

O enfrentamento da violência de gênero a partir da Educação Básica

Confronting gender violence from Basic Education

Roberta Guimarães Peres*
Ana Carolina Alves da Silva**

Palavras chave:
Educação Básica
Violência Sexual
Violência de Gênero

Resumo: O presente artigo busca discutir as potencialidades da Educação Básica no combate à violência contra a mulher, em uma perspectiva crítica à criminalização de condutas e intensificação de penas. A partir da revisão bibliográfica de estudos na área de Criminologia Crítica e da análise de dados fornecidos pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) e do Sistema de Informações de Agravos de Notificação (Sinan), identifica-se uma aparente ineficácia da via penal como meio de enfrentamento à violência de gênero. Uma vez que, como propõem as pesquisas no campo dos Estudos de Gênero, esta violência emana de uma configuração sociocultural pautada na ordem patriarcal e na assimetria de poder entre os gêneros, a criminalização de condutas não alcança suas raízes. Diante desse cenário, requer-se lançar um novo olhar sobre áreas que possam contribuir para a desconstrução dessa base sociocultural e engajar-se no enfrentamento à violência de gênero. Para tanto, compreende-se que a Educação, a partir da perspectiva proposta por Adorno, tem potencial relevante de contribuição neste debate.

Keywords:
Basic Education
Sexual violence
Gender Violence

Abstract: This article seeks to discuss the potential of Basic Education in the fight against violence against women, in a critical perspective to the criminalization of conduct and intensification of sentences. From the bibliographic review of studies in the area of Critical Criminology and the analysis of data provided by the Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) and the Sistema de Informações de Agravos de Notificação (Sinan), an apparent ineffectiveness of the criminal procedure is identified as means of combating gender violence. Since, as research in the field of Gender Studies proposes, this violence emanates from a sociocultural configuration based on the patriarchal order and the asymmetry of power between genders, the criminalization of conduct does not reach its roots. Given this scenario, it is necessary to take a new look at areas that can contribute to the deconstruction of this sociocultural base and engage in the fight against gender violence. Therefore, it is understood that Education, from the perspective proposed by Adorno, has a relevant potential to contribute to this debate.

Recebido em 30 de novembro de 2021. Aprovado em 26 de abril de 2022.

* Doutora em Demografia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH/Unicamp). Professora adjunta da Universidade Federal do ABC. E-mail: roberta.peres@ufabc.edu.br.

** Mestranda em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC. Professora contratada da Rede Municipal de São José dos Campos. E-mail: alves.ana@ufabc.edu.br.

Introdução

Pretende-se, no presente artigo, discutir as potencialidades da Educação Básica no enfrentamento à violência de gênero, elaborando uma crítica à estratégia que tem se dado pela criminalização de condutas e intensificação de penas. À luz de estudos como os De Andrade (1996; 2005), compreende-se que a via criminal e punitivista não alcança as raízes socioculturais da violência de gênero: a ordem patriarcal e assimetria de poder entre os gêneros (SAFFIOTI, 1995; 2001). Diante das limitações da via penal, faz-se necessário repensar as estratégias de enfrentamento, buscando meios de minar tais raízes. Nesse sentido, a partir do espaço que a Educação ocupa dentro da teoria social de Adorno (1995), como instituição com potencial de enfrentamento à barbárie, identifica-se na Educação Básica brasileira a possibilidade de atuar como agente de desconstrução das raízes da violência de gênero.

Destaca-se, nesse trabalho, como área de intervenção pública a que diz respeito à violência de gênero, em especial à violência sexual contra mulheres. Secchi (2013, p.2), ao estudar a área de políticas públicas, concebe-a como “uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”, podendo adotar diversos formatos: programas públicos, projetos, leis, entre outros.

Embora Secchi (2013) atribua à política pública um aspecto de transversalidade, pesquisadoras que analisam a área sob a perspectiva de gênero, como Farah (2004), Bandeira e Almeida (2013), apontam que essa articulação ainda é recente no Brasil, sendo uma consequência das mobilizações do movimento feminista nas últimas décadas, mas que tem se apresentado controversa e problemática.

Com relação à violência de gênero, Bandeira e Almeida (2013, p.38), ao verificarem a assincronia entre políticas públicas e a perspectiva de gênero, apontam que, nesse cenário, a violência passa a ser tratada nela mesma, “e não nos padrões de comportamento entre os sexos, o que acaba reduzindo as possibilidades de sua superação”. O cenário exposto pelas autoras relaciona-se com a via de enfrentamento adotada: a criminalização de condutas, onde se busca tratar a violência de gênero através da punição de casos particulares.

Desde a década de 1970 a discussão acerca da violência contra mulheres se manteve presente no movimento e teoria feministas, desenvolvendo-se e incorporando conceitos ainda em disputa no cenário político e também teórico-metodológico, como gênero. Ao tratar de gênero, adota-se a conceituação proposta por Scott (1995), que o interpreta como elemento que constitui as relações sociais através da diferenciação sócio-histórica de poder entre os sexos.

Com a incorporação do conceito de gênero às discussões que antes abarcavam somente o aspecto da violência contra as mulheres, ampliou-se a compreensão acerca da violência resultante das diferenças de poder entre os sexos. Sobre a temática da violência de gênero, Lisboa (2014, p.36), reconhece que “a complexidade que envolve o conceito ‘violência de gênero’ aponta que, para além da força física, existem outros tipos de violência que se exercem por imposição social ou por pressão psicológica”.

Uma vez que o conceito de violência de gênero abarca diferentes tipos de condutas, no presente texto optou-se pelo aprofundamento do crime da violência sexual contra as mulheres. Busca-se discutir as potencialidades da Educação Básica no combate à violência contra a mulher, em uma perspectiva crítica à criminalização de condutas e intensificação de penas. A escolha pelo recorte da violência sexual contra a mulher se deve ao fato desta ser permeada de aspectos singulares, tal como uma cultura punitiva que atinge tanto o agressor quanto a vítima (ANDRADE, 1996; 2005). Para além desse aspecto, o estupro, expressão máxima da violência sexual, é reconhecido como a principal forma de demonstração de poder masculino (COULOURIS, 2010; SAFFIOTI, 1987).

O texto está organizado em quatro sessões além dessa introdução: primeiro, procura-se compreender o lugar ocupado pela mulher na sociedade e como as especificidades da formação da sociedade brasileira incidem sobre a ocupação desse lugar. Segundo, é exposto como o movimento feminista brasileiro tem se colocado em relação ao enfrentamento da violência de gênero, em especial da violência sexual contra a mulher, adotando a via penal, não se atentando para as limitações desta abordagem. Terceiro, propõe-se uma reflexão acerca de novas possibilidades de enfrentamento e

prevenção da violência sexual, vislumbradas na Educação Básica, a partir da teoria social de Adorno (1903-1969). Quarto, propõe-se uma análise crítica do tema transversal de Orientação Sexual presente nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), onde se busca investigar como a Educação Básica brasileira tem se posicionado com relação às questões de gênero nas últimas décadas e assinalar como o novo currículo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem dialogado com a temática de gênero.

O papel da mulher como segundo sexo na sociedade

A compreensão acerca da violência de gênero perpassa, quase que inevitavelmente, o estudo e percepção do que é cultura e as especificidades de sua formação em cada espaço.

Embora o conceito cultura possua diversas compreensões, adota-se a perspectiva apresentada por Geertz (2008, p.10) que a define como “um contexto, algo dentro do qual eles [os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou processos] podem ser descritos de forma inteligível”. Nessa perspectiva, compreende-se cultura como um emaranhado de símbolos produzidos socialmente, sendo possível compreendê-la a partir do estudo de suas expressões, isto é, os comportamentos e discursos sociais. Importante ressaltar que esses signos estão em constante mudança além de serem múltiplos dentro da sociedade. Incluído nesse “emaranhado de símbolos” estão aqueles que promovem a diferenciação entre os sexos.

Segundo Bourdieu (2012), a divisão dos sexos é algo historicamente construído e disseminado, de tal forma que até mesmo os dominados (as mulheres) acabam contribuindo para a manutenção desse sistema. Para o autor, a diferença da anatomia feminina e masculina pautaria a divisão dos sexos na sociedade. No entanto, essa divisão ultrapassa a esfera concreta, se completando e se realizando através de formulações do uso do corpo, em um nível simbólico, criando o homem viril e a mulher feminina. Dois *habitus* diferentes que estão em uso cotidianamente.

Conceito fundamental dentro da teoria bourdieusiana, o *habitus* designa o conjunto de disposições e estruturas que caracterizam um grupo. Segundo Bourdieu (2008, p. 21-22) o *habitus* “é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas.”.

A partir da divisão dos sexos concretos e a construção simbólica que se dá sobre tal divisão, são produzidos e disseminados dois *habitus*: o masculino ativo, viril, dominante e o feminino passivo, contido, dominado (BOURDIEU, 2012). Para o autor, tais *habitus*, são estruturas tão bem disseminadas e “inculcadas” que passam a ser naturalizadas pelos dominados.

De acordo com Bourdieu (2012), o processo de “inculcação” dos *habitus* feminino e masculino acontece desde a infância, quando esses são ensinados, através da educação formal e informal, acerca do “espaço” e posição que lhes cabe dentro da sociedade. É através dos processos de ensino e aprendizagem que, de acordo com Saffioti (1987), os indivíduos da sociedade se tornam homens e mulheres, entendendo que a identidade é socialmente construída.

A autora ainda pontua como os discursos que constroem as identidades de gênero passam pelo processo de naturalização, isto é, os discursos e manifestações socioculturais são transformados em fatos naturais (SAFFIOTI, 1987). A importância da compreensão dessa transformação está no fato de que a naturalização constitui-se como a estratégia mais eficaz no processo de legitimação da superioridade de determinados grupos em relação a outros, demonstrando a importância do discurso na empreitada da legitimação das diversas formas de dominação social.

É a partir do reconhecimento do inculcamento dos *habitus* feminino e masculino no processo de socialização de todos os indivíduos que, como pontuado anteriormente, Saffioti (2001) estabelece uma relação entre a cultura patriarcal e a violência de gênero.

Em suma, Saffioti (1995, p.196) compreende que “o gênero constitui um eixo ao longo do qual o poder é distribuído-exercido”, onde há uma luta

constante devida à distribuição desigual de poder. Dessa forma, identifica-se uma assimetria de poder entre os gêneros na sociedade, em consequência da construção cultural sob uma ordem patriarcal, cenário em que se manifesta a violência de gênero. Nesse sentido, a autora afirma que cabe aos homens a fixação dos limites da atuação das mulheres, sendo a violência um elemento constituidor do processo de normatização.

Consequente, a violência masculina contra a mulher apresenta-se como componente ontológico da sociedade patriarcal. Para Saffioti (1987), nas últimas instâncias do uso do poder nas relações homem-mulher encontra-se o estupro, onde mesmo contra a vontade da mulher, o homem mantém relações sexuais, assinalando para o não direito de escolha dela. Também Coulouris (2010) identifica o estupro como a principal forma de demonstração de poder masculino, buscando primordialmente a humilhação da vítima, não a satisfação de alguma necessidade sexual.

A partir da relação cultura e violência, é possível apreender melhor quando Saffioti (2015) pontua que a violência de gênero perpassa toda a sociedade, não se restringindo a classes sociais, renda per capita, tipos de cultura (ocidental ou oriental) ou outras formas de contenção.

Embora a violência de gênero seja transversal na sociedade, cabe salientar que esta incide de forma não homogênea sobre as mulheres. Desde a década de 1990 tem ganhado espaço, nos estudos feministas e de gênero, o aporte teórico metodológico da interseccionalidade. A compreensão de interseccionalidade se desenvolve dentro de um quadro interdisciplinar por Kimberlé Crenshaw e outras pesquisadoras (HIRATA, 2014). Adotando essa perspectiva, autoras como Butler (2017) e Segato (2021) tem desenvolvidos trabalhos sobre sexualidade, identidade de gênero e raça. Este propõe que, embora todas as mulheres e meninas sofram violências, essas vão atingi-las desproporcionalmente ante a articulação de diferentes formas de opressão, baseada em diferentes sistemas de desigualdade que são interdependentes, como raça/cor, classe, orientação sexual, entre outros (COLLINS, 2020).

À vista de tal cenário, é possível deduzir que existe uma relação direta entre cultura e assimetria de poder entre os sexos, onde tem lugar a violência de

gênero. Para além disso, observa-se que essa relação possui uma carga histórica de processos que a naturalizaram e dispersaram pela sociedade, relacionando-se com outros sistemas de desigualdade que permeiam a sociedade.

O movimento feminista e o mito do Direito Penal igualitário

Dentro do estudo da teoria feminista é comum o uso do termo “onda” para se referir a determinada fase do movimento, em que sua agenda e debates focam em demandas criadas segundo o contexto histórico e social de seu tempo (NARVAZ, KOLLER, 2006). Segundo Narvaz e Koller (2006), a primeira onda do movimento feminista, conhecida como movimento sufragista, deu-se na virada do século XIX para o XX, e lutava contra a discriminação das mulheres e pela garantia de direitos, tendo ganhado destaque o direito ao voto. A segunda onda, de acordo com as autoras, ressurgiu nas décadas de 1960 e 1970, consistindo em duas linhas de abordagem, a estadunidense que denunciava a opressão masculina e buscava a igualdade, e a francesa, que enfatizava a valorização das diferenças entre homens e mulheres. A terceira onda, na visão das autoras, ocorreu na década de 1980, focando nos estudos de gênero, quando, para alguns, cria-se uma divisão entre Estudos Feministas e Estudos de Gênero.

Embora Teles (1999, p.12) identifique as raízes do movimento feminista “em lutas anteriormente travadas consciente ou inconscientemente por mulheres intelectualizadas ou por grupos de mulheres de origem popular; [...]”, ao longo de toda a história brasileira, a autora aponta que é na década de 1970 que se tem o “nascimento” do Movimento Feminista no país. Machado (2016), ao estudar o feminismo no contexto brasileiro, aponta que a formação e consolidação do movimento feminista no país estão diretamente atreladas à luta pela democracia e anistia durante a ditadura civil militar que vigorava no país à época.

Através do breve panorama acerca das ondas dos movimentos feministas, localiza-se o caso brasileiro dentro da segunda onda do feminismo. É fundamental ressaltar que as cronologias

apresentadas acerca dos movimentos feministas são generalizações construídas para uma sistematização historiográfica. Tanto na perspectiva brasileira quanto internacional, o movimento feminista é plural, heterogêneo, abarcado à ideia de “mulheres” e não somente de “mulher”, com diferentes perspectivas teóricas e de atuação.

Irrompendo em uma fase da teoria feminista onde o ensejo da denúncia da opressão masculina se faz particularmente mais eloquente, muitos seguimentos do movimento feminista brasileiro abraçaram a temática da violência contra a mulher. De acordo com Vieira (2007, p.13), o espaço dedicado a essa temática, no contexto brasileiro, é atribuído às “denúncias dos crimes de homicídio cometidos contra mulheres por seus maridos ou ex-companheiros sob a alegação de ‘legítima defesa da honra’”. Com slogans como “quem ama não mata” e “o pessoal é político”, a temática da violência contra a mulher, e posteriormente violência de gênero, engajou o movimento feminista brasileiro a pressionar o Estado a lidar com a questão (PINTO, 2003).

Nos últimos 40 anos, boa parte desse engajamento esteve direcionado à criminalização de condutas e agravamento de penas, sob a promessa do Direito Positivo de resolver os problemas sociais através do sistema penal. No entanto, embora bem intencionado, tal engajamento não se atentou para dois fatores: a seletividade do sistema penal e sua ineficiência em tratar a assimetria de poder existente nas relações de gênero (ANDRADE, 1996; 2005). Para Andrade (2005), esses fatores ganham contornos singulares no caso da violência sexual contra a mulher: além de não tratar as causas da violência, o sistema penal duplica a violência sobre as mulheres, através da violência sexual e da violência institucional e as divide, por meio da lógica da honestidade que permeia a violência institucional.

Ao investigar o Direito Penal, Baratta (2002) argumenta que o compromisso de proteger os bens jurídicos de todos os cidadãos igualmente e de que a lei é igual para todos, não passa de um mito: o mito do Direito Penal igualitário. Isto é, o direito penal é desigual por excelência. O direito penal não defende todos e somente os bens essenciais e quando o faz, é com intensidade desigual. A lei penal não é igual para todos e o status de criminoso não é atribuído de

forma igualitária, sendo que a sua distribuição não está relacionada, principalmente, com a danosidade social das ações e gravidade das infrações à lei (BARATTA, 2002).

Logo, depreende-se que o Direito Penal, e por consequência o sistema penal, é dotado de uma seletividade ontológica que se encaminha tanto em direção a quem pode se enquadrar como vítima quanto a quem pode se enquadrar como criminoso. Tal aspecto do sistema é entendido por Andrade (1996) como ação que recria as desigualdades e preconceitos sociais.

Direcionada à autoria do crime, a seletividade do sistema penal, segundo Andrade (1996, p. 98), tem atuado segundo as “leis de um código social”, sobre estereótipos “geralmente associados aos pobres (baixo status social, cor, etc)” e a pessoas em situação de vulnerabilidade.

Em relação ao enquadramento de vítima, Andrade (1996) pontua que entra em ação uma sublógica da seletividade do sistema penal: a lógica da honestidade. Isto é, a reputação sexual da vítima. No decorrer do processo criminal, a vítima é inquirida e julgada quanto ao seu comportamento diário, com o objeto de encontrar algo que “justifique” o crime ou a inocente deste.

A lógica da honestidade concebida por Andrade (1996), onde a vítima tem que se mostrar “digna” e “adequada” para ser entendida como tal, dialoga com o conceito de cultura do estupro.

De acordo com Lima (2017), a cultura do estupro é entendida como uma articulação de representações sociais que naturalizam a violência sexual, suscitando a culpabilização das vítimas pelas agressões sofridas. Ainda segundo a autora, a cultura do estupro possui relação intrínseca com os sentimentos misóginos e machistas, ocasionando a banalização da violência sexual contra mulheres.

Para Sousa (2017), a cultura do estupro é fruto de arquétipos construídos sobre a figura feminina na sociedade, tendo como base um sistema patriarcal de assimetria de poder entre os sexos. Partindo do princípio de que existe um padrão de como deve ser a mulher para que esta seja “adequada” e “respeitável”, está implícita a ideia de que a mulher que não se adequa a tais regras de conduta coloca-se em risco, sendo a culpada pela violência sofrida. Indo além, Rost e Vieira (2015)

entendem que, dentro da cultura do estupro, este se torna uma punição às mulheres que não se enquadram no papel que lhes é atribuído socialmente. Observa-se que o punitivismo, do qual o sistema penal transborda, direciona-se tanto para o acusado quanto para a vítima.

Embora a lógica da honestidade (ANDRADE, 1996), e a cultura do estupro, por extensão, seja uma sublógica da seletividade intrínseca ao sistema penal, esta também assinala a assimetria de poderes que existe entre os sexos. Nesse sentido, retoma-se a relação entre cultura e essa assimetria de poder onde tem lugar as múltiplas formas de violência de gênero, e atribui especificidades à violência sexual contra a mulher.

Para se fazer visualizar, em números, as limitações da via penal no enfrentamento e prevenção da violência sexual contra mulheres no Brasil, os dados fornecidos pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, na última década, são de grande relevância.

A Figura 1, a seguir, apresenta os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública entre os anos de 2011 e 2020. De acordo com os dados, o nível das notificações ascende entre 2011 e 2012, passando a manter-se elevado e constante nos dois

próximos anos do período, em torno de 50 mil casos. Os anos de 2014 e 2015 (ano da promulgação da lei do feminicídio) apontam a diminuição do número de notificações, que voltam a subir em 2016, ultrapassando o patamar anterior. Os três anos seguintes, 2017 – 2019, apresentam uma elevação importante no número de notificações chegando, em 2019, a 69.889 casos notificados de estupro. O último ano do período, por sua vez, assinala para uma diminuição no número de casos, em comparação com os três anos anteriores.

Embora se observe uma queda no número de casos notificados entre os anos de 2012 e 2015, é importante ressaltar que, de acordo com Cerqueira e Coelho (2014), o estupro se configura como um dos crimes mais subnotificados, estimando-se que apenas 10% dos estupros sejam notificados, em virtude de suas características. O anuário anterior (2016, p.39) pontua que aspectos a culpabilização das vítimas afetam a decisão de denunciar. Dessa forma, a queda no número de notificações de violência sexual não indica, necessariamente, uma queda na quantidade de casos. O aumento do número de notificações, a partir de 2015, indica esses fatores de sensibilidade do indicador.

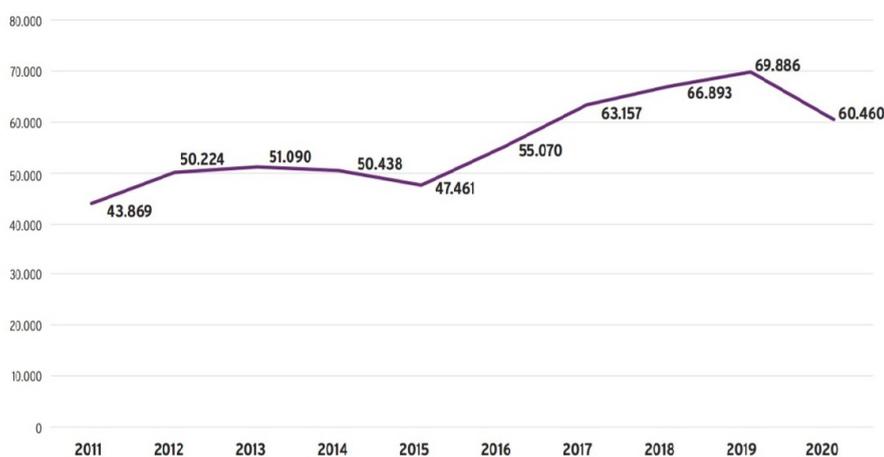


Figura 1 – Evolução do número de estupros e estupros de vulnerável Brasil (2011-2020).

Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Fórum Brasileiros de Segurança Pública – Anuário Brasileiro de Segurança Pública, v.15.

Com relação à redução no número de casos notificados entre 2019 e 2020, é importante salientar que além da subnotificação já característica dos crimes de estupro, existem os efeitos provocados pelo regime de isolamento social, em função da pandemia de Covid-19. Como apontam Pimentel e Martins (2020), uma vez que a presença da vítima é condição imprescindível para a abertura do inquérito nos casos de violência, especialmente nos casos de estupro que demandam o exame pericial, as medidas de distanciamento social, bem como a instabilidade nos serviços de proteção, em razão da diminuição do número de servidores e horários de atendimento, afetaram diretamente o volume de denúncias nesse período. Assim, a queda no número de notificações não significa, necessariamente, a queda da incidência.

Ainda que os dados disponibilizados pelo FBSP sejam fundamentais para compreensão do cenário brasileiro no que tange ao crime de estupro, é importante ressaltar que os indicadores não dizem respeito somente às vítimas do sexo feminino, mas também às do sexo masculino, em conformidade com o Art.213 que não faz distinção de sexo da vítima para configurar-se como estupro. Os dados do FBSP também não desagregam o número de vítimas pelo marcador raça/cor.

Esses microdados podem ser apreendidos através das informações disponibilizadas pelo Sistema de Informação de Agravos e Notificações (Sinan). Sobre o Sinan, Cerqueira e Coelho (2014) pontuam que este foi criado no início da década de 1990, mas só teve seu processo de notificações padronizado em 2011, sendo o ano a partir do qual é possível compor um estudo comparativo.

A Tabela 1 apresenta os dados segundo sexo e raça/cor entre 2011 e 2019. Quando desagregados,

os dados mostram que entre 2011-2019, 81.617 mulheres pardas foram vítimas de estupro, seguidas pela raça branca com 63.390 casos. Ou seja, mesmo entre as duas primeiras categorias existe uma diferença de aproximadamente 18 mil casos de estupro.

Se adotada a compreensão presente no Estatuto de Igualdade Racial (2010, p.13), entendendo a população negra como: “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”, verifica-se que 98.219 mulheres negras foram estupradas no Brasil no período analisado. Trata-se de mais da metade dos casos notificados em que houve a assinalação da raça da vítima.

Os dados apresentados comprovam o que há anos o Movimento Feminista no Brasil já denunciava: as mulheres são as principais vítimas da violência sexual. No entanto, eles também revelam um fato que, por vezes, é silenciado: quem são as mulheres vítimas de estupro no Brasil.

Como apontado anteriormente, apesar do patriarcado oprimir e propiciar um ambiente violento a todas as mulheres e meninas, verifica-se que tais violências atingem as mulheres de forma desigual, diante da articulação de diferentes formas de opressão. Esse fato é evidenciado através dos dados da Tabela 1.

A partir das reflexões elaboradas por Andrade (1996; 2005) e Baratta (2002) e dos dados expostos, verifica-se a ineficácia do sistema penal em enfrentar e prevenir a violência sexual contra a mulher, bem como todas as formas de violência de gênero. Nesse sentido, é fundamental retomar e avançar na discussão em torno de perspectivas e políticas alternativas para além da criminalização.

Tabela 1 – Frequência Estupro segundo Sexo/Raça/Cor entre 2011-2019

	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Ignorado
Feminino	63.390	16.602	1.354	81.617	1.958	15.481
Marculino	8.571	1.869	102	9.276	128	2.546
Total	71.961	18.471	1.456	90.893	2.086	18.027

Fonte: DATASUS – Violência Interpessoal/Autoprovocada (Elaboração da autora).

Compreender as razões para as limitações do sistema penal frente à violência sexual contra a mulher implica em pensar caminhos de enfrentamento que, em longo prazo, tratem as raízes da violência, e também atuem como prevenção desta.

Na busca de novos caminhos de enfrentamento à violência sexual contra a mulher no Brasil, o campo de estudos da Filosofia e Sociologia da Educação fornece vasto arsenal teórico que define a educação como ferramenta para transformar as raízes de diversas formas de violência, como é o caso das reflexões feitas por Adorno (1903-1969). A partir destas, adota-se o olhar sobre a educação como potencial via de enfrentamento à violência sexual contra a mulher no Brasil.

Educação x Barbárie

Theodor Adorno, ao ter vivenciado os horrores da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto, procurou refletir como a sociedade chegou a tal ponto de violência e o que se pode fazer para evitar que barbáries, como Auschwitz, se repitam.

Em Adorno, o esclarecimento preconizado pelo Iluminismo no século XIX não teria cumprido plenamente aquilo a que se propôs. Embora o homem tenha se libertado do pensamento metafísico, expresso no mitos, ele foi aprisionado pela razão instrumental, direcionada à ciência e à técnica (ADORNO, 1985). Para o autor (2002), essa realidade seria reforçada por ferramentas como a Indústria Cultural, que esvazia a cultura do seu teor crítico, tornando-a um meio de dominação, através da alienação do indivíduo. Portanto, tem-se um indivíduo incapacitado de pensar por si mesmo, pronto para ser dominado por quaisquer forças. O caminho de prática social para remediar tal condição de alienação e dominação é identificado pelo autor na Educação.

Vilela (2006), ao estudar a teoria social de Adorno, em especial sua reflexão acerca da Educação, ressalta o fato de que não se pode atribuir ao autor uma teoria da educação, como se tem feito, uma vez que a obra Educação e Emancipação, que usualmente se entende como a teoria da educação

adorniana, constitui uma coletânea de entrevistas transcritas com a participação de Adorno. Nestas, o que temos é a defesa de uma Educação que procura reconhecer os mecanismos que tornam possíveis os atos de barbárie e revela-los às pessoas, de forma a libertá-las (ADORNO, 1995).

Adorno relaciona a Educação com duas questões: barbárie e emancipação. No que tange à barbárie, Viana (2005) verifica que Adorno a identifica com o nazismo, uma vez que neste a violência física é banalizada e os indivíduos identificam-se com ela. Nesse sentido, o conceito de barbárie relaciona-se com as formas de violência que são naturalizadas e banalizadas dentro de uma dada sociedade, tal como acontece atualmente com a violência de gênero, em especial à violência sexual, racismo, homofobia, xenofobia.

O entendimento do conceito de emancipação para Adorno remete à teoria kantiana. Para Kant, emancipação está relacionada à autonomia, isto é, “à capacidade de superar a menoridade da razão, ou seja, sua subordinação ao estabelecido e ao aparente e, como consequência, a libertação da opressão imposta pelos governantes” (VILELA, 2007, p.230). Adorno (1995, p.121) defende que a educação deve ser emancipadora, isto é, “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica”. A educação para emancipação proposta por Adorno (1995) é concebida dentro do entendimento de que se deve superar a razão instrumental.

A educação no sentido emancipador e contra a barbárie, proposta por Adorno, atuaria expondo os aspectos invisibilizados e naturalizados que permeiam a violência. De acordo com o autor,

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. (ADORNO, 1995, p.121).

Como aponta Vilela (2007), Adorno denunciava a educação que operava apenas com a lógica positivista, onde prevalecia o mero acúmulo de informações e que só validava como ciência o que era quantificável ou previsível matematicamente.

Mesmo sem elaborar uma teoria da educação, Adorno assinala para a possibilidade de outra educação. Uma educação que operasse além da lógica positivista de mero acúmulo de informações e operações matemáticas. Uma educação “orientada para a não dominação, contra toda forma de opressão, fundada no compromisso com a tolerância, com a solidariedade, com o respeito e com a ação coletiva, orientada para o bem comum” (VILELA, 2006, p. 61).

A reflexão proposta por Adorno acerca do papel da educação frente à barbárie, frente a toda forma de violência naturalizada, leva ao entendimento de que o enfrentamento à violência sexual contra a mulher deve ter uma faceta voltada para a educação. Uma educação que busque desconstruir as raízes na qual essa violência se apoia: a ordem patriarcal (SAFFIOTI, 2001) e assimetria de poder entre os gêneros (SAFFIOTI, 1995).

Com base no que foi exposto até aqui, torna-se primordial analisar como a educação básica brasileira, especificamente o currículo do ensino fundamental, tem discutido a violência sexual contra as mulheres, pois como aponta Stromquist (1996, p.27), ao investigar as políticas públicas de Estado na área de equidade de gênero, “a área de conteúdo educacional — ou currículo — deveria ser da maior importância no desenvolvimento de políticas públicas de gênero”.

Gênero no currículo do ensino básico: Educação Sexual

Unbehaum, Cavasin e Gava (2010, p.4) identificam que, historicamente, a maior parte do movimento feminista focou-se em políticas públicas de “áreas como saúde, trabalho, renda e seguridade social”, ocasionando uma lacuna com relação às demandas educacionais, especificamente no que tange a políticas curriculares.

No entanto, parte do movimento feminista, especialmente a partir dos anos 2000, compreendendo as limitações do sistema penal como via de enfrentamento à violência de gênero, entende que se fazem necessárias novas medidas, em especial no aspecto educacional, como forma de minar as raízes dessa violência (ROCHA, 2020). Tendo em

vista esse cenário, têm-se assistido a uma progressiva mudança na relação Educação e Gênero, verificando-se um aumento no número de pesquisas que contemplem essa intersecção (UNBEHAUM, VIANNA, 2004; 2016). Apesar das mudanças observadas, Vianna e Unbehaum (2006) pontuam que a incorporação da perspectiva de gênero pelas políticas públicas de Educação ainda não é tão institucionalizada quanto em outros setores, como Saúde ou Trabalho.

A despeito da intersecção entre os Estudos de Gênero e Educação nas primeiras décadas do século XXI, a vacância por parte do movimento feminista no que se refere à construção do currículo escolar não passou ilesa, fato explicitado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs, publicados em 1997, se constituem como um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País (BRASIL, 1997). No entanto, como salientam Ramalho e Vieira (2020, p.490), “esses parâmetros não supriam as funcionalidades idealizadas pela base nacional curricular”, mas se caracterizaram como etapa fundamental nesse processo, que começou com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e foi finalizado em 2017 com a homologação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

O PCN conta com diretrizes curriculares para as diversas disciplinas que compõe o ensino básico brasileiro, além de trazer uma série de “temas transversais” que devem ser abordados em todas as disciplinas curriculares e continuamente no ambiente escolar. É no bojo dos temas transversais que a relação Gênero e Educação se fez presente, culminando no tópico “Tema Transversal: Orientação Sexual” estruturado em três blocos: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS”.

Vianna e Unbehaum (2004, p.99), embora reconheçam a importância da inclusão da compreensão das relações de gênero nas propostas curriculares, criticam a relevância dada à sexualidade no PCN, pois defendem que “as questões relativas ao gênero deveriam perpassar toda a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, sem que sua abordagem ficasse circunscrita a um bloco específico”.

Como mencionado anteriormente, a despreocupação por parte do movimento feminista com relação à inclusão das questões de gênero teve seus efeitos. Ao não se atentar para a importância da educação, especialmente do currículo, como meio de problematizar, refletir e desconstruir a ordem patriarcal e a assimetria de poder entre os gêneros, o movimento feminista deixou uma lacuna que logo foi ocupada pela área da saúde. Ou seja, os temas transversais de gênero e sexualidade, foram esvaziados de seu teor crítico e passaram a ser abordadas com um viés puramente biológico. (UNBEHAUM, 2010).

A abordagem da educação sexual através do prisma médico-biológico dentro do ensino básico brasileiro não é uma novidade em termos históricos. Nardi e Quatiero (2012) apontam que desde 1928 a lei brasileira prevê a educação sexual nas escolas, mas que esta, até a década de 1950, apresentou um caráter higienista e houve forte resistência à sua implementação, em função de questões influenciadas pela moral cristã.

Também Altmann (2001, p.579), aponta para o papel atribuído à educação sexual no Brasil na primeira metade do século XX, estando esta vinculada à contenção da sífilis e aos “desvios sexuais”. Para a autora (2001), esse mesmo aspecto regulador e preventivo, acompanhado do discurso médico-biológico, estaria presente na educação sexual que retorna na década de 1990 na educação brasileira, diante do elevado número de casos de AIDS/DST (doenças sexualmente transmissíveis) e o aumento dos números de gravidez entre adolescentes.

Relativamente ao vínculo construído entre o tema transversal de Orientação Sexual e o discurso médico-biológico que se estabeleceu, César (2009, p.44) ressalta que a epidemia da AIDS, na década de 1980, fez com que as escolas tornassem-se lugares de excelência para o enfrentamento à doença, levando o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras a se direcionar para a “saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social”.

O contexto histórico da educação sexual, juntamente com os estudos acerca do tema transversal Orientação Sexual, e por extensão das

relações de gênero, no PCN demonstram que a temática foi esvaziada de seu real conteúdo, isto é, de descortinar a hierarquização dos gêneros, a assimetria de poder existente entre eles, os *habitus* de gênero que são socialmente construídos e inculcados. Em seu lugar, foi colocado um discurso voltado para a saúde, que, embora trate de questões pertinentes, não atua como ferramenta para a desconstrução do caldo cultural onde há lugar para a violência de gênero.

A despeito das pesquisas acima citadas e tantas outras produzidas em território nacional acerca da importância da inclusão das temáticas de gênero na Educação Básica, bem como das deficiências da sua implementação nos 20 anos de vigência (1997-2017) dos PCNs, a elaboração da BNCC não apresentou os avanços esperados nessa área.

Em estudo sobre o feminicídio e o papel da educação, através da BNCC, para o enfrentamento dessa violência de gênero, Ferraz, Rigue, Ferreira e Sarturi (2020) apontam que o termo “gênero” foi suprimido do texto que compõe a base e substituído pela ideia de Direitos Humanos e princípios democráticos. Quando pesquisado, pelos autores, os termos “mulher” e “violência”, só foram encontrados em algumas competências e habilidades para serem desenvolvidas na disciplina de História, no 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, levando a uma abordagem de forma genérica e reducionista, invisibilizando as violências sofridas pelas mulheres (FERRAZ et al, 2020, p.422). Para Ferraz et al (2020, p.422) “falar sobre Direitos Humanos sem a liberdade de especificar os aspectos das desigualdades socialmente produzidas entre homens e mulheres é mais uma forma de (re)produzir esse cenário perverso.”

Outros estudos (BESSA-OLIVEIRA; ORTIZ, 2020; ROCHA, 2020) tem assinalado para o reducionismo, e em certos momentos negligência, da BNCC em tratar as questões de gênero e sexualidade. Para Ramalho e Vieira (2020, p.492) que também se debruçaram sobre a não presença do conceito de “gênero” no novo currículo, o silêncio do texto curricular em tratar das estruturas generificadas que permeiam e sustentam nossa sociedade fala, e muito, pois “qualquer ensino que não fale sobre essa logística de submissão, que não

discorra sobre essas problematizações, está sendo favorável a ela, favorecendo o opressor (seja ele quem for).”.

Faz-se necessário revisitar e ampliar os debates que dialoguem com os Estudos de Gênero e Educação, em especial nas teorias de currículo, lançando um novo olhar sobre as potencialidades de um currículo que efetivamente compreenda, evidencie e discuta as relações de gênero e sua assimetria de poder, visando sua desconstrução. Por uma educação que, como aponta Adorno (1995, p.121), reconheça os mecanismos que tornam as pessoas capazes de atos de barbárie, como a violência sexual, e revele esses mecanismos a elas mesmas, “procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos”.

Considerações finais

Identificar o potencial da educação básica brasileira, especialmente do currículo, entendendo-a como espaço de enfrentamento à violência sexual contra a mulher, passa pela compreensão de dois pontos.

Primeiro, que a violência de gênero emana de uma configuração sociocultural que se constrói sobre símbolos que alocam os gêneros em pontos opostos do “eixo ao longo do qual o poder é distribuído-exercido” (SAFFIOTI, 1995, p.196), ocasionando uma assimetria de poderes. Exemplo dessa assimetria é a cultura do estupro, onde as construções de um arquétipo feminino com regras de conduta vão estipular se a vítima é ou não “culpada” pela violência sexual que sofreu.

Segundo, que a natureza do sistema penal não alcança as raízes da violência de gênero, uma vez que trata de casos particulares. Tendo ainda o efeito de recriar “as desigualdades e preconceitos sociais” (ANDRADE, 1996, p.98), devido a sua seletividade dirigida ao autor da violência e à vítima. Sendo ainda mais ineficaz nos casos de violência sexual, onde impera a concepção da “lógica da honestidade”, derivação da seletividade intrínseca ao sistema penal e direcionada à vítima, levando a uma dupla violência sobre a vítima (ANDRADE, 2005).

O efetivo enfrentamento da violência de gênero, em especial da violência sexual contra mulheres, implica em problematizar e desconstruir as bases nas quais ela se assenta. Implica “reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos” e “preciso revelar tais mecanismos a eles próprios”, como aponta Adorno (1995, p.121) nas suas reflexões sobre o papel da escola contra a barbárie.

Tais objetivos podem ser alcançados por meio da educação básica e do currículo. Mas para tanto, faz-se necessário lançar um novo olhar sobre a área. Revisitar as contribuições teóricas que a Filosofia e a Sociologia da Educação já fizeram até aqui e dialoga-las com os estudos de gênero.

Investigar e compreender como a Educação Básica brasileira e seu currículo se relacionaram com a temática de gênero nos últimos 20 anos é fundamental, pois a geração escolarizada nesse sistema é o presente e futuro do país. Mas também é necessário olhar a frente, para o novo currículo brasileiro: a BNCC. Recentemente homologada, a base ainda requer ampla pesquisa e crítica à luz das contribuições dos estudos de gênero, bem como de outras áreas, em um empreendimento interdisciplinar e interseccional. Ainda é necessário agir e lutar para a construção do espaço escolar como lugar de conscientização e combate às práticas e discursos preconceituosos, violentos e que garantem a manutenção do status quo.

Referências

- ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. Revista **Estudos Feministas**, v. 9, p. 575-585, 2001.

BANDEIRA, Lourdes Maria; ALMEIDA, Tânia MC de. A transversalidade de gênero nas políticas públicas. **Revista do CEAM**, v. 2, n. 1, p. 35-46, 2013.

BARATTA, Alessandro. **Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Revan: Instituto Carioca de Criminologia, 2002.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; DOS SANTOS ORTIZ, Marcela. BNCC–Caminhos e (Im) possibilidades para gênero: porque a educação escanteou as mulheres e seus corpos? **Educação em Revista**, v. 21, p. 73-88, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CERQUEIRA, Daniel; COELHO, Danilo Santa Cruz. **Estupro no Brasil: uma radiografia segundo os dados da Saúde (versão preliminar)**. Brasília: Ipea, 2014.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar em revista**, n. 35, p. 37-51, 2009.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade [recurso eletrônico]**. São Paulo: Boitempo, 2020.

COULOURIS, Daniella Georges. **A Desconfiança em Relação à Palavra da Vitima e o Sentido da Punição em Processos Judiciais de Estupro**. 2010. 241 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

DE ANDRADE, Vera Regina Pereira. Violência sexual e sistema penal: proteção ou duplicação da vitimização feminina?. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 17, n. 33, p. 87-114, 1996.

DE ANDRADE, Vera Regina Pereira. A soberania patriarcal: o sistema de justiça criminal no tratamento da violência sexual contra a mulher. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 26, n. 50, p. 71-102, 2005.

DE SEGURANÇA PÚBLICA, Anuário Brasileiro. **Vol. 15**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública [Internet]. 2021.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. 1, p. 47-71, 2004.

FERRAZ, Viviane Martins Vital; RIGUE, Fernanda Monteiro; FERREIRA, Cádía Carolina Morosetti;

SARTURI, Rosane Carneiro. Da caça às bruxas ao feminicídio: Como a educação pode contribuir com esta questão?. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 1, p. 408-429, 2020.

GEETZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1 ed. 13 reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, p. 61-73, 2014.

LIMA, Lana Lage da Gama. Cultura do Estupro, Representações de Gênero e Direito. **Language and Law / Linguagem e Direito**, v. 4, n. 2, p. 7-18, 2017.

LISBOA, Teresa Kleba. Violência de gênero, políticas públicas para o seu enfrentamento e o papel do serviço social. **Temporalis**, v. 14, n. 27, p. 33-56, 2014.

MACHADO, Lia Zanotta. Feminismos brasileiros nas relações com o Estado. Contextos e incertezas. **Cadernos Pagu**, n. 47, 2016.

NARDI, Henrique Caetano; QUARTIERO, Eliana. Educando para a diversidade: desafiando a moral sexual e construindo estratégias de combate à discriminação no cotidiano escolar. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 59-87, 2012.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em estudo**, v. 11, n. 3, p. 647-654, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Suíça, 2002.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma História do Feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, José Jairo. O escutar do silêncio – O que está por trás da mudez da BNCC sobre as estruturas de gênero. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 483-496, 2020.

ROCHA, Olívia Candeia Lima. Educação, ensino de História e o combate à violência de gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, v. 14, n. 27, p. 27-54, 2020.

ROST, Mariana; VIEIRA, Miriam Steffen. Convenções de gênero e violência sexual: A cultura do estupro no ciberespaço//Gender and sexual violence conventions: the rape culture in cyberspace. **Contemporânea Revista de Comunicação e Cultura**, v. 13, n. 2, p. 261-276, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth I.B.; ALMEIDA, Suely Souza (Org.). **Violência de Gênero: Poder e Impotência**. Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

SAFFIOTI, Heleieth I.B.; ALMEIDA, Suely Souza. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**, n. 16, p. 115-136, 2001.

SAFFIOTI, Heleieth I.B.; ALMEIDA, Suely Souza. **Gênero, Patriarcado, Violência**. 2 ed. São Paul: Expressão Popular, 2015.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEGATO, Rita. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SOUSA, Renata Floriano de. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Revista Estudos Feminista**, v. 25, n. 1, abril, p. 9-29, 2017.

STROMQUIST, Nelly P. Políticas públicas de Estado e equidade de gênero. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, p. 27-49, 1996.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve História do Feminismo no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia; GAVA, Thais. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. *In*: **Fazendo gênero 9 – Diásporas, Diversidade, Deslocamentos**. Joinville: UFSC, p. 1-10, 2010.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. *In*: CARREIRA, Denise; VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra; CARNEIRO, Suelaine; LEÃO, Ingrid; CAVASIN, Sylvia. (Orgs). **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais**. São Paulo: Ação Educativa,

Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016, p. 55-120.

VIANA, Nildo. Adorno: educação e emancipação. **Resafe–Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 04, 2005.

VIEIRA, Miriam Steffen. Concepções de violência sexual e direitos das mulheres: do “defloramento” ao “estupro”. **Cadernos do LEPAARQ (UFPEL)**, v. 4, n. 7/8, p. 103-122, 2007.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Belo Horizonte: CNPQ (Relatório de Pesquisa), p. 119-133, 2006.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, n. 45, p. 223-248, 2007.