 15 - Equipamento utilizado pelos brasileiros para acesso à internet



Fonte: Agência de Notícias IBGE (2024).

Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38307-161-6-milhoes-de-pessoas-com-10-anos-ou-mais-de-idade-utilizaram-a-internet-no-pais-em-2022> . Acesso em: 5 mar. 2024.

Esses dados sobre o acesso generalizado à internet e ao uso predominante de celulares como meio de acesso ressaltam a importância e a relevância da criação do *website* "Portal das Marias". Ao considerar que a grande parcela dos lares brasileiros possui acesso à internet e que a maioria dos acessos é realizada por meio de dispositivos móveis, como celulares, torna-se ainda mais evidente a necessidade de uma plataforma digital que agregue e disponibilize materiais sobre direitos humanos das mulheres de maneira intuitiva e que seja interessante para o público a que se destina.

3.1 Apresentando o “Portal das Marias”

Em vista do exposto nos capítulos anteriores, e dada a necessidade de disponibilizar materiais que possam subsidiar os debates, escolhemos construir o “Portal das Marias”, que, inicialmente, foi pensado em ser construído a partir da contratação de pessoas especializadas em *websites*, mas, após conversas com a professora Célia Foster — com quem tivemos a oportunidade de ter aulas no decorrer do mestrado —, que nos sugeriu a Webnode, uma plataforma em criar *site* a partir de modelos editáveis e com hospedagem própria, nos

encorajamos a concretizar nossa proposta de um *site* consultivo e colaborativo. Como tínhamos alguma experiência em criar e gerenciar blogs, bem como produzir conteúdo a partir do Canva (plataforma *online* de *design* e comunicação visual), conseguimos empreender o desafio de “experimentar as tais ferramentas digitais” (Lucchesi; Maynard, 2019, p. 181).

É oportuno salientar que, durante a pesquisa e produção do *website*, nos deparamos com pesquisas e matérias didáticos produzidos por outros professores da educação básica que serviram inspiração para nosso trabalho. Ademais, a produção e o compartilhamento de conhecimento fazem parte do cotidiano dos educadores e têm, a cada dia, extrapolado os muros da escola, alcançando um público cada vez maior através do mundo digital. Tal iniciativas demonstra o compromisso dos educadores com a formação dos estudantes.

Após criar o *website*, registramos com recursos o domínio e a hospedagem na própria plataforma Webnode. O Portal das Marias foi construído para que usuários com pouca experiência nas ferramentas digitais possam utilizar seus recursos de forma intuitiva e amigável. A interface é composta por seis seções, são elas Início, Sobre nós, Elas na história, Ferramentas, Artigos e *sites*, e Contato.

Os títulos atuam como *hiperlinks*, a direcionar os usuários para os demais conteúdos do *website*. O logotipo presente no lado esquerdo superior da imagem (Figura 4) simboliza a diversidade feminina, assim como a imagem ao fundo, e foram criadas a partir do Canva. Esses elementos simbolizam a sororidade (solidariedade entre as mulheres) e a longa jornada em direção à equidade de gênero e à erradicação da violência de gênero.

Figura 4 - *Banner* do Portal das Marias



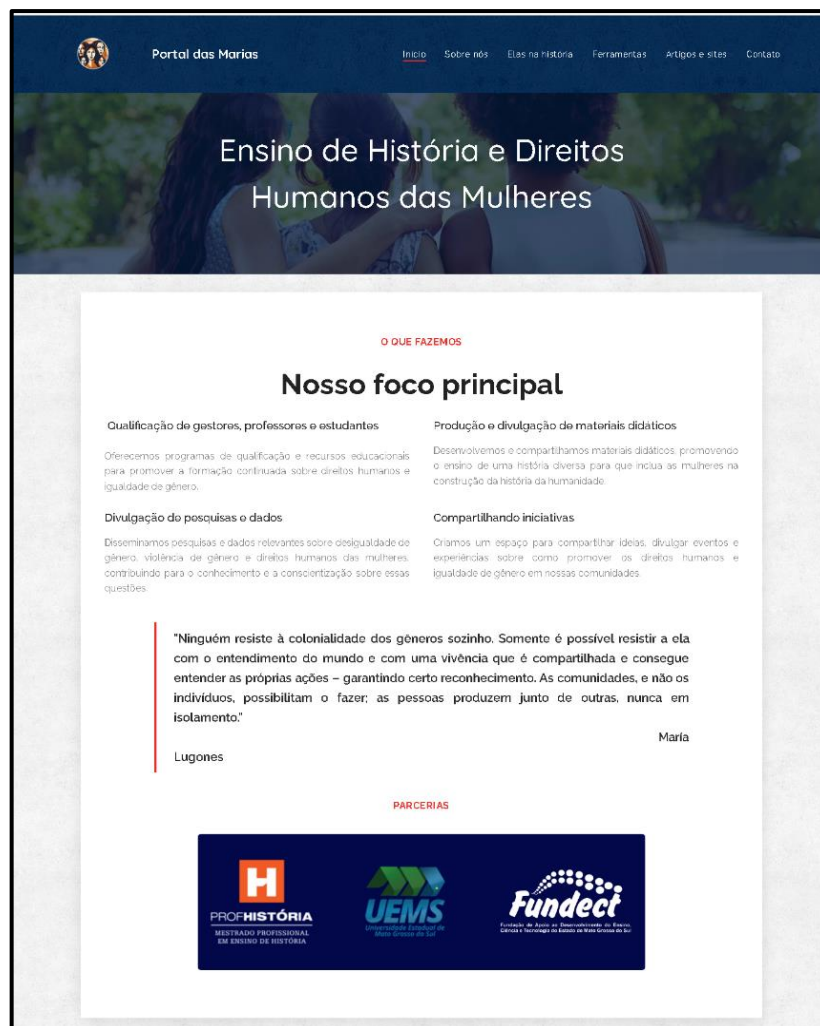
Fonte: <https://www.portaldasmarias.com.br/> (2024).

A página de abertura (Figura 5) apresenta informações sobre os objetivos que pretendemos desenvolver a partir do portal: qualificação de gestores, professores e estudantes; produção e divulgação de materiais didáticos; divulgação de pesquisas e dados; e compartilhamento de iniciativas, de modo que, para cada um deles, esteja contida uma breve

explicação.

Nessa seção, também mencionamos nossos parceiros, ProfHistória e UEMS, que fomentam e dão suporte à pesquisa; bem como a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (Fundect), instituição pública que promove o desenvolvimento de pesquisas a partir de programas de bolsas dos quais fizemos parte durante todo percurso do mestrado.

Figura 5 - Página inicial do “Portal das Marias”



Fonte: <https://www.portaldasmarias.com.br/> (2024).

Na mesma página inserimos um atalho para a seção intitulada “Marias: entrelaçando histórias, construindo futuros”, de modo que o título e a imagem foram estabelecidos com a intenção de afirmar nossa crença na (co)criação, no fazer com e para o outro. O Portal das Mari(a)s foi criado a partir de vivências compartilhadas por mulheres — mães, filhas, alunas e professoras — pesquisadoras e ativistas que produzem conhecimentos sobre as desigualdades de gênero ao longo da história.

Nossa trajetória, seja na produção acadêmica, na formação de professores e como

docente, confirma que a sobrecarga de trabalho, a carência de materiais didáticos específicos sobre os direitos humanos das mulheres e a insuficiência de programas de formação continuada que abordem de maneira sistemática as desigualdades de gênero são desafios constantes. Além disso, identificamos que essa falta de tempo impede os professores de se dedicarem à pesquisa e ao planejamento de projetos que possam abordar o tema de forma contínua durante o ano letivo, e não apenas em momentos específicos como 8 de março⁶ ou Agosto Lilás⁷. Essas datas são importantes para a discussão e o debate, mas se tornam esvaziadas quando tratadas apenas como apêndices ou efemérides, sendo executadas na escola como meras formalidades impostas pelas mantenedoras. Essa realidade contribui para a perpetuação a desigualdade e violência de gênero.

Nessa seção, destacamos, ainda, nossa missão: “Educar para a igualdade e a diferença, construindo um futuro mais justo e plural”. E quanto à nossa visão, buscamos criar um portal dedicado à educação para a igualdade de gênero, que reúne materiais, notícias e recursos didáticos relevantes e atualizados. Nosso objetivo é promover a educação baseada nos valores democráticos e nos direitos humanos, reconhecendo as diferenças como riqueza e contribuindo para que as escolas se tornem espaços de diálogo e pluralidade.


Em “Elas na história” (Figura 6), trazemos materiais didáticos, divididos em três categorias: sequências didáticas, audiovisual e infográficos. Os materiais foram construídos durante o período da pesquisa, assim como também coletados em *sites* especializados nos direitos humanos das mulheres, como o Ministério das Mulheres, ONU Mulheres, entre outros. Os usuários podem realizar *downloads* ou acessar os respectivos *sites*, a partir de *hiperlinks* inseridos nas imagens e nos vídeos.

É importante, explicar que nossa intenção é fazer novas postagens quinzenalmente, aproveitando o conjunto de materiais disponíveis em nosso banco de dados. Além disso, planejamos incluir regularmente questões atuais e demandas provenientes de acontecimentos regionais e mundiais, de forma a estimular discussões relevantes nas salas de aula. Para facilitar o acesso e a divulgação de novas postagens, criamos perfis nas redes sociais Instagram e Facebook.

⁶ Dia Internacional da Mulher é uma data reconhecida mundialmente por rememorar as conquistas sociais, econômicas e políticas das mulheres, bem como para reforçar a luta por igualdade e direitos das mulheres.

⁷ Agosto Lilás é uma Campanha brasileira que promove o combate à violência contra as mulheres ao longo de todos mês de agosto, foi estabelecida em referência à Lei nº11.340, de 07 de agosto de 2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha.

Figura 6 - Elas na História



elas na história

Sequências didáticas
24/01/2024

As sequências didáticas são estratégias de ensino que visam organizar e planejar as atividades em uma sequência lógica para facilitar a aprendizagem dos alunos. Elas são especialmente úteis nas aulas de história, pois permitem explorar temas complexos de maneira progressiva.

Áudiovisual
17/01/2024

Bem-vindo à nossa sessão audiovisual dedicada aos Direitos Humanos das Mulheres. Aqui você encontrará uma seleção de vídeos informativos e inspiradores, selecionados para capacitar, educar e inspirar. Nossos vídeos abordam uma variedade de temas relacionados aos direitos das mulheres, desde questões históricas até desafios contemporâneos.

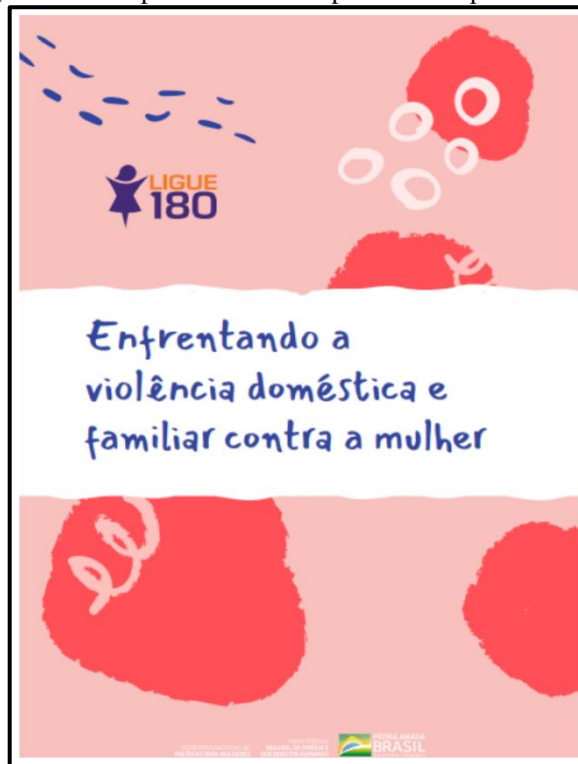
Infográficos
05/01/2024

Os infográficos são uma ferramenta educacional versátil e inovadora que está gradualmente ganhando espaço no campo do ensino de história e dos direitos humanos das mulheres. Conceitualmente, um infográfico é uma representação visual de informações, combinando elementos gráficos e textuais de forma a transmitir conceitos e dados de maneira clara e...

Fonte: <https://www.portaldasmarias.com.br/> (2024).

Em “Ferramentas” (Figura 7), as subdivisões são legislações, da declaração de Gouges até a legislação mais recente sobre os direitos das mulheres, como a Lei Carolina Dieckman e a Lei do *Stalking*. Ademais, constam pesquisas e dados utilizados nesta pesquisa, e outras produções publicadas em *sites* e instituições especializadas de todo país. Por fim, temos *e-books* e cartilhas que versam sobre assédio, Lei Maria da Penha, dicionários de conceitos relacionados às temáticas, a serem publicados por instituições ligadas ao governo, universidades e *sites* especializados; a fim de atender a nossa intenção de que possam servir como fontes de pesquisa e inspiração para estudantes e professores a produzirem materiais para divulgação em suas comunidades escolares.

Figura 7 - Exemplo de cartilha disponibilizada para *download*



Fonte: <https://www.portaldasmarias.com.br/> (2024).

Outra informação importante, e que está de acordo com nosso foco de compartilhar e divulgar o trabalho de outros educadores, é a inserção de *link* para os interessados compartilharem suas produções (Figura 8).

Figura 8 - Link para envio de materiais

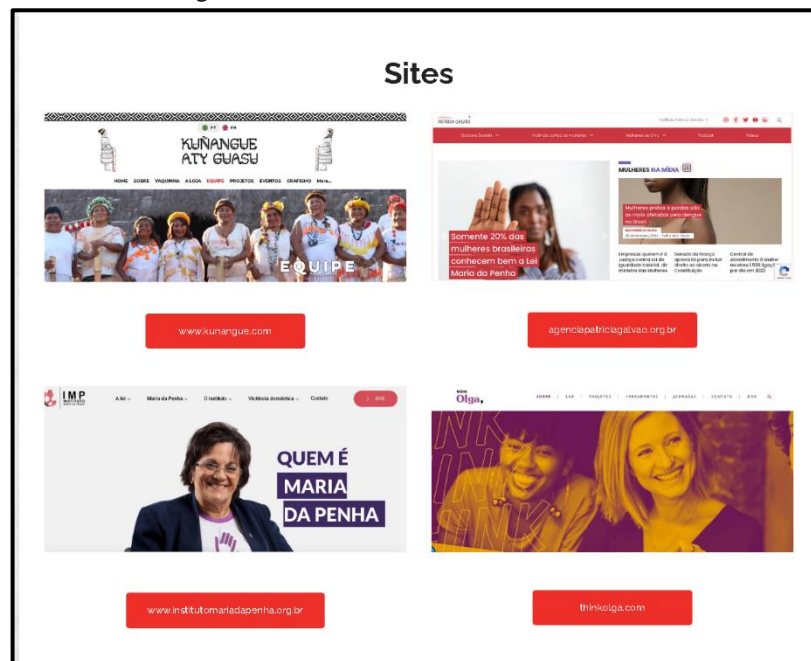


Fonte: <https://www.portaldasmarias.com.br/> (2024).

Por fim, temos sugestões de *websites*, muitos deles desconhecidos pelo público a quem se destina essa pesquisa, e que trazem informações, notícias e pesquisas. Temos a intenção de adicionar outras sugestões mensalmente. Para tanto, devemos, também, reafirmar a importância dessas instâncias na divulgação de informações.

Durante todo processo de pesquisa, utilizamos muitos dados retirados das redes sociais e de plataformas digitais, o que comprova a importância do mundo digital na propagação de conhecimento (*vide* “Figura 9”).

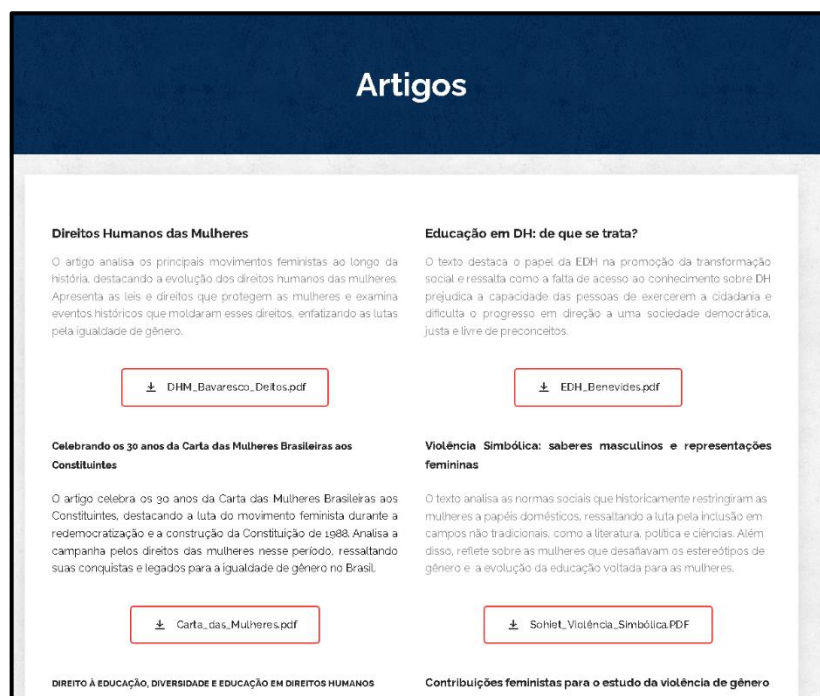
Figura 9 - Sites sobre os direitos das mulheres



Fonte: <https://www.portaldasmarias.com.br/> (2024).

Na mesma seção, inserimos artigos com acessos disponibilizados por *hiperlinks*, com um breve resumo, título, autora e botão de acesso. Inicialmente, contamos com textos sobre direitos humanos, Educação em Direitos Humanos, violência de gênero, direito a diversidade e educação, além da Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes. Esses e outros artigos foram utilizados em nossa pesquisa ou fizeram parte das leituras iniciais (Figura 10).

Figura 10 - Artigos sobre os direitos humanos das mulheres



Fonte: <https://www.portaldasmarias.com.br/> (2024).

Concluindo este capítulo, reiteramos que o principal objetivo do website é facilitar o acesso e o compartilhamento de materiais didáticos e informações sobre os direitos humanos das mulheres. Esses recursos podem ser utilizados em pesquisas acadêmicas, na formação de professores e por estudantes da educação básica, tanto como fonte para suas pesquisas quanto para a produção de novos materiais didáticos, promovendo a autoria e a autonomia dos alunos no desenvolvimento de novos conhecimentos. Através deste site, pretendemos que os temas relacionados aos direitos humanos das mulheres sejam discutidos nas escolas por todos os membros da comunidade escolar. Isso permitirá que a comunidade identifique os desafios relacionados à igualdade de gênero, sugira possíveis soluções e crie um ambiente de diálogo e reflexão sobre o tema.

Além disso, o site tem como objetivo criar trajetórias de formação continuada para educadores, capacitando-os a expandir e compartilhar o conhecimento adquirido. Isso, por sua vez, proporcionará aos estudantes acesso a informações verossímeis e permitirá que desenvolvam habilidades para enfrentar a desinformação e os discursos de ódio com maior discernimento. Também ajudarão a identificar desigualdades e violências no cotidiano e a compreender como a falta de acesso aos direitos básicos pode comprometer uma vida digna e plena. Dessa forma, esperamos que possam desenvolver seu potencial plenamente, livre das limitações impostas pelo gênero.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi inicialmente motivada pelo questionamento: Por que, mesmo com a existência de normativas como a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e a Lei do Feminicídio (Lei nº 13.104/2015), persistem em nossa sociedade elevados índices de violência contra as mulheres? Haja vista que os índices de violência contra mulheres e meninas vêm crescendo ano após ano, demonstrando que as políticas públicas em vigor precisam ser implementadas nas escolas. Nesse sentido, o objetivo principal desta dissertação foi desenvolver um website educativo para facilitar o acesso e o compartilhamento de materiais didáticos e informações sobre os direitos humanos das mulheres.

Para tanto, investigamos a percepção dos alunos e alunas do Ensino Médio noturno sobre os direitos humanos das mulheres. A pesquisa quantitativa foi realizada em 10 turmas, com a participação de 100 estudantes do Ensino Médio noturno do CEEPHM. A análise dos achados da dissertação gerou três importantes contribuições acerca das percepções dos estudantes sobre os direitos humanos e a violência de gênero. A primeira delas refere-se ao entendimento dos estudantes sobre os direitos humano. Em relação a isso, podemos aferir que o conhecimento sobre esse tema é superficial, dificultando a capacidade dos alunos de relacionar a falta de acesso a esses direitos com suas próprias experiências. Há, ainda, outro ponto importante em relação aos direitos humanos é que a maioria dos estudantes busca na família e na escola informações sobre seus direitos e deveres. Esse dado reforça a atuação da escola e família como instituições importantes na educação dos estudantes em direitos humanos.

A segunda contribuição refere-se à desigualdade de gênero e à atuação da escola. A maioria dos estudantes reconhece a existência de desigualdade, acredita que pode contribuir para a eliminação da violência de gênero e afirma que a escola desempenha um papel fundamental no combate à violência de gênero. Em terceiro lugar, os resultados da pesquisa realizada no CEEPHM comparados com dados de pesquisas nacionais sobre a percepção da violência contra a mulher, foram identificadas similaridades significativas, especialmente no que diz respeito à falta de conhecimento sobre os direitos humanos. Essa insuficiência de conhecimento dificulta a compreensão e a atuação dos cidadãos, além de facilitar a disseminação de informações incorretas. Esses achados sublinham a necessidade de políticas públicas que promovam a integração da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior.

Outro ponto de convergência entre nossa investigação e as pesquisas nacionais diz

respeito à questão da violência contra a mulher. Em ambos os cenários, os participantes afirmam conhecer a Lei Maria da Penha, mas consideram que ela possui pouca efetividade. Contudo, essa percepção decorre do desconhecimento de informações mais detalhadas sobre essa legislação, como demonstrado anteriormente (Gráfico 13). Em vista disso, é possível concluir que se faz urgente discutir essa normativa nas escolas. Nesse contexto, a terceira contribuição diz respeito à possibilidade trazida pelo Portal das Marias, que pode contribuir com essa tarefa ao disponibilizar materiais didáticos sobre o tema.

Além disso, o portal pode servir de inspiração para que estudantes e professores criem um *website* ou *podcast* para tratar dos temas relacionados aos direitos humanos e à realidade da escola em que estão inseridos. Esse trabalho poderá ser um projeto conduzido pelos professores de todas as disciplinas, promovendo nos alunos uma participação ativa para mudança de atitudes e conscientização da comunidade escolar.

Durante as pesquisas, identificamos algumas oportunidades que poderiam enriquecer a investigação. Nesse sentido, a pesquisa de campo poderia ser mais abrangente se, além de questionar o gênero dos participantes, fossem incluídas perguntas sobre a autodeclaração étnico-racial e de classe social dos estudantes, mesmo que essa última informação seja, em parte, implícita ao se referir a alunos matriculados no período noturno. Embora essa lacuna não tenha comprometido os resultados, sua inclusão poderia ter ampliado o alcance da pesquisa, constituindo uma sugestão importante para estudos futuros.

Ao concluir uma pesquisa empreendida ao longo de dois anos, na qual teoria e prática se entrelaçam, como é o caso do Profhistória, refletimos sobre sua continuidade e desdobramentos. Nesse sentido, considero relevante investigar como a desigualdade de gênero impacta a formação acadêmica das mulheres. É possível trazer como exemplo dessa questão o impacto como o tempo dedicado ao cuidado dos outros sobrecarrega as mulheres, limitando seu potencial e dificultando o progresso de suas carreiras acadêmicas.

Por fim, acreditamos que o ensino de história, pautado em valores democráticos e na pluralidade de pensamento, contribui significativamente na luta contra as desigualdades de gênero e a violência contra a mulher. Ao incentivar a produção e a disseminação de conhecimento, a escola forma indivíduos capazes de enfrentar os desafios do mundo digital e combater a desinformação. O Portal das Marias foi idealizado com o intuito de fomentar a reflexão por meio do compartilhamento de conteúdo sobre o tema, conectando a sala de aula com a sociedade e ampliando o debate sobre questões de gênero.

REFERÊNCIAS

- BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In*: BARCA, I (org). **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BELANDI, C. 161,6 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade utilizaram a Internet no país, em 2022. **Agência de Notícias IBGE**, Rio de Janeiro, 09 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38307-161-6-milhoes-de-pessoas-com-10-anos-ou-mais-de-idade-utilizaram-a-internet-no-pais-em-2022>. Acesso em: 5 mar. 2024.
- BENEVIDES, M. V. Cidadania e direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 39–46, 1998. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/715>. Acesso em 11 jan. 2024.
- BENEVIDES, M. V. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? São Paulo, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf. Acesso em: 3 set. 2022.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOBBIO, N. **A Era dos Direitos Humanos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühber. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 6. ed. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2022.
- BRASIL. [Lei Maria da Penha (2006)]. **Lei Maria da Penha de 2006**. PUERO, L. P.; SOARES, T. (org.). 8. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2022. *E-book* (68p.). Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstreams/119f9102-c4fd-4cdd-8b48-a7336b72ed3a/download>. Acesso em: 5 jul. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. n. 07. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRITTO, V.; NERY, C. Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. **Agência de Notícias IBGE**, Rio de Janeiro, 16 set. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BUENO, Samira et al. **Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/123456789/224>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CAETANO, M. R. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação em Revista**, Marília, v.21, n.02, p.65-82,2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9993>. Acesso em: 3 fev. 2024.

FERNANDES, Y. S.; CANDAU, V. M. F. DIREITOS HUMANOS, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO: desafios para o cotidiano escolar. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 31, n. 01, p. 40–56, 2022. DOI: 10.14295/momento.v31i01.13436. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13436>. Acesso em: 4 mar. 2023.

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL HÉRCULES MAYMONE. **Projeto Político Pedagógico**. Campo Grande, MATO GROSSO DO SUL, 2023. Disponível em: <https://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP#/visualizar>. Acesso em: 24 ago. 2022.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CIMI - Conselho Indigenista Missionário. **Relatório - Violência contra os Povos Indígenas**. RANGEL, Lucia H. (Coord.). [S.l.: s.n.], 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2023/07/relatorio-violencia-povos-indigenas-2022-cimi.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024.

COMPARATO, B. K. Fundamentos filosóficos e históricos dos direitos humanos. In: ALMEIDA NETO, A. S.; SIQUEIRA L.S. (Org.). **Direitos humanos e cultura escolar**. São Paulo: Alameda, 2017.

COMPARATO, F.K. O princípio da igualdade e a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 1-14, 1998. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/comparatoigualdadeeescola.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

DATASENADO; OBSERVATÓRIO DA MULHER CONTRA A VIOLÊNCIA. **Pesquisa Nacional de Violência contra as Mulheres**. Brasília: Senado Federal, 2023. Disponível em: https://www.senado.leg.br/institucional/datasenado/relatorio_online/pesquisa_violencia_domestica/2024/interativo.html. Acesso em: 22 mar. 2024.

FONSECA, T. N. L. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2023. 357 p. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/fbsp/57>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GOUGES, O. **Declaração dos direitos da mulher e da cidadã e outros textos**. Tradução: Cristian Brayner. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2021. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/40672>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GUIMARÃES, N. A. Entrevista com Patrícia Hill Collins. **Tempo Social**, v. 33, n. 1, p. 287–322, jan. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/174340/170979>. Acesso em: 4 jun. 2024.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Tradução: Andréa Souza de Menezes *et al.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 9-41.

hooks, b. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. Tradução: Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo B. Cipolla. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUNT, H. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.

IBGE. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 202. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em

INSTITUTO AVON/LOCOMOTIVA. O papel do homem na desconstrução do machismo. *In: Fórum Fale Sem Medo*, 4. ed. São Paulo, 2016. Disponível em: https://assets-dossies-ipp-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2018/04/IAvon_desconstrucaomachismo_2016.pdf. Acesso em: 7 ago. 2022.

INSTITUTO IPSOS. **Percepção social sobre direitos humanos e sobre mulheres defensoras de direitos humanos**. Brasília: ONU Mulheres, 2024. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2024/01/ONU-Mulheres_Relato%CC%81rio-Executivo-Ipsos-2023_FINAL.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

JELIN, E. Mulheres e Direitos humanos. **Revista Estudos Feministas**. [S.l.], ano 2, n.1, p. 117- 149, 1. Sem. 1994.

KUÑANGUE ATY GUASU. Grande Assembleia das Mulheres Kaiowá e Guarani de MS. **2023/2024 - Relatório Final – XI Kuñangue Aty Guasu**. Amambai, 2024. Disponível em: https://www.kunangue.com/_files/ugd/c27371_0ef8ba5fb1147c0a2cc93a790d8ba72.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M.A.; DOURADO, L.F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

LUCCHESI A.; MAYNARD D. C. S. Novas tecnologias. *In*: Ferreira, M. M; OLIVEIRA, M. M. D. (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p.179 – 184.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.969, de 29 de dezembro de 2020**. Institui a Campanha Agosto Lilás e o Programa Maria da Penha vai à Escola visando a sensibilizar a sociedade sobre a violência doméstica e familiar contra a mulher e a divulgar a Lei Maria da Penha. Campo Grande: Poder Executivo, [2020]. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-4969-2016-mato-grosso-do-sul-institui-a-campanha-agosto-lilas-e-o-programa-maria-da-penha-vai-a-escola-visando-a-sensibilizar-a-sociedade-sobre-a-violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher-e-a-divulgar-a-lei-maria-da-penha>. Acesso em: 02 mar. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 5.539, de 13 de julho de 2020**. Dispõe sobre a inclusão do Ensino de Noções Básicas da Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 - Lei Maria da Penha, como conteúdo transversal nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Poder Executivo, [2020]. Disponível em: https://www.naosecale.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/LEI-No-5.539-DE-13_07_2020.pdf. Acesso em: 02 mar. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução/SED nº 4.273, de 25 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: SED/MS, [2024]. Disponível em: <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/db43d98dcb91798304256e600057d8ff/41c2cefc1dee57aa04258abc006c3b21?OpenDocument>. Acesso em: 02 mar. 2024.

MATOS, M. I. S. Delineando corpos: as representações do feminino e do masculino no discurso médico. *In*: MATOS, M. I. S; SOIHET, R. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 107-129.

MORIN, T. M. **Práticas e representações das mulheres na Revolução Francesa: 1789-1795**. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**, 1945. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2022-05/Carta-ONU.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

PERROT, M. Os silêncios do corpo da mulher. *In*: MATOS, M. I. S; SOIHET, R. **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.13-27.

PITANGUY, J. Celebrando os 30 anos da Carta das Mulheres Brasileiras aos Constituintes. *In*: SEMINÁRIOS 30 ANOS DA CARTA DAS MULHERES AOS CONSTITUINTES. 2018, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: EMERJ, 2018. Disponível em: https://emerj.tjrj.jus.br/files/pages/publicacoes/serie_anais_de_seminarios/2018/serie_anais_d_e_seminarios_da_emerj_2018_56.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais Imigrantes Digitais. De On the Horizon.** NCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001.

RAMOS, M. E. T. A constituição do campo de pesquisa em ensino/aprendizagem histórica pela revista história & ensino. **História & Ensino**, Londrina, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 77–102, 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/14116>. Acesso em: 5 maio. 2022.

RODRIGUES, M. Rastros femininos: violência e justiça no sul da província de Mato Grosso no século XIX. *In*: FARIAS, M. F. L.; COSTA, A. L.; VIEIRA, L. B. (org.). **Mulheres na História de Mato Grosso do Sul.** Dourados: UFGD, 2017. P. 67- 87.

RÜSEN, J. **Razão histórica:** teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão R. Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAFFIOTI, H. I. B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, [S. l.], n.16, 115-136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644541>. Acesso em: 1 dez. 2022

SCOTT, J. GÊNERO: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v.20, n.2, jul. /dez. 1995.

SILVA, T. T.. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SOIHET, R. Violência Simbólica. Saberes masculinos e representações femininas. **Revista Estudos Feministas.** Rio de Janeiro, RJ, v. 5, n.1, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/12558/11703>. Acesso em: 1 fev. 2022.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução: Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

TODOROV, T. **A conquista da América:** a questão do outro. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UNESCO. **Enfrentar o discurso de ódio por meio da educação:** um guia para formuladores de políticas. Brasília: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387092>. Acesso em: 20 fev.2024.

ZENAIDE, M. T; VIOLA, S. A. Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos.** Bauru, SP, v.7, n.1, p.85-105., 2019. Disponível em: <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/661/282>. Acesso em: 20 abr. 2024.

APÊNDICE

Pesquisa sobre a percepção dos estudantes do CEEP – Hércules Maymone sobre direitos humanos e a violência de gênero.⁸

Mestrado Profissional em Ensino de História – Profhistória/UEMS - Campo Grande/MS

Mestranda: Maria Larissa Montania Vera

Orientadora: Prof.^aDr.^a Marinete A. Z. Rodrigues

Prezado estudante, essa pesquisa pretende levantar as opiniões e conhecimentos sobre os Direitos Humanos, Direitos Humanos das Mulheres e a violência de gênero. As informações coletadas por este questionário nos ajudarão a propor ações diminuir a violência de gênero no ambiente escolar. Contamos com sua colaboração!

1. Você já ouviu falar sobre os Direitos Humanos?

- () Já ouvi falar e sabe o significado.
- () Já ouviu falar, mas não sabe o significado.
- () Nunca ouviu falar.

2. Você concorda com essa frase. Os direitos humanos são garantidos a todas as pessoas, sem qualquer distinção.

- () Concordo totalmente.
- () Discordo totalmente.
- () Não sei opinar.

3. Você acredita que tem pleno acesso aos seus direitos?

- () Sim, tenho pleno acesso aos meus direitos
- () Às vezes encontro dificuldade para acessar meus direitos.
- () Sim, mas reconheço que muitas pessoas tem seus direitos negados. .
- () Não, tenho dificuldade para acessar meus direitos.

4. De onde você obtém informações sobre seus direitos e responsabilidades?

- () Na família.
- () Na escola.
- () Com os amigos.
- () Nas redes sociais.
- () Pesquisas na internet.

⁸ Questionário utilizado na coleta de dados.

5. Na nossa sociedade, você acredita que ainda exista desigualdade entre homens e mulheres?

- Existe muita desigualdade.
- Não existe desigualdade.
- não sei opinar.

6. Você sabe o que é violência de gênero?

- Já ouvi falar e sabe o significado.
- Já ouviu falar, mas não sabe o significado.
- Nunca ouviu falar.

7. Você concorda ou discorda dessa frase: A escola tem papel fundamental na construção de uma sociedade sem violência contra mulher.

- Concordo totalmente.
- Discordo totalmente.
- Não sei opinar.

8. Você acredita que pode contribuir para a eliminação da violência de gênero.

- Sim, posso contribuir.
- Não, posso contribuir.
- Não sei responder.

9. Sobre a Lei Maria da Penha, você diria

- Conhece bem a Lei Maria da Penha.
- Conhece um pouco da a Lei Maria da Penha.
- Já ouviu falar a Lei Maria da Penha, mas não conhece.
- Nunca ouviu falar na a Lei Maria da Penha.

10. Você acredita que com a implementação de leis, como a Lei Maria da Penha, a violência contra as mulheres diminuiu?

- Sim.
- Não.
- Não sei.

11. Você acredita que com a implantação de leis, como a Lei Maria da Penha, a violência contra as mulheres diminuiu?

- Sim.
- Não.
- Não sei.

12. Você acredita que os homens podem colaborar para o fim da violência de gênero?

- Concordo totalmente.
- Discordo totalmente.
- Não sei opinar.