

FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL  
(PPGDR)

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ENFRENTAMENTO À  
VIOLÊNCIA DE GÊNERO: NASCEM AS MENINAS CIDADÃS

MÔNICA JULIANA FACIO

TAQUARA/RS

2021

MÔNICA JULIANA FACIO

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO ENFRENTAMENTO À  
VIOLÊNCIA DE GÊNERO: NASCEM AS MENINAS CIDADÃS

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara - RS, sob orientação do Professor Dr. Daniel Luciano Gevehr.

Área de Concentração:  
Desenvolvimento Regional.

Linha de Pesquisa: Instituições, Ordenamento Territorial e Políticas Públicas para o Desenvolvimento Regional.

TAQUARA/RS

2021

Dedico este estudo a todas as pessoas que defendem e constroem o pensamento crítico e científico como a grande arma contra a escuridão do negacionismo.

## Agradecimentos

Gratidão eterna à possibilidade do encontro de almas e à vida compartilhada contigo, Rodrigo, e por tudo que isso representa. Tu és a pessoa mais próxima, mais amiga, que no silêncio do olhar diz tudo e com as palavras certas me ajuda a percorrer esse caminho que escolhi, que escolhemos, o caminho da luta diária por uma sociedade justa e fraterna.

À Olga, minha mãe, a quem devo minha existência e experiência humana, com quem aprendi sobre bondade, resistência e resiliência. Ao meu pai, Gentillo, por me mostrar desde cedo que a vida pode ser cruel com as mulheres. Sei que essa constatação lhe tira o sono e lhe causa muitas preocupações, mas com certeza tu criaste uma mulher forte. Obrigada por me acompanhar durante minhas agendas e zelar tanto por meu bem-estar.

Minha irmã e meu irmão, Rose e Wilson, pela torcida, pelo apoio e cuidado, mas, principalmente, por me darem os filhos que não gerei, meus sobrinhos que tanto amo e que tanto sustentam minha militância, é por vocês e por todas as crianças e jovens desse País que vale a pena lutar.

Aos meus cunhados e cunhados, sogro e sogra, pelo amor e pela cumplicidade; principalmente a ti, Cassiano, por ser um interlocutor atento, por me incentivar a escrever e me ajudar a construir reflexões necessárias à esses tempos.

Sou grata aos amigos e às amigas pela partilha generosa de seu tempo comigo, por se fazerem presença constante, por trilharem comigo o caminho pedregoso da justiça social, por me defenderem e por não me permitirem desistir.

Agradeço pela possibilidade de poder escrever, refletir e construir cenários necessários ao desenvolvimento e ao cuidado de nossa gente; o que foi possível pelo voto de cada cidadão e cada cidadã de Taquara, que me elegeram para representá-los(as), dando-me a tarefa de apontar soluções para a construção de dias melhores.

Sou imensamente grata ao fazer pedagógico que todos os dias me desafia e desacomoda, por isso agradeço a parceria do Ex Secretário de Educação de Taquara, Professor Edmar de Hollanda (*in memoriam*), por sempre, no decorrer dos anos, acreditar em minhas construções e me apoiar em cada uma delas. Sou grata à parceria da amiga, psicóloga, Dr. Karla Rafaela Haack, por topa o desafio de inovar na ação transversal da pedagogia/psicologia. Foi desafiador e revelador, pois conseguimos provar que é possível fazer políticas públicas de baixo investimento e de grande impacto social.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FACCAT, em especial, ao corpo docente. Mário e Egon, vocês são inspirações. Paiva, trazes contigo o desafio, o movimento, a reflexão profunda, que me faz querer estudar mais e mais. Aleteia, sempre generosa, sensível e corajosa, são mulheres como tu que transformam outras mulheres.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel, um agradecimento especial, não somente por aceitar o desafio de realizar esse estudo juntamente comigo, mas por se dedicar ao meu crescimento intelectual, compreendendo o meu processo de reflexão.

Obrigada pelos papos, pelas leituras e pelo carinho; com certeza, faremos muitas coisas juntos. O verbo desacomodar nos aproxima.

Por fim, agradeço às mulheres que me antecederam na militância e na academia, pois só assim posso estar hoje realizando essa pesquisa e também ocupando espaços de poder e de tomada de decisão. Suas lutas e lágrimas, seu sangue e suor não foram em vão, muitas seguem eretas na luta e tantas outras virão, até que todas sejamos livres.

*A igualdade de oportunidades para  
homens e mulheres é um princípio  
essencial da democracia.*

*Dilma Rousseff*

## RESUMO

Este estudo se dedica a reflexão acerca de uma política pública e sua ação transformadora. O Programa Meninas Cidadãs nasce de um projeto piloto no ano de 2017 em uma escola municipal em Taquara, Região do Vale do Paranhana, localizada na Mesorregião Metropolitana de Porto Alegre, no Estado do Rio Grande do Sul (RS). Alinhando de forma transversal conteúdos de ciências sociais, saúde e educação, o foco do Projeto, que se transformou em Lei no ano de 2019, é o desenvolvimento saudável de meninas em idade escolar, possibilitando-as reflexões profundas a respeito de sua historicidade e suas subjetividades, combatendo, assim, situações de violência e violações de direitos que grande parte delas poderiam se tornar vítimas. Utilizando o método de análise de conteúdo, busca-se comprovar a eficiência do Programa Meninas Cidadãs como uma política pública educacional para a equidade de gênero. Com o objetivo de analisar as estratégias pedagógicas, que implicam na desconstrução da violência de gênero, no ambiente escolar, visando apresentar uma proposta de implantação e implementação de um modelo de política pública educacional, na região do Vale do Paranhana, Rio Grande do Sul, a partir de três perguntas fundamentais: Qual o impacto de uma sociedade desigual, sexista e patriarcal na construção das novas gerações? De que forma construir um currículo voltado para a formação cidadã de novos fazeres ligados ao gênero? Como implantar uma política pública educacional para a equidade de forma regional? Desse modo, aponta-se esse instrumento como uma iniciativa política que pode ser aplicada regionalmente como um modelo específico de ação educacional com o objetivo de construir empoderamento e oportunizar o protagonismo de meninas no espaço escolar e, posteriormente, na vida adulta. A partir da análise de documentos, de reportagens e de relatos de experiência, a autora construiu um referencial teórico de ampla abrangência, pois a discussão é vasta e de caráter interdisciplinar, convocando, para isso, a transversalidade e a fluidez de ideias e reflexões, através de uma abordagem qualitativa. Constatou-se, portanto, que: 1) houve avanços na construção de um currículo escolar que não perpetue comportamentos segregadores, violentos e opressores, buscando construir alternativas através da emancipação para todos(as) os(as) educandos(as), com ação orientada pela equidade; 2) o Programa Meninas Cidadãs se tornou uma ferramenta importante regionalmente, pois aponta soluções para a compreensão dos processos de violência de gênero no espaço escolar, desconstruindo, assim, o conceito normalidade-anormalidade, superioridade-inferioridade; 3) possibilita a articulação de consciências que visam desconstruir o machismo, os silenciamentos e as opressões das meninas participantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas; educação; feminismo; equidade de gênero.

## ABSTRACT

This study dedicates itself to a reflection about a public policy and its transformative action. The program “Citizen Girls” was born from a pilot project in a municipal school in 2017 in Taquara, at Vale do Paranhana region, located at the Metropolitan Mesoregion of Porto Alegre, at Rio Grande do Sul state (RS). Aligning in a transversal way subjects from social sciences, health and education, the Project focus, which became law in the year of 2019, is the healthy development of girls in school age, allowing them to think deeply about their histories and subjectivities, therefore fighting situations of violence and of violation of their rights, of which they could become victims. Resorting to the method of content analysis, we seek to verify the efficiency of the program “Citizen Girls” as a public educational policy for gender equity. With the objective of analyzing the pedagogical strategies, which imply the deconstruction of gender violence, in the school environment, aiming to present a proposal for the implementation and implementation of a model of public educational policy, in the region of Vale do Paranhana, Rio Grande do Sul, from three fundamental questions: What is the impact of an unequal, sexist and patriarchal society in the construction of new generations? How to build a curriculum aimed at the citizen formation of new activities related to gender? How to implement a public educational policy for equity on a regional basis? Thereby, we indicate this tool as a political initiative that can be applied regionally as a specific model of educational action aiming to empower and to give opportunity of leadership to girls in school, and later, in adult life. Starting with the analysis of documents, articles and experience reports, we built a broad theoretical referential, once the discussion is extensive and interdisciplinary, gathering for that the transversality and the flow of ideas and reflections, through a qualitative approach. Therefore we found that: 1) there were advances in the construction of a curriculum that do not perpetuate segregating, violent and oppressive behaviours, pursuing to build alternatives through the emancipation of all students, with oriented action towards equity; 2) The “Citizen Girls” program became a regionally important tool, because it points out solutions for the comprehension of gender violence processes in the school, deconstructing, thus, the concept of normality-anormality, superiority-inferiority; 3) it makes possible the articulation of consciousness aiming to deconstruct sexism, the silences and the oppressions suffered by the participating girls.

**KEYWORDS:** Public Policies; education; feminism; gender equity.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Mapa do COREDE Paranhana / Encosta da Serra.....	52
-------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Síntese das Políticas Públicas para equidade de gênero.....	25
<b>Quadro 2.</b> Violência contra Mulheres no Município de Taquara.....	33
<b>Quadro 3.</b> Caracterização do território de Taquara .....	53
<b>Quadro 4.</b> Quadro Ementário da Educação Taquarense.....	55
<b>Quadro 5.</b> Educação básica no Vale do Paranhana: estabelecimentos (2017).....	57
<b>Quadro 6.</b> Categorias e suas Ocorrências do Programa Meninas Cidadãs.....	78
<b>Quadro 7.</b> Conteúdos e objetivos do Programa Meninas Cidadãs .....	80

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Políticas Públicas para equidade de gênero por ano de implantação.....	26
------------------------------------------------------------------------------------------	----

## LISTA DE SIGLAS

AMPARA- Associação dos Municípios do Vale do Paranhana  
BNCC- Base Nacional Comum Curricular  
CME- Conselho Municipal de Educação  
CNDM- Conselho Nacional de Direitos Humanos  
CNE- Conselho Nacional de Educação  
COREDE- Conselho Regional de Desenvolvimento  
DCN'S- Diretrizes Curriculares Nacionais  
DOM- Documento Orientador Municipal  
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente  
EUA- Estados Unidos da América  
FACCAT- Faculdades Integradas de Taquara  
FJP- Fundação João Pinheiro  
FUNDEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica  
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano  
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira  
IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases  
LGBTQ+- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer e mais  
MEC- Ministério da Educação e Cultura  
OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONU- Organização das Nações Unidas  
PCN'S- Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEC- Projeto de Emenda Constitucional  
PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE- Plano Nacional de Educação  
PMT- Prefeitura Municipal de Taquara  
PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PROUNI- Programa Universidade para Todos  
RAIS- Relação Anual de Informações Sociais

SECADI- Secretaria de Educação Superior, Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SME- Sistema Municipal de Educação

SMECE- Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Taquara

SPM- Secretaria Especial de Políticas para Mulheres

TCT'S- Temas Contemporâneos Transversais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILITADORAS DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NO BRASIL</b> .....	23
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS ESSENCIAIS PARA O PROTAGONISMO DE MULHERES: IDENTIDADE E INTERSECCIONALIDADE.....	26
1.2 RELAÇÕES DE PODER: GÊNERO E EDUCAÇÃO, O CAMINHO PERCORRIDO PELAS MULHERES .....	34
1.3 ALTERIDADE E SUBJETIVIDADE: ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NECESSÁRIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO .....	39
1.4 A CONSTITUIÇÃO AUTÔNOMA E A EXISTÊNCIA HUMANA DIGNA DE MULHERES E MENINAS .....	43
<b>CAPÍTULO 2 – PROGRAMA MENINAS CIDADÃS: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA EQUIDADE DE GÊNERO NO MUNICÍPIO DE TAQUARA NO RIO GRANDE DO SUL</b> .....	49
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO.....	51
2.2 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA: LOCALIZAÇÃO, POPULAÇÃO E ECONOMIA	53
2.3 TAQUARA: POLO REGIONAL DE SERVIÇOS EM EDUCAÇÃO .....	54
2.4 PROTAGONISMO E AUTONOMIA: NASCE O SISTEMA DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO .....	57
2.5 PROGRAMA MENINAS CIDADÃS: AS ETAPAS DO ESCLARECIMENTO ....	62
<b>CAPÍTULO 3 – O PROTAGONISMO DAS MENINAS CIDADÃS: MULHERES CIDADÃS</b> .....	66
3.1 MODELO DE ESTRATÉGIA EDUCACIONAL PARA EQUIDADE DE GÊNERO: UM INVESTIMENTO .....	68
3.2 OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL: OUTRA SOCIEDADE É NECESSÁRIA..	73
3.3. ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	77
3.3.1 Conteúdos trabalhados no Programa Meninas Cidadãs .....	80
3.3.2 Multidisciplinaridade .....	84
3.3.3 Resultado/ Impacto .....	86
3.3.4 Família.....	89
3.3.5 Políticas Públicas/ Demanda.....	92
3.3.6 Desenvolvimento/ Adolescência .....	94

3.3.7 Objetivos.....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO A - LEI Nº 6187, DE 16 DE ABRIL DE 2019.....</b>	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

A história da humanidade desenha a figura da mulher frequentemente relacionada ao campo da afetividade, generosidade, fertilidade e fragilidade (PERROT, 2005).

Esse lugar foi dado às mulheres pelos homens por décadas, limitando-as ao convívio social, ao conhecimento, ao lazer e ao trabalho; perseguindo aquelas que se opunham a esse papel, internando-as em manicômios, prisões e, por vezes, calando-as para sempre, considerando as mortes por enforcamento ou nas fogueiras como ações oferecidas para tal feito. Diversas formas de discriminação social, de violências e de violações marcam a história das mulheres e de meninas, segundo o pertencimento de seus corpos e desejos pelo patriarcado.

Este trabalho, portanto, procura contribuir para a discussão e para a formulação de políticas públicas que apontem caminhos para a eliminação gradual da exclusão de mulheres. Assim sendo, é tarefa da educação, neste fazer, o de potencializar ações cidadãs, através da mediação de conhecimentos, entendendo que a implantação/implementação de uma política pública que desmonte a (In) tolerância<sup>1</sup> de gênero a sociedade se faz urgente para a formação de jovens meninas que possam desempenhar seu protagonismo e desenvolver a sororidade, que reconheçam sua historicidade e de outras mulheres, buscando, com isso, compreender como acontecem as relações culturais, os instrumentos e os recursos que a sociedade utiliza para violar e violentar mulheres e, posteriormente, silenciá-las.

Com o objetivo de analisar as estratégias pedagógicas, que implicam na desconstrução da violência de gênero, no ambiente escolar, visando apresentar uma proposta de implantação e implementação de um modelo de política pública educacional, na região do Vale do Paranhana, Rio Grande do Sul, a partir de três perguntas fundamentais: Qual o impacto de uma sociedade desigual, sexista e patriarcal na construção das novas gerações? De que forma construir um currículo voltado para a formação cidadã de novos fazeres ligados ao gênero? Como implantar uma política pública educacional para a equidade de forma regional?

---

<sup>1</sup> A autora traz esse conceito no sentido Binário.

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, na Área de concentração em Planejamento urbano e regional. A partir disso, é importante reafirmar que não é possível pensar o planejamento urbano e regional sem levar em consideração as relações assimétricas entre homens e mulheres no decorrer da história. É necessária e urgente a reflexão sobre esse tema por parte de gestores(as) e estudiosos(as), não somente a partir do macro espaço social, e sim do micro, a partir das cidades, das regiões, dos estados.

Desse modo, propõe-se refletir sobre a necessidade da elaboração de políticas públicas educacionais para a equidade de gênero regionalmente, partindo da Lei 6187/2019 no município de Taquara, no Vale do Paranhana.

A Lei 6187/2019 foi uma construção que partiu de uma realidade por muito vivenciada pela pesquisadora no decorrer dos anos em que atuou nas escolas do município de Taquara como professora. Muitas vezes acolheu mães e filhos/filhas vítimas de violência doméstica que viam na escola a única possibilidade de acolhida e desabafo. Quando eleita vereadora se dedica a construção de uma Lei que possa construir novos roteiros para alunas da rede municipal de educação, uma lei que possibilite entender o ciclo de violência e não relativizá-lo, uma lei que não permita que essas meninas repitam as histórias de vidas das mulheres violadas e violentadas, uma lei que lhes ajude a compreender que seus desejos e sonhos tem valor e devem ser respeitados, uma lei que as possibilite o protagonismo de suas vidas.

O Vale do Paranhana é composto por seis municípios (Três Coroas, Igrejinha, Taquara, Parobé, Rolante e Riozinho) que, tanto em proporções habitacionais como geopolíticas, compara-se a uma cidade de grande porte, pois, as localidades que o compõem se atravessam e dialogam, seja pela Ampara (Associação dos Municípios do Vale do Paranhana), pelos postos de trabalhos compartilhados, ou até mesmo pela movimentação de estudantes de um ponto ao outro do Vale buscando especialização pelos bancos acadêmicos.

Esta pesquisa, igualmente, torna-se importante como referência de um ativo territorial, não como valor de troca realizada pelo mercado, mas com valor de troca de experiência de uma Lei implantada em um local específico, município de Taquara, levando em consideração a identidade e a necessidade de (re)organização local, mas que pode ser aplicada em qualquer outro município do Vale do Paranhana, assim

como do Estado do Rio Grande do Sul ou até mesmo do Brasil, pois em todos esses lugares ainda há uma organização patriarcal que mercantiliza os desejos, sonhos e corpos de mulheres e meninas.

Tanto o município de Taquara, quanto o Vale do Paranhana, encontram-se na Região Metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. O município, objeto desta pesquisa, é que deu origem a todos os demais, sendo considerada a cidade-mãe do Vale do Paranhana, destacando-se como polo educacional e de prestação de serviços de toda ordem, sendo vanguarda na elaboração de estratégias inovadoras no que se refere à formação dos profissionais da educação, bem como atuando fortemente na elaboração de novas ferramentas educacionais para os(as) alunos(as), a partir, principalmente, da infraestrutura e de referenciais pedagógicos construindo pela Faccat (Faculdades Integradas de Taquara).

O município é de colonização predominantemente alemã, localizado na Encosta Inferior do Nordeste, região do COREDE Paranhana/Encosta da Serra. Segundo estimativas do IBGE (2019), Taquara possui em torno de 57.466 habitantes, sendo 90% residentes na área urbana e 10% na zona rural, sendo que a unidade territorial taquarense compreende 457,88 km<sup>2</sup>, sendo 118,74 km<sup>2</sup> somente o perímetro urbano e 339,14 km<sup>2</sup> do perímetro rural. Essa área possui um sistema de planejamento local rural que se efetiva com a divisão em seis distritos: Distrito de Entrepelado, Distrito de Fazenda Fialho, Distrito de Pega Fogo, Distrito de Padilha, Distrito de Rio da Ilha, Distrito de Santa Cruz da Concórdia.

O desafio desta pesquisa é apontar caminhos que possam ser percorridos por diversos municípios na construção de espaços seguros e justos para as meninas crescerem e se desenvolverem, através da tomada de consciência possibilitada por uma educação para a equidade de gênero. Segundo Pecqueur (2005), os recursos específicos de determinado local, suas leis, normas e manifestações culturais, reforçam a necessidade de produtos e ações com identidade cultural para que o desenvolvimento possa, então, ocorrer.

A dedicação em compreender o desenvolvimento regional como diverso de uma nação, como algo que só ocorre naquele local ou região, não é algo novo para as ciências sociais, bem pelo contrário, acompanhou a própria constituição da área

de estudos. Na última década, porém, essa temática tem despertado o interesse de muitos(as) pesquisadores e acadêmicos (as) que focaram seus estudos em analisar os microespaços para, assim, lançarem estratégias que vão ao encontro das reais necessidades daquela população, afirmando, com isso, a dimensão local-regional como um espaço privilegiado para se pensar o desenvolvimento (KLINK, 2001; VEIGA, 2005).

Para tanto, no **Capítulo 1 – Políticas Públicas Educacionais para a eliminação da desigualdade de gênero no Brasil** será abordado o valor das políticas públicas educacionais na construção de uma sociedade com equidade de gênero, já que os indicadores apontam que nos últimos anos, no Brasil, ocorreram aumentos das violências de gênero, que coincidem com a diminuição do investimento em políticas públicas de equidade e desenvolvimento de pessoas. Na educação, no ano de 2017, o Ministério da Educação (MEC) suprimiu do texto da Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental os termos **identidade de gênero e orientação sexual**, substituindo o texto por **Direitos humanos, valorização dos indivíduos e grupos sociais** (BNCC, 2019). Tal ação do governo demonstra o descaso na articulação de políticas públicas que vão ao encontro das reais necessidades das escolas, como a articulação da existência digna e subjetiva de todos os seus componentes. Ruiz (2006), aponta que a relação com o outro diferente e a compreensão de sua construção como sujeito histórico e subjetivo é imperativo para compreender a nossa própria existência; e, mais, necessitamos de outros modos de vida que complementem e validem o nosso modo de viver.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), 35% das mulheres em todo o mundo já sofreram algum tipo de violência física ou sexual. Em 38% dos homicídios de mulheres, o assassino é um parceiro íntimo da vítima. 246 milhões de crianças no mundo por ano sofrem violência baseada em gênero dentro ou no entorno da escola (ONU, 2018). Logo, a reflexão sobre o impacto de uma educação desigual na construção geracional se faz necessária para compreender de quais formas a violência e as violações de direitos de mulheres e meninas, durante grande parte da construção histórica da humanidade, ocorreram no âmbito privado, sendo silenciadas e se transformando em um oceano de sofrimento e solidão transgeracional, que impactou e construiu representações sociais em toda uma geração.

Moscovici (2012, p. 8) afirma que as representações sociais do sujeito constroem pensamento, imagem, ações a partir de seu contexto sócio- histórico cultural, o que acaba por credenciá-lo a compreender a realidade que se encontra inserido. Tais argumentos contribuem para entender o mundo contemporâneo, assim como os atos, pensamentos e as atitudes que o formam. A violação de direitos humanos de meninas e mulheres perpetrada pela “ordem patriarcal de gênero” (SAFFIOTI, 2004, p. 138) constrói um mundo onde o discurso de ódio se instala desde a infância, compondo um cotidiano de opressão e/ou violência. Essa homogeneização dos atos acontece de forma truculenta e violenta, ceifando, assim, sonhos, vidas, amores, fazeres e trazendo tristeza, dor, sofrimento. Isso tudo pede a urgência de ações públicas e de conscientizações privadas para a possibilidade de que a equidade de gênero possa respirar.

As escolas tendem a minimizar as situações de violência de gênero e a maximizar o binarismo, pelo simples fato de não ter compreensão sobre essas identidades e as violências sofridas. Ruiz (2004) afirma que o eu só reconhecerá o outro como outro quando possuir alguma identidade com o eu: “O outro não é um mero limite natural ao meu eu. Não existe um eu primeiro para depois se relacionar com o outro. O eu da subjetividade é sempre o resultado de um modo de relação intersubjetiva.” (RUIZ, 2004, p. 96). Infelizmente, a escola reflete esse mundo – no dia a dia da sala de aula, do recreio, da saída e da entrada, como mostram os dados da ONU. O dever humano e profissional do professor e da professora é problematizar esses dados, é refletir a respeito do seu papel social, é fazer com que os alunos e alunas se questionem e também se (re)conheçam como sujeitos subjetivos, abrindo-se, assim, para a possibilidade de ser e estar em um mundo que é diverso, possibilitando a alteridade. É dever do Estado, sobretudo, possibilitar ferramentas para que tal reflexão problematizadora ocorra (ONU, 2018).

No **Capítulo 2 – Programa Meninas Cidadãs: uma política pública para equidade de gênero no município de Taquara no Rio Grande do Sul**, portanto, será apresentado um modelo de política pública em vigor na cidade de Taquara, no Rio Grande do Sul. O Programa Meninas Cidadãs é uma política pública que ocorre em sete escolas da rede municipal de educação, no contraturno escolar, com meninas dos 12 aos 16 anos de idade. O Programa traz o reconhecimento do valor da educação, construindo modos de empoderamento e de protagonismo no que se refere

ao desenvolvimento futuro dessas meninas e na construção social como agentes de transformação.

O Programa aborda a outra mulher e sua historicidade como indispensável na construção do conhecer de qualquer mulher, ajudando a expandir a existência e possibilitando um viver em liberdade e com autonomia, mostrando-as, umas às outras, como dotadas de vida, de potencial, de virtudes e também de limites.

Não existe um caminho universal para ser pessoa, não há um padrão único para se viver a existência humana, não existe um único modo de realizar a dignidade humana. A alteridade se abre para a existência humana como oferta plural de possibilidades de ser. O humano tem que ser reinventado a cada dia e em cada sujeito. (RUIZ, 2004, p. 97).

Já, no **Capítulo 3 – O Protagonismo das Meninas Cidadãs: Mulheres Cidadãs**, refletir-se-á sobre os resultados do Programa Meninas Cidadãs no município de Taquara, discutindo-se com base no protagonismo de meninas e a influência futura do Programa na vida das Mulheres Cidadãs. Entende-se, pois, que esse Programa poderá prevenir situações de violações e violências, bem como gravidez na adolescência, desafogando o sistema de saúde e de assistência social. No capítulo final também será apresentada uma proposta inicial do Programa Meninas Cidadãs para que qualquer cidade possa implantá-lo.

O referencial teórico desta pesquisa é extremamente abrangente, pois a discussão é ampla e de caráter interdisciplinar, portanto pede transversalidade e fluidez de ideias e reflexões. Também é necessário ressaltar que esta pesquisa ocorreu em meio ao isolamento social, decorrente da crise em saúde em função do Covid-19, novo Corona vírus, logo, toda coleta de dados aconteceu de forma *on-line*, através de reportagens, relato de experiências,- sendo esses construídos de forma autônoma, partindo da experiência individual de cada sujeito com o Programa Meninas Cidadãs, a partir da solicitação de um depoimento constando o impacto do Programa Meninas Cidadãs em sua escola - documentos e relatórios sobre o Programa Meninas Cidadãs.

Esta pesquisa se torna uma ferramenta importante regionalmente, pois aponta soluções para a compreensão dos processos de violência de gênero no espaço escolar, desconstruindo o conceito normalidade-anormalidade, superioridade-inferioridade, sendo esse seu o objetivo principal. Desse modo, busca-se articular consciências que combatam a misoginia, o preconceito, o sexismo, o machismo,

intentando compreender todas as formas de apreender a viver a vida, para que as futuras gerações de mulheres não (re)produzam as histórias de violência, silenciamento e opressão vivenciadas por suas mães.

## **CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS COMO POSSIBILITADORAS DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO NO BRASIL**

As Políticas Públicas para equidade de gênero são determinantes ao tempo que pertencem, pois são responsáveis pela eliminação da desigualdade de acesso aos instrumentos públicos entre homens e mulheres. Assim sendo, são as políticas públicas educacionais de acesso e permanência de meninas nestes espaços as garantias da escrita de uma nova história para mulheres, pois somos e vivemos o nosso tempo, todas as crenças e aprendizagens estão atreladas a uma ideia desenvolvida no decorrer deste mesmo tempo. Almeida (2008) afirma que a ideia construída a respeito da inferioridade biológica e intelectual da mulher levou o positivismo, no século XIX, a considerar natural o alicerçamento dos homens no poder, baseados na diferença natural entre os sexos.

Essa mesma diferença também se torna matriz para que a mulher permaneça no ambiente privado e não adentre ao espaço público. Os bancos escolares também não as pertenciam, tendo em vista que o direito à educação básica para meninas só foi possível no Brasil em 1827 e o direito à educação superior em 1879. Tal possibilidade só se tornou real pela força e coragem de muitas mulheres, assim como a educadora e escritora Nísia Floresta, uma das expoentes pelo direito à educação para meninas naquele período, estabelecendo um diálogo entre ideias europeias e o contexto brasileiro no qual viveu. Galvão (2015) reflete que, enquanto se discutia a coeducação por volta de 1870, também eram intensos os debates sobre a possibilidade do ingresso de mulheres no ensino superior, o que apenas ocorreu em 1879. Foi Francisca Parguer Fróes uma das primeiras mulheres, aos 21 anos de idade, a se formar em medicina na Bahia de 1893, atuando de forma incansável na defesa da educação como possibilidade de transformação social para mulheres e meninas.

No final do século XIX e início do século XX, na Europa, o movimento de mulheres chamadas de Sufragistas iniciou o debate sobre o direito ao voto e à propriedade, o que é considerado como a primeira onda do feminismo. A partir de 1960, o domínio do corpo da mulher se torna a maior de suas reivindicações, com a segunda onda do feminismo, o que envolve o direito à contracepção e ao aborto. Já a terceira onda do feminismo ocorreu no início dos anos 1990, passando a debater os

aspectos culturais, sociais, étnicos e raciais. A luta feminista percebe que as mulheres são diferentes em sua construção social, fator que deve ser considerado na luta pela igualdade.

Esmeraldo (2006) afirma o feminismo como um posicionamento, um modo de agir político, e, nesse sentido, deve ser pensado no plural, para garantir a incorporação das diferenças nas relações de poder vivenciadas entre mulheres que guardam interesses diversos e até contraditórios.

O movimento feminista no Brasil foi contemporâneo ao movimento da Europa, com algumas pautas que dialogavam, como a luta pela educação feminina e o direito ao voto, e outras distintas como a abolição da escravatura.

A década de 1970 se torna o marco de luta das mulheres no Brasil, debatendo, por dentro de sindicatos, dos movimentos de estudantes e intelectuais, a liberdade política no País, o acesso e permanência à educação de forma integral e à incorporação da mulher no mundo do trabalho. Em 1979, o I Congresso da Mulher reuniu em São Paulo cerca de 4 mil mulheres e mais de 50 entidades para debater o tema da participação política da mulher, a luta feminista, o acesso à educação e a igualdade de condições no mundo do trabalho. Esse evento marcou o início da trajetória do movimento de mulheres no Brasil (PONTES; DAMASCENO, 2017), mas não o início de suas mobilizações e de suas lutas, pois essas já eram presentes no cenário brasileiro desde a década de 1920.

Em 1985 foi criado o Conselho Nacional de Direitos da Mulher (Lei n.º 27.353), vinculado ao Ministério da Justiça e aprovado em forma de projeto de lei pelo Parlamento. Nasceu assim a primeira Lei de combate à desigualdade de gênero no Brasil, com a proposta de diminuir as distâncias de acesso entre homens e mulheres ao trabalho, à saúde e à educação, o que garantiu que a pauta das mulheres fosse incluída na Constituição de 1988, a Constituição Cidadã (PONTES; DAMASCENO, 2017).

Segundo Farah (2004), a agenda de luta das mulheres foi primordial para o processo de redemocratização do Brasil, pois incluiu a questão de gênero na agenda governamental e, principalmente, a pauta da educação de meninas como garantia de vida. Isso significou a inclusão de novos atores nesse cenário, constituindo a mulher como sujeito coletivo, possibilitando, inclusive, a saída da mulher do espaço privado.

A partir desse momento, a discussão de gênero não era mais assunto familiar, mas, sobretudo, social, coletivo e aberto.

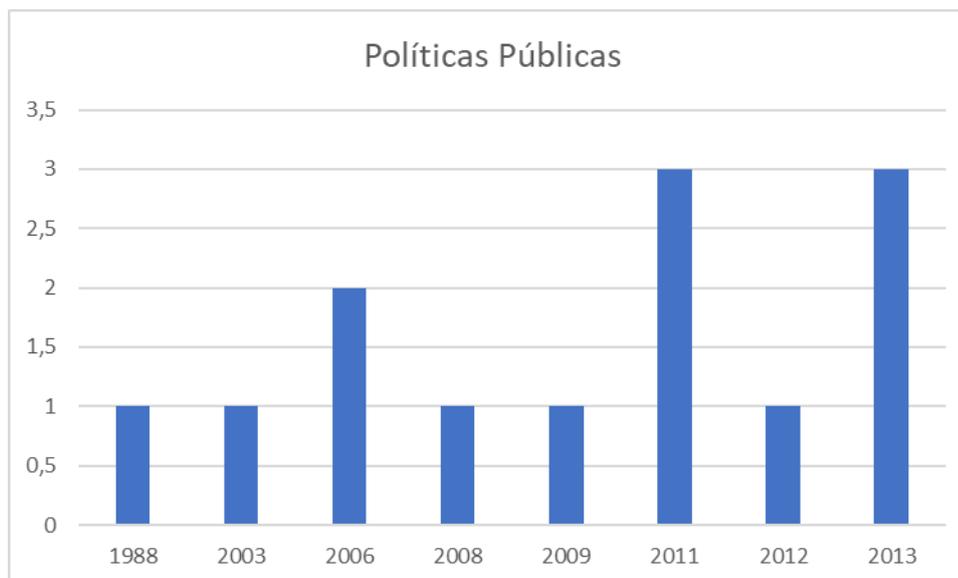
Tal exercício de participação ativa das mulheres na vida pública trouxe uma nova perspectiva para as mulheres brasileiras, a vida privada já não cabia mais a elas, era possível avançar e lutar para que mais direitos fossem adquiridos. Assim se iniciou a construção das políticas públicas de equidade de gênero, de justiça social para as mulheres, tendo seu auge nos anos 2000, principalmente entre 2011 e 2013, como se observa no Quadro 1. e Gráfico 1. que seguem abaixo.

**Quadro 1.** Síntese das Políticas Públicas para equidade de gênero

<b>Ano</b>	<b>País</b>	<b>Ação</b>
1988	Brasil	Presidência da República - Constituição Federal
2003	Brasil	Presidência da República - Lei 10.683
2006	Brasil	Presidência da República - Lei 11.340
2006	Brasil	Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)
2008	Brasil	Ministério da Educação - Lei 11.892
2009	ONU	Declaração Universal de Direitos Humanos
2011	EUA	Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial
2011	Brasil	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome - Decreto 7. 492
2011	Brasil	Presidência da República - Secretaria de Políticas para Mulheres – reestruturação
2012	Brasil	Ministério da Educação - Plano Nacional de Educação – PNE
2013	Brasil	Presidência da República - Programa Mulher sem Violência
2013	Brasil	Presidência da República - Plano Nacional de Políticas para Mulheres
2015	Brasil	Presidência da República - Lei do Femicídio – Lei 13104

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

**Gráfico 1.** Políticas Públicas para equidade de gênero por ano de implantação



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em uma sociedade dominada pelo poder masculino, as mulheres, através de suas lutas, procuram exercer todo o poder que é possível a elas, não se colocando somente no lugar de vítimas, mas exigindo, sobretudo, seu lugar de protagonismo (PERROT, 2005).

No Brasil, a luta das mulheres elaborou contrapoderes, subverteu alguns ordenamentos, e obrigou o Estado a reconhecê-las através de textos institucionais: as políticas públicas.

### 1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS ESSENCIAIS PARA O PROTAGONISMO DE MULHERES: IDENTIDADE E INTERSECCIONALIDADE

A partir da Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição Cidadã, a mulher se desenha e desenha o país que quer para si, quando, no artigo 5º, o texto afirma: “Homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações”. (Brasil, 2001, pg. 15) esse texto representa uma das maiores conquistas das mulheres brasileiras, pois estabelece igualdade jurídica entre homens e mulheres que até a presente data se encontravam em posição de inferioridade e submissão em relação ao patriarcado. Tal feito só foi possível em função da campanha nacional Mulher e Constituinte, que uniu mulheres de diversos setores da sociedade para debater quais direitos para e das

mulheres a Constituição deveria contemplar. Durante vinte meses o Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM) compilou esses dados, apresentando aos Constituintes quais eram as necessidades das mulheres brasileiras, através do documento Carta das Mulheres Brasileiras.

O chamado Lobby do Batom, forma irônica utilizada por parte dos parlamentares para diminuir a ação cotidiana das mulheres em busca de seus direitos representativos, tinha como slogans “Constituinte para valer tem que ter palavra de mulher”. Essa união de mulheres de várias ideologias, classes sociais e regiões do país, possibilitou que 80% do documento Carta das Mulheres Brasileiras se transformasse em texto na Constituição Federal.

A Constituição Federal (1988) foi a grande possibilitadora para que, nos anos que se seguiram, novas leis fossem elaboradas, uma a uma, fornecendo às mulheres um exercício cotidiano de empoderamento e protagonismo. O texto serviu de base para que fossem criadas legislações que abordassem especificamente os crimes contra a mulher, tipificando-os. Constitucionalmente, a figura do homem como chefe da relação conjugal já não era mais possível, eliminando a certificação do casamento para o reconhecimento de uma família; o Estado afirma seu dever de coibir a violência intrafamiliar, o que forneceu bases para que a Lei Maria da Penha (2006) fosse criada, sendo considerada pelo Banco Mundial como referência global de combate à violência doméstica contra mulheres; os direitos reprodutivos, reconhecimento do direito da mulher decidir sobre ter ou não filhos; no âmbito do trabalho, a eliminação da autorização do marido para que a mulher pudesse trabalhar ou estudar, bem como a licença maternidade foi estendida de 84 dias para 4 meses, sendo também constituída a licença paternidade.

A perspectiva do olhar feminista permitiu às mulheres a apropriação de uma consciência crítica e política que as mobilizou a buscar construir uma realidade cuja desigualdade não fosse um fator tão presente em seus dias, objetivando a elaboração de um novo momento social através da educação e do trabalho. Nesse rol de reivindicações feministas, é impossível não dar destaque à demanda por educação. Naquele momento, o debate sobre educação no país se alargava consideravelmente, as mulheres ingressavam e reivindicavam o seu protagonismo nessa discussão, introduzindo pontos significativos referentes à educação da mulher, desde a

alfabetização até o ensino superior, como possibilitadora de independência intelectual e financeira (Barbosa e Muhl, 2016).

A Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, constituída em 1922, traz em seu estatuto em destaque, como primeiro ponto do rol que elencava as finalidades de atuação da federação, o texto: “Promover a educação da mulher e elevar o nível de instrução feminina” (Arquivo Nacional, 1927, sem pag). o mesmo ano ocorreu a Conferência Nacional de Mulheres, na qual foi constituída a Comissão de Educação e Instrução com os seguintes temas: 1) Educação Primária; 2) Educação Profissional, Doméstica e Agrícola; 3) Educação Cívica; 4) Ensino Secundário e Superior (GALVÃO, 2016).

O movimento de mulheres pela garantia de educação pública de qualidade foi o que possibilitou o espraiar reflexivo sobre as políticas públicas de equidade de gênero. Aquele foi o despertar para o momento presente, em que meninas têm acesso aos aparelhos sociais educativos que possibilitam o debate, a transformação subjetiva e a emancipação de meninas, jovens mulheres e mulheres.

Nesse sentido, Menicucci (2013) afirma que o papel dos governos pós-neoliberais no Brasil foi fundamental, pois somente em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), Lei n.º 10.683, que tinha por missão combater todo e qualquer tipo de exclusão e violação sofrida por mulheres; considerado, assim, um órgão estratégico para propor políticas a fim de reduzir as desigualdades que atingiam as mulheres historicamente. Em 2010, a Lei n.º 12.314 transformou a SPM em Ministério, traduzindo uma necessidade da população de mulheres, que era a de ampliar a ação, as vozes, a autonomia política e o protagonismo feminino.

No Brasil, há mais de 1,7 milhão de meninas e mulheres de 15 a 29 anos que não completaram o ensino médio, não estudam e não exercem atividade remunerada. Elas representam 26% do total de jovens dessa faixa etária que não concluíram o Ensino Médio e não voltaram a estudar. E elas são mais do que o dobro de meninos e homens nessa situação, que somam cerca de 800 mil – 12,7% do total (INSTITUTO UNIBANCO, 2015).

Nas faixas etárias de 5 a 9 anos, apenas 2% e entre 10 a 14 anos, apenas 1% das meninas estão fora da escola. Na faixa de 15 a 17 anos, esse percentual sobe para 15%, mesmo percentual de meninos nesta condição (Pnad- IBGE, 2019).

Nos últimos vinte anos houve redução de 50% deste percentual em função da garantia ao acesso à educação de forma universal, mas as pesquisas também revelam que há diferenças entre meninos e meninas adolescentes em relação à necessidade de abandonar os bancos escolares. No caso dos meninos, há a necessidade de trabalhar e a descrença quanto aos benefícios que os anos a mais de escolaridade poderão trazer, resultado de uma educação elitista, imperativo de que a obtenção de sucesso e felicidade se dá pelos recursos financeiros, além de machista, pois elenca o homem como tendo que ser o provedor familiar. No caso das meninas, há um fator a mais: a gravidez precoce. Entre as garotas de 15 a 17 anos com pelo menos um filho, 70% delas estão fora da escola.

Faz-se essencial apontar que as mulheres que têm apenas o ensino fundamental ganham 14% a 19% a mais do que as que não foram formalmente educadas. Enquanto as que têm ensino médio ganham quase o dobro, demonstrando que a educação de qualidade não só possibilita tornar a reflexão de mulheres independente, mas também proporciona a elas romper com o subemprego, com os assédios morais e sexuais no ambiente de trabalho e com a exploração de sua mão de obra. A ocupação do espaço escolar por meninas não somente constitui a prosperidade financeira, mas confere às mulheres adultas e ativas vidas mais saudáveis, sem episódios frequentes de violações e com redução de 75% os episódios de maternidade precoce (Pnad- IBGE, 2015).

As medidas de correção histórica de exclusão de mulheres envolveram muitas ações dos governos nos anos de 2003 a 2016, sendo o ano de 2004, quando houve a I Conferência Nacional de Política para as Mulheres, um marco nesse sentido, razão pela qual foi nomeado como o Ano da Mulher. Em 2004, também se iniciou um alinhamento entre Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM) com a criação do que mais tarde viria a ser a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que possibilitou o protagonismo das meninas por meio da educação, por compreender que meninas não

tenham o mesmo acesso e permanência aos bancos escolares que os meninos (PONTES; DAMASCENO, 2017).

A educação tem papel fundamental como modo de empoderamento e de tomada de consciência, sendo papel das políticas públicas possibilitar acesso à todos e todas em igualdade de condição a uma educação pública, de qualidade, gratuita e próxima de sua residência (ECA, 1990). Associa-se, assim, a educação às lutas pelo reconhecimento, especialmente, como direito universal e intransferível de cidadania aos mais fragilizados(as). A educação potencializa a consciência da exploração, tendo importante papel em ordenar e conter, se não mesmo a acabar, com a evidente erosão de certos direitos fundamentais do cidadão e, principalmente, da mulher (BARBOSA e MUHL, 2016).

O alinhamento das agendas governamentais com o desenho de gênero pela educação já apresentava suas primeiras conquistas quando, em 2006, instituiu-se a maior Lei de proteção às mulheres vítimas de violência: a Lei Maria da Penha, n.º 11.340, que cria mecanismos para enfrentar a violência doméstica e familiar contra meninas e mulheres. Essas duas leis (SPM e Maria da Penha) são o marco que representou o maior avanço na legislação brasileira em relação à garantia de direitos humanos fundamentais às mulheres, que, em parceria com a SECADI, possibilitou a permanência nos bancos escolares de muitas meninas (PONTES; DAMASCENO, 2017).

Partindo da reflexão sobre a motivação dos indivíduos ou de grupos sociais a questionar a ordem social dominante, resistir, avançar, construir estratégias e elaborar convicções que cabem dentro de suas moralidades, esbarra-se na palavra reconhecimento, que traz consigo as particularidades de cada grupo social, dos(as) vulneráveis, dos que estão às margens, dos silenciados(as). E meninas e mulheres têm esse perfil construído pela história de opressão.

Barbosa e Muhl (2016) propõem que a base motivacional de todos os conflitos sociais ocorre por que os indivíduos não se sentem respeitados em certos aspectos de suas capacidades e/ou características. Afirmando que o empoderamento, alavancado pela educação, pode ter um papel estratégico nas lutas contra a privação e à exclusão de direitos, numa altura em que vai aumentando por todo o lado a subcidadania, isto é, a cidadania de segunda categoria, a qual não contempla todos

os direitos a si associados, desde os civis e os políticos até aos sociais e aos culturais. Portanto, que o empoderamento, quando devidamente assumido pela educação, pode-se constituir como barreira contra um certo retorno do estado hobbesiano de natureza (de todos contra todos e de eliminação dos mais fracos), mesmo em pequenos formatos, e não tão dramático.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que norteia toda a ação didático pedagógica da educação básica a partir do ano de 2020 teve a supressão da palavra gênero, focando somente na ideia de diversidade que continua presente nas habilidades e competências. Tanto a BNCC, quanto o PNE (Plano Nacional de Educação), estão atravessados pela noção de múltiplo, de diverso e de alteridade, mas retira algo tão significativo à luta das mulheres, que é o reconhecimento do gênero e de toda a desigualdade de acesso que a compreensão desse conceito afirma.

Segundo Sanches, Mannes e Cunha (2018), a educação escolar é responsável por contribuir para a superação de relações historicamente assimétricas e por promover a diversidade, a igualdade e os direitos humanos; tratando-se do conceito de vulnerabilidade moral, no âmbito da bioética, como uma chave de leitura para se compreender a exclusão e a discriminação a que alguns grupos são submetidos, em especial as mulheres.

Apesar de todas as conquistas das mulheres nas últimas décadas, a sociedade patriarcal e machista é uma realidade. Nela, ainda se tolera a violência contra a mulher e a ideia de que ela é inferior ao homem. Nessa sociedade, os gêneros foram constituídos para a dominação e submissão, no caso, o gênero masculino foi criado para exercer força, liderança, inteligência, com cética para fins de dominação; já o feminino para o cuidado, a fragilidade, com incapacidade moral e intelectual, com fins de submissão. O legado deixado pelo patriarcado para a vida das mulheres foram seis mil anos de exclusão social. Marinho e Gonçalves (2006) compreendem que a distribuição desigual de poder e controle para os homens criou uma estrutura social opressora para as mulheres.

Apenas no século XX, como resultado da organização das mulheres, através do movimento feminista, foram evidenciados os anos de crimes contra sua dignidade. Nesse processo, a violência se coloca como uma das maiores consequências para a

vida das mulheres, tendo como agravante o fato de que seus agressores e violadores são de sua convivência afetiva, na figura de maridos, ex-maridos, namorados, ex-namorados, pais, padrastos, tios, professores, colegas, amigos, avôs... Isso significa dizer que o espaço doméstico e de educação que sempre foi considerado o lugar da acolhida, de segurança e proteção, mostrou ser o lugar do medo, da agressão e do desrespeito aos direitos humanos de mulheres e meninas.

No Brasil, a violência contra a mulher é cotidiana. Segundo a última pesquisa DataSenado sobre violência doméstica e familiar (2015), uma em cada cinco mulheres já foi espancada pelo marido, companheiro, namorado ou ex.; 15 mulheres perdem sua vida por dia no Brasil em função de sua condição feminina; 86% das mulheres brasileiras já sofreram algum tipo de violência. Ou seja, apesar de conquistas como a Lei Maria da Penha e a inclusão do feminicídio no Código Penal, ainda existe muito a ser feito, principalmente quando há um retrocesso, advento das eleições presidenciais de 2018, de um cenário político em que o conservadorismo e as ideias retrógradas vêm ganhando terreno. Eliminou-se a agenda de políticas públicas de equidade de gênero, garantidas pelo Ministério de Direitos Humanos da Presidência da República (1997) e pela Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República (2003), para uma agenda que cria o seu substituto, o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (2019), com defesas intransigentes, por parte de seus representantes, da inferioridade e da fragilidade das mulheres.

Enfrentar a agenda de retirada de direitos é a grande tarefa do movimento de mulheres, das políticas públicas afirmativas e da educação no Brasil, pois não é aceitável permitir retrocessos no que se refere à dignidade e às conquistas de direitos de mulheres mediante políticas públicas de equidade de gênero. A articulação de políticas públicas afirmativas e de uma educação para equidade dessas políticas se encontra ancorada no combate a um modelo de mulher submissa e subserviente, sujeita a violências e explorações.

A Lei do feminicídio n.º13.104/2015, que alterou o código penal para incluir mais uma modalidade de homicídio qualificado, o feminicídio – quando o crime for praticado contra a mulher por razões da condição de sexo feminino –, juntamente com movimentos sociais de combate à violência contra mulheres como o Nenhuma a Menos; Mexeu com uma, Mexeu com todas, além de ações institucionais como o He

for She da ONU, são exemplos de como o coletivo de mulheres tem se mobilizado em busca de garantia de vida, de liberdade, de acesso e inclusão.

Analisando os números das mulheres vítimas de violência em Taquara/RS, é possível constatar que tais políticas públicas e ativismos são necessários, pois é o Estado, que na visão de Hirschman, é grande propulsor do crescimento tanto econômico como social, logo, precisa também conduzir políticas que visem melhorar a qualidade de vida da população. (HIRSCHMAN, 1961)

**Quadro 2.** Violência contra Mulheres no Município de Taquara

<b>Ano</b>	<b>Lesão Corporal</b>	<b>Ameaça</b>	<b>Feminicídio Tentado</b>	<b>Feminicídio Consumado</b>
2017	144	202	1	2
2018	105	189	2	0
2019	124	217	3	1
2020	117	171	2	1

Fonte: Adaptado de <https://ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contra-a-mulher>.

As políticas públicas de equidade de gênero assumem papel inegável na sociedade contemporânea: a de reparar a exclusão históricas de mulheres e meninas que acabou por infringi-las à solidão, à opressão e ao não desejo. Smith e Santos (2017) nos aproximam de um pensar colhido na ação das políticas públicas, trazendo-as como fundamento de combate à valorização do desigual pelo gênero, “percebe-se como a discussão da igualdade necessita ser operacionalizada em ações concretas que busquem interferir nas realidades violadoras de direitos.” (SMITH; SANTOS, 2017, p.1084). Logo, entende-se o gênero como parte essencial e fundamental da humanidade, onde todos os atores devem estar fortalecidos em sua tarefa de ser e estar no mundo. Assim sendo, a educação, como transformadora de realidades, tem essa função de problematizar e responder às necessidades do momento histórico em que se encontra. Sendo este momento histórico aquele que clama por equidade de gênero.

Há, portanto, diversas formas de abordar as relações que atravessaram meninas e mulheres no decorrer do tempo passado e presente, relações essas que mostram o que não é mais aceitável, o que não é possível de permanecer em construção. Assim sendo, tanto a educação para a equidade, quanto as políticas públicas de direitos humanos têm a tarefa de que a sociedade deixe de relativizar essas construções desiguais, passando a privilegiar e valorizar a alteridade.

Homens e mulheres eram então classificados segundo seu grau de perfeição metafísica, a posição soberana sendo sempre ocupada por um modelo masculino assimilado a uma ordem simbólica neutra, unissexuada e de origem divina. O gênero era imutável, a imagem da hierarquia do cosmo. (SMITH; SANTOS. 2017, p. 1088).

Por fim, em função do movimento de luta das mulheres que modificou a realidade objetiva, produziu-se um modo de se pensar a subjetivação que possibilitasse a reflexão a respeito do todo. Tal mudança propôs que se pensasse novas instituições, novos fazeres, novos olhares. Governos de forma mundial compreenderam esse movimento e buscaram adequar suas gestões às demandas sociais solicitadas. É imperativo que a educação teve papel fundamental nesse processo, bem como tratados e leis que balizaram a nova metodologia de Ser humano, primando por acessos igualitários a meninas e meninos aos mecanismos e aparelhos sociais. Nesse sentido, refletem Hennigen e Guareschi (2006) que os seres humanos utilizam seus sistemas para *interpretar, significar, organizar e regular* suas condutas e entender as dos outros. Logo essas práticas sociais comuniquem ou gerem significados, elas se perpetuam, sendo papel do Estado apontar saídas universais, democráticas e acessíveis.

## 1.2 RELAÇÕES DE PODER: GÊNERO E EDUCAÇÃO, O CAMINHO PERCORRIDO PELAS MULHERES

Não existe um caminho universal para ser pessoa, não há um padrão único para se viver a existência humana, não existe um único modo de realizar a dignidade humana. A alteridade se abre para a existência humana como oferta plural de possibilidades de ser. O humano tem que ser reinventado a cada dia e em cada sujeito. (RUIZ, 2006, p. 218).

A discussão sobre educação-gênero e suas transversalidades tomou conta do cenário mundial no último período. Ela está no centro do debate de muitos organismos governamentais e não governamentais, passando por coletivos, movimentos de estudantes e associações de pais e mestres, apresentando importantes contribuições à construção necessária de políticas públicas educacionais que acolham e incorporem as necessidades de meninas e mulheres.

As ciências humanas como um todo há muito discutem a assimetria entre a desigualdade, a violência, a opressão e as formas de dominação existentes nas relações intersubjetivas entre homens e mulheres, sendo a educação a grande possibilitadora de emancipação e inclusão social. A escolarização se apresenta não apenas como acesso e permanência à escola, mas também como uma concepção em que cabe uma expectativa mais ampla: a escolarização como motor da história (AUED, 2017).

As políticas públicas educacionais acolheram algumas dessas demandas, tais como a universalização de acesso e permanência ao ambiente escolar e a diversidade cultural e de gênero, construindo, assim, importantes documentos que possibilitaram aos municípios e aos estados organizarem seus currículos levando em consideração questões locais, mas também impondo que alguns temas como gênero e questões étnico-raciais fossem discutidos em toda a nação. O Plano Nacional de Educação (PNE), bem como os planos estaduais e municipais subsequentes, incluíram em suas metas-ações categorias sociais, por exemplo, no art. 2, inciso III na terceira diretriz, em que se determina: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.” (BRASIL, 2012, p. 1).

O art. 214 da Constituição Federal de 1988 estabelece que o PNE seja decenal, com alinhamento ao texto base do Sistema Nacional de Educação, estipulando, dentre outras incumbências, as metas e diretrizes, de modo a ser implementado e implantado “para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.” (BRASIL, 2001, p. 123).

Na educação escolar, muitas vezes, reforça-se e se legitima os modelos de homem e de mulher. O reforço a desigualdade na forma de tratamento é presente no

ambiente escolar, mesmo que as/os docentes já tenham experiências de trabalhar com questões de equidade de gênero, ainda há dificuldades em abandonar ideias estereotipadas de meninas e meninos (AUED, 2017).

Utilizando-se de pesquisas acadêmicas e das implantações das políticas públicas, avança-se na compreensão do quão primordial é entender o tempo e o espaço de vivência, pois a exposição a processos sutis de desejos e de relações de poder constituíram a sociedade que se apresenta, sobretudo, com um desenho excludente para meninas e mulheres. Essas relações de poder e gênero são frequentes, e, por muitas vezes, são plenas de sutilezas, insinuantes, exercidas com discrição e quase imperceptíveis (LOURO, 2008).

Não obstante, é necessário também mencionar que essa pesquisa só pode estar sendo executada por uma mulher, tendo em vista a luta de outras mulheres no decorrer da história, as quais exigiram igualdade. Essa luta, pouco a pouco, possibilitou que muitos grilhões fossem rompidos por meio de políticas públicas de equidade e possibilitando mais dignidade para as futuras gerações de mulheres. Essas que, outrora, foram meninas nos bancos escolares, quando a elas foi apresentada a noção de que a educação para equidade é agente de novas formas de interpretação e de significação concreta da realidade.

Segundo Henning e Guareschi (2006), as práticas discursivas só exercem poder pela identificação, e a educação problematiza esses modos de identificação pela diversidade de atores que se encontram em seus espaços de ação. Logo, é preciso que o sujeito se reconheça nesses discursos, nessas ações, para que isso lhe dê significado.

A questão da (des)igualdade acompanha as mulheres no decorrer da história da humanidade – desigualdade que já é velha companheira das mulheres e igualdade que legitima o discurso de direitos iguais para desiguais. Humanidade essa que sempre foi hermética em suas relações de poder, não permitindo que a mulher adentrasse no núcleo social senão com muito enfrentamento, pois o sujeito pensante foi a primeira certeza estabelecida pelo *cogito* cartesiano e a mulher não era considerada um sujeito de pensamento e sim de reprodução. “O ideário moderno é composto por uma crescente valorização da razão.” (KETZER, 2017, p. 96).

Foram as políticas públicas e os tratados, dos quais o Brasil é signatário, que possibilitaram o acesso digno ao aparelho social para algumas mulheres, sendo muitas delas recentemente pelas políticas públicas educacionais ou afirmativas, oportunizando a elas esse espaço de sujeito de pensamento.

Nesse contexto, é de extrema importância a realização de atividades educativas para orientações sobre o ciclo da violência doméstica, a cultura do estupro e as armadilhas disfarçadas de falsas promessas no recrutamento de mulheres e adolescentes para fins de exploração sexual. É necessário dar a elas subsídios para o acesso ao conhecimento e a proteção garantida pelos direitos, sendo a escola esse espaço social onde o conhecimento circula sem dogmas e crenças. A escola é o espaço de debate sobre todas as gentes, sobre todos os acontecimentos, sem julgamento, sem moral, só a partir de mediação de processos para se chegar ao conhecer.

As políticas públicas de educação para equidade de gênero garantem às meninas a reivindicação da construção social e humana de que trata o conceito da humanidade universal. Para que o imperativo de igualdade e humanidade entre homens e mulheres se torne de fato realidade, ainda há de se ter muita luta com exigência de coragem e altivez por algum tempo em busca de construção, respeito e reconhecimento das subjetividades das mulheres.

Pires (2014) reflete como o silenciamento de meninas nos espaços escolares se expressa como uma forma de controle, assumindo a posição de centro gerador nos ambientes escolares, tornando-se uma parte do saber sobre os modos de ser de cada menina: *coisas de menina, modos de meninas, gestos de meninas*. Esse modo subserviente dado as mulheres e meninas, principalmente pelo condicionamento nos espaços de educação, quando a eles tinham acesso, foi o que declarou socialmente meninas como inferiores aos meninos. *Os meninos produzem e as meninas reproduzem*. Logo, pensar em meninas no espaço da educação é extremamente necessário para se construir uma sociedade com maior igualdade.

Ribeiro e Vóvio (2017) detectaram que situações de vulnerabilidade social podem produzir desigualdades nas relações sociais, mesmo entre iguais, aqui gêneros iguais, não deixando dúvidas de que, durante o desenvolvimento histórico, meninas e mulheres foram deixadas às margens do progresso do pensar social. Umas

mais, outras menos, dependendo da classe social, mas todas, de alguma forma, ficaram às margens, principalmente, pela impossibilidade de fazerem parte da academia, de se apropriarem do conhecimento acadêmico para (re)significar suas experiências de vida. Nos dias atuais, pouco a pouco se elimina esses contornos pela ampliação de acesso ofertado pelas políticas públicas educacionais, sendo a escola o único equipamento público capaz de transformar realidades e de romper com a cultura sexista e opressora.

Santos, Vidal, Bittencourt, Boery, Sena (2010) afirmam a educação como formadora ética e como espaço para o exercício da cidadania, partindo da compreensão do *Ser Cidadão* trazida pelos gregos, como sendo aquele que participa e articula as decisões da *Pólis*. Ora, como pode meninas e mulheres que não participaram da vida acadêmica participar da cidadania? Foi graças a abertura do espaço educacional, a partir da legislação e dos documentos norteadores, tais como o PNE (2012), que se possibilitou em igualdade de condições que meninas pudessem ampliar sua reflexão ética e a construção de cidadania com bases fortes, centradas em concepções epistêmicas e sociais.

Com isso, a construção ética de meninas por dentro da educação transforma a possibilidade de desenvolvimento de aprendizagem e habilidades que envolvam o conhecimento, a sensibilidade e a construção de mecanismos para lidar com situações duais e complexas. Santos, Vidal, Bittencourt, Boery, Sena (2010) afirmam que a compreensão e a percepção fundamental sobre as relações humanas que possibilitam atuação ética é desenvolvida no processo de formação, por dentro da educação.

Pensando na eticidade das relações e na construção cidadã dos(as) alunos(as), entende-se o processo educativo de convivência com a diversidade de gênero como a grande saída para a construção de uma sociedade não permeada por relações de poder desiguais, sendo que tal ação, por vezes, não ocorre, mesmo estando pautada em documentos e referências nacionais de educação pois,

a perspectiva de construção social do gênero e da sexualidade é questionada por ser considerada disruptiva à família para certos segmentos religiosos e políticos, não devendo ser tratada na escola. (BRANDÃO; LOPES, 2018, p. 108).

Deve-se garantir que o Estado Laico prevaleça na construção de estratégias de eliminação do imperativo de dominação dos corpos, desejos, vontades e possibilidades de mulheres. A “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (PNE, 2012, p.1) é um desafio dos mais complexos que se apresentam no contemporâneo, pois não discutir tais questões contribui para a persistência das desigualdades, das discriminações e das expressões de violência contra meninas, mulheres e idosas. O debate sobre gênero na escola pode diminuir o machismo, a misoginia, conduzir à promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual, por meio do aprendizado do convívio com as diferenças socioculturais (BRANDÃO; LOPES, 2018).

Boa parte das políticas públicas educacionais voltadas para a equidade de gênero e de superação do papel de opressão às mulheres acabam esbarrando em concepções normativas e culturais, o que não permite a desconstrução de certos dogmas, pensamentos e ações. As ações de Estado parecem querer valorizar as questões de gênero sem levar em consideração toda a historicidade que a heteronormatividade carrega para dentro da educação, onde as mulheres e meninas não são consideradas sujeitos de direitos iguais aos meninos. É preciso questionar essa visão e refletir como o silêncio em relação a situações de discriminação por preconceito e violência de gênero contribuem para a reprodução de uma ordem social injusta e desigual (BRANDÃO E LOPES, 2018).

### 1.3 ALTERIDADE E SUBJETIVIDADE: ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS NECESSÁRIAS PARA A CONSTRUÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO

Quando nos deparamos com os mistérios que envolvem a existência humana, por vezes, não há respostas para questionamentos simples, pois a questão subjetiva é tão ampla que acaba por envolver uma miscelânea de atos, gestos, falas, tempos, etc.

O eu e o outro instalam a existência, sendo o outro o que revela o eu. O acolhimento do outro como aquele que é gestor do eu deixa de ser o fim da ontologia

para ser o começo ético, indispensável para a condição de sujeito. O homem atinge a plenitude ética quando percebe que o outro é a condição necessária para sua própria existência, logo é necessário abrir o debate em todos os espaços de construção no que se refere à alteridade, pois somente dessa forma se rompe com o imperativo da heteronormatividade e do binarismo. O outro, contra todas as definições da moral individualista e burguesa, não é aquele que me limita, mas aquele que gera possibilidade. A liberdade se expande com a existência (livre) do outro, como possibilidade de Ser e Estar no mundo. O eu é, também, a multidão de rostos e eus com quem conviveu (RUIZ, 2004).

O outro como reconhecimento do eu é libertador e faz com que o eu elimine a diferença como mal e se abra para a alteridade, afirmando-se como sujeito na *práxis*. Nessa busca subjetiva, com suas bases fixas na alteridade, preserva-se os princípios éticos humanos, não como um código de conduta, mas como aquela que possibilita a construção autônoma do sujeito, pois tal construção depende das relações com os outros. Scott (1995) compreende que só foi possível abordar a subjetividade de mulheres partindo de três posições do movimento feminista: explicar as origens do patriarcado; compreender a luta de classes pelo marxismo; (re)produção da identidade da mulher frente à sociedade e à história.

O ser, enquanto ente, é o caminho que deve ser percorrido para se reconhecer dentro da história presente como aquele que forma o outro e como aquele que se forma nesta relação de ir e vir. Em suma, a visão do mundo é relativa, porque necessita da relação com os outros modos de ver a vida que a complementam e, questionando-a, reforçam-na em sua validade ou a descontrolam (RUIZ, 2004).

Uma ética que vise a autocompreensão da subjetividade se baseia em um cuidado de si fundamentado no autodomínio, que localiza a essência de si na relação com o outro, como aquele que possibilita ao outro os diversos comandos tramados ao longo da vida para a construção de seu bem viver, como aquele que reconhece nos vários rostos que o atravessam, aquele que incentiva a diferença como fonte de criação, aquele que reconhece o *autos* e o *alter* como dimensões do humano. Assim, é a escola esse espaço social que poderá apresentar o *autos* e o *alter*, problematizando-os e não os limitando através de construções patriarcais.

A subjetividade no espaço escolar não deveria ser compreendida enquanto virtude do individual (heteronomia), pois pensa no eu enquanto dotado de total poder de mando sobre os demais. Tal subjetividade se cria no isolamento das relações e no não reconhecimento da diversidade, determinando obediências irrestritas ao poder patriarcal. A subjetividade com respeito à alteridade acaba por oferecer uma grande diversidade enriquecedora, pois compreende que homens e mulheres são diferentes, têm construções sociais injustas, sendo que as mulheres e meninas, ao longo da história, tiveram acessos restritos aos equipamentos sociais, não se levando em consideração as suas existências subjetivas.

O respeito à alteridade seria a resposta para muitas injustiças que aconteceram e ainda se fazem presente no decorrer da história, como o quão natural se dá a inferioridade da mulher em relação ao homem. Argumentando em torno da alteridade, há dois extremos que se apresentam: absolutização do outro e negação do eu (patriarcado # equidade de gênero); legitimação de condutas interesseiras caindo em um egocentrismo absoluto (machismo # feminismo).

A ausência de alteridade na prática ética de homens no decorrer da história traz grandes consequências para a construção de uma sociedade para a equidade, pois se dá pela negação do reconhecimento do outro como outro. Tal reconhecimento, segundo Ruiz (2004), somente ocorre quando o sujeito possui alguma identidade com o eu. Logo, mulheres não faziam parte das discussões das relações de poder, da educação da vida social; então, eram dotadas como não possuidoras de nenhuma identidade, sendo relegadas à condição de inferioridade, não tendo nenhum papel para a construção do eu, do outro do social.

Ruiz (2004) afirma a alteridade sob três dimensões diferentes e interligadas: a) alteridade do mundo; b) a alteridade da vida; c) alteridade do outro ser humano. Sendo que o outro é: a) condição de possibilidade da própria existência do sujeito; b) horizonte insubstituível para seu crescimento como pessoa.

A partir dessa perspectiva, o outro é condição de possibilidade da própria subjetividade, é horizonte da prática humana, não podendo o outro ser encarado com intromissão ou um mero limite natural do eu. Assim, o eu e o outro, a alteridade e a subjetividade coexistem. Esse é o resultado da vida livre que o movimento feminista e a educação para equidade buscam através da solicitação de políticas públicas

educacionais que consideram a diversidade como a grande possibilidade de vida pulsante, de aprendizado emancipador.

O outro, seja a mulher ou o homem, é indispensável na construção do conhecer de si, pois ele não limita, mas ajuda a expandir a existência quando possibilita um viver na liberdade e na autonomia, mostrando-se ao sujeito e olhando o sujeito como dotado de ética universal e prática ao mesmo tempo. Não existe caminho universal para ser homem ou mulher, muito menos para ser pessoa (RUIZ, 2006). Portanto, não há padrões para a realização humana, o que há é a pluralidade, são ofertas plurais todos os dias e a cada dia para ser e estar no mundo.

O papel da alteridade não é o de criar códigos éticos para a existência subjetiva. Seu papel fundamental é o de criar referência para todas as práticas humanas para que tornem a existência digna e feliz. Com o movimento feminista, a mulher começou a ser encarada como uma intromissão. Com a implantação do capitalismo vem também a ideia de que autonomia é autossuficiência, que a subjetividade vem do viver independente, logo o movimento feminista incorpora tal ação, por entender que seria na disputa diária que sua subjetividade seria reconhecida.

O ato de ser livre, entretanto, é muito mais do que o ato de não ser escravo. Para Foucault (2006), o ser livre não se dá somente pela resistência aos estímulos externos e internos, mas se dá pela atitude de compreender a diversidade. Enfim, o ato de ser livre não vem por si só, é um processo de *Paideia*, em que a liberdade não é concebida como algo natural que se herda ao nascer, mas como o resultado preciso de um modelo de subjetivação. Ela requer uma dedicação do sujeito em conseguir adquiri-la como uma dimensão de sua própria existência, é um exercício de coragem que exige compromisso e busca pelos porquês da existência, problematizando situações, questionando a história e os dogmas apreendidos.

A liberdade não aceita condições, vai em busca de soluções. Assim é o movimento feminista, é a busca por soluções para mulheres e meninas que construa a eliminação total da exclusão, entendendo que o espaço educacional é a porta para tal construção. Tanto o é que, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), através de uma reivindicação do movimento feminista, acrescentaram em seus textos “[...]que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença, intervir de forma

responsável[...]” (BRASIL, 1997, p.28). Esse resgate deve acontecer por meio de documentos oficiais e por dentro das instituições, tendo em vista que, por muito tempo, grande parte das mulheres ratificaram sua exclusão pelo desinteresse e pela desvalorização das questões públicas e políticas. Tal exclusão foi construída pelo patriarcado, que não tinha interesse algum que seus fazeres e seus *status* fossem questionados.

Mulheres e meninas quando livres se percebem como agentes de seus próprios momentos, dando sentido para fatos, estabelecendo valores, enfim, afirmando-se como sujeito capaz de história. E história com o próprio sentido humano. A escola e seus documentos orientadores têm a obrigação de realizar essa superação histórica.

#### 1.4 A CONSTITUIÇÃO AUTÔNOMA E A EXISTÊNCIA HUMANA DIGNA DE MULHERES E MENINAS

Ao estabelecermos valores, significamos o mundo, mas também nos mundanizamos e nos tornamos sujeitos históricos. Nossa identidade de sujeito se trama através da prática ética. (RUIZ, 2006, p.156).

A existência humana digna passa por referenciais que vêm dos valores adquiridos pela cultura a qual os seres humanos estão expostos. Assim, todos os homens se esforçam em conhecer, já que é a busca pelo conhecer que move o ser humano, conforme afirma Aristóteles em *A Política* (2000). Todavia, o desafio de toda sociedade é o de encontrar meios que possibilitem a constituição da subjetividade e do conhecer de uma maneira ética.

A ética não tem o papel de inculcar valores, mas, sim, de auxiliar o sujeito de ação a buscar possibilidades de existência digna, histórica e singular. A parte mais subjetiva do ser é a sua sexualidade, que diz respeito à dimensão mais íntima da subjetividade. É nela em que há o reconhecimento como sujeito de desejos e prazeres, de acordo com Michel Foucault (2004).

O homem vem, ao longo da história, oprimindo mulheres, isolando-as, cerceando seus desejos e seus pensamentos, retirando as potencialidades da natureza feminina para o seu próprio benefício. Para o filósofo francês Foucault (2004), a ética como construção humana e autônoma da subjetividade vai contra toda

a caminhada da humanidade para a conquista do outro para o próprio benefício do poder instalado e vigente, no caso, o poder patriarcal e europeu.

Com efeito,(Foucault ,2004, p. 92) afirma a existência de algo que chamou de “*determinações da substância ética*”, que seria a maneira pela qual o indivíduo constrói sua conduta moral, constituindo a si mesmo como sujeito moral, agindo de acordo com os elementos prescritos no código moral, que nada mais são do que ações propostas aos indivíduos por grupos como família, escola, igreja, etc. Desse modo, o silêncio das mulheres é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamentos (PERROT, 2005).

Logo, a substância ética é a parte em que o sujeito identifica dentro de si mesmo como a dimensão que deve ser objeto da prática moral, seja o desejo, o sentimento, a inteligência, o comportamento, etc. Definir a substância ética do sujeito equivale a direcionar o modo de constituição de um estilo de subjetividade.

Segundo Foucault (2004), a moral no sentido amplo engloba dois aspectos, os códigos de comportamento e as formas de subjetivação. Assim sendo elementos constitutivos da felicidade e da boa ordem da cidade, tais morais orientadas para a ética têm sua ênfase nas formas de relação consigo e aos exercícios que o próprio sujeito se submete para tornar-se objeto do próprio conhecer. Tais práticas, com isso, permitem transformações no modo de ser do próprio ser, configurando assim o autodomínio como a mais elevada possibilidade de liberdade individual, mas essa mesma liberdade traz atrelada a si a dominação de outras formas de ser e estar no mundo.

O tratamento dado a meninas e mulheres em todos os espaços sociais na nossa história recente não busca o reconhecimento das questões do universo feminino. Conforme Louro (2000), a escola repete o mesmo tratamento a essa questão entre seus muros. Não é possível igualdade entre desiguais, o que acaba legitimando concepções, posicionamentos e o reforço da heteronormatividade, do machismo e do sexismo, excluindo todo o resto. Na perspectiva de Foucault (2004), a ética tem a responsabilidade de dar caráter à vida humana, possibilitando a dignidade e o cuidado de si, levando em consideração todas as dimensões e nuances desta vida.

Foucault (2004) afirma a necessidade de cuidar de si ao exercício do poder – o poder de cuidar da própria existência não delegando ao outro o seu mando. Aos meninos, então, é dado esse papel, de controle e mando, e às meninas, ao contrário, esse poder é retirado, possibilitando a obediência e a concordância. A possibilidade de poder para comandar os próprios impulsos, o poder de constituir o modo de ser da subjetividade, o poder de criar um estilo de existência, foram e são todos lugares de luta de meninas e mulheres.

Métodos, objetivos e moralização de condutas podem mudar no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade, mas os mesmos e anunciados modelos, no que se refere ao gênero na sociedade, são evidenciados desde o nascimento com *status* de normalidade, logo, sem necessidade de mudanças. Meninas usam roupas rosas, meninos azuis; durante o desenvolvimento cognitivo, as meninas são educadas a brincar de boneca e de casinha, já os meninos de carrinho e aventura. O brincar nasce, assim, para demarcar o espaço social ocupado por cada gênero: meninas no privado, meninos no público, influenciando e reforçando a ideologia que (re)produz a submissão feminina e a subordinação e sobreposição masculina no *status quo* que decodifica os papéis sociais (SILVA, 2013).

Tais dimensões da diferença entre coisas de menino e coisas de menina, ou seja, o que o papel do homem e o papel da mulher trazem acoplados consigo dizem respeito ao poder da autonomia, ao poder de ser livre, ao poder de se definir como sujeito além das influências dos dispositivos de poder da sociedade, ao poder de criar uma estética da existência, isto é, a felicidade sem o medo. Tal ação, no entanto, somente será possível para meninas e mulheres quando elas puderem se ocupar consigo mesmas. Será ocupar-se consigo enquanto ‘sujeito de’, como sujeito de ação instrumental, sujeito de relações com o outro, sujeito de comportamentos e atitudes em geral, sujeito também da relação consigo mesmo (FOUCAULT, 1994).

A epistemologia feminista (LONGINO, 2008) é a investigação feminista a qual resulta em afirmações no campo de conceitos gerais de conhecimento e de racionalidade que, compartilhados, resultam em uma maior compreensão e adesão de pautas identitárias das mulheres. Esse campo de saber afirmar e reflete sobre a exclusão das mulheres e de suas autonomias enquanto sujeitos de produção de conhecimento. As mulheres não tinham escolhas, pois, a elas não eram permitidas a

reflexão, o coletivo, a partilha, conseqüentemente o não alcance sobre as coisas difíceis de se domar, não sendo dignas de se governarem, já que não conseguiam distinguir entre natureza e razão; logo, deviam delegar a outro o poder de mando sobre suas existências – ao universo masculino.

A insistência da corporificação do sujeito é um dos temas consistentes no repensar feminista. Quando Descartes constituiu em seu pensamento a lógica cartesiana, acabou constituindo uma psicose coletiva profundamente concentrada no gênero, já que trouxe uma verdade dotada somente de uma razão purificada e descorporificada. O sujeito purificado que emerge da negação do corpo é um sujeito europeu masculino e branco, segundo Scheman (2008). Esse deslocamento do corpo sensível, que engana a razão, é o corpo feminino e primitivo, em que não há ética, não há autonomia, não há razão, só há sentimento. Desse modo, mais uma vez, as feministas defendem que esses atos cartesianos de separação envolvem incoerência, pois o corpo é o saber e é por ele que passa a experiência cognitiva.

A filosofia clássica aborda a questão da constituição autônoma como possibilidade de atingir o autogoverno e a prática da liberdade acoplada aos sentidos que se dá ao mundo. Qual foi a possibilidade de sentido ao mundo que foi dada às mulheres no decorrer de sua formação humana? Foucault (2004) afirma que o sentido que se busca e se remete ao mundo vem de vivências, experiências e os dogmas trazidos até a humanidade pelos relatos históricos geracionais. Qual o lugar da mulher na história?

Tais atravessamentos são os responsáveis pela constituição subjetiva de cada um(a), pois cada indivíduo lança mão do rico material histórico que acessa para sua formação enquanto pessoa. Para Keller (2008), a separação do corpo, da razão e do objeto, é a distorção do conceito de conhecimento orientado pelo medo enraizado no desejo de dominar. O Homem acima de todas as coisas!

Não existe essência humana acabada. O que existe é uma natureza biológica que nos emprega características humanas, mas ao que se refere à subjetividade não há nada na natureza humana que a padronize de forma homogênea para todos os componentes sociais. Existe, sim, na natureza humana liberdade para se construir, mas também encontramos limitações econômicas, culturais e sociais para tal constituição. Porém, também o humano possui a criatividade e a capacidade de

superação para ultrapassar limites impostos e se autoconstruir de forma livre. Haack (2008) defende que o feminismo deve continuar somente como uma pauta política, que essa será a responsável pela construção de possibilidades ética e autônoma para mulheres. Segundo a filósofa, fazer um deslocamento da ciência e do conhecimento científico para outros desafios epistemológicos, como o político e o social, é a grande pauta da epistemologia feminista como um todo.

Tanto Ruiz (2006) como Foucault (2004) afirmam que o indivíduo pode ser fortemente sujeito, mas nunca totalmente determinado. Pode-se, sim, construir-se com liberdade, mas nunca com uma liberdade tão absoluta que possa lançar mão de limitações e condicionamentos. (Ruiz 2006, p. 70) chama de “Sem fundo Criativo” que ocorre quando a subjetividade se estrutura na prática ética, enriquecendo o universo valorativo, no qual é possível se inserir no mundo e significá-lo.

Para a filosofia clássica, a liberdade é uma dimensão natural a qual todo ser humano tem direito ao nascer. Todo ser humano nasce livre, independentemente de que se faça um exercício de liberdade. Tal liberdade vem acoplada aos desejos, tanto do eu quanto outro, fazendo com que as relações entre as pessoas sejam relações de direito e de dever, não se apropriando do ato de ser livre do outro. (Ruiz 2006, p.189) denomina “Governo de si”, o que os gregos chamaram de cuidado de si, sendo a capacidade do sujeito de definir seu próprio universo de valores e produzir assim seu modo de existência, construindo um estilo próprio de vida.

A educação para a equidade de gênero deve ser pautada na construção digna de valores e estilos de vida que não eliminem a possibilidade de vida de outros seres vivos, ou até mesmo, das futuras gerações, pois não há felicidade sem reflexão consciente sobre o eu no mundo. É imperativo para as mudanças sociais sólidas que meninas tenham essa possibilidade de refletir a respeito delas mesmas, por elas mesmas.

A felicidade somente pode ser atingida pela virtude do autogoverno, ou como os gregos, chamavam de *Arete*<sup>2</sup>, que se tem como ideal de vida o belo. A virtude é a prática que nos leva a um modelo estético de vida. Tal modelo de vida não se dá pela obediência a um código moral e ético pré-definido, tal modelo promove um modo

---

<sup>2</sup> Variações de grafias: *areté* ou *aretê*.

autônomo de subjetivação, em que o próprio sujeito consegue criar seu estilo de vida direcionando sua prática através do autogoverno. “A ética e a estética da existência educam sujeitos para assumir com consciência crítica os modos institucionais existentes e possuem capacidade para estruturar formas de poder segundo o modelo de autogoverno.” (RUIZ, 2006, p.137).

A liberdade do cuidado de si não é algo atingido sem romper com os grilhões que acorrentam toda a subjetividade, tornando-a obscura aos seus. Tal liberdade também não é atingida de forma imediata ou somente pelo esforço, mas requer uma certa dose de *enkrateia*, ou seja, autodomínio.

Beauvoir (2002) afirma não acreditar que existam qualidades, valores, modos de vida especificamente femininos: seria admitir a existência de uma natureza feminina, aderindo assim a uma constituição feminina inventada pelos homens para prender as mulheres na sua condição de oprimidas. Segundo a filósofa francesa, não se trata para a mulher de se afirmar como mulher, mas de se tornar humano na sua integridade, já que somente o homem é visto como ser humano e a mulher é definida como fêmea.

A grande questão é: para que mulheres se constituam com autonomia e tenham as suas subjetividades preservadas e respeitadas, é preciso continuar a questionar padrões androcêntricos, ocupando lugares de fala, lugares de tomada de decisões, rompendo, assim, com a invisibilidade de mulheres enquanto agentes sociais, cognitivos e subordinadas natural e biologicamente aos homens. Mais uma vez, é a educação de meninas em igualdade de condições que pode ser e propiciar esse lugar de construção.

## **CAPÍTULO 2 – PROGRAMA MENINAS CIDADÃS: UMA POLÍTICA PÚBLICA PARA EQUIDADE DE GÊNERO NO MUNICÍPIO DE TAQUARA NO RIO GRANDE DO SUL**

O projeto Meninas Cidadãs nasce no ano de 2017 no município de Taquara tendo como objetivo trabalhar de forma transversal com alunas, adolescentes entre 12 e 16 anos da rede municipal de educação, temas transversais que atravessam o universo feminino; desenvolvendo, assim, suas capacidades de protagonismos, de autoestima e estimulando a sororidade entre elas.

A escola escolhida pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes de Taquara (SMECE) para desenvolver um projeto piloto foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas, localizada no loteamento Eldorado, às margens da RS 115. Inicialmente, o projeto aconteceu com vinte alunas de 12 até 15 anos. A escolha ocorreu em função da necessidade constatada pela SMECE de uma maior atenção do poder público em casos recorrentes de gravidez na adolescência, de uso de substâncias psicoativas, de violência doméstica e de abandono dos estudos por parte das adolescentes.

A justificativa do projeto de lei apresentado na Câmara de Vereadores do município, no ano de 2018, traz em seu texto o relato positivo dessa ação naquela escola e a necessidade constatada pelos profissionais da educação de que se tornasse lei e pudesse ser ampliado para mais escolas da rede municipal de educação. O texto compreendia que, apesar de todas as conquistas das mulheres nas últimas décadas, a sociedade patriarcal e machista ainda persiste e reafirma que, nos moldes atuais, ainda se constituem os gêneros masculino e feminino para a dominação e submissão. O gênero masculino, assim, é apresentado para exercer força, liderança, inteligência, para fins de dominação; já o feminino é para o cuidado, a fragilidade, a incapacidade moral e intelectual, com fins de submissão. A justificativa aponta ainda que o legado deixado pelo patriarcado para a vida das mulheres foram seis mil anos de exclusão social e morte.

Nesse contexto, o projeto de lei se justifica como de extrema importância para possibilitar a realização de atividades educativas que orientem alunas adolescentes sobre o ciclo da violência doméstica, a cultura do estupro e as armadilhas disfarçadas

de falsas promessas no recrutamento de mulheres e adolescentes para fins de exploração sexual, além de o reconhecimento positivo do papel da mulher na sociedade. Desse modo, evita-se que essas alunas possam vir a assumir, simplesmente pela falta de informação e de diálogo, discursos e ações opressoras e violentas, sendo passivas em situações de violência e de constrangimentos.

O trâmite do Projeto de Lei na Câmara de Vereadores durou 8 meses, quase que todo o ano de 2018, ano que já se tinha relatórios do projeto piloto de 2017 e seus resultados satisfatórios. Muitos debates, reuniões e construções de apoios foram necessários para que os parlamentares constituíssem apoio à proposta de Lei trazida pela Vereadora/Professora M., tendo acordo para aprovação e posteriormente sanção do executivo, para tal vários eventos relativos ao enfrentamento a violência contra as mulheres foram necessários, ações essas registradas na página @16dias de ativismo/Taquara.

Então no ano de 2019, a Lei nº 6187, instituí o Projeto Meninas Cidadãs na Rede Municipal de Ensino de Taquara/RS.

O conteúdo da Lei traz minúcias de como o projeto deve ocorrer, como forma de o proteger em eventuais trocas de governos e gestões da SMECE, afirmando, então:

- 1) Que o Programa ocorrerá semanalmente nas escolas, no período do contraturno às atividades escolares, em encontros com duração de 04 (quatro) horas semanais;
- 2) O grupo selecionado em cada escola participante será mediado por psicóloga capacitada, com formação no atendimento de adolescentes;
- 3) A psicóloga, responsável técnica pelo Projeto, estará à disposição das escolas participantes (professores e equipe diretiva), para orientações e organização de ações para toda a comunidade escolar, a fim de melhor atender as demandas das meninas cidadãs;
- 4) A psicopedagoga, coordenadora do projeto pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes em conjunto com a Secretaria de Saúde, estará à disposição da equipe diretiva das escolas, mensalmente, para organização de formações, palestras e capacitações com temas pertinentes ao adolescer;

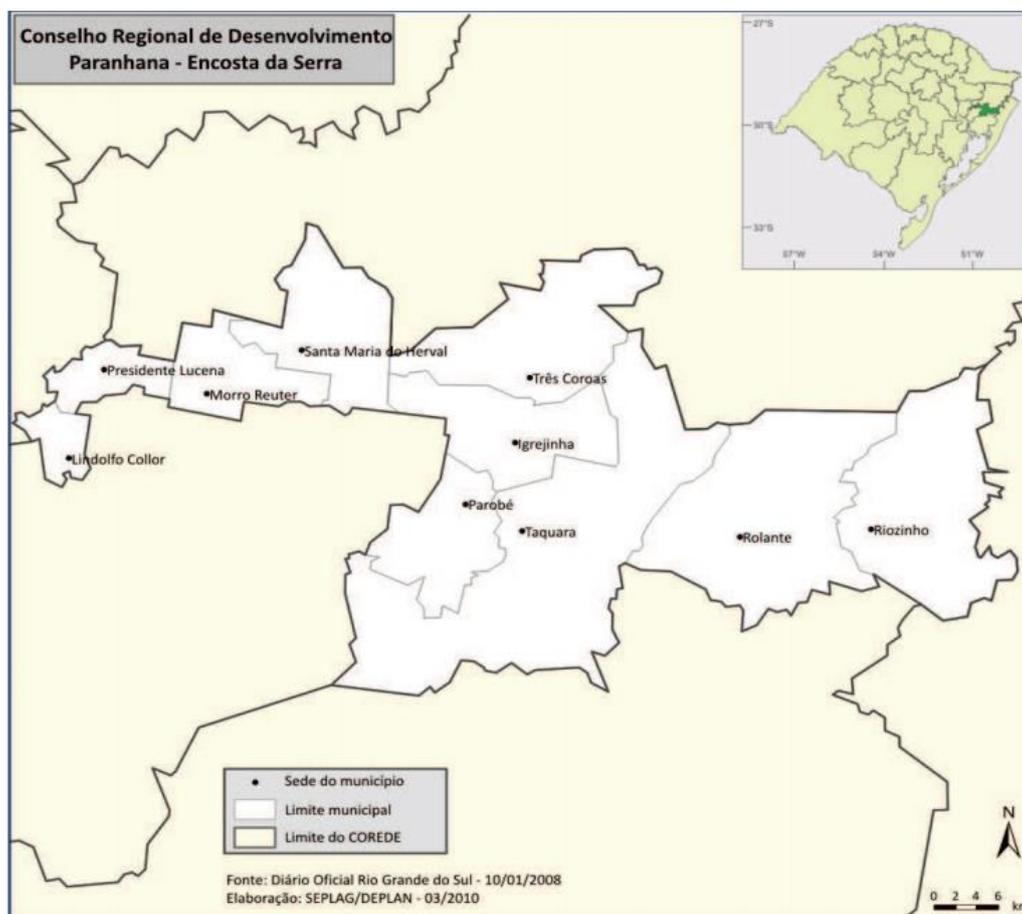
- 5) Mensalmente, a equipe responsável pelo Projeto (psicóloga e psicopedagoga) irá se reunir com o Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes ou na Secretaria de Saúde, para passar relatório das ações desenvolvidas em cada escola;
- 6) Ao final de cada semestre a equipe responsável pelo Projeto fará avaliação das ações desenvolvidas em cada grupo e irá planejar o próximo período;
- 7) Ao final de cada ano letivo, a equipe responsável pelo Projeto irá organizar uma formatura e relatório final para entregar ao Setor Pedagógico da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes.

No ano de 2019, o Programa ocorreu em sete escolas da rede municipal, tanto na zona rural como na zona urbana, com a atuação de três psicólogas, formando mais de oitenta meninas.

## 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO

Taquara se encontra a 80 km da capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre; 40 km das cidades de Gramado e Canela; e 60 km do Litoral Norte. Tem seus limites ao Norte com os municípios de Igrejinha, Três Coroas e São Francisco de Paula; ao Sul, com Glorinha e Gravataí; ao Leste, com Rolante e Santo Antônio da Patrulha; e no Oeste, com Parobé, Sapiranga e Novo Hamburgo.

**Figura 1.** Mapa do COREDE Paranhana / Encosta da Serra



Fonte: COREDE, 2017.

Uma de suas principais características é a localização privilegiada, contando com o entroncamento das rodovias estaduais RS 020, RS 239 e RS 115, situado na área urbana de Taquara, sendo ponto de ligação entre importantes regiões do Rio Grande do Sul – Serra Gaúcha, Litoral, Região Metropolitana e Vale dos Sinos.

O município abriga, em seu território, atividades que surgiram a partir dos empreendimentos familiares dos imigrantes; em grande parte, de origem germânica, ligados em sua maioria aos setores agrícola, industrial, comercial, tendo grande ênfase na prestação de serviços, com destaque para educação.

**Quadro 3.** Caracterização do território de Taquara

<b>Área</b> 457,88 km <sup>2</sup>	<b>IDHM</b> 2010 0,727	<b>Faixa do IDHM</b> Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799)	<b>População (estimada 2019)</b> 57.466 hab.	<b>Densidade demográfica</b> 119,88 hab/km <sup>2</sup>	<b>Ano de instalação</b> 1886
------------------------------------------	------------------------------	---------------------------------------------------------	-------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------	----------------------------------

Fonte: PNUD, Ipea e FJP. Elaborado pela autora, 2020.

Segundo o Ipea (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), O IDHM de Taquara passou de 0,651 em 2000 para 0,727 em 2010 – uma taxa de crescimento de 11,67%. A distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 78,22% entre 2000 e 2010. Nesse período, a dimensão, cujo índice mais cresceu em termos absolutos, foi Educação (com crescimento de 0,116), seguida por Longevidade e por Renda.

## 2.2 CONSTRUÇÃO HISTÓRICA: LOCALIZAÇÃO, POPULAÇÃO E ECONOMIA

No início da colonização, a economia taquarense tinha por base a agropecuária, mas também já vinha se desenhando uma veia de comércio, serviços e indústrias. O que, com o passar dos anos, solidificou-se, tanto nas plantações de feijão (década de 1930); na produção do leite, sendo considerada uma das maiores bacias leiteiras do Estado (década de 1950); como ostentando o título de a Capital do Piretro (década de 1940), flor de mesmo nome utilizada na fabricação de inseticida.

Segundo Fernandes (2008), a colonização de Taquara começou no início século XVIII até o século XIX, muito antes da chegada dos imigrantes alemães, sendo que sua ocupação estava condicionada à política do governo central. O território correspondia aos espanhóis (Tratado de Tordesilhas), mesmo se tratando de um governo português no restante do território do Império. A colonização alemã iniciou em 1846 com a chegada de Tristão Joze Monteiro e a compra da fazenda do Mundo Novo. A colônia foi dividida em lotes e abrigava 120 famílias que exerciam atividades econômicas, tais como agricultores, tanoeiros, oleiros, ferreiros, marceneiros, construtores, extração de pedras, farinha de mandioca, biju, polvilho, milho e trigo, carnes, ovos e leite.

A instalação da via-férrea em 1903, trecho Novo Hamburgo/ Taquara/Canela foi um dos grandes agentes de desenvolvimento social e cultural, de crescimento populacional e de influência na política que elevaram o *status* de Taquara como centro cultural, de comércio regional e prestadora de serviços na área da educação, tornando-se sede, por decreto, das localidades que dariam origem mais tarde às cidades de Canela, Gramado, Três Coroas, Igrejinha e Parobé (MULLER e SOBRINHO, 2008).

Passando anos de caracterização territorial, social, cultural e econômica, em 1889 Taquara cede espaço para a emancipação de São Francisco de Paula, sendo seguidos por: Canela (1945), Gramado (1954), Sapiranga (1954), Três Coroas (1959), Igrejinha (1964) e Parobé (1982).

A partir da década de 1960, com o advento do êxodo rural, o setor calçadista começa a se desenhar na região do Vale do Paranhana e Sinos. Por consequência, Taquara também inicia suas atividades nesse setor, tendo inclusive indústrias bem desenvolvidas nesse segmento alocadas em seu então distrito industrial.

### 2.3 TAQUARA: POLO REGIONAL DE SERVIÇOS EM EDUCAÇÃO

Segundo Kautzmann (2008), o ensino formal e institucional no município de Taquara tem início em 1897, quando se instalou em Taquara o Colégio Distrital. Mas, como é possível comprovar pelo quadro ementário que segue abaixo, a tradição em educação do município de Taquara se inicia bem antes, no ano de 1847, com a criação da Capela de Inovação de Santa Cristina do Pinhal, que tinha por objetivo a educação formal de meninos do povoado. Somente 10 anos depois foi dado às meninas o mesmo direito, ocorrendo a primeira turma de meninas, ainda separada, em 1857, também na localidade de Santa Cristina do Pinhal, sendo que somente em 1879, decreto Nº 1217, foi dada a possibilidade de partilha da educação formal entre meninos e meninas.

**Quadro 4.** Quadro Ementário da Educação Taquarense

<b>Lei/ Ano</b>	<b>Emenda</b>
Nº 96/1847	Cria a Capela de Invocação de Santa Cristina do Pinhal
Nº 356/1857	Cria aulas de primeiras letras para o sexo feminino em Santa Cristina do Pinhal
Nº 628/1867	Cria aula de instrução do sexo masculino na Colônia do Mundo Novo
Nº 440/1873	Aprova tabela de aluguéis para as casas ocupadas pelas aulas públicas da Província
Nº 447/1875	Cria duas cadeiras para instrução do sexo masculino nos pontos de convergência das picadas
Nº 1217/1879	Cria uma aula mista em Santa Cristina do Pinhal
Nº 1332/1881	Autoriza o Presidente da Província a distribuir as escolas públicas de instrução primária
Nº Ato 28/1882	Organiza o plano de distribuição das escolas de instrução primária da Província, com nove cadeiras
Nº 1.461/1884	Cria aula do sétimo masculino nos Campos do Pinheiro
Nº 1560/1886	Cria a aula do sexto masculino no Passo do Mundo Novo
Nº 1682/1888	Manda observar o plano para funcionamento das escolas públicas
Nº 1899/1889	Cria aula sexto masculino no Rio da Ilha
Ato nº 453/1890	Transforma em mista a cadeira do sexto masculino de Santa Cristina do Pinhal
Ato nº 425/1890	Cria uma aula do sexto masculino em Morro Pelado e transforma em sexto feminino a mista da Santa Cristina do Pinhal
Ato nº 59/1892	Reorganiza o serviço de instrução pública do município de Santa Cristina do Pinhal
Decreto 89/1897	Cria o Colégio Industrial de ensino elementar e primário nas cidades de Porto Alegre, Montenegro, Taquari, Santa Maria, Santa Cruz, Rio Pardo, Livramento e Taquara
Decreto 437/1901	Fixa despesas com Instrução Pública no exercício de 1902 do Colégio Industrial
Nº 46/1903	Orça a receita e despesas do Estado para exercício do Colégio Industrial
Decreto 2351/1918	Institui o grupo escolar na Taquara do Mundo Novo

Fonte: Raízes de Taquara (2008). Elaborado pela autora 2020.

A distribuição da educação formal em todo o território do município de Taquara, que se iniciou em 1847, possibilitou avanços no desenvolvimento econômico e das pessoas, pois o letramento e sua aquisição não era algo cotidiano naquela época em

outros povoados. Logo, as práticas voltadas à educação na sociedade colonial da Taquara do Mundo Novo floresceram, sobretudo, com da ideia de que o investimento na educação, tanto de meninos quanto de meninas, era algo que possibilitaria uma melhor condição de vida de toda a Colônia. Para tanto, desde o advento da criação da primeira turma de mulheres, em 1857, até o ano de instalação do Colégio Industrial, em 1897, foram criadas inúmeras cadeiras para o letramento do sexo feminino e cadeiras mistas foram ampliadas em todo o território da Colônia, já com sinais claros da *expertise* que, décadas mais tarde, seria comprovada: Taquara como polo regional em educação.

Por sua caracterização de território, acima analisada, Taquara historicamente se constrói como local de oferta de serviços, sendo o percentual de 60% de sua economia (RAIS, 2017), mobilizando 6589 trabalhadores. A cadeia de serviços de polo regional é composta por comércios e serviços prestados de toda ordem ao grupo de moradores de uma região (PAIVA, 2013), neste caso, Vale do Paranhana. A literatura aponta que a missão dos polos regionais é o de gerar, adaptar e transferir conhecimentos, tecnologias e serviços para toda uma região (PAIVA, 2013).

Assim sendo, alinhando a sua constituição histórica e sua privilegiada posição geográfica, facilitando a logística de estudantes dos municípios do entorno, uma diversificada gama de oferta educacionais, desde a educação infantil (Creches e Pré-escolas) até a pós-graduação acabam se instalando em Taquara. Em comparativo, no que se refere à educação, o Vale do Paranhana apresenta 77 estabelecimentos de educação privada, sendo 22 deles em Taquara; dos 898 postos de trabalho em educação privada, 571 estão em Taquara (RAIS, 2017).

Analisando a plataforma de micro dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que traz de forma detalhada o desenho de acesso à educação em todo território nacional, é possível constatar que Taquara apresenta o maior número de estabelecimentos de ensino (públicos e privados) em relação aos demais municípios da região do Vale do Paranhana. Apresentando um total de 61 unidades educacionais das 195 unidades presentes nesta região, conforme apresenta o quadro que segue logo abaixo.

Taquara também apresenta ensino médio, modalidade técnico com 2 dos 3 estabelecimentos do Vale do Paranhana e de ensino superior, graduação e pós-

graduação, com a totalidade dos estabelecimentos regionais, que são 19 ao todo (RAIS, 2017).

Tal fator nos aproxima ainda mais da conclusão de que Taquara é um polo regional de educação, pois o acesso de estudantes e profissionais da educação dos municípios do entorno (inclusive para além do Vale do Paranhana) é facilitado pela posição geográfica. Além disso, existe uma gama de profissionais de educação formados em Taquara, sendo as Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT) uma reconhecida formadora em licenciaturas e na área de pedagogia, facilitando a contratação de profissionais tanto para a área pública e privada presenciais, quanto para as tutorias que o EaD exige.

**Quadro 5.** Educação básica no Vale do Paranhana: estabelecimentos (2017)

<b>Educação Básica - Estabelecimentos (2017)</b>					
<b>Município</b>	<b>Estaduais</b>	<b>Municipais</b>	<b>Particulares</b>	<b>Federais</b>	<b>Total</b>
Igrejinha	4	22	7	0	33
Parobé	5	27	7	0	39
Riozinho	2	9	0	0	11
Rolante	3	20	3	1	27
Taquara	11	37	13	0	61
Três Coroas	2	16	6	0	24

Fonte: Gov. RS; INEP.(2017) Elaborado pela autora, 2020

## 2.4 PROTAGONISMO E AUTONOMIA: NASCE O SISTEMA DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

A partir do ano de 2006, a educação de Taquara passa a ser Sistema Municipal de Educação, em consonância com a estrutura do sistema educacional brasileiro, que traz em sua literatura apontamentos para a gestão democrática e participativa dos municípios definida por duas leis principais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 9.394 de 1996, conhecida como LDB – e as diretrizes gerais da Constituição Federal de 1988 – que, dentro do Capítulo III, determina que a educação básica é um direito de todos os cidadãos. Essas diretrizes autorizam que as esferas

governamentais conduzam e mantenham os programas educacionais, que são pensados a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seus textos orientadores, previa a implantação e implementação da Base Comum Curricular (BNCC) sendo o conjunto de orientações para que a aprendizagem ocorra para todos os alunos e todas as alunas, levando em consideração o contexto onde a escola se encontra inserida, bem como o acesso aos conhecimentos básicos e indispensáveis, independentemente de classe, cor, religião, gênero, entre outros.

Conjuntamente, cabe à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios planejar, financiar, manter e executar políticas de ensino que estejam de acordo com a BNCC, a LDB e as diretrizes constitucionais, logo, o sistema educacional brasileiro é a forma como se organiza a educação regular no Brasil. Essa organização se dá em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

No Rio Grande do Sul, grande parte dos municípios tem autonomia para gerenciar seus processos educacionais. Dos 497 municípios somente 70 destes não são Sistemas Municipais de Educação. Sendo que o Sistema Municipal de Educação (SME) é a organização legal para a articulação, efetivação e concretização da autonomia dos municípios na área da educação.

O SME é composto pelos seguintes elementos: instituições públicas municipais de educação básica; instituições privadas de educação infantil; secretaria municipal da educação; conselho municipal de educação (CME); conselho municipal do FUNDEB, o qual também pode integrar o CME como Câmara, e conselho municipal da alimentação escolar.

Nessa organização, cada sistema de ensino (estadual, distrital e municipal) atua em função das necessidades e dos objetivos específicos de sua região (submetidos às diretrizes gerais da Educação Nacional), conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Art. 18.

A função do Conselho Municipal de Educação é de regulamentar, fiscalizar e propor medidas para melhoria das políticas educacionais no município, sendo o instrumento de ação social que atende as demandas da sociedade quanto à

transparência no uso dos recursos e à qualificação dos serviços públicos educacionais de acordo com a legislação vigente.

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Taquara é um dos órgãos do Sistema Municipal de Educação, sendo responsável pela articulação das políticas, dos planos, programas e projetos educacionais, sobretudo, através do controle da qualidade da educação nas instituições públicas e privadas. Ela também é responsável pela redistribuição dos recursos nas instituições públicas municipais e pela execução da educação na rede pública municipal, ou seja, trata-se de uma atuação democrática e conjunta.

A lógica dos governos neoliberais era de reformar sem aumentar as despesas, procurando adequar o sistema educacional às orientações e necessidades prioritárias da economia (SILVA JR.; SQUINARDI, 1999). Assim, as reformas neoliberais afetaram as políticas sociais voltadas para a população mais pobre, conseqüentemente, políticas públicas de equidade de gênero em educação se tornaram inexistentes nesse contexto.

O desafio de compreender o conteúdo de gênero nos documentos da educação brasileira tem a ver com a perspectiva dos direitos e da constituição de cidadania como marco na minimização das desigualdades de gênero na educação, resgate realizado a partir de 2003 com sucessivos governos populares, com pautas desenhadas a partir da mobilização social e cidadã. Nasceram, assim, novas diretrizes e novos documentos que começam a reger a educação a nível nacional, educação mais ligada ao contexto onde a escola se encontra inserida, educação mais dinâmica, plural e diversa, espelho da sociedade brasileira.

Taquara, por meio da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SMECE), sendo um município que sempre foi referência em educação, sendo polo de formação de educadores em toda região, logo, historicamente pioneiro em ações e reflexões no que se refere a essa política pública extremamente importante, prontamente iniciou os estudos com seus educadores das novas diretrizes da educação, formulando assim seus próprios documentos norteadores.

Em outubro de 2019, a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes entregou à comunidade escolar taquarense o Documento Orientador Municipal (DOM), um compêndio elaborado por professores e professoras da rede municipal de

educação que aproxima o ato institucional de educar à vida cotidiana das escolas e de toda comunidade escolar.

A elaboração do Documento Orientador Municipal (DOM) teve início em 2015 com o lançamento da primeira versão da BNCC e a abertura do processo de consulta pública pelos estados e municípios. Em fevereiro de 2019, foram escolhidos os professores mediadores para estudos e construção do referencial curricular por área de conhecimento para educação no município de Taquara.

Tal documento traz em seu texto que o desenvolvimento da aprendizagem ocorre através da mobilização das competências e habilidades dos(as) educandos(as). Sendo as habilidades, as atitudes e valores utilizados para resolver questões do cotidiano, do exercício da cidadania, já os sujeitos são competentes quando sabem fazer ou sabem conhecer, quando conseguem tomar decisões, liderar, resolver conflitos utilizando a base de informações adquiridas com a vida acadêmica e social.

Tanto a BNCC, quanto o DOM, destacam os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que são temas que atravessam o cotidiano da comunidade escolar e entram nas escolas sendo contextualizados pelos profissionais da educação. O grande objetivo é que o(a) estudante se desenvolva com vistas à sua cidadania reconhecendo e aprendendo sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade.

A transversalidade é extremamente necessária à educação contemporânea, pois as pautas que atravessam os(as) estudantes de hoje em nada dialogam com as pautas de outrora. As questões de gênero, por exemplo, são frequentemente levantadas em sala de aula, atravessando educadores e estudantes, pois são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos(as) estudantes e pelos(as) educadores(as) no dia a dia, seja, por vivenciarem violência doméstica, ou por terem na família pessoas com orientação de gênero que não coincide com o sexo biológico, ou por sentirem desejo por pessoas do mesmo sexo e até mesmo quando meninas se dão conta, ao adolecer, que não tem o mesmo tratamento que os meninos na sociedade. Isso tudo influencia o processo educacional, pois dialoga profundamente com a realidade, logo, a escola tem o compromisso de tratar desses temas descolando-os de avaliações morais.

Na educação brasileira, os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino. Nos PCNs, os Temas Transversais eram seis: saúde, ética, orientação sexual, trabalho e consumo, meio ambiente e pluralidade cultural; sendo que ética e Cidadania eram os eixos orientadores dos temas transversais, tornando-se instrumentos de desenvolvimento da capacidade dos estudantes para pensar, compreender e manejar o mundo.

A BNCC amplia os temas transversais em seis macroáreas temáticas englobando quinze Temas Contemporâneos de forma a integrar e instrumentalizar estudantes para um maior entendimento da sociedade em que vivem. São eles: Meio ambiente (Educação ambiental e educação para o consumo); Economia (Trabalho, educação financeira e educação fiscal); Saúde (Saúde, educação alimentar e nutricional); Cidadania e Civismo ( vida familiar e social, educação para o trânsito, educação em direitos humanos, direitos da criança e do adolescente, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); Multiculturalismo (diversidade cultural, educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras); Ciência e Tecnologia (ciência e tecnologia); Meio Ambiente (educação Ambiental, educação para o consumo).

Enquanto nos PCNs eles eram recomendações facultativas, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) avançam na sua obrigatoriedade, conforme as Resoluções CNE/CEB Nº 7/2010 e Nº 12/2012, na BNCC sendo conteúdos essenciais para a Educação Básica, por sua contribuição para a compreensão de mundo dos(as) estudantes.

Segundo o caderno de Temas Contemporâneos Transversais na BNCC (2019) não deve ser vista como um documento que substitui as orientações contidas nos PCNs de 1998, mas, sim, como um documento que orienta o processo de revisão curricular à luz da legislação vigente. Após duas décadas, avanços foram feitos e novos elementos foram inseridos. Nesse sentido, a BNCC vem acrescentar, integrar e trazer novos aspectos e novas práticas que pretendem ampliar a abordagem dos temas na escola.

O Programa Meninas Cidadãs, que tem como objetivo principal o compromisso com a cidadania das meninas dos anos finais do ensino fundamental na cidade de

Taquara, é sustentado por quatro Temas Contemporâneos Transversais e seus marcos legais.

São eles: **Direitos da Criança e do Adolescente** Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, § 5º) e Nº 8.069/1990. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio). **Diversidade Cultural** Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 26, § 4º e Art. 33), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. **Educação em Direitos Humanos** Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Incisos IX e X; Art. 26, § 9º), Decreto Nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP Nº 8/2012 e Resolução CNE/CP Nº 1/2012. Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio, Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio). **Vida Familiar e Social** Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Inciso XI; Art. 13, Inciso VI; Art. 32, Inciso IV e § 6º), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) são assim denominados por não estarem ligados a uma linguagem específica e sim por dialogarem, atravessarem e pertencerem a todas elas. Assim sendo, é possível uma grande diversidade de abordagens e de profissionais que podem apresentar esses temas às estudantes, aprimorando a interdisciplinaridade em que cada componente acolhe as contribuições dos outros, interagindo com os diversos saberes específicos, extrapolando o conteúdo escolar e favorecendo às meninas uma maior compreensão de sua historicidade e organização social.

## 2.5 PROGRAMA MENINAS CIDADÃS: AS ETAPAS DO ESCLARECIMENTO

Adorno e Horkheimer (2002) refletem que a meta do esclarecimento é dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber, livrando o homem do medo causado pela fé e pelo dogma, possibilitando assim o nascimento de sua autonomia. “O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos outros homens.” (ADORNO; HORKHEIMER, 2002, p. 20).

O principal objetivo do Programa Meninas Cidadãs é possibilitar a construção do protagonismo e da autonomia por estudantes adolescentes nas escolas onde o programa atua, fazendo com que elas conheçam sua historicidade e possam, aos poucos, romper com dogmas trazidos pela sociedade patriarcal, aprimorando o esclarecimento a respeito de seu presente e na construção de seu futuro.

O esclarecimento que busca construir o Programa é a compreensão sensível e crítica do universo onde essas estudantes estão inseridas. Para que elas, assim, possam reconhecer a manipulação, a dominação, a objetivação, para que a liberdade de pensamento, de sentimento e de modos de ser efetivamente ocorram. Possibilidades essas que foram negadas a muitas mulheres no decorrer de suas escolarizações.

A estratégia utilizada pelo grupo de psicólogas que atuam no Programa Meninas Cidadãs, e a sua coordenação, segue etapas, partindo de reflexões mais simples a respeito do dia a dia das estudantes até as mais complexas, como conversar a respeito de sororidade e misoginia.

A etapa inicial é a apresentação da proposta à escola selecionada pela equipe da SMECE, para que essa possa realizar a adesão, sendo que a parceria é feita através do compromisso da escola de operar em uma lógica de equidade de gênero com todos os membros da comunidade escolar. Tarefa essa que a equipe do Programa auxilia, através de formações com a equipe docente e com as famílias, refletindo sobre temas como violência doméstica, objetivação do corpo da mulher, trabalho e renda para mulheres, as novas relações do adolescer no contemporâneo, entre outros. Feita a adesão, a escola monta o grupo de meninas de 12 a 15 anos, com no máximo 25 meninas, partindo, assim, do aceite das estudantes em participar e dos pais em permitir essa participação.

Na etapa de execução, no primeiro encontro com as meninas, ocorre a apresentação da profissional e apresentação das meninas. Surgem, neste momento, as primeiras dúvidas a respeito do Programa: o que uma psicóloga faz? O que faremos neste grupo? Neste momento, inicia-se a constituição de vínculos entre psicóloga e seu grupo de estudantes, ocorrendo a construção do levantamento de demandas. Sendo esse ponto crucial, pois o Programa tem um objetivo, que é o protagonismo e a autonomia das estudantes e a construção de uma educação/sociedade com

equidade de gênero. E, por isso mesmo, não tem temas e nem conteúdos específicos, ou até mesmo atividades que devam ser desenvolvidas, com isso, todos os temas e as atividades surgem de uma construção coletiva e específica de cada grupo.

A etapa seguinte é a de construção dos temas escolhidos por elas (demandas mais votadas), estabelecimento de acordos e regras (horário de intervalo, uso de celular, etc...tudo definido pelas estudantes), sendo que a única regra imposta é a do sigilo. Os seis primeiros encontros são para a constituição de vínculos entre as adolescentes e as psicólogas. Durante a construção do vínculo, os temas não são tão relevantes e sim as relações estabelecidas entre a psicóloga e as meninas e entre as próprias meninas, pois muitas delas estão em conflito. Sabe-se que os conflitos entre mulheres também têm suas causas no estímulo da sociedade na competição e rivalidade. Nesses momentos, as regras são internalizadas (por exemplo, já existiu grupo que definiu que não podiam existir conversas paralelas enquanto uma pessoa falava, para não parecer fofoca ou que se estava falando mal do ocorrido, respeitando a sororidade).

A abordagem e as atividades que se relacionam aos temas escolhidos fazem parte da etapa seguinte, sempre abordando primeiramente os temas mais leves, enquanto o vínculo ainda não está fortalecido, até se entrar nas situações de violência e violações, quando o vínculo entre a profissional e o grupo se encontra bastante fortalecido.

A etapa final ocorre no encerramento do ano letivo, geralmente, no início de dezembro quando, no município de Taquara, ocorre a agenda dos 16 dias de ativismo pelo fim da violência contra a mulher. Essa atividade faz parte da agenda da SMECE onde todas as Escolas Municipais participam, mesmo aquelas que não possuem o Programa no cotidiano, desde a educação infantil até o ensino médio. Neste momento, ocorre a avaliação dos encontros e o encerramento das atividades daquele ano com a cerimônia de formatura de todas as escolas envolvidas com o projeto. No ano de 2019 foram oito, ocorrendo dentro da agenda dos 16 dias de ativismo pelo fim da violência contra a mulher, possibilitando, assim, que as meninas apresentassem para toda a comunidade suas reflexões e construções a respeito da sociedade, sobre gênero, educação, equidade e sororidade.

Durante a agenda dos 16 dias de ativismo pelo fim da violência contra a mulher, as Meninas Cidadãs participam ativamente com várias atividades ligadas às demandas de suas comunidades, como elaboração de Fanzine com informações sobre o universo feminino e suas violações; distribuição de abraços grátis trabalhando a empatia e a sororidade; teatro sobre *bullying* e preconceito; página no Facebook com informações, relacionamentos e atividades da vida cotidiana de adolescentes, entre outros.

O esclarecimento sobre as relações humanas é a chave para a construção de dias com maior justiça social, transformando o pensamento e a ação em instrumentos que combatam a exclusão e a opressão. Essa é uma dura tarefa depositada nas escolas e na educação. A sociedade, da forma como se constitui, não permite a utilização do esclarecimento para a transformação dos meios sociais, que deveriam construir pontes para a eliminação das injustiças e da segregação, mas, ao contrário, utiliza o esclarecimento para o afastamento das construções sociais cotidianas, possibilitando, com isso, mais dominação e alienação dos homens em relação aos objetos dominados. Constitui-se, assim, a coisificação do espírito, enfraquecendo as próprias relações de cada indivíduo consigo mesmo e com o outro (ADORNO e HORKHEIMER, 2002).

O Programa Meninas Cidadãs busca construir o esclarecimento na lógica das relações sociais, fazendo com que as estudantes se reconheçam como cidadãs e não como súditas, pois as relações de sujeição exigem obediência e as relações cidadãs exigem protagonismo.

### **CAPÍTULO 3 – O PROTAGONISMO DAS MENINAS CIDADÃS: MULHERES CIDADÃS**

As diversas sociedades são marcadas por normas, valores e ações, segundo os interesses de sobrevivência, acumulação de bens e manutenção do *status quo* dominante. Para Castoriadis (1982), a sociedade é uma instituição que produz indivíduos segundo suas normas e significações. O Estado, as mercadorias, os deuses, Deus, o dinheiro, o homem, a virtude, e tudo o que é produzido a partir dessas instituições geram comportamentos e posturas socialmente aceitas e não questionadas. Essas mesmas instituições constroem documentos chancelados pela parte dominante que reafirma o papel de cada componente social.

Essas mesmas instituições, em Foucault (1987), – a escola, o exército, o manicômio, a prisão e o cemitério –, cumprem sua função de moldar os indivíduos de acordo com seus interesses e suas normas. O poder soberano, na segunda metade do Século XVIII, somente pelo uso da força, já não era capaz de controlar as gêneses, era preciso construir equipamentos públicos de controle que fossem aceitos por todos, que não fosse passível de questionamentos ou de resistências. Tratados, normas, leis, cadastros de pessoas, mapeamentos dos espaços públicos e privados são construídos para o controle, que não mais é pela força e sim pela vontade e aceitação.

A utilização das políticas públicas para organização das demandas sociais é algo relativamente recente, se comparado com toda a história moderna da sociedade e de sua construção em vilas, cidades e nações. Essas são ações de normatização do viver humano que são necessárias até os dias atuais para se manter a ordem, o bem estar e a vida em sociedade.

No contemporâneo, as políticas públicas tomam um novo espaço de construção, que não é mais o de normatizar as condutas e sim de eliminar as diferenças sociais construídas historicamente. As pessoas não são mais consideradas como um mero receptáculo dos efeitos do poder e sim como aquelas que tem a potencialidade de se apropriar de modo singular dos efeitos de poder para produzir respostas segundo suas necessidades. (RUIZ, 2004). Logo, as relações de poder podem constituir sujeitos submissos, mas também podem construir sociedades

críticas e emancipadas, sendo essa a função da política pública, a de eliminar as diferenças e avançar na equidade.

Na atualidade, o Brasil vive um governo autoritário e antidemocrático, que entende as minorias (mulheres, comunidade LGBTQ+, quilombolas, povos tradicionais, idosos, entre outros), público-alvo de políticas públicas de equidades, como um estorvo, como algo que necessita ser eliminado. A Proposta de Emenda Constitucional – PEC do congelamento dos gastos em saúde, educação e segurança por vinte anos; o trabalho intermitente; as reformas trabalhista e previdenciária; a diminuição de acesso às políticas públicas de equidades como PROUNI, Ciências sem Fronteiras, Minha Casa/ Minha Vida – Entidades, a retirada da agenda estratégica de pautas das mulheres, da comunidade LGBTQ+ e dos povos tradicionais são alguns exemplos de políticas públicas de inclusão que tinham por princípio a correção histórica dos processos de dominação dos mais ricos (1% do total da população) e de submissão dos mais pobres (99% do total da população), conforme Arretche (2015). Todas essas políticas estão sendo sucateadas, diminuídas e eliminadas uma a uma, como forma de garantir a permanência de um discurso elitista e a manutenção das regalias para essa pequena parcela da população que são conhecidas desde o Brasil Império.

José Martí (1983) reflete sobre a consciência do colonizado, daquele que foi invadido, dominado, e não consegue desatar as amarras, afirmando que a América começou a padecer, e padece, pelo cansaço da acomodação entre os elementos discordantes e hostis, herdados de um colonizador despótico e avesso. Desse modo, adotam-se ideais estrangeiros pela incompreensão do realismo local, ou seja, uma sociedade de dominados – mulheres, negros, juventude de periferia, idosos –, que passam a acreditar que o viver social é assim mesmo (meritocracia). Com isso, passam a existir os dominadores, que são aqueles que detêm o poder de tomada de decisão pelo livre acesso de constituição de vida a eles possibilitado, e os dominados, que são aqueles que necessitam da ação do Estado para manutenção da vida, isto é, de Políticas Públicas.

Convenções, Tratados e Decretos, dos quais o Brasil é signatário, têm o papel de apontar a estratégia de cuidado com a população que os países devem adotar no próximo período; mas, infelizmente, isso não é garantia de equiparação de

oportunidades, muito menos, de eliminação de processos de dominação. Pensando exclusivamente neste momento em que o Brasil vive, enquanto muitas políticas públicas e pastas ministeriais estão sendo lançadas como algo de que as pessoas, público-alvo, necessitam, como o Ministério da Família, da Mulher e dos Direitos Humanos. Esse é o exemplo do mito do investimento na ordem, segundo Ruiz (2004). Políticas Públicas também servem ao seu oposto, o grupo social, ao qual essa política se destina, não só investe na ordem social estabelecida como também encontra meios de mantê-la. Assim, aceita-se o que é dado, pois isso já é mais do que se tinha, ou que se pode querer, mesmo que isso por vezes seja insuficiente, ou até mesmo vá de encontro às lutas históricas desse segmento social.

Assim sendo, o que representa o simbolismo do investimento na ordem vigente também opera como um mecanismo produtor de subjetividades funcionais que aceita e naturaliza os mecanismos competitivos do nosso sistema como meio de promoção pessoal; já no imaginário, a dedicação será compensada e reconhecida. Nessa armadilha, é possível perceber organizações de grupos ligados a esse segmento social, que investem esperanças e lutas na ordem instituída, sendo seus grandes defensores, pois entendem que qualquer proposta de mudança pode ameaçar sua própria estabilidade individual, como um perigo para os investimentos que fizeram ao longo de suas vidas. Exemplos clássicos desses grupos são mulheres acusando o movimento feminista de querer acabar com a família tradicional; gays afirmando que não existe homofobia no Brasil; negros sendo contrários às políticas de cotas, entre outros. Logo, é tarefa primordial da educação apontar e debater a respeito dessas armadilhas legalmente constituídas, é preciso combater qualquer tipo de articulação de controle que possam vir transvestidas como potencialidades para qualquer grupo social.

### 3.1 MODELO DE ESTRATÉGIA EDUCACIONAL PARA EQUIDADE DE GÊNERO: UM INVESTIMENTO

Na sociedade contemporânea, conforme (RUIZ, 2014, p. 81), o *Poder do Anonimato*, a divisão do poder nas várias instituições sociais, tem o papel de fazer com que grande parte da população não tenha acesso à informação, às leis e às pessoas que as operam. A instância de tomada de decisão opera de forma

supracotidiana, sendo intangíveis e inatingíveis para a pessoa comum. O sistema político brasileiro é extremamente complexo para grande parte da população, tendo em vista que são três poderes (legislativo, executivo e judiciário), divididos em Estados-Nação, que operam com autonomia de construção de fazeres, desde os municípios até a nação como um todo.

Como é possível compreender se essa linguagem não é refletida, pensada e problematizada nos bancos escolares? Como é possível entender a dinâmica do poder e de seus atravessamentos, se não se (re)conhece a história que constituiu esses espaços? A grande maioria dos indivíduos sofre as consequências dessas decisões que não fazem parte da problematização do cotidiano das pessoas. Vive-se esse cotidiano, mas não há problematização.

Assim, é possível compreender a perseguição recente às ciências, à filosofia, à história, às artes, pois essas linguagens refletem e problematizam a historicidade e o cotidiano da sociedade, constituindo consciência. Porém, mesmo assim, resulta complexo demais, para as pessoas comuns, que trabalham 8 horas/10 horas por dia, entender quais são as instâncias últimas, os mecanismos ou como identificar as pessoas responsáveis que as comandam, que as articulam e como essas tomadas de decisão, nessas instâncias, têm consequências na vida de todos e de cada um. Logo, é imperativo para se romper com esse ciclo, que as futuras gerações possam ter acesso aos meios necessários para tomada de consciência para a construção articulada de ações governamentais e de elaboração de políticas públicas que garantam a dignidade para grande parcela da população, sendo essa uma tarefa da educação, principalmente, da educação pública.

Souza (2006) mapeou a construção das políticas públicas e de sua função na sociedade, pois cada articulação de políticas públicas tem uma função e opera na construção de caminhos para um segmento social, que podem ser tanto o mercado e o setor financeiro, quanto a parcela da população mais vulnerável. A partir da necessidade de cada grupo social, aponta-se a ação estratégica ao Estado para sua superação; assim, cada grupo social encontrará diferentes formas de apoio, de rejeição, de disputas e de articulações, gerando adesão ou veto de outros grupos, dependendo do quanto cada um ganha ou perde nesse processo. Por óbvio, a

articulação de políticas públicas é algo que exige diálogo, articulação setorial, defesa de cenários e construção de apoios.

As estratégias de constituição das políticas públicas são extremamente importantes, pois não basta beneficiar uma parcela da população sem prejudicar outra, tem que operar na lógica de eliminar e/ou diminuir a distância entre os que têm mais acesso à justiça, à liberdade e à cidadania, e àqueles que têm menos acesso. Esses são os pilares fundamentais de uma sociedade democrática.

A construção de políticas públicas de equidade no Brasil passa fundamentalmente pela compreensão de não retirada de privilégios do grupo dominante, pois assim poderá gerar uma maior adesão ou permissão, garantindo o atendimento à demanda solicitada. Portanto, compreender a forma de articulação das políticas públicas é o primeiro passo para que ela possa ser efetivada.

A construção de políticas públicas, de acordo com (Souza 2006, p. 11), eguem determinadas estruturas, dependendo de seu objetivo, que são:

- Incrementalismo – Concebido não só como a caracterização do processo político que gera uma política pública, mas também como paradigma do produto político, sendo a análise do orçamento e a demanda social analisados de forma empírica para a tomada de decisão, para que essa não implique em um engessamento político e orçamentário no futuro;

- O ciclo da Política Pública – é um ciclo deliberativo construído de forma coletiva, ouvindo tanto a sociedade civil e os movimentos organizados, quanto os gestores públicos; formando, assim, estágios que constituem um processo dinâmico e de aprendizado. São eles: definição da agenda, identificação das alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação;

- O modelo “garbage can” – um sistema hermeticamente fechado que apresenta soluções às demandas sociais através de ações sem análise mais aprofundada. Basicamente, um sistema de tentativa e erro;

- Coalizão de Defesa – a política pública nesse cenário se constrói a partir dos conjuntos de subsistemas, onde cada um defende o interesse de seu grupo, buscando, assim, uma resposta que agrade a todos, mas que não necessariamente responda à demanda social;

- Arenas Sociais – é vista como uma iniciativa dos chamados empreendedores políticos, onde determinada circunstância é apresentada como um problema a ser resolvido e que, conseqüentemente, impacta na vida desses empreendedores. Basicamente, cria-se um problema para a resposta que já se encontra pronta;

- Modelo de “equilíbrio interrompido” – caracteriza-se por longos períodos de estabilidade, interrompidos por períodos de instabilidade que geram mudanças nas políticas anteriores, tendo necessidade de criação de novas respostas ou de ampliação das já existentes;

- Modelos influenciados pelo “novo gerencialismo público” e pelo ajuste fiscal – modelo esse em que a eficiência passou a ser vista como o principal objetivo de qualquer política pública, tendo olhar técnico-administrativo de gestão pública em conjunção com as demandas sociais, com a defesa de menos gastos e de mais investimento.

Dos modelos de políticas públicas possíveis de serem articulados, o Projeto Meninas Cidadãs nasce de um ciclo deliberativo chamado ciclo de políticas públicas, por responder de forma mais adequada às reais necessidades de articulação dessa ação por ser construída de forma coletiva, ouvindo todos os pares envolvidos, tanto a sociedade civil e os movimentos organizados, quanto os gestores públicos. Constrói-se, assim, um processo dinâmico de aprendizado e de pertencimento para todos os envolvidos e não somente para o público-alvo.

O projeto iniciou sua tramitação na Câmara Municipal de Vereadores e Vereadoras de Taquara em um primeiro momento com definição da agenda, partindo de um chamamento público organizado por uma vereadora no município de Taquara, no mês de março do ano de 2017, para discutir formas de combater a violência contra a mulher. Nessa reunião, estiveram presentes instituições ligadas às igrejas, às representações das polícias civil e militar, juiz da vara da família de Taquara, secretarias ligadas ao poder executivo, associação de moradores e coletivos que têm a pauta feminista. Seguindo os seguintes tópicos:

- 1) Identificação das alternativas: onde se debateu como era possível a construção de agendas que, ao mesmo tempo, enfrentassem a violência contra a mulher já constituída e prevenissem novas violências ou novas vítimas;

- 2) Avaliação das opções: partindo desse momento e dos apontamentos realizados pelo coletivo presente na reunião, constituiu-se um Grupo de Trabalho, coordenado pela vereadora proponente dessa reunião, onde foram apontadas duas frentes para erradicação da violência contra a mulher no município de Taquara;
- 3) Seleção das opções: a primeira, atuando no enfrentamento à violência, como ações coordenadas entre o judiciário e as polícias; já, a segunda, com ações de prevenção pela Secretaria Municipal de Educação;
- 4) Implementação e avaliação: no mês de abril de 2017, iniciou-se o mapeamento das situações de violência sofridas por mulheres com filhos(as) na rede municipal de educação, bem como, situação de violência e violações sofridas por meninas da rede municipal de educação. Foi possível constatar que grande parte das agressões contra mulheres estavam em regiões periféricas do município, desenhadas por cenários de uso de substâncias psicoativas e de não acesso aos bens e de serviços públicos essenciais. Com esse mapeamento, durante o mês de maio, a vereadora em questão apresentou um projeto piloto ao Prefeito Municipal e ao Secretário Municipal de Educação, Cultura e Esportes do município de Taquara, intitulado, Meninas Cidadãs, com foco nas escolas inseridas nas comunidades com maiores índices de violências contra a mulher no município.

Aprovado o projeto piloto pelas secretarias pares e pelo executivo municipal, a vereadora proponente elaborou o Projeto de Lei com o texto base e a justificativa ao projeto, apresentando-o na forma de indicação ao executivo municipal ao plenário da Câmara Municipal de Vereadores. O Projeto foi aprovado de forma unânime pelos vereadores e pelas vereadoras, sendo posteriormente sancionado pelo prefeito municipal, tornando-se a Lei Municipal Nº 6187/2019.

O Programa iniciou atendendo, no primeiro ano, cinco escolas municipais, já no ano de 2020 foram oito escolas e 10 turmas de meninas adolescentes no contraturno da escola. Nesse universo analítico, a pobreza, a falta de acesso à informação aos mecanismos de proteção e o distanciamento do núcleo central do poder foram identificados como agravantes para violações de direitos de mulheres e

meninas. Logo, fornecer redes de proteção social às alunas para aprenderem a identificar, enfrentar e combater o risco de violências e violações de seus direitos se tornou tarefa do município de Taquara, através da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes em parceria com a Secretaria de Saúde. A partir de uma estratégia política que ampliasse o empoderamento das alunas e reduzisse o risco de violência ou de violações de direitos, tornando-se, portanto, uma política pública preventiva e de investimento para a eliminação gradual daquilo que foi instituído para o gênero feminino e que se refere ao consentimento e sua utilização para autorizar as violências as quais a grande maioria das mulheres e meninas sofrem. Tal iniciativa também possibilitou a construção de especificidades que reivindicassem o lugar da mulher na sociedade rompendo à estabilidade da dominação machista e patriarcal que tratava as mulheres como objetos de posse.

### 3.2 OUTRA EDUCAÇÃO É POSSÍVEL: OUTRA SOCIEDADE É NECESSÁRIA

Conforme Lamamotto (2011), o conceito de cidadania, no século XXI, informa que todos os cidadãos têm direito a um mínimo de bem-estar econômico e de segurança que os permitissem viver como seres civilizados de acordo com os padrões correntes na sociedade, o que incluía bens essenciais dissociados da renda dos indivíduos.

Todos os brasileiros têm direitos aos bens e serviços públicos em igualdade de condições. A garantia de tal acesso se dá por protocolos internacionais os quais o Brasil é signatário, como Leis, Políticas Públicas e, principalmente, pela Constituição Nacional (1988), chamada, justamente, de Constituição Cidadã. Deve-se, portanto, garantir a equidade de gênero, racial, social e econômica.

No Brasil, todavia, vive-se um longo período de mercantilização dos esforços da população. No livro *Raízes do Brasil* (1936), Sérgio Buarque de Holanda, em um capítulo denominado “Homem Cordial”, desenha o brasileiro como aquele que prioriza os laços emotivos frente à razão. Tal descrição de cordialidade do brasileiro foi muito criticada pelo fato de essa compreensão se tratar de bondade acima de tudo, jamais com significado de ação violenta e de sobreposição aos demais. O ethos humano é resultado de uma alquimia complexa, feita de traços culturais, corporalidade, espaços

geográficos, e com o brasileiro não seria diferente. Por fim, a identidade discursiva desse brasileiro está ligada ao que ele quer parecer e de sua identidade social estar ligada ao que ele realmente é: conservador, elitista, autoritário e violento.

A identidade do povo brasileiro está intimamente atrelada a todos os processos de violações e violências cometidos desde o período das colônias. Roubos, trapanças, assassinatos em massa, exploração são alguns dos componentes dessa identidade. Charaudeau (2013) reflete que a credibilidade e a identidade são extraídas do afeto social, ou seja, é mediante ao processo de socialização e de identificação irracional, que é cotidiana, que se funda a identidade do ser social e do ser político. Logo, os traços que caracterizam os sujeitos em determinado espaço geográfico, em determinado tempo, constituem-se através dos significados marcados em sua existência.

O Brasil encontrou na doutrina liberal a falácia do dinamismo e da revelação do mérito, onde aqueles que mais se dedicam ao trabalho e à produção nutrirão maiores conquistas e ganhos. Nessa lógica, o outro e a natureza são os condutores e são considerados simples ofertas de matérias para que essa conquista se realize. Nesse imaginário de produção versus riqueza e prestígio, a sociedade brasileira se fundou, sendo a automatização entre consumo e *status* o que dita as regras do jogo, movimentando as peças no tabuleiro da política, construindo, assim, os discursos políticos e de seus representantes em todas as esferas: nação, estados e municípios. Por óbvio, essa matriz de exploração do capital humano se apresenta nas políticas públicas nacionais e adentra às salas de aulas através dos componentes curriculares. Docilizar os corpos, como afirma Foucault (2006), é tarefa da educação. O corpo dócil se faz na união da utilidade em termos econômicos e da docilidade em termos de obediência política. A fórmula é simples: o corpo dócil é tão obediente quanto produtivo, o(a) aluno(a) mais quieto é o que tira notas mais altas; o(a) trabalhador(a) mais produtivo é menos preguiçoso(a). Assim se constituiu o povo brasileiro e toda sua organização social.

Na época presente, século XXI, a população brasileira traz as marcas de sua história, mas também absorve e incorpora novas verdades: a comunicação em larga escala, a globalização das ações, a homogeneização dos atos olhares são necessários para o desenvolvimento, tanto coletivo como individual, sendo algo que

nem os governos pós-neoliberais no Brasil (2003-2015) conseguiram combater, mesmo transformando as políticas públicas- raciais, de equidade, de gênero, de universalização da educação, de moradia, de aumento do salário mínimo, de transferência de renda e de saneamento básico, em estratégicas e prioritárias.

No Brasil, hoje, com o desemprego maciço e a prolongada informalidade em alarmante proporção (terceirização, trabalho temporário, subemprego), a grande rotatividade no emprego e a predominância de contratos de até dois salários mínimos, com a desregulamentação dos direitos conquistados pelos(as) trabalhadores(as), sobretudo no âmbito da seguridade social, alinhados à queda do nível de renda média do trabalhador, à redução da participação da renda do trabalho no conjunto da renda nacional, à concentração da renda e do poder político, resultam em ferramentas que, segundo o Pnud, mantêm os 10% dos mais ricos com 43% da renda nacional, enquanto os 10% mais pobres disputavam 1,1% dessa renda. Portanto, cenário fértil para a atuação e a construção de discursos produzidos a partir de um imaginário focado no passado, focado nesse homem cuja cordialidade é violenta e segregadora, focado na mundialização do capital (IAMAMOTO, 2011).

A mundialização do capital sob a órbita das finanças afeta a sociabilidade e a cultura, reconfigura o Estado e a sociedade civil, faz erodir formas de convívio coletivas e dificulta as lutas e os movimentos sociais em uma conjuntura adversa aos trabalhadores e àqueles que estão às margens da sociedade. Iamamoto (2011) reflete que os investimentos especulativos apostam na extração da mais-valia presente e futura dos(as) trabalhadores(as) que, na realidade, não alimentam o apenas o mercado, mas também a expectativa de uma vida melhor ao trabalhador(a) como fruto desse trabalho, interferindo silenciosamente nas políticas públicas para equidades, intensificando agendas de retirada de direitos e silenciamento dos movimentos sociais, estimulando a competição entre segmentos sociais. Toda essa agenda produz, com isso, o afastamento de subjetividades e esfacela a possibilidade de luta pela garantia dos direitos fundamentais, sendo o acesso à educação uma das grandes garantias cidadãs.

Dados do relatório (2018) que analisa os sistemas de educação de 36 países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além de dez países parceiros, como o Brasil, a Argentina, a China, a Rússia

e a África do Sul, mostram que o Brasil vem diminuindo o investimento em educação básica no decorrer dos anos.

O Brasil é hoje um dos países mais desiguais do mundo, com quase 30% da renda nas mãos de apenas 1% dos habitantes do país, de acordo com Arretche (2015). Em 2019, o Brasil era o nono país do mundo com a maior desigualdade de renda, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para tentar diminuir essa diferença, o princípio de equidade no que se refere ao acesso aos bancos escolares é considerada uma das estratégias mais promissoras para grande parte dos governos. Tal solução, constantemente, é fonte de discursos políticos, bem como de repetidas defesas para se resolver a questão da desigualdade social.

O Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – Ipea (2013), através da pesquisa Educação, desigualdade e redução da pobreza no Brasil, demonstra não ser suficiente para articulação da equidade somente a expansão de acesso e permanência à educação, principalmente, ao ensino básico. Através de simulações com dados estatísticos, o estudo concluiu que, se desde 1994 o Brasil tivesse construindo acesso igualitário à educação, até o ensino médio completo, a desigualdade teria caído apenas 2%.

Evidentemente, a educação opera efeitos positivos na sociedade quando opera na lógica da construção de cidadania, mas ela por si só é ineficiente para superar as desigualdades históricas no Brasil. Aprofundar medidas contra a discriminação de gênero, étnica, racial e social, sendo a educação parceira na articulação de estratégias e debates que possibilitem uma reflexão real a respeito da condição social do povo brasileiro e da utilização das desigualdades sociais como ferramenta de manipulação e manutenção do *status quo* de uma elite dominante, podem servir ao grande ato de superação de todo ethos que constituiu o brasileiro, mas que, agora, não pode mais ser aceito e assimilado com *status* de normalidade.

O acesso à educação é mais do que necessário, é um requisito para a cidadania, mas deve vir atrelado a uma agenda propositiva no que se refere, em primeiro lugar, à compreensão da sociedade brasileira e, posteriormente, como aquela que pode vir a ser a possibilitadora de estratégias para o combate às desigualdades e às violações de direitos fundamentais. Programas como o Meninas Cidadãs demonstram que é possível que cada município, partindo de sua realidade, construa

políticas públicas as quais possibilitem respostas às demandas sociais e, assim, estabeleçam espaços coletivos mais igualitários.

Uma educação que emancipe, uma sociedade que garanta justiça e liberdade para todos os segmentos sociais é a base para a formação de pessoas que articulam sua existência, que se responsabilizam pelo coletivo, que tem consciência de sua existência e de seus direitos e, conseqüentemente, é a base para uma sociedade plural e cidadã.

É, portanto, tarefa dos representantes lutarem para que as políticas públicas se tornem realmente o fomento ao desenvolvimento individual/coletivo do qual o Brasil tanto necessita e é tarefa daqueles que são representados(as) de apresentar suas demandas a partir de suas vivências para desconstruir as barreiras de acesso aos bens e serviços públicos que emancipam e possibilitam o protagonismo. Superar as desigualdades econômicas e sociais, honrar o compromisso histórico que a nação tem com a população negra, com os povos tradicionais, com as mulheres, é a possibilidade de construção de um futuro com justiça social, além de garantir o princípio da democracia (*demo* = povo) (*kratia* = poder), poder do povo, não como uma entidade abstrata de razão, e sim como a razão em si, representando a construção coletiva e deliberando segundo as necessidades da maioria.

Cada época corresponde a uma construção social, esta época, a de agora, deve ser superada para dar lugar a presença forte do Estado Democrático de Direito.

### 3.3. ANÁLISE DE RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para esta pesquisa, utilizou-se o método de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011), é uma técnica para se ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, os quais analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis. Dessa forma, busca-se comprovar a eficiência do Programa Meninas Cidadãs como uma política pública educacional para a equidade de gênero, apontando esse instrumento como uma política pública que pode ser aplicada regionalmente como um modelo específico de ação educacional com o objetivo de construir empoderamento

e de desenvolver o protagonismo de meninas no espaço escolar e, posteriormente, na vida adulta.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, assim sendo, é destacada, nesse campo, a importância da semântica para o desenvolvimento do método. Desse modo, é viável que se delineiem os campos dos métodos de análise de conteúdo: 1) Domínio da linguística; 2) Métodos lógicos estéticos e formais; 3) Métodos lógicos semânticos; 4) Métodos semânticos e semânticos estruturais; 5) Hermenêutica. O método de análise de conteúdo, portanto, é balizado de um lado pela linguística tradicional e do outro pela interpretação do sentido das palavras (hermenêutica).

A análise hermenêutica foi utilizada para analisar o campo sócio-semântico dos relatos e das declarações das equipes diretivas das sete escolas que o Programa Meninas Cidadãs é executado, bem com os relatos das psicólogas, da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Taquara e dos gestores do poder executivo. Já, a linguística tradicional foi utilizada para análise dos documentos e de reportagens sobre o Programa.

Para tanto, a pesquisa contou com relato sobre o Programa Meninas Cidadãs das três psicólogas atuantes (referidas com P), uma gestora da secretaria municipal de educação (referida como G), um gestor do poder executivo (referido como G), sete gestores das escolas participantes (referidas como D), oito reportagens sobre o Programa (referidas como R) e pela análise do relatório final 2020 do Programa.

As categorias e suas ocorrências definidas após a leitura dos instrumentos estão descritas conforme o quadro abaixo.

**Quadro 6.** Categorias e suas Ocorrências do Programa Meninas Cidadãs

<b>Categorias</b>	<b>Ocorrências</b>
1- Multidisciplinariedade	4
2- Resultados/Impacto	26
3- Família	5
4- Políticas Públicas/ Demanda	22
5- Desenvolvimento/ Adolescência	6
6- Objetivos	16

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Podemos observar, a partir dessas categorias, que as maiores ocorrências aconteceram exatamente dentro dos objetivos do Programa: 1) nos resultados e impacto, pois, pelas análises efetuadas, os resultados são sólidos e eficazes; 2) Política Pública e demanda, demonstrando que uma política pública local que leve em consideração as reais necessidades de uma parcela da população é possível e necessária para se responder rapidamente questões complexas e locais; 3) objetivos, que, segundo o relatório do Programa Meninas Cidadãs (2020) são:

- Fortalecimento de vínculos, fazendo um uso adequado do tempo livre das adolescentes participantes promovendo um desenvolvimento mais saudável, contribuindo para formação da identidade, estimulando a autonomia e a competência social, gerando ganhos significativos no rendimento escolar, na motivação, socialização e na autoestima das participantes;

- Ampliação do nível de informação das adolescentes participantes acerca de seus direitos e deveres;

- Promover um espaço saudável de convivência para que as adolescentes possam se comunicar livres de preconceitos e que possam ser orientadas de maneira correta sobre temáticas do adolescer;

- Prevenção às questões referentes à violência e o treinamento de estratégias de resolução de conflitos;

- Promover cuidados com o corpo e a saúde, impactando na autoestima, favorecendo a adoção de práticas e comportamentos mais assertivos e prevenindo a automutilação.

No quadro que segue é possível constatar os conteúdos e objetivos desenvolvidos em cada ano do Programa. Cabe aqui destacar que nenhum desses conteúdos seriam possíveis de serem trabalhados se não fosse pelo Programa, pois esses não fazem parte das matrizes curriculares no município de Taquara.

**Quadro 7. Conteúdos e objetivos do Programa Meninas Cidadãs**

Ano	EMEF Getúlio Vargas	EMEF Alípio Sperb	EMEF 17 de Abril	EMEF João Martins Nunes	EMEF Lauro Muller	EMEF Júlio Maurer	Colégio Theophilo Sauer	EMEF Emílio Leichtveisme	Conteúdo
2017	X								1,2,3,4,5,6
2018	X	X		X	X		X		1,2,6,7,8,,9,10,11,12
2019	X	X	X	X	X	X	X		1,2,3,4,5,6,7,8,9,10, 11,12,13
2020	X	X		X	X	X	X	X	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

### 3.3.1 Conteúdos trabalhados no Programa Meninas Cidadãs

Os conteúdos trabalhados estão, assim, listados:

- 1) O papel da mulher na sociedade;
- 2) Relacionamentos;
- 3) Valorização do corpo;
- 4) Dúvidas sobre saúde;
- 5) Preconceito;
- 6) Violência escolar, doméstica e conjugal;
- 7) Resolução de conflitos;
- 8) Habilidades sociais;

- 9) Saúde mental;
- 10) Depressão;
- 11) Ansiedade;
- 12) Automutilação;
- 13) Rendimento escolar;
- 14) Habilidades sociais.

Tais conteúdos estão intimamente ligados à vida, ao cotidiano, aos atravessamentos sofridos pelas adolescentes diariamente. Debates sobre relacionamentos, sexualidades, ansiedade e depressão não são comuns no ambiente familiar, mas são experiências que, muitas vezes, as adolescentes passam sem o acompanhamento necessário, através da mediação de um adulto responsável, o que as coloca, muitas vezes, em risco, desencadeando processos de sofrimentos severos como as autolesões e automutilações.

O uso do tempo dos(as) adolescentes na atualidade, o quanto eles(as) aprendem através da socialização e de atividades em turno inverso é algo que aparece em quase todos os relatos das equipes diretivas das escolas participantes. Uma das propostas do Programa, inclusive, é o de entender a identidade adolescente, principalmente a das meninas, levando em consideração o seu local de existência, o resultado das construções e (re)organizações dos processos de identificação construídos socialmente, juntamente com os processos de atravessamentos subjetivos de ordem política e cultural, recorrendo, assim, à psicologia para acolher essas demandas e problematizá-las, tanto com as meninas, como com a escola e com a família.

Temas que envolvem questões de sexualidade também são frequentes durante o Programa. Moscovici (2012) afirma que as representações sociais do sujeito constroem pensamento, imagem, ações, a partir de seu contexto sócio-histórico cultural, o que acaba por credenciá-lo(a) a compreender a realidade que se encontra inserido(a). Assim, a questão da sexualidade adolescente tem sido construída como um problema social, pois a grande maioria dos adultos não compreende as relações intersubjetivas desse adolescer, o que influencia o modo dessa questão ao ser

trabalhada na escola. Quando o Programa Meninas Cidadãs abre essa possibilidade de discussão, abre também a possibilidade do reconhecimento das sexualidades, da cultura e dos gêneros silenciados.

A escola sendo vista como espaço de construção de aprendizagens diversas, a escola entendida com instituição validada para desenvolver e compreender as relações culturais de equidade e igualdade entre os gêneros. (G1).

A discussão sobre gênero, no interior do Programa, é imperativo para que a violação de direitos humanos de meninas e mulheres perpetrada pela “ordem patriarcal de gênero” (SAFFIOTI, 2004, p. 138) seja aos poucos desconstruída, quando as meninas compreendem e conhecem a história das mulheres, das lutas contemporâneas dos movimentos sociais de mulheres, e (re)conhecem expressões como “diferença sexual” e não mais a relativizam.

O silenciamento das mulheres sobre sua participação como sujeito e, conseqüentemente, como participantes da vida social, conforme Perrot (2005), também faz parte da compreensão de que gênero se relaciona com o que é ser homem ou ser mulher e que é função da escola, igualmente, debater essas questões. A partir do Programa percebe-se que a agenda de debate sobre gênero começa a fazer parte de forma natural da vida das escolas.

A professora M foi muito feliz em seu trabalho, observando a escola como ambiente onde as diferentes vivências precisam ser observadas para um objetivo maior, em busca de políticas educacionais que somem ao trabalho pedagógico como um todo, onde as ações com objetivos claros resultaram na melhoria da qualidade das relações e na aprendizagem das alunas. (G1).

Outro ponto fundamental do Programa é o debate sobre o tempo livre dos(as) adolescentes. Pesquisas recentes apontam um panorama geral quando se trata de tempo livre e adolecer: navegar na internet, assistir TV e ouvir ou tocar música são as atividades mais desenvolvidas por eles sem mediação de um adulto. Em muitos casos, isso leva ao isolamento, à ansiedade e à dificuldade de socializar presencialmente (BORELLI, 2000; BRENNER, DAYRELL, CARRARO 2008; PASSARELLI, JUNQUEIRA e ANGELUCI, 2014; SPIZZIRRI, et al, 2012).

Este projeto auxiliou na estruturação da conduta das participantes, nas vivências do dia a dia, na resolução de conflitos internos, uma melhor convivência no ambiente escolar e fortaleceu relações familiares desenvolvendo o diálogo. No decorrer dos anos que o projeto foi desenvolvido na nossa escola podemos constatar que as alunas desenvolveram autoestima, autonomia e resiliência. A escola é uma instituição que prepara para a vida, podemos afirmar que este projeto coloca o ser humano em evidência e valoriza o papel da mulher na sociedade. (D5).

Quando a Diretora 5 reflete sobre o auxílio na estruturação da conduta das participantes, traz consigo a constatação da necessidade de que esses conteúdos sejam abordados dentro da escola por profissional qualificado e em momento oportuno. Assim também, segundo ela, o quão importante se tornou o Programa no ambiente escolar por evidenciar e debater questões silenciadas pelos conteúdos curriculares formais. A Diretora 5 afirma em seu relato que esses momentos fortaleceram as relações familiares e a resolução de conflitos, demonstrando que quando a escola atua nesse sentido, igualmente, beneficia-se, pois fortalece os vínculos com as alunas e elas percebem o quão fundamental é o processo de aprendizagem para uma vida adulta saudável.

O Programa ocupa o tempo livre das adolescentes, promovendo um desenvolvimento mais saudável, contribuindo para a formação de identidade, estimulando a autonomia e a competência social, gerando ganhos significativos no rendimento escolar, na motivação, socialização e na autoestima das participantes. (P3).

Ruiz (2004) aborda os espaços de comunicabilidade como espaços de potência, de construções subjetivas. É imperativo que uma boa comunicação com os pais e professores(as) tem um melhor resultado sobre os comportamentos de risco. Adolescentes com boa comunicação com os pais, professores(as) e amigos(as) revelaram sentirem-se mais felizes e satisfeitos com a vida (TOMÉ, et al, 2011).

O grupo social e as relações intersubjetivas podem influenciar positiva ou negativamente os adolescentes, principalmente, meninas que são a ponta mais frágil desse processo de socialização em função da grande carga histórica que seus corpos carregam. Logo, o Programa é reconhecido pelas gestões escolares como necessário para conhecer, estudar, refletir e dar subsídios para que a escola trate esses temas com naturalidade, pois, na adolescência, o relacionamento familiar e escolar se torna

mais distante, e os pais e professores(as) nem sempre estão preparados para abordar assuntos que tratam da geracionalidade, de sexualidade e de gênero com os(as) adolescentes, causando, assim, conflitos, silenciamentos e imposições de ambos os lados (SANTOS, et al, 2010).

### **3.3.2 Multidisciplinaridade**

A educação do futuro no Brasil exige uma compreensão dos processos transversais, como aponta a BNCC, que amplia os temas transversais em seis macroáreas temáticas, já discutidos no capítulo 2 desta dissertação. Aqui, cabe destacar que o Programa Meninas Cidadãs, dentro de seus objetivos norteadores, traz a necessidade do debate amplo e múltiplo com profissionais da educação e da saúde, o que fica claro pelo relato de uma das diretoras.

Logo no início já é possível identificar o quanto algumas alunas necessitavam, de momentos de escuta especializada, para expor seus sentimentos e aflições, tendo assim um auxílio sobre como conduzir determinadas situações. (D2).

A multidisciplinaridade aparece como essência na constituição do laço social escola/meninas/família, demonstrando que a escola não pode mais ser espaço somente de conteúdos herméticos e de profissionais da pedagogia ou das licenciaturas. A escuta especializada, um dos objetivos primordiais do Programa, também recebe destaque nos relatos e nas reportagens analisadas, não se tratando de um ideal de construção de comportamentos homogêneos, propostos para todas, e sim de compreender cada processo destas adolescentes, encaminhando-as ao seu reconhecimento como sujeito de vontades, direitos e deveres.

Não se pode deixar de destacar a quão foi importante a presença das psicólogas neste Programa, a riqueza das mediações feitas por elas, com ética e respeito desenvolveram um trabalho de construção de vínculos que permite a tomada de conhecimento de diferentes nuances que moldam a vida das adolescentes que hoje convivem nos mais diferentes espaços escolares que formam a nossa rede de ensino público municipal. (G1).

Os temas contemporâneos abordados de forma a integrar e instrumentalizar as estudantes para um maior entendimento da sociedade em que vivem, promovendo um espaço saudável de convivência para que elas possam se comunicar livres de preconceitos e que possam ser orientadas de maneira correta sobre temáticas do adolescer. Esse é um dos objetivos específicos do programa e também foi assim descrito por um dos entrevistados: “Os encontros com as psicólogas proporcionaram momentos de conversas com assuntos de acordo com a faixa etária das meninas.” (D5).

Segundo Sanches, Mannes e Cunha (2018), a educação escolar é responsável por contribuir para a superação de relações historicamente assimétricas e por promover a diversidade, a igualdade e os direitos humanos. Portanto, os espaços de comunicabilidade, de tomada de consciência e de escuta com profissionais competentes para tal se mostra de suma necessidade nos espaços escolares.

Logo, se a educação na atualidade comporta um crescente esvaziamento de sentido, não somente para os(as) alunos(as), mas também para os(as) professores(as), ao que parece, o Programa vem executando a contento seu recorte: o debate sobre gênero e adolescer. Ao que tudo indica, isso se dá pela ação multidisciplinar, pela adoção de outra forma de fazer, pela construção de novos espaços de ser e pela construção de saberes que serão utilizados no cotidiano, sendo que muitos deles poderão, inclusive, ajudar a salvar vidas.

O Programa Meninas Cidadãs é desenvolvido no Colégio desde 2018 oportunizando a existência de grupos de discussão com as adolescentes sobre temas e assuntos ligados a essa faixa etária, com mediação de uma profissional de psicologia. As meninas são convidadas a participar após observação de situações de vulnerabilidade. (D3).

Nesse sentido, percebe-se que o papel de um profissional que não é ligado à pedagogia ou à licenciatura é fundamental, pois não traz consigo o peso dos conteúdos a ensinar. As psicólogas, ao longo desse processo, exercem o papel de mediar, de ouvir e de se colocar à disposição para ajudar na resolução de conflitos e na melhor compreensão das relações inter e intrapessoais.

### 3.3.3 Resultado/ Impacto

Sob condições impostas pelo exercício do patriarcado, as mulheres, no decorrer da história, desenvolveram-se, lutaram e construíram novos lugares de atuação e de fala. Muitas delas dedicaram suas vidas na construção de cenários não segregatórios e violentos para as futuras gerações de mulheres, apontando a necessidade de políticas públicas, tanto de prevenção como de intervenção à violência.

Ainda assim, segundo o 13º Anuário Brasileiro de segurança Pública (Brasil, 2019), 53,8% as vítimas de estupro são meninas com menos de 15 anos, sendo que quatro meninas são estupradas por hora no Brasil. O perfil do agressor é alguém muito próximo à vítima, geralmente, um familiar.

É destaque nas mídias e nos relatos analisados sobre o Programa Meninas Cidadãs a procura por caminhos, através da educação, para a eliminação gradual da violência contra meninas, transformando-as em potenciais agentes nas ações cidadãs, através da mediação de seus saberes e cultura com os saberes e os conhecimentos das psicólogas.

É notável no decorrer do projeto o quanto essas meninas iniciam vulneráveis e se tornam mais preparadas para identificarem suas reais necessidades e vontades, evitando abusos velados (ou já iniciados), que muitas se quer identificam como risco, por estarem em ambientes que não lhes proporcionam informação e proteção adequada, apenas vulnerabilidade. Percebe-se com o avanço do programa o interesse de cuidarem das suas autoestimas, na crença que desenvolvem em si mesmas. (P1).

A escola, através do Programa Meninas Cidadãs, passa a perceber que, em uma sociedade mediada pela aceleração do tempo e das relações, a constituição de espaços de debate sobre as mazelas e as demandas dessa aceleração se faz necessário. Debater temas como violência e depressão se tornam de suma importância para que esse espaço construa aprendizados saudáveis. Em alguns estudos, a violência escolar é caracterizada apenas como atos de violência física. Outros, no entanto, enfocam a violência verbal e as agressões, ainda há aqueles que atentam para o comportamento de oposição às regras e atividades escolares, como a depredação da escola, os furtos e os comportamentos antissociais (PAULA; SALLES,

2010). Todos esses comportamentos dentro da escola são reflexos da sociedade no entorno. O Programa Meninas Cidadãs demonstra que a escola pode ser protetiva e como construir resiliências.

A descoberta, pelas meninas participantes do Programa, mediada pelos seus valores e direitos perante a sociedade vem acompanhada pelo desmonte da (In)tolerância de gênero. Uma das constatações do Programa é de que muitas meninas, por não se reconhecerem como sujeito de direitos, muito jovens, entram em relacionamentos abusivos e que se constituem como prisão em namoros violentos. “A investigação da violência no namoro tem demonstrado a importância da prevenção junto das populações juvenis.” (MATTOS, et al, 2006, p. 1).

Nota-se também que muitas estudantes, apresentam uma autoestima baixa, não acreditam em seu potencial e por isso muitas vezes se deixam facilmente influenciar. (D4).

O Programa Meninas Cidadãs atua contribuindo para a formação de jovens meninas para que possam desempenhar seu protagonismo, sua emancipação, desenvolver consciência e sororidade. Beker e Barbosa (2016) atribuem a rivalidade entre as mulheres ao sistema patriarcal em que o mundo foi organizado, destacando que os processos educativos, dentro e fora da escola, contribuem para perpetuar esse fator, para que elas não reconheçam sua historicidade e a de outras mulheres. Desse modo, compreender como se travam as relações culturais, os instrumentos e recursos que a sociedade utiliza para violar e violentar mulheres e, posteriormente, silenciá-las é um dos objetivos do Programa, cumprido com eficiência como destaca a gestora 2.

Esta compreensão indica a certeza da necessidade de manutenção e ampliação, como política pública, do Programa Meninas Cidadãs no município de Taquara. Mais do que isso, incentivar-se sua difusão e compartilhamento para que possa servir de exemplo e seja replicado em outras comunidades. (G2).

Sem dúvida, tais considerações podem parecer vagas e abstratas, no entanto, cabe questionar o quanto o Programa se efetiva pela realização de vidas de meninas em plenitude, onde possam ter espaço de escuta, mas também espaço de refletir a

respeito de seus atos e atitudes, onde possam reconsiderar seu lugar na sociedade, onde possam operar sua cidadania.

Diminuiu muito o confronto. Tudo está mais harmonizado. O bullying diminuiu, elas aprenderam a importância da amizade, da socialização. As escolas têm que incentivar que as alunas participem, precisamos dar continuidade a esse projeto. (R7).

O Programa possibilita, assim, aprofundar as resistências que todas devem ter para se constituírem como e enquanto seres – mulheres.

“O Projeto ajudou no relacionamento dentro e fora da escola. Quando fiquei sabendo do Projeto, gostei bastante da ideia, pois sabia que ia ter com quem me aconselhar. Até minhas notas melhoraram”, comemora. (R7).

“Além das amigas sinceras, aprendi coisas sobre a violência contra a mulher, que a gente pode denunciar”, contou G. (R7).

A partir do Programa Meninas Cidadãs as escolas parceiras mudam seus componentes curriculares, passam a compreender que as vidas subjetivas importam, que há vidas para além dos muros escolares, as relações intersubjetivas ganham destaque e por ali também se instalam novas formas de relacionamentos uns com os outros e também como o processo de saber. Em nome dos direitos humanos de meninas, da preservação de suas vidas e pelo zelo por seus desenvolvimentos, a escola opera na lógica da desconstrução de discursos enraizados em nossa sociedade, os quais operam e reiteram a lógica do machismo, racismo e homofobia.

A escola sendo vista como um espaço de construção de aprendizagens diversas, a escola entendida como instituição validada para desenvolver e compreender as relações culturais de equidade e igualdade entre os gêneros. (G1).

Como demonstram Mendes (2011) e Macedo (et al., 2014), a prevenção da violência e da intolerância por dentro do espaço escolar são desenvolvidas, em grande parte e de forma pontual, por profissionais da saúde, sendo que estes compreendem e caracterizam a violência escolar como um problema de saúde pública. Assim como o Programa Meninas Cidadãs também aponta e se desenvolve. A ausência de

profissionais como psicólogos(as) e assistentes sociais, bem como de programas de prevenção à violência e de eliminação de violações de direito são raros na educação. Também são raros os debates e as reflexões por profissionais da educação sobre essa temática.

Silva e Assis (2018) apontam que a caracterização da violência como um problema de saúde pública tem ecoado nas discussões de agências internacionais, como no relatório mundial sobre prevenção da violência de 2014 (OMS, 2014), que analisa os esforços de prevenção da violência em diversos países e aponta para a intensificação de programas de prevenção, de legislações mais firmes, pela aplicação das leis pertinentes para a prevenção, bem como a necessidade de serviços avançados para as vítimas de violência e de violações de direitos. De mesmo modo destaca a psicóloga 3 em sua fala:

É perceptível ao final do processo um aumento do nível de informação das adolescentes participantes acerca de seus direitos e deveres enquanto mulher, sobre os cuidados com o corpo e a saúde que impactaram na autoestima, favorecendo a adoção de práticas e comportamentos mais assertivos, especialmente relacionados a situações de violência e conflito que refletiam em sala de aula, conforme relatos recebidos das equipes diretivas. (P3).

Desta é possível perceber que Programa Meninas Cidadãs aponta um caminho possível a ser percorrido pelo poder público no que se refere a prevenção a situações de violência, pois a meninas participantes conseguem compreender seus direitos e deveres, assim sendo conseguem perceber situações de risco, bem como possíveis relacionamentos abusivos e tóxicos.

### **3.3.4 Família**

A hermenêutica familiar é algo complexo nestes tempos, a decifração das diversas relações e composições familiares exige leitura meticulosa, atenta e liberta de dogmas. Mais precisamente, exige da escola e de seus componentes um eterno se (des)construir. Muitas vezes, o processo de aprendizagem de alunos(as) vem atrelado à maturação psíquica e emocional, sendo que essa é desenhada em cenários familiares, ou seja, uma família numerosa, com problemas de diálogo e afeto, constitui

membros com dificuldades de interpretação de suas relações inter/intrassubjetivas. Desse modo, um dos desafios do Programa é construir pontes entre pais e filhas, e possibilitar que pais compreendam o contemporâneo de suas filhas e que elas compreendam a construção de seus pais, como é destacado na fala da diretora 5: “Podemos afirmar que o Programa Meninas Cidadãs foi de extrema importância para as alunas quanto para suas famílias.” (D5).

Pratta e Santos (2007) refletem que a família tem passado por inúmeras transformações no último período, apresentando-se a partir de vários arranjos, não alterando as funções básicas desempenhadas pela instituição familiar no decorrer do processo de desenvolvimento psicológico de seus membros. Frente a esta realidade, a adolescência e as relações familiares têm sido alvo de muitos estudos e de desenvolvimento de políticas públicas, seja para melhor compreender esses arranjos, seja para sanar algumas demandas sociais que essa fase do desenvolvimento necessita.

Partindo dessas análises, mais uma vez, é possível constatar a eficiência do Programa Meninas Cidadãs que, para além de mediar situações do adolescer, também medeia situações familiares. Atuando, assim, com grupos de pais, uma vez ao mês, para ajudá-los na construção de seus estágios de consciência e de leitura de seus próprios pensamentos e de suas ações, privilegiando, portanto, a manutenção de laços e de vínculos afetivos entre os familiares, bem como possibilitando a retomada desses vínculos quando rompidos.

É perceptível o quanto as adolescentes se sentem empoderadas e pertencentes ao espaço escolar, o quanto elas tem dificuldade em enfrentar problemas e que não tem a quem pedir ajuda ou conselhos, por que os pais estão ocupados demais trabalhando ou cuidando dos filhos menores e o Programa supre essa necessidade. (P3).

Os grupos de pais ocorrem uma vez ao mês nas escolas participantes privilegiando temas das práticas em si, das técnicas de subjetivação, do vínculo histórico entre os pares familiares. Neste fragmento de uma reportagem sobre o Programa que analisamos, fica clara essa ação com as famílias:

“Percebemos que os pais não estão tendo mais tempo para conversar com os filhos. Aqui no Meninas Cidadãs elas sabem com quem podem contar e isso facilita na aprendizagem da escola. Se o emocional tá tranquilo, elas conseguem ter um espelho disso até mesmo nas notas”, explicou C. (R7)

Do início do século XX até meados dos anos 1960 houve o predomínio do modelo de família denominado “família tradicional”, onde homens e mulheres exerciam papéis distintos: o homem era o “chefe da casa”, o provedor da família, e a mulher era a responsável pelo trabalho doméstico, dedicando-se ao cuidado dos filhos e do marido (AMAZONAS, DAMASCENO, TERTO e SILVA, 2003). Nesse sentido, as relações geracionais também eram impactadas sendo definidas por meio de noções de respeito e autoridade, pais mandavam e filhos obedeciam sem questionar.

Com o avanço tecnológico e o processo de industrialização, a noção e a estrutura de família também mudaram. Segundo Pratta e Santos (2007) essas transformações levaram ao surgimento de configurações da organização familiar diferentes do modelo anterior a “família igualitária”, onde homens e mulheres estão atuando em atividades para além do privado, ambos estão no mercado de trabalho e buscam dividir entre si o trabalho doméstico e a educação dos filhos, “terminando com a dicotomia: pai distante, figura de autoridade e mãe próxima, figura de afeto.” (LISBOA, 1987, p. 14).

Os autores refletem que as relações entre pais e filhos também se modificaram, não sendo mais baseadas na imposição da autoridade e sim na valorização de um relacionamento aberto, pautado na possibilidade de diálogo. Logo, a educação das crianças perdeu seus aspectos autoritários, portanto, este rápido processo de mudanças ocorridas nas relações e nos valores familiares levaram à inexistência de referenciais pessoais claros para a orientação da conduta dos indivíduos, gerando os conflitos geracionais. Nesse ponto, a partir do grupo de pais, o grupo com as filhas e a formação continuada dos(as) professores(as) sobre o adolescer e a contemporaneidade faz com que o Programa Meninas Cidadãs consiga responder para a comunidade escolar às demandas geracionais mais angustiantes e conflituosas.

### 3.3.5 Políticas Públicas/ Demanda

As políticas públicas educacionais acolheram durante sua construção histórica várias demandas vindas da sociedade, tais como: educação de jovens e adultos, educação inclusiva e educação e diversidade. Algumas dessas construíram importantes referenciais que possibilitaram aos municípios e estados compreender a necessidade de pensar seu povo, no sentido de um conjunto de indivíduos que não apenas vivem no mesmo território, mas que são unidos por laços e interesses e, assim sendo, são corresponsáveis pela manutenção e organização de seu espaço social.

A educação desta época se encontra em um paradoxo conflitante, onde todos os componentes entendem que é necessário mudar, ousar, romper com o mais do mesmo. Ação essa executada pelo Programa Meninas Cidadãs. No entanto, esta realidade de mudanças, por vezes, não é possível, pois se esbarra com situações políticas que demandam formação, políticas públicas e financiamento para a concretização de práticas inovadoras de políticas educacionais que realmente vão ao encontro das demandas dos alunos (SANTOS, 2012).

O Programa Meninas Cidadãs iniciou na escola em 2018, inicialmente ficamos um pouco inseguros em relação à proposta, principalmente por tratar de um assunto tão delicado, mas acreditamos que poderia dar certo, pois a violência é algo que sempre esteve muito presente em nossa comunidade. (D1).

O Programa Meninas Cidadãs ocorreu levando em consideração questões locais e, principalmente, o enfrentamento à violência contra meninas em cada escola, em cada bairro onde se encontrava inserido. Questões como gênero e étnico-raciais começaram a ser discutidas no interior da escola. O Programa construiu falas e argumentos que, até então, não faziam parte do currículo escolar para desconstruir os modelos sexistas de homem e de mulher, inovando assim na ação de educar para a vida.

Compreendo que o Programa Meninas Cidadãs tem um impacto, que não é possível mensurar apenas a curto prazo, porque trabalha questões que podem repercutir ao longo da vida, impacto em todo sistema familiar, que em

termos de políticas públicas, se torna um investimento curto com alta rentabilidade. (P3).

Segundo os relatos é possível compreender que a comunidade escolar entende que o Programa Meninas Cidadãs não é a resposta para todas as mazelas vindas com atribuição ao valor do gênero, mas é a possibilidade do novo, de se pensar as implicações entre os domínios socialmente constituídos que segregam e violam os direitos de meninas de crescerem sem medos e com certezas de seus papéis de cidadãs.

Sabemos que vivem em um ambiente violento e que sofrem com as mais diversas situações de violência, que não vai acabar somente por um Programa, mas que esse sim vai dar voz a elas, vai ajudá-las a superar as dificuldades, a sentirem-se valorizadas, igualmente respeitadas por serem mulheres e empoderadas para serem livres e fazerem o que quiserem. (D1).

A partir do Programa as escolas participantes também começaram a perceber que o enfrentamento à violência contra meninas é, sim, papel do estado; realmente, olhando para o mundo e não somente para dentro dos muros escolares. Mas como forjar o novo, em um mundo constituídos de verdades e paradigmas que não são atrelados ao universo feminino, que não escuta a voz das mulheres se elas não gritarem? Para a desconstrução do que não cabe mais, existem os cargos eletivos, aquelas pessoas escolhidas para representarem a população nos espaços de poder e na tomada de decisão. Tais representantes devem estar atentos(as) às demandas da população e responder com atitude transformadora da realidade do que não é mais possível. Foi esse olhar que a professora e vereadora M lançou ao idealizar o programa, a partir de sua experiência como educadora de mais de uma década.

A idealizadora do Programa, Professora e Vereadora M, destaca que o mesmo nasceu em 2017, para alertar às estimativas do índice de violência contra a mulheres e contra meninas. “Hoje 50,9% de toda violência sexual no País, acontece com meninas com menos de 13 anos de idade e nós temos a responsabilidade muito grande de cuidar das nossas meninas, proteger e ensinar a identificar situações de violência”, destaca M. (R3).

Pode-se perceber que a construção ética de meninas no interior da educação se torna possível com desenvolvimento e aprendizagem, assim como com o Programa

Meninas Cidadãs, sendo esse um dos objetivos trazidos pela idealizadora do Programa. Conforme Santos, Vidal, Bittencourt, Boery e Sena (2010), a compreensão e a percepção fundamental sobre as relações humanas, que possibilitam atuação ética, é desenvolvida no processo de formação, por dentro da educação, cabendo aos gestores e representantes eletivos o olhar atento para essas demandas e para saná-las através de políticas públicas, a exemplo da Lei 6187/2019, que demonstra a possibilidade de se ter eficiência em uma política pública local e segmentada.

O Programa Meninas Cidadãs é um alento como política pública educacional voltada à equidade de gênero e de superação ao papel histórico de mulheres e meninas. Os relatos e as reportagens analisadas por essa pesquisadora mostram a superação de concepções normativas e culturais que, até então, não permitiam o diálogo sobre a desconstrução de certos dogmas ligados à vida privada familiar e ao desenvolvimento de meninas por se entender que esse não era o papel da escola.

Segundo Brandão e Lopes (2018), as ações de Estado parecem querer valorizar as questões de gênero sem levar em consideração toda a historicidade que a heteronormatividade carrega para dentro da educação, onde as mulheres e meninas não são consideradas sujeitos de direitos iguais aos meninos. Sendo esse um dos pontos fundamentais e que é muito relatado pelos(as) agentes participantes do Programa: o questionamento dessa visão e a reflexão sobre como essa visão contribui para a reprodução de uma ordem social injusta e desigual para meninas.

Portanto, o papel de política pública para equidade de gênero que o Programa se propõe é algo destacado e comemorado por reportagens e pelos relatos das participantes.

### **3.3.6 Desenvolvimento/ Adolescência**

A adolescência é um período de transição entre a infância e a vida adulta, sendo uma etapa importante na formação da identidade, além de ser um momento de diversas transformações biopsicossociais. Com isso, necessita, por parte de profissionais envolvidos(as) em agendas com o adolescer, conhecimento técnico-teórico deste período complexo. “O Programa meninas Cidadãs utiliza e pratica, assim, o modelo educacional como formador de consciência do adolescer.” (G2).

O adolescer é um tempo de formação social que leva muito em consideração a subjetividade. No espaço escolar são vários sujeitos subjetivos que estão construindo a alteridade, sendo que o papel da educação é auxiliar neste processo. O Programa aqui analisado conseguiu construir esse espaço de subjetivação e de respeito à alteridade tão necessário ao adolescer saudável.

O Programa, através da escuta e da mediação, construiu com as meninas participantes subjetividades com respeito e ofereceu uma grande diversidade enriquecedora, fazendo com que elas compreendessem que homens e mulheres são diferentes em acesso à cultura e ao conhecimento, dentre outros fatores, e que isso deve ser revisto.

Obter um espaço no qual possam falar sobre seus relacionamentos, tirar dúvidas e debater com suas colegas, promove atitudes mais positivas nas adolescentes, prevenindo que não adotem comportamentos de risco e se coloquem em relacionamentos abusivos, que podem futuramente fazer com que abandonem a escola. (P3).

Levando em consideração a necessidade de cada uma das meninas, o Programa se desenvolve ora em trabalhos com grupos, ora na acolhida individualizada. Funciona, assim, acolhendo e organizando todas as necessidades do grupo, fazendo com que as meninas se sintam mais seguras para poder falar de suas angústias, bem como em poder compartilhar saberes para a resolução de seus problemas e de tomadas de decisão.

Trabalhamos diversos temas, como cidadania, responsabilidade social, auto cuidado e de forma informativa proporcionamos noções básicas de higiene, auto respeito, respeito ao próximo, sexualidade, como identificar tipos de assédios e denunciá-los, empoderando essas meninas no intuito de se protegerem e serem mais assertivas com as próprias vivências. (P1).

Desse modo, as práticas adotadas pelo grupo de psicólogas, partindo da interação com as adolescentes, vão sendo incorporadas pelo grupo de tal forma que no decorrer do processo as meninas vão se tornando autônomas e resolvendo seus conflitos de forma mais assertiva.

Pensando em contribuir com jovens e adolescentes que sentem-se isolados, confusos e irritados o Programa ajuda a produzir conteúdo que além de ocupar o tempo ocioso, propõe contribuir com a sociedade. (R4).

A dinâmica empregada pelo Programa, pautada na subjetividade e na alteridade, através da escuta, da observação e da elaboração coletiva, constrói descobertas, tais como “eu posso e não estou só”, como o conhecimento e as dores podem ser divididas, possibilitando, assim, a construção de um saber ético e político de suas próprias existências e das fases de desenvolvimento.

Seu público-alvo são adolescentes, período do desenvolvimento em que a personalidade é lapidada, e que ocorre a vinculação aos pares acentuando e iniciando os primeiros relacionamentos amorosos e as primeiras experiências sexuais. (P3).

Ruiz (2004) afirma a alteridade como única possibilidade de ser e estar no mundo, sendo que o outro é a possibilidade de existência do sujeito e vice-versa. Nesta perspectiva, salta aos olhos o valor do Programa, pois faz uma reflexão aprofundada sobre as experiências de mundo das meninas, não relativizando-as, mas dando sentido e potencializando-as para o mundo.

Nesse sentido, as meninas participantes, adolescentes, entendem o outro como condição de sua subjetividade, dando real significado às relações, tornando-as mais assertivas. Desse modo, o aprendizado emancipa as adolescentes participantes.

### **3.3.7 Objetivos**

A afirmação que a educação transforma é vista e ouvida por todos desde sempre. Mas até que ponto que a ação da educação realmente transforma? Só é possível transformação quando há escuta e observação das reais necessidades das pessoas localmente. No município de Taquara, por seu papel de polo regional de prestação de serviços de toda ordem, o poder público observou a necessidade de se discutir e de criar estratégias para o enfrentamento à violência de gênero desde dentro da educação como uma possibilidade de prevenir que meninas não entrem nas estatísticas tão dramáticas a qual muitas mães e avós fizeram parte.

O Programa foi idealizado pela Professora e Vereadora M, e pensa na formação subjetiva e cidadã das novas gerações, pois entende que a construção de uma sociedade livre de violência, opressão e discriminação é sua responsabilidade. Criado em 2017 e virando lei em 2019, o Programa tem por objetivo geral de promover a discussão e reflexão sobre comportamento de risco, prevenção e promoção de hábitos e estratégias saudáveis no desenvolvimento biopsicossocial de adolescentes. (R2).

É possível perceber pela R2 que o resultado que se alcança em uma educação que emancipa e que se lança para a equidade de gênero é imprescindível, pois possibilita ao seus pares uma reflexão profunda a respeito da vida e das coisas do mundo, sem se atrelar somente aos conteúdos a se ensinar. Assim, a vida passa a ser o grande conteúdo dessa prática. O Programa Meninas Cidadãs executa essa tarefa por tanto silenciada pelas escolas e pelas políticas públicas.

(...) que alcança objetivos particulares que almejamos (sonhamos) como operadores da gestão pública, que é a orientação da Educação como instrumento para a emancipação social do indivíduo, pelo acréscimo do saber e o despertar das individualidades, sendo assim indissociável, como premissa de liberdade, o respeito e a consideração das diferenças. (G2).

A análise dos conteúdos apresentados leva à constatação de que o objetivo geral do Programa, que é o de fortalecer vínculos possibilitando o desenvolvimento emocional e social saudável, construindo identidades, autonomias e (re)conhecimento de direitos, gera ganhos significativos no rendimento escolar, na motivação, na socialização e na autoestima das participantes. O Programa, assim, é construído como possibilidade de uma educação para a vida em uma sociedade livre de opressão e de violações e não somente como parte de uma ementa escolar, o que dignifica muito essa política pública, como reflete R8.

“Vocês estão fazendo parte de uma mudança social secular, que mesmo vagarosa, é uma mudança sem volta. Não importam quais são as ideologias que apareçam no mundo, o trabalho de vocês meninas é muito importante, podem ter certeza. Vocês estão fazendo parte de uma mudança histórica que é melhorar a vida de todas as mulheres, despertar a consciência de todas que passam diariamente”, comentou o V. (R8).

Com o Programa Meninas Cidadãs um passo a mais foi e é dado na prática necessária da prevenção às situações de violência contra meninas e mulheres, pois,

ao mesmo tempo em que as notas das meninas participantes melhoram, seus relacionamentos interpessoais melhoram, iniciam processos de reconhecimento, através da melhora da autoestima, e também da potencialização de outras meninas que não frequentam o Programa. Desse modo, elas começam a construir uma nova geração de mulheres, mais comprometidas umas com as outras, buscando, assim, uma mudança real na sociedade.

“O *feedback* do Programa é muito satisfatório, com a melhoria do processo de ensino/aprendizagem dentro das escolas, melhor relação com a família, com os colegas, com os professores. Estão se fortalecendo e fortalecendo seu papel como cidadãs”, comenta M. (R8).

O fortalecimento de toda uma geração de meninas pela ação da educação para equidade de gênero é o oposto da valorização conteudista e da valorização de arquivos ligados à erudição. Aqui, a transgressão é fundamental para o nascimento de uma nova possibilidade de vida para meninas e mulheres, uma vida livre de violência, uma vida potente e sem medos.

Para Foucault (2006), o ser livre não se dá somente pela resistência aos estímulos externos e internos, se dá pela atitude de compreender a diversidade, o que é perceptível na fala de R8, pois a dedicação do Programa em fortalecer as meninas participantes para que adquiram a dimensão de sua própria existência e a assumam com coragem e compromisso é algo a ser comemorado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, já traziam em seus textos conceitos que o Programa Meninas Cidadãs aplica em 2019, como a adoção de ações responsáveis em relação ao coletivo e a eliminação de barreiras trazidas pelo preconceito e pela intolerância. Esse resgate, realizado pelo Programa, possibilita que as escolas e o município como um todo possam realizar a superação histórica de que meninos e meninas tenham acesso diferentes aos equipamentos sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, durante sua trajetória, abordou conteúdos teóricos e práticos; analisou relatos, reportagens e imagens; problematizou, refletiu e ponderou a respeito da historicidade de mulheres e também sobre a função das políticas públicas de equidade de gênero; apontou caminhos para ações locais, através da educação, que tem como função transformar vidas.

Partindo dessa perspectiva e do desejo da pesquisadora, que também exerce cargo eletivo no município de Taquara, é professora, militante de Direitos Humanos e feminista, em construir uma sociedade em que mulheres e meninas não sofram violências e violações por sua condição feminina, foi possível constituir uma pesquisa com temáticas que apontem caminhos de desenvolvimento regional e cuidado com as pessoas através de política pública local que possibilitem o protagonismo de meninas e o seu (re)conhecimento como sujeito de direitos e desejos.

O lugar de fala da pesquisadora é o da menina de periferia, de origem do campo, que veio para a cidade com seus pais em busca de melhores condições. Mas também é um lugar de privilégios, por ser branca, por nunca ter passado por nenhuma situação de violência doméstica durante a infância, por ter vivenciado essa infância e adolescência com direitos e deveres, sem preocupações se teria lugar para dormir ou comida para comer. É o lugar daquela que se formou no ensino superior na idade regular e que não precisou trabalhar até ter sua formação concluída e, assim, pôde se dedicar aos estudos para passar em concurso público e exercer sua profissão já aos dezoito anos. É lugar daquela que luta para que todas as crianças, mas principalmente as meninas, possam ter uma infância e adolescência livre de qualquer tipo de violência, pois aos dezoito anos, no seu primeiro ano de concurso como professora da Educação Infantil Municipal, muitos olhos deu para conter um pouco do sofrimento de seus alunos e alunas quando contavam sobre como o pai havia batido na mãe, ou muitas vezes neles próprios, os expulsando de casa, sem comida, sem ter para onde ir. Ou pior, quando nas brincadeiras representavam esse pai agressor, ou na hora do soninho, não conseguiam relaxar com medo do que poderia estar acontecendo com sua mãe em casa.

Essas marcas de violência doméstica são eternas também para quem escuta.

O objeto e sujeito da pesquisa dialogam, pois esse estudo nasce das observações e ações da pesquisadora, que, enquanto militante de direitos humanos, professora e vereadora no município de Taquara, viu-se na obrigação de construir uma Lei que possibilitasse às meninas em idade escolar o reconhecimento de suas subjetividades e de suas historicidades, buscando, assim, o rompimento do ciclo de violências e de violações de direitos vivenciados por muitas delas em seus lares, fazendo nascer, então, o Programa Meninas Cidadãs.

A realidade estudada se deu em sete escolas, no ano de 2019, que têm implantadas em seu currículo a Lei nº 6187, que institui o Projeto Meninas Cidadãs na Rede Municipal de Ensino de Taquara/RS. Dentro desse recorte, examinou-se a efetividade dos conteúdos trabalhados de forma transversal pelas psicólogas, responsáveis pela implementação desta Lei nas escolas.

Também leis e documentos, como a BNCC (2019) e os Parâmetros Nacionais de Educação vigentes até 2024, foram necessários para se compreender melhor os dispositivos legais da educação nacional e de sua constituição.

Esta pesquisa procurou apontar estratégias e contribuir para a discussão e para a formulação de políticas públicas para eliminação gradual da exclusão de mulheres, trazendo essa tarefa para o campo educacional.

Muitos são os fatores responsáveis pela exclusão e pela violência contra as meninas e mulheres. Esta pesquisa conseguiu comprovar que políticas públicas educacionais para equidade de gênero podem eliminar esses fatores, através da inclusão da pauta da história de lutas das mulheres, da violência de gênero, dos direitos humanos e da diversidade de forma multiprofissional e transversal no debate do cotidiano da escola.

Tais estruturas enraizadas na sociedade só podem ser desconstruídas, uma vez que todos os componentes sociais estejam envolvidos neste processo. Por isso é necessário compreender as teorias que versam sobre o desenvolvimento de uma região e como se construiu sua estrutura, essa compreensão pode gerar subsídios para que os gestores públicos posicionem-se ativamente e criticamente auxiliando no processo de promoção do desenvolvimento humano e econômico de uma região, podendo interferir no mesmo através de elaboração de políticas públicas regionais, como foi constituída a lei em questão. (PERROUX, 1975)

Destacando-se o fato de que a sociedade brasileira ainda não conseguiu construir uma cidadania plena, que garanta às mulheres e meninas acesso aos mecanismos igualitários no mundo do trabalho, na educação, na vida privada e na representação pública, programas como a Lei nº 6187, garantem o protagonismo de meninas e a prevenção às situações de violação de seus direitos. Busca-se, portanto, a compreensão de que todas as mulheres são cidadãs e que elas têm seus direitos assegurados, pretendendo o equilíbrio entre os interesses antagônicos e a proteção da parte mais fraca da sociedade, ou seja, mulheres e meninas.

A pesquisa apontou que a função do município, desde o interior da educação, é imprimir sua capacidade ética através de programas com valores de cidadania, democracia participativa, transformando os cidadãos e cidadãs, nesse caso, as alunas das escolas parceiras, em verdadeiras agentes do desenvolvimento social. Acrescente-se a isso, o fato de que o resgate dos vínculos sociais e da sociedade civil como um todo, tem sido apontado, nos debates mais recentes, como caminho para minimizar os efeitos decorrentes de práticas setorializadas e excludentes. Aqui em Taquara, o Programa Meninas Cidadãs vem desempenhando essa tarefa a contento, o que nos leva a conclusão de que sua ampliação para todas as escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais se faz necessário pela qualidade de sua ação.

Dentre os fatores que apontam a eficácia do Programa Meninas Cidadãs estão: a transformação do Projeto na Lei nº 6187, tornando-se assim um Programa; a ampliação da oferta do Programa para mais escolas (2017, uma escola; 2018, cinco escolas; entre 2019 e 2020, sete escolas e oito turmas); o investimento na contratação de mais profissionais para atuar no Programa (2017, uma psicóloga com trabalho voluntário; 2018, contratação desta profissional; entre 2019 e 2020, contratação de três psicólogas); a formação de capital social através das meninas que fazem parte do Programa; a positiva avaliação das escolas e das famílias sobre o Programa; a validação e o reconhecimento da comunidade sobre a eficácia do Programa.

Os resultados do Programa Meninas Cidadãs, no município de Taquara, mostram-se pela construção de protagonismo de meninas, fato registrado em várias matérias jornalísticas analisadas nesta pesquisa e pela influência futura do Programa na vida das mulheres. Constatou-se que o Programa pode prevenir situações de violações e violências, a identificação de relacionamentos tóxicos e abusivos,

possibilitando, assim, o espaço de cidadania e não da ocupação de estatísticas de violências e violações de seus direitos.

Foi comprovado pelo Programa meninas Cidadãs que uma política pública local que construa espaços de equidade, desconstruindo o conceito normalidade-anormalidade, superioridade-inferioridade, que combata a misoginia, o preconceito, o sexismo, o machismo, que não reproduza discursos de violência e violações de direitos e atue no silenciamento de meninas e mulheres, é algo possível e necessário.

No que concerne ao capital social, as Meninas Cidadãs e futuras mulheres cidadãs, podem ter a possibilidade de uma formação continuada e ampliada, de modo a conferi-las a capacidade de interpretação do cotidiano no cotidiano, bem como as conjunturas ampliadas, fluídas e dinâmicas que serão apresentadas no decorrer de suas experiências educacionais no Ensino Fundamental. Desse modo, há a ressalva de que tais processos gerados pelo Programa não podem parar.

Há convergência pelos diversos agentes analisados de que essa política pública local foi fundamental para refletir melhor a respeito da adolescência e do papel da mulher na sociedade. Logo, é possível apontar que essa mesma estratégia possa ser usada por outros municípios, tendo o mesmo êxito que foi possível constatar no município de Taquara.

Conforme demonstrado, o Programa tem capacidade técnica, teórica e social de efetuar propostas de efetivo interesse público, servindo como instrumento de inclusão social, aumentando a eficiência dos processos pedagógicos e dos relacionamentos inter e intrapessoais das participantes; por consequência, possibilitando um viver social de cidadania para essas futuras mulheres, onde poderão exercer suas liberdades e desejos e projetar suas vozes sem medos.

Com esta pesquisa somente não é possível esgotar um tema tão complexo como a tarefa da política pública de construir cenários de desenvolvimento de pessoas, principalmente, para meninas e mulheres, pois não há um esgotamento de escuta, não há uma caracterização única e engessada de cenários, sendo a tarefa do pesquisador, neste caso da pesquisadora, utilizar-se de sua capacidade ético-crítica para expor a densidade e as complexidades das relações humanas de forma a positivar todas elas. Logo, se faz necessário ampliar esta pesquisa para desconstruir estratégias de submissão, tornando-as visíveis, inclusive, para aqueles que foram

ensurdecidos ou ensinados a ouvir por meio das práticas machistas de subordinação e, quem sabe, partir disso para se constituírem novas políticas públicas locais, por exemplo, um Programa para Meninos Cidadãos.

Por fim, com esta pesquisa, pôde-se apontar aos(as) gestores(as) públicos locais que a elaboração de políticas públicas não deve ser somente incumbência dos Estados e da União, ao contrário, deve estar presente no debate dos poderes legislativos e executivos nos municípios, pois um município pode parecer pequeno quando comparado ao Estado ou à União, mas são nos municípios que a vida real acontece. São nos municípios que estão as escolas, e é neste espaço social que estão os problemas cotidianos, é também nestes locais que se travam todas as relações afetivas. Por óbvio, é tarefa dos gestores municipais apontar saídas para o desenvolvimento regional, que transformem a vida e melhorem as relações dos munícipes.

Encerradas as análises e apontamentos da pesquisadora, é importante destacar que nas fileiras do feminismo estão todas as pessoas, pois essa teoria filosófica e política trata de um mundo onde cabem todos, todas e todes, pois tem por função romper com a lógica excludente das representações convencionais de ser e estar mulher no mundo, construindo, assim, novas subjetivações que produzam representações positivas. Se é esse mundo que queremos, são por políticas públicas para a equidade de gênero que devemos lutar.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

ALMEIDA, J.S. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

AMAZONAS, M. C. L. A., DAMASCENO, P. R., TERTO, L. M. S., & SILVA, R. R. (2003). **Arranjos familiares de crianças de camadas populares**. *Psicologia em Estudo*. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa03.pdf>> Acesso em: 26 dez. 2020.

ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Nova Cultura, 2000.

ARRETCHE, M. (Org.). **Trajatória das Desigualdades: Como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: UNESP; CEM, 2015.

AUAD, D. RAMOS, M.R.N.; SALVADOR, R.B. **Educação, emancipação e feminismos possíveis: um olhar histórico sobre a igualdade de gênero na escola**. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 10, n. 4, ed. especial, set./dez.2017.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006. 96 p. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 281-284, 2010. Editora UFPR.

BARBOSA, M.G.; MUHLL, E.H. **Educação, empoderamento e lutas pelo reconhecimento: a questão dos direitos de cidadania**. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 789-802, jul./set. 2016.

Bardin, L.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BASTOS, M.H.C. **Educação de Meninas por Fénelon (1852)**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Brasil. *História da Educação - RHE* v. 16 n. 36 Jan/abr. 2012 p. 147-188.

BECKER, M, R. BARBOSA, C, M. **Sororidade em Marcela Lagarde y de los Ríos e experiências de vida e formação em Marie-Christine Josso e algumas**

**reflexões sobre o saber-fazer-pensar nas ciências humanas.** Coisas do Gênero. São Leopoldo, v. 2 n. 2, p. 243-256. ago.-dez. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial de 2012. Igualdade de gênero e desenvolvimento.** Visão geral. Washington, 2011.

BEAUVOIR, S. **O segundo Sexo: Fatos e Mitos V.1.** Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2002.

BORELLI, S. H. S. **Jovens em São Paulo: Lazer, consumo cultural e hábitos de ver TV.** Nômadias, 2000. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115264008.pdf> Acesso em: 9 de nov. de 2020.

BRANDÃO, R.B.; LOPES, R.F.F. **“Não é competência do professor ser sexólogo” O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação.** Civitas, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan.-abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008a.

Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)> Acesso em: 03 de jul. 2020.

BRASIL (2016). **PISA 2015. Relatório Nacional.** Brasília, DF: INEP/MEC.

Disponível:<[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015\\_completo\\_final\\_baixa.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf)>. Acesso em 21 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <[www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br)>. Acesso em: 22 de jun. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano Brasil Sem Miséria.** Decreto nº 7.492 de 02 de junho de 2011e. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm)> Acesso em: 03 de jul. 2020.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) Acesso em: 10 de fevereiro de 2020

BRASIL. Senado. **Violência doméstica e familiar contra a mulher.** Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/aumenta-numero-de-mulheres-que-declaram-ter-sofrido-violencia> Acesso: 10 de set. de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. 2013. Disponível em: [https://oig.cepal.org/sites/default/files/brasil\\_2013\\_pnpm.pdf](https://oig.cepal.org/sites/default/files/brasil_2013_pnpm.pdf) Acesso em. 13 de março de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Institui nova organização SPM**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/decreto/d8030.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8030.htm)>. Acesso em: 08 dez. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Institui o Programa Mulher: Viver sem Violência e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/decreto/D8086.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/D8086.htm)>. Acesso em: 08 de jul. 2020.

BRASIL. **13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-13/>. Acesso em 15 de agosto de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Cria Mecanismo para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)> Acesso em: 09 de jul. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Institui o Crime de Femicídio como crime hediondo**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm)>. Acesso em: 09 de jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>>. Acesso em: 8 de jul. 2020.

BRASIL. **Constituição Federal**. Câmara dos Deputados. 17ª Edição. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Economia, **Rais 2017**. Disponível em: <http://www.rais.gov.br> Acesso 05 de jan. 2020

BRASIL. **Estatuto da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino**. Arquivo Nacional. Rio de Janeiro, 1927. Disponível em:

<http://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/federacao-brasileira-pelo-progresso-feminino-1924-1986> Acesso em: 03 de fevereiro de 2020

BRENNER, A. K, DAYRELL J., & CARRARO, P. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In Teles, N. (Org.) **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Editora do Ministério da Saúde Brasília, 2008. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5310665/mod\\_resource/content/1/Culturas%20do%20lazer%20e%20do%20tempo%20livre\\_%20Dayrell.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5310665/mod_resource/content/1/Culturas%20do%20lazer%20e%20do%20tempo%20livre_%20Dayrell.pdf) Acesso em 10 de nov. de 2020.

CERQUEIRA, Daniel Coordenador et al. **Atlas da violência 2019: retratos dos municípios brasileiros. 2019**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/7047-190802atlasdaviolencia2019municipios.pdf>.> Acesso em: 20 de ago. 2020.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Artmed. Porto Alegre, 2007.

CRPRS. **Seminário discute a implementação da Lei que incluiu a Psicologia e o Serviço Social na rede pública de ensino**. CRPRS, Porto Alegre, 04 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.crprs.org.br/noticias/crprs-participa-de-seminario-que-discute-a-implementacao-da-lei-que-incluiu-a-psicologia-e-o-servico-social-nas-redes-publicas-de-educacao-basica>>. Acesso em: 10 de out. 2020.

CAMACHO, I; GASPAR DE MATOS, M; DINIZ, J. A. **A Influência da comunicação com a família e grupo de pares no bem-estar e nos comportamentos de risco nos adolescentes Portugueses**. Psicol. Reflex. Crit. vol.24 no.4 Porto Alegre 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722011000400015](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000400015)>. Acesso em: 03 de Jan. 2021.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHARAUDEAU, P. **O discurso político**. São Paulo: Contexto, 2013.

DAMASCENO, P.; PONTES, D. **Políticas Públicas para Mulheres no Brasil: Avanços, conquistas e desafios contemporâneos**. Fazendo Gênero, Florianópolis, 2017.

ESMERALDO, G. G. S. L. **O feminismo no plural: para pensar a diversidade constitutiva das mulheres diversidade constitutiva das mulheres**. Estudos Feministas, Florianópolis, 2006.

FARAH, Marta Ferreira Santos. **Gênero e Políticas Públicas**. Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas. Estudos Feministas, Florianópolis, 2004.

FERREIRA, Mary. **Produção do Conhecimento Feminista: memória e ação política dos estudos na contemporaneidade**. Rede Feminista Norte e Nordeste de estudos e pesquisas sobre mulher e gênero – Redor. 2009.

FERREIRA, E. B., PINHO, J. R. O., MOREIRA, J. C. R., OLIVEIRA, A. E. F. D., CASTRO, J. E. F. D., & SOUZA, R. R. **O que muda com a adolescência: Questões da prática assistencial para enfermeiros**. Disponível em: <<https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/664>>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade III**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRANCO, A.C.F. **(Re)significações da violência contra a mulher e suas expressões multifacetadas**. UFMG. 2015.

GALVÃO, L.M. **Os entrecruzamentos das lutas feministas pelo voto feminino e por educação na década de 1920**. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016, p. 176-203.

GUARESCHI, N.M.F.; HENNIGEN, I. **A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos**. , Psic. da Ed., São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 57-74.

GUARESCHI, N.M.F.; REIS, C.D; HUNING, S.M.; BERTUZZI, L.D. **Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo.** Estudos e Pesquisa em Psicologia, UERJ, RJ, Ano 7, N. 1, 2007.

HIRSCHMAN, A. O. **Estratégia do Desenvolvimento Econômico.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

HOLLANDA, S.B. **Raízes do Brasil.** Disponível em:

<http://www.tecnologia.ufpr.br/portal/lahurb/wp-content/uploads/sites/31/2017/09/HOLANDA-S%C3%A9rgio-Buarque-Ra%C3%ADzes-do-Brasil.pdf> Acesso em 9 de ago. de 2020.

IBGE. (2013). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar.** Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento e Gestão. Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense\\_2012.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/pense_2012.pdf)>. Acesso em: 08 de agosto de 2020

IAMAMOTTO, M. V. **O Brasil das desigualdades: “questão social”, trabalho e Relações sociais.** Disponível em:

<<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/FaPa1Oy8kQ65voJ4T345.pdf>>. Acesso em: DATA\_4 de julho de 2020.

IAMAMOTTO, M. V. **A questão social no capitalismo.** Revista Temporalis, Brasília, ano II, n. 3, 2001.

JA. **Grupo de meninas fala abertamente sobre depressão na adolescência.**

Jornal do Almoço, RBSTV, Porto Alegre, 27 de setembro de 2019. Disponível em:< <https://globoplay.globo.com/v/7956261/>>. Acesso em: 10 de out. 2020.

KETZER, P. **Como pensar uma Epistemologia Feminista? Surgimento, repercussões e problematizações.** Revista de Filosofia. Argumentos, ano 9, n. 18 - Fortaleza, jul./dez. 2017.

KLINK, J. J. **A cidade-região: regionalismo e reestruturação no grande ABC paulista.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LENHEN, L. **Meninas Cidadãs produzem conteúdo durante a quarentena.** Drops do Cotidiano. Igrejinha 26 de abril de 2020. Disponível em:

<<https://dropsdocotidiano.com/2020/04/26/meninas-cidadas-fanzine/>>. Acesso em: 10 de out. 2020.

LENHEN, L. **Programa Meninas Cidadãs: seja sempre uma mulher que ajuda outra mulher.** Igrejinha 15 de dezembro de 2020. Disponível em: <[https://dropsdocotidiano.com/2020/12/15/projeto-meninas-cidadas-taquara/?fbclid=IwAR02PDQIZfhP9zGwKLNbkstiYwCHTGQk14NzN7EXjwp\\_YsMSFTVyHykJqw](https://dropsdocotidiano.com/2020/12/15/projeto-meninas-cidadas-taquara/?fbclid=IwAR02PDQIZfhP9zGwKLNbkstiYwCHTGQk14NzN7EXjwp_YsMSFTVyHykJqw)>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

LINDEN, V. **Programa Meninas Cidadãs produz fanzine virtual durante a quarentena.** Rádio Taquara e Jornal Panorama. Taquara. 23 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.radiotaquara.com.br/novo/programa-meninas-cidadas-produz-fanzine-virtual-durante-a-quarentena-em-taquara/>>. Acesso em: 10 de out. 2020.

LINDEN, V. **Programa Meninas Cidadãs faz parte da programação dos 16 dias de ativismo pelo fim da violência contra a mulher.** Rádio Taquara e Jornal Panorama. Taquara. 03 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://www.radiotaquara.com.br/novo/formatura-do-projeto-meninas-cidadas-integra-os-16-dias-de-ativismo-pelo-fim-da-violencia-contra-a-mulher/>>. Acesso em: 10 de out. 2020.

LISBOA, M. R. A. (1987). **A sagrada família: a questão do gênero em famílias católicas.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/75409>>. Acesso em: 10 de dez. 2020.

LONGINO; SCHEMAN; KELLER; HAACK. (in) **Compêndio de Epistemologia.** GRECO, John e SOSA, Ernest. (Org). São Paulo: Edições Loyola, 2008

LOURO, G.L. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas.** Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008

MATOS, M; MACHADO, C; CARIDADE, S.; SILVA, M. **Prevenção da violência nas relações de namoro: intervenção com jovens em contexto escolar.** Psicol. teor. prat. [online]. 2006, vol.8, n.1, pp. 55-75.

MARINHO, P.A.S.; GONÇALVES, H.S. **Práticas de empoderamento feminino na América Latina. 2016.** Disponível em: <

<http://dx.doi.org/10.7440/res56.2016.06.RJ>>. Acesso em: 8 de fevereiro de 2020.

MARTÍ, J. **Nossa América.** São Paulo: HUCITEC, 1983.

MENDES, C. S. **Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção.** Rev. Esc. Enferm. São Paulo, v.45, n.3, p.581-588. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n3/v45n3a05.pdf>>. Acessado em: 13 de jan. 2021.

MC. **Conheça o Programa Meninas Cidadãs. Facebook Meninas Cidadãs.**

**Taquara.** 02 de abril de 2020 Disponível em:

<<https://www.facebook.com/meninascidadas/>>. Acesso em: 11 de out. 2020.

MC. **Projeto Abraço Grátis. Facebook Meninas Cidadãs.** Taquara. 16 de abril de 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/meninascidadas/>>. Acesso em: 11 de out. 2020.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOSCOVIVI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.**

Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

NH. **Grupo de Meninas de Taquara terá formatura em projeto Meninas Cidadãs.**

Jornal NH, Novo Hamburgo, 30 de março de 2019. Disponível em:

<<https://www.jornalnh.com.br/2018/11/noticias/regiao/2347449-grupo-de-meminas-de-taquara-recebe-formatura-em-projeto-de-formacao-cidada.html>>. Acesso em: 10 de out. 2020.

MARQUES, N. **Câmara de vereadores de Taquara recebe a visita das Meninas Cidadãs.** Star Portal de Notícias, Rolante, 29 de novembro de 2018. Disponível em:

<<https://www.noticias.startelecom.com.br/web/site/noticia/194>>. Acesso em: 10 de out. 2020.

OCDE. **Relatórios econômicos Brasil 2018.** Disponível em:

<https://www.oecd.org/economy/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf> Acesso em: 17 de setembro de 2020

OLIVEIRA, E. M. **Dez anos de políticas para mulheres: avanços e desafios. In: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** SADER, Emir (org.). São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

OMS. **Relatório Mundial sobre a Preservação da Violência 2014.** Disponível em: <https://nev.prp.usp.br/wp-content/uploads/2015/11/1579-VIP-Main-report-Pt-Br-26-10-2015.pdf> Acesso em: 20 de fev. de 2020

ONU. **Organizações das Nações Unidas.** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/violencia-contra-as-mulheres-e-pandemia-global-diz-chefe-da-onu/>>. Acesso em: 26 de jun. 2019.

PAIVA C. A. N. **Fundamentos da análise e do planejamento de economias regionais.** Foz do Iguaçu: Editora Parque Itaipú, 2013.

PAULA, J,M,A; SALLES L,M,F. **Jovens, violência e escola: um desafio contemporâneo.** São Paulo : Cultura Acadêmica, 2010.

PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H; ANGELUCI, A.C.B. **Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. Matizes.** V. 8 - Nº 1. São Paulo, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/82936-Texto%20do%20artigo-114882-1-10-20140711.pdf> Acesso em: 8 de nov. 2020.

PECQUEUR, B. **O desenvolvimento territorial: uma nova abordagem dos processos de desenvolvimento para as economias do Sul.** Raízes, Vol. 24, N1 e 2, p. 10-22, jan-dez.2005.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história.** Bauru. Edusc, 2005.

PERROUX, F. **Nota Sobre o Conceito de “Pólo de Crescimento”.** In: PERROUX, F; FRIEDMANN, J; TINBERGEN, J. A Planificação e os Pólos de Desenvolvimento. Porto: Edições Rés Limitada, p. 5-26, 1975. 82 p.

PIRES, C.M.P. **As mortificações da carne e o desejo exposto: controle sobre meninas em instituições católicas.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 3, p. 735-750, jul./set. 2014.

PC. **Formatura do projeto Meninas Cidadãs integra programação pelo Fim da Violência.** Portal da Cidade de Igrejinha, Igrejinha, 03 de dezembro de 2018. Disponível em: <<https://igrejinha.portaldacidade.com/noticias/cidade/formatura-do->

projeto-meninas-cidadas-integra-programacao-pelo-fim-da-violencia>. Acesso em: 10 de out. 2020.

PRATTA, E, M, M; SANTOS, M, A. **Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros**. Psicol. estud. [online]. 2007, vol.12, n.2, pp.247-256. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>>. Acesso em: 03 de Jan. 2021.

TCA. **Programa Meninas Cidadãs terá formatura na noite de sexta**. TCAnews, Taquara, 29 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://www.tca.com.br/news/formatura-de-alunas-do-projeto-meninas-cidadas-acontece-nesta-sexta/>> Acesso em: 10 de out. de 2020.

RIBEIRO, V.M.; VÓVIO, C.L. **Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 71-87, set. 2017.

RIBEIRO, V.M.; VÓVIO, C.L. **Estratégias de enfrentamento dos dilemas bioéticos gerados pela violência na escola**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 21 [ 1 ]: 267-281, 2011.

RUIZ, C. **As Encruzilhadas do Humanismo**. Petrópolis. Vozes, 2006.

RUIZ, C. **Os Labirintos do Poder**. Porto Alegre: Escritos, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. (2004). **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo.

SANCHES, M.A.; MANNES, M.; CUNHA, T.R. **Vulnerabilidade moral: leitura das exclusões no contexto da bioética**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Programa de Pós-Graduação em Bioética, Curitiba/PR, Brasil.

SANTOS, C. **Meninas estimuladas a fortalecer vínculos**. Jornal Novo Hamburgo. Impresso. Data: 04 de agosto de 2018.

SANTOS, M. **A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação Estado e sociedade**. In: Seminário de Pesquisas em Educação da Região Sul, n. 9., 2012, Caxias do Sul. Anais IX ANDEP Sul. Caxias do Sul: UCS, 2012.

SANTOS, F.P.A; VIDAL, L.M; BITTENCOURT, I.S; BOERY, R.N.S.O; SENA, E.L.S. **Estratégias de enfrentamento dos dilemas bioéticos gerados pela violência na escola.** Physis vol.21 no.1 Rio de Janeiro 2011.

SILVA, F,R; ASSIS, S, G. **Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e157305, 2018.

SMITH, A.P.S; SANTOS, L.O. **Corpos, identidades e violência: o gênero e os direitos humanos.** Direito e Práx., Rio de Janeiro, Vol. 08, N. 2, 2017, p. 1083-1112.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45 . Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>> Acesso em: 08 de dez. 2020.

SPIZZIRRI, R.C.P; WAGNER, A; MOSMANN, C.P, ARMANI, A.B. **Adolescência conectada: Mapeando o uso da internet em jovens internautas.** Psicol. Argum., Curitiba, v. 30, n. 69, p. 327-335, abr./jun. 2012. Disponível em:  
[file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Adolescencia\\_conectada\\_Mapeando\\_o\\_uso\\_d  
a\\_internet\\_.pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Adolescencia_conectada_Mapeando_o_uso_da_internet_.pdf) Acesso: 7 de novembro de 2020

TAQUARA. Prefeitura Municipal. Gabinete do Prefeito. **Institui o Programa Meninas Cidadãs na rede municipal de educação.** Disponível em  
<<https://leismunicipais.com.br/a/rs/t/taquara/lei-ordinaria/2019/619/6187/lei-ordinaria-n-6187-2019>>. Acesso em: 26 de jun. 2019.

VEIGA, J, E. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado Participante, você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa O papel das Políticas Públicas Educacionais no Enfrentamento à violência de Gênero: nascem as Meninas Cidadãs

Desenvolvida por Mônica Juliana Facio, discente do Programa de Pós-graduação, Mestrado em Desenvolvimento Regional, sob orientação do Professor Dr. Daniel Gevehr.

O objetivo central do estudo é analisar as estratégias pedagógicas, que implicam na desconstrução da violência de gênero no ambiente escolar, visando apresentar uma proposta de implantação e implementação de um modelo de política educacional.

Este estudo justifica-se por estudos e dados de que 35% das mulheres em todo o mundo já sofreram algum tipo de violência física ou sexual. Em 38% dos homicídios de mulheres, o assassino é um parceiro íntimo da vítima, 246 milhões de crianças no mundo ao ano sofrem violência baseada em gênero dentro ou no entorno da escola. (ONU, 2018).

A violência e as violações de direitos de mulheres e meninas durante grande parte da construção histórica da humanidade foi privada, silenciada, um oceano de sofrimento e solidão. “O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamentos.”. (PERROT, 2005, p. 9)

Moscovici (2012, p. 8) afirma que as representações sociais do sujeito constroem pensamento, imagem, ações a partir de seu contexto sócio- histórico cultural, o que acaba por lhe credenciar à compreender a realidade que se encontra inserido. Estes argumentos contribuem para entender o mundo contemporâneo, seus atos, atitudes e pensamentos. A violação de direitos humanos de meninas e mulheres perpetrada pela “ordem patriarcal de gênero” (SAFFIOTI, 2004, p. 138) constrói um mundo onde o discurso de ódio se instala desde a infância construindo um cotidiano de opressão e/ou violência. Esta

homogeneização dos atos acontece de forma truculenta, violenta, ceifando sonhos, vidas, amores, fazeres, trazendo tristeza, dor sofrimento, pedindo a urgência de ações públicas e conscientizações privadas para a possibilidade de que a equidade possa respirar.

Infelizmente, a escola reflete esse mundo – no dia a dia da sala de aula, do recreio, da saída e da entrada, como mostram os dados da ONU. O dever humano e profissional do professor e professora é problematizar esses dados, é refletir a respeito do seu papel social, é fazer com que os alunos e alunas se questionem e também se (re)reconheçam como sujeitos subjetivos, se abrindo assim para a possibilidade de ser e estar em mundo que é diverso, possibilitando a alteridade, sendo que o dever do Estado é possibilitar ferramentas para que tão reflexão problematizadora ocorra. (ONU, 2018).

Nos últimos anos, no Brasil, ocorreram aumentos gigantescos nos indicadores que apontam as violências de gênero, que coincidem com a diminuição do investimento em políticas públicas de equidade e desenvolvimento de pessoas. Na educação, no ano de 2017 o Ministério da Educação (MEC) suprimiu do texto da Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental os termos identidade de gênero e orientação sexual, substituindo o texto por Direitos humanos, valorização dos indivíduos e grupos sociais (BNCC, 2019), tal ação do governo demonstra o total descaso na articulação de políticas públicas que vão ao encontro real das necessidades das escolas, que é a articulação da existência digna e subjetiva de todos os seus componentes. A relação com o outro diferente e a compreensão de sua construção como sujeito histórico e subjetivo é imperativo para compreender a nossa própria existência e mais, necessitamos de outros modos de vida que complementam e validam o nosso modo de viver.

A proposta deste projeto é problematizar a implantação/implementação de uma política pública que desmonte a (In)tolerância de gênero em nossa sociedade, formando assim jovens meninas para a equidade, protagonismo e sororidade, que reconheçam sua historicidade e de outras mulheres, buscando compreender como se trava as relações culturais, os instrumentos e recursos que a sociedade utiliza para violar e violentar mulheres e ,posteriormente, as silenciar.

O convite à sua participação \_\_\_\_\_ se deve por ser o \_\_\_\_\_ que \_\_\_\_\_ política pública de educação em equidade, O Programa Meninas Cidadãs.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Você participará dando um depoimento de qual o impacto do Programa Meninas Cidadãs em sua escola. Lembrando que:

- a) Você poderá recusar-se a participar e poderá abandonar o procedimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo.
- b) A sua participação como voluntário(a), não lhe trará nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer outra natureza.
- c) A sua participação poderá envolver os seguintes riscos: desconforto ou constrangimento ao responder alguma pergunta, no entanto, a presente pesquisa não oferece quaisquer riscos, tanto físicos quanto morais e éticos. Portanto classifica-se como um risco mínimo para o participante.
- d) A sua participação poderá envolver os seguintes benefícios: a compreensão sobre a temática estudada, com sua finalidade, na ampliação do seu conhecimento.
- e) Serão garantidos o anonimato e a privacidade de sua identidade e das informações que você fornecer, sendo-lhe reservado o direito de omissão de dados.
- f) Na apresentação dos resultados não serão citados os nomes de nenhum participante.
- g) Você poderá, a qualquer momento, ter acesso ao pesquisador responsável (monykjuliana06@gmail.com) e ao Comitê de Ética em Pesquisa (cep@faccat.br – (51)3541-6604) para esclarecimento de eventuais dúvidas. Informa-se, também, que os seus direitos são assegurados pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>) que rege as pesquisas com seres humanos.

Por meio do presente Termo, declaro que compreendi o propósito de desenvolvimento deste estudo, consentindo minha participação neste.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 510/2016 ou 466/2012 e orientações do CEP/FACCAT e com o fim deste prazo, serão descartados.

Este termo deverá ser assinado em duas vias, todas as páginas deverão ser rubricadas, uma fica com você e a outra deve ser entregue à pesquisadora.

Desde já, agradeço sua disponibilidade na participação deste trabalho e coloco-me à disposição para quaisquer informações adicionais que possam ser necessárias.

Mônica Juliana Facio  
monykjuliana@gmail.com  
(51)982804989

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
(Assinatura do Participante)                      Dia   mês   ano

\_\_\_\_\_  
(Nome do Participante – letra de forma)

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
(Assinatura do Pesquisador)                      Dia   mês   ano

## ANEXO A - LEI Nº 6187, DE 16 DE ABRIL DE 2019

*Fica instituído o Projeto Meninas Cidadãs na Rede Municipal de Ensino de Taquara/RS.*

TITO LIVIO JAEGER FILHO, Prefeito Municipal de Taquara, Estado do Rio Grande do Sul, vem no uso de suas atribuições que lhe confere a Lei Orgânica, FAÇO SABER que a Câmara Municipal de Vereadores aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** Fica instituído o Projeto Meninas Cidadãs na Rede Municipal de Ensino de Taquara/RS.

**Art. 2º** O Projeto Meninas Cidadãs irá ocorrer nas escolas municipais selecionadas pelo Setor Pedagógico da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes em conjunto com a Secretaria de Saúde.

**Art. 3º** O Projeto ocorrerá semanalmente nas escolas, no período do contra turno às atividades escolares, em encontros com duração de 04 (quatro) horas semanais.

**Art. 4º** O grupo selecionado em cada escola participante será mediado por psicóloga capacitada, com formação no atendimento de adolescentes.

**Art. 5º** A psicóloga, responsável técnica pelo Projeto, estará à disposição das escolas participantes (professores e equipe diretiva), para orientações e organização de ações para toda a comunidade escolar, a fim de melhor atender as demandas das meninas cidadãs.

**Art. 6º** A psicopedagoga, coordenadora do projeto pela Secretaria de Educação, Cultura e Esportes em conjunto com a Secretaria de Saúde, estará à disposição da equipe diretiva das escolas, mensalmente, para organização de formações, palestras e capacitações com temas pertinentes ao adolecer.

**Art. 7º** Mensalmente a equipe responsável pelo Projeto (psicóloga e psicopedagoga) irá se reunir com o Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes ou na Secretaria de Saúde, para passar relatório das ações desenvolvidas em cada escola.

**Art. 8º** Ao final de cada semestre a equipe responsável pelo Projeto fará avaliação das ações desenvolvidas em cada grupo e irá planejar o próximo período.

**Art. 9º** Ao final de cada ano letivo, a equipe responsável pelo Projeto irá organizar uma formatura e relatório final para entregar ao Setor Pedagógico da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes.

**Art. 10** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO MUNICIPAL CEL. DINIZ MARTINS RANGEL - Taquara/RS, 16 de abril de 2019.

TITO LIVIO JAEGER FILHO  
Prefeito Municipal

Registre-se e Publique-se

João Luiz Ferreira  
Secretário de Administração