

A implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Paraná: algumas considerações sobre os ataques à Educação Pública e à Educação do Campo

Regis Clemente da Costa (Professor – UFFS)

O ano de 2022 marca o início da implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), iniciada por meio da Medida Provisória 746/2016, pelo Presidente Michel Temer, sob forte influência e interferência dos maiores empresários do Brasil. Esses empresários, interessados em ditar os rumos das políticas educacionais no país e participar do orçamento bilionário do Ministério da Educação, utilizavam o argumento de ajudar o poder público na melhoria da qualidade da educação brasileira.

Michel Temer, ao assumir o poder após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, anunciou uma extensa pauta de políticas neoliberais de desmonte do Estado, de corte de direitos sociais e ataques à soberania nacional, como a Lei da Terceirização, Emenda Constitucional do congelamento dos investimentos públicos por 20 anos, a Reforma Trabalhista, privatização de poços de petróleo do pré-sal, dentre outros.

Importante destacar que a imposição das políticas neoliberais de Michel Temer enfrentou grande resistência por parte dos movimentos sociais organizados, dos sindicatos, movimentos estudantis, que lutavam para garantir a manutenção de conquistas históricas da classe trabalhadora no Brasil. Dentre essas lutas, uma das principais foi a dos movimentos estudantis, que ocuparam milhares de escolas e universidades em todo o país.

Essas lutas, por vezes foram reprimidas pelo aparato policial, com a contribuição da grande mídia e da omissão do poder judiciário, expondo a face autoritária em curso no país, sob patrocínio dos neoliberais. Michel Temer conseguiu a maioria das aprovações propostas. Se as lutas nesse contexto não foram suficientes para barrar os

ataques, contribuíram frear a fúria neoliberal, mesmo que parcialmente.

No que se refere à Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), ela oficializa a precarização da educação pública, limita a formação crítica dos estudantes, impõe os interesses do mercado com a formação da mão de obra dos filhos da classe trabalhadora, limitando ainda mais o acesso e a permanência desses jovens na universidade. Nesse sentido, a Reforma amplia as desigualdades educacionais entre os jovens brasileiros e, por consequência, ampliará as desigualdades sociais na sociedade, restringindo a educação de qualidade aos filhos dos ricos e formação de mão de obra aos filhos dos mais pobres.

Uma das áreas de conhecimento mais prejudicadas pela Reforma do Ensino Médio foi a área da Humanas, que compreende as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Consequentemente, a formação do pensamento crítico, a reflexão e a compreensão sobre as questões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais, ideológicas também foram prejudicadas.

Os ataques à área de Humanas não se restringem aos conteúdos e à especificidade da área. Por mais que esse seja um dos objetivos dos empresários que ditaram os rumos da Reforma, os ataques também repercutem nas condições de trabalho dos professores. No estado do Paraná, a Matriz Curricular do Ensino Médio, em fase de implementação pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), diminuiu a quantidade de horas/aula de História e Geografia de seis para 4 horas/aulas e, de Sociologia e Filosofia de seis para duas horas/aulas. Consequentemente, essa diminuição fez com que os professores tivessem que assumir mais turmas e se deslocarem em maior número de escolas para completar as 40 horas de trabalho, além de assumirem outras disciplinas criadas na esteira da Reforma do Ensino Médio, como por exemplo Projeto de Vida. Como efeito direto, a diminuição de aulas diminuiu também a contratação de professores licenciados nessas disciplinas.

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná iniciou a implementação do Novo Ensino

Médio de maneira gradativa. Ironicamente, os estudantes que já estão inseridos nessa implementação tiveram a carga horária diária de aulas ampliada de cinco para seis aulas e, ainda assim a SEED/PR não garantiu as duas horas/aulas semanais, nas três séries do Ensino Médio das disciplinas da área de humanas, como ocorria até 2020.

A partir do segundo ano do Ensino Médio, o estudante irá escolher UM, apenas UM itinerário formativo. A depender do itinerário formativo escolhido (caso a escola ofereça esse itinerário) a carga horária da área de Humanas tem um pequeno acréscimo. A carga horária de Filosofia, por exemplo, chegaria a 5 h/aula, sendo 2 h/aula na Formação Geral Básica (FGB) no 1º ano do E.M. e 3 horas/aula no Itinerário Formativo, no 2º ano do E.M. Nessa mesma sequência, Sociologia seriam 2 h/aulas no 2º ano do E.M. e 2 no 3º ano. Na área de Matemática e Ciências da Natureza a carga horária da disciplina de Matemática chegaria a 17 horas/aulas, sendo 10 h/aulas na FGB e 7 h/aula no Itinerário Formativo.

A Reforma do Ensino Médio impacta tanto as escolas no contexto urbano como a Escolas do Campo, Escolas Indígenas, Escolas das Ilhas e Escolas Quilombolas. Em se tratando das Escolas do Campo (Escolas de Assentamentos e Acampamentos), segundo o site da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), o estado do Paraná conta com 527 escolas. Deste total, aproximadamente 320 escolas ofertam o Ensino Médio. O estado do Paraná também conta com 40 Escolas Indígenas, com a oferta do Ensino Médio em 17 escolas, 10 escolas das Ilhas com Ensino Médio em 7 escolas e, 2 escolas Quilombolas, com a oferta do ensino médio em ambas as escolas.

No Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul, região em que está localizada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), existem 16 Escolas do Campo e 6 Escolas Indígenas que ofertam o Ensino Médio. Segundo os dados da SEED/PR, nesse NRE, em maio de 2022, existiam 104 turmas de Ensino Médio em funcionamento sendo, 75 turmas nas Escolas do Campo e 24 turmas nas Escolas Indígenas.

Quando observamos a Matriz Curricular que está sendo implementada no estado do Paraná, constatamos que não há nenhuma diferença entre a Matriz direcionada ao Ensino Médio Regular no contexto urbano e a Matriz direcionada às Escolas do Campo nos Assentamentos e Acampamentos. No que se refere à Matriz direcionada às Escolas Indígenas, Quilombolas e das Ilhas, notamos algumas pequenas adaptações na “Parte Flexível Obrigatória” e na “Formação Geral Básica”.

Nesse sentido, esses fatores demandam maior atenção e estudos aprofundados no que se refere aos impactos da Reforma do Ensino Médio na Educação do Campo, principalmente à concepção de Educação do Campo construída ao longo das últimas décadas de atuação do Movimento Nacional de Educação do Campo.

Diante dessas constatações nos remetemos ao relatório final do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2017, no contexto do golpe de 2016 e do avanço das políticas e reformas neoliberais, que aponta a adoção da compreensão articulada de Educação do Campo, agroecologia e segurança alimentar como estratégia de luta diante do avanço das políticas neoliberais e dos ataques que se intensificaram após 2016.

O FONEC afirma também, a necessidade da Educação do Campo colocar-se nas lutas nacionais em defesa da educação pública como condição para a continuidade da existência da Educação do Campo. Referindo ao golpe de 2016, o FONEC destaca que “o golpe é de despolitização da Educação: Com o grito de guerra “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” os sujeitos do campo têm elevado a Educação do Campo à esfera política. Isso está sendo desconstruído, despolitizado. Vide o que ocorre com parte de alguns cursos de licenciatura instalados em IFES, assim como a tentativa de desmontá-los.”

A defesa da Educação Pública e da Educação do Campo, juntamente a outras pautas relacionadas aos direitos sociais e à democracia, são urgentes e necessárias. Como afirma Roseli Salete Caldart, “a base da concepção de escola da Educação do Campo é a ligação forte da escola com a vida. E a base da vida do ser humano é o

trabalho, no próprio sentido genérico de “vida produtiva”, que é “a vida engendradora de vida”.

Os sujeitos comprometidos com a Educação do Campo seguem na defesa de uma educação voltada à emancipação humana, em vista da construção de um novo modelo de sociabilidade onde a produção humana, material ou simbólica, seja voltada para o bem estar social e humano e não para o lucro.

A formação de professores do campo e a Licenciatura em Educação do Campo na UFFS

Ana Cristina Hammel (Professora – UFFS)

A formação de professores para atuarem nas escolas do campo nasce articulada a reivindicação por infraestrutura e condições de acesso e permanência nas comunidades camponesas, pauta do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo (CALDART, 2004). Entre as denúncias feitas em âmbito nacional está a falta de formação inicial e continuada dos professores que atuavam no campo. Esse cenário se soma ao quadro nacional de não valorização docente, debatido amplamente sobretudo após a exigência legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 e o Acordo Nacional de Educação para Todos estão a Garantia de Estatuto do Magistério, Plano de Cargos e Salários e piso salarial profissional nacional, negociados com as entidades representativas do pessoal docente e de outros setores da sociedade (BRASIL, 1993).

A partir dessas iniciativas uma série de medidas foram tomadas para a formação inicial para os então *professores leigos*. Essas caracterizadas por um processo aligeirado, com desqualificação das universidades, atribuindo aos professores a responsabilidade de buscar “novas competências” (PIMENTA, 2002) muitas vezes sem repercussão na carreira, que acumulava baixos salários. Soma-se a isso o incentivo para empresas privadas ampliarem a oferta por cursos de licenciaturas e de formação continuada (em nível de especialização) para atender ao público

que precisa comprovar a formação para continuar atuando na docência nas escolas, e também a uma rede de prefeituras que precisam fazer a formação de professores que já fazem parte do quadro de funcionários e não atendem a legislação nacional.

Muitos desses professores atuavam nas escolas do campo, o que acirra a luta por formação específica para atuarem no campo. Essas reivindicações feita pelos movimentos e organizações sociais do campo no conjunto do movimentos nacional Por uma Educação do Campo tem como resultado a implantação dos cursos de formação inicial de docentes em Educação do Campo, as Licenciaturas em Educação do Campo (Ledocs), cujo projeto piloto foi realizado com quatro universidades a partir de 2005: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Essas universidades acumularam experiências sobre o processo formativo e a organização pedagógica curricular entorno dos cursos e dos princípios da educação, tendo como ponto de partida as formações já realizadas pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (MOLINA, 2015).

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UFFS – E A FORMAÇÃO PARA EDUCADORES DO CAMPO

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada em 2009, através da Lei nº 12.029/2009, fruto da luta de organizações e movimentos sociais articulados no movimento Pró Universidade Federal desde 2005. Embora sua sede esteja em Chapecó no oeste catarinense, ela está presente nos três estados do Sul, com seis campi, sendo Chapecó (SC), Realeza (PR), Laranjeiras do Sul (PR), Cerro Largo (RS), Erechim (RS) e Passo Fundo (RS) (UFSS, 2022).

A licenciatura em Educação do Campo é ofertada na UFFS, campus Laranjeiras do Sul desde 2009, articulada a necessidade de formação educadores do campo, dada a característica regional, onde predomina as atividades econômicas vinculadas a agricultura na maior

parte dos municípios (HAMMEL; ZENERATTI, 2019). A justificativa da oferta do Curso, expresso no Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) (UFFS, 2010), traz além das características regionais a denúncia da nucleação das escolas e a retirada dos jovens do campo.

Essa preocupação expressa no PPC demonstra um anseio das comunidades camponesas de terem educadores formados trabalhando e vivendo no campo. Outros elementos do PPC também dialogam com o conjunto das licenciaturas em Educação do Campo em nível nacional, dentre eles a formação por área do conhecimento, que segundo Molina (2017) é uma estratégia para superar a fragmentação do conhecimento e essa escolha liga-se segundo a autora a insuficiência da oferta de docentes para atender os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no território rural.

A partir da demanda apresentada e com a oferta de uma nova seleção de universidade para ofertar o curso de licenciatura em Educação do Campo a UFFS campus Laranjeiras do Sul, concorreu em 2012, ao edital 2/2012 do PROCAMPO, MEC/SECADI sendo uma das 42 universidades selecionadas para oferta do curso de formação de educadores do campo, agora em regime de alternância.

A formação de educadores do campo vem sendo pauta da UFFS, embora haja muitos desafios para que ela de fato se torne uma política efetiva e prioritária na universidade. O exercício desses anos tem se mostrado êxito tanto na inclusão desses sujeitos no espaço acadêmico, tanto na relação com as escolas e as comunidades camponesas. Entendemos que há um longo percurso a percorrer, desde a garantia de condições estruturais para assegurar a permanência desses estudantes na UFFS, como a garantir do acesso a carreira docente. Nesse aspecto a Ledoc é um curso em luta, que nesses 10 anos de oferta, desde o último edital acumulou forças para os camponeses, mas que ainda precisa ampliar as conquistas dentro e fora das universidades.

Educação do Campo: limites e possibilidades na atualidade

Genielle Gracheki (Estudante – UFFS)

A Educação do Campo é uma concepção construída no Brasil a partir da metade da década de 1990, no contexto das experiências e vivências dos movimentos sociais e dos povos do campo (da terra, das águas e das florestas). Para compreender melhor a Educação do Campo, precisamos refletir e dialogar com suas lutas, seus objetivos, desafios e ataques até o momento atual. Precisamos também desmitificar o estereótipo que a elite historicamente cunhou nos sujeitos do campo de que estes são sujeitos atrasados, rudes, ignorantes e sem perspectivas de vida.

Ao estudar a história educacional brasileira podemos observar que nunca existiu um projeto de Educação do Campo pensado pelos sujeitos do campo, dentre eles, os estudantes, professores e professoras do campo que fosse voltado para esses mesmos sujeitos.

Quando falamos em um projeto de Educação do Campo, nos referimos à garantia de políticas públicas voltadas aos povos do campo, a formação continuada, a devida valorização dos professores/as, e as ações voltadas para os futuros professores/as que estão nos cursos de formação nas universidades. Falamos também na produção de material didático específico do campo, nas políticas de acesso e permanência dos jovens nas universidades, nas políticas de acesso das crianças e adolescentes nas escolas do campo como o transporte escolar, bem como nas políticas públicas para as famílias que vivem no e do campo.

No entanto, para que um projeto considere a realidade dos sujeitos do campo, há a necessidade de responsabilidades, compromissos concretizados e assumidos publicamente, e não apenas jogados e esquecidos, sem as condições para que sejam efetivados e atendam as demandas de quem vive, trabalha e produz no campo.

Para isso, a luta pela da Educação do Campo se faz necessária, com o intuito de que os sujeitos do campo tenham educação de qualidade, com políticas públicas voltadas para a sua realidade no campo, com demandas e infraestrutura adequada, para que crianças e jovens que residem no campo possam estudar no campo, e que seu vínculo no campo seja tido como um lugar de vida, com suas comunidades, convivências, costumes e culturas.

Pensar um projeto de Educação do Campo é pensar também na questão urbana como forma de contribuir de maneira direta com os povos que vivem no contexto urbano. De acordo com o IBGE, mais de 70% da produção de alimentos que chegam na mesa das famílias brasileiras são produzidos pela agricultura familiar, ou seja, são produzidos pelos povos que vivem e produzem no campo e resistem, diariamente, às investidas do capitalismo e do agronegócio sedentos pela produção de commodities para exportação, visando somente o lucro.

Podemos perceber que infelizmente a Educação do Campo vem enfrentando diversos ataques em municípios, estados e país, em função da atual conjuntura política e econômica e do negacionismo da ciência e da educação. As necessidades dos movimentos sociais do campo são deixadas em segundo plano e em muitos casos não são atendidas, por não serem prioridades do governo federal.

Hoje, no Brasil, acompanhamos o constante corte de recursos destinados à educação em geral, incluindo as universidades. Os cortes atingem o financiamento da educação, das pesquisas, o acesso e a permanência dos jovens trabalhadores nas universidades. Tudo isso afeta também a Educação do Campo e os cursos de formação de professores/as do campo. Em alguns casos os cursos não conseguem nem mesmo estrutura adequada para as aulas, ou alojamento, principalmente para os cursos que funcionam em regime de alternância, como o caso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura, na UFFS no campus de Laranjeiras do Sul, no Paraná.

Nesse sentido, defendemos uma Educação do Campo para os povos do Campo, das Águas e

das Florestas e seguiremos firmes nessa luta fazendo valer o nosso direito como cidadãos e como quem acredita em uma educação de qualidade para todos. Por isso, é necessário estarmos organizados, atentos, continuarmos pautando nossas demandas perante o Estado e resistirmos.

A Educação do Campo teve muitas conquistas e todas foram com muita luta. Por isso, nessa luta, precisamos continuar defendendo a Educação do Campo como direito dos povos do campo, dever do Estado e compromisso de toda a sociedade.

Por uma educação agroecológica no campo e na cidade

Roberto Antônio Finatto (Professor – UFFS)

Juliana Cristina de Mello (Educadora Egressa - UFFS)

Ao tratarmos da Agroecologia alguns aspectos históricos se impõem como necessários para compreendermos a amplitude e o significado do conceito. No caso do Brasil, devemos considerar, especialmente, o contexto político e econômico das duas últimas décadas do século XX. As décadas de 1980 e 1990 foram caracterizadas pelo movimento em defesa de alternativas ecológicas para a produção agrícola. Esta defesa, realizada, principalmente, por movimentos sociais, ONGs, organizações religiosas e partidos políticos de esquerda, se articulava à outras lutas sociais importantes, como a redemocratização do país, a reforma agrária e a necessidade de criar alternativas para fortalecer o campo, que enfrentava forte êxodo rural. A saída da população do campo, entre outras causas, resultou do processo de modernização da agricultura no país. Processo que conservou a estrutura fundiária concentrada e foi marcado pelo incentivo do Estado aos grandes e médios produtores rurais para a compra de maquinários e insumos agrícolas de origem urbano-industrial a juros subsidiados. Isso

abriu caminho para o uso de sementes transgênicas, o uso de agrotóxicos e o avanço da fronteira agrícola em direção à porção centro-norte do país. Atualmente, com impactos de todas as ordens especialmente nos biomas Cerrado e Amazônia.

Os agricultores camponeses, portanto, careciam de alternativas de produção para geração de renda, já que o modelo imposto pela modernização da agricultura não considerava as especificidades da sua vida no campo. Aliás, o campo deste modelo produtivo, denominado de agronegócio, é caracterizado como um espaço de produção de mercadoria para atender o mercado e não como um território de vida. Esse aspecto aparece, inclusive, na educação, já que o ensino no campo não considerava a cultura dos sujeitos que lá viviam. Isso é alterado com o movimento por uma Educação do Campo, do final da década de 1990. Os movimentos sociais passaram a exigir que a escola do campo deveria, além de possibilitar o acesso ao conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade, fazê-lo tendo como referência o campo enquanto território de vida.

Neste contexto, a agroecologia foi, principalmente a partir do início da década de 1990, considerada uma alternativa aos camponeses capaz de conciliar geração de renda, preservação ambiental e valorização da cultura. Essa capacidade deve-se ao fato de que ela viabiliza a produção agropecuária por meio de processos ecológicos de produção e, ao mesmo tempo, cria novos mecanismos de mercado que articulam produtores e consumidores tornando o acesso aos alimentos mais democrático (a exemplo da comercialização em feiras-livres, programas de alimentação escolar, entrega de cestas, entre outros).

Entretanto, qual o lugar da Agroecologia hoje? Apesar de todo o seu potencial facilmente comprovável pela vasta literatura que trata do tema, as iniciativas de produção agroecológica carecem de incentivos. É diante desse quadro que defendemos aqui a educação agroecológica como um dos pilares para a necessária transformação do campo no Brasil, qual seja:

viabilizar, em larga escala, a produção de alimentos em sistemas agroecológicos em detrimento dos sistemas de monoculturas para abastecimento do mercado externo. Este é um processo complexo que requer um conjunto de ações articuladas, multiescalares e pelo conjunto da sociedade, incluindo seus representantes na esfera pública.

A educação pode contribuir decisivamente nesta tarefa, na medida em que possui papel privilegiado na formação das novas gerações, sendo, portanto, capaz de produzir grandes mudanças. Considerando que a educação tem sido cada vez mais pressionada pelo capital a servir ao seu aspecto funcional de mercado, exige-se encará-la como um território de disputa de acordo com os interesses da classe trabalhadora, do campo e da cidade. Neste desafio, considera-se indispensável o debate sobre um novo projeto de desenvolvimento para o campo, capaz de enfrentar os problemas sociais e ambientais com impactos em toda a sociedade. É nesse contexto que se considera a atualidade da discussão da agroecologia como uma fonte educativa para as escolas, tanto do espaço rural como urbano, capaz de potencializar uma atuação social mais crítica, sensível e ativa.

A defesa de uma educação agroecológica parte de uma proposta que assume compromisso na luta pela transformação da sociedade, e da própria escola, quando coloca essa instituição a refletir sobre as contradições do agronegócio e sobre as possibilidades de superá-lo. Neste sentido, inserir a agroecologia no currículo e na prática pedagógica escolar implica no confronto de lógicas de produção, já que não se trata de referenciar uma forma predominante, mas sim, da possibilidade de interpretar a realidade na perspectiva da construção de novas relações sociais e com a natureza. Aqui, entende-se o desafio de produzir conhecimentos que problematizam as relações que se estabelecem dentro e fora da escola, e que fortalecem o debate da agroecologia e sua relação com a ciência e a vida cotidiana.

Diante desse cenário, compreender a

indissociabilidade entre o campo e a cidade, inclusive nas escolas, é fundamental para o entendimento da importância da geração de renda e da produção de alimentos agroecológicos para a população. Caldart (2016, p.2) nos ensina que “as transformações são construídas nas contradições, presentes historicamente, e não nos ajuda em nada paralisar iniciativas e lutas até que melhores condições existam”. Contribuir na transformação do sistema agroalimentar e na construção de uma nova sociedade é a tarefa da educação agroecológica e ela precisa ser assumida pela escola.

Violência doméstica no campo e na cidade: com masculinidade tóxica e patriarcado

Maria Eloá Gehlen (Professora – UFFS)

As ações de enfrentamento à violência doméstica, vêm ganhando espaço no ambiente acadêmico, assim como nos movimentos sociais populares. Ela existe no meio urbano e no campo, porém neste último invisibilizado como se fosse inexistente.

No documentário “Sozinhas - violência contra mulheres que vivem no campo”, há o depoimento de camponesas de Santa Catarina, que foram agredidas por seus companheiros com foices e machados. Sofreram estupro, braços quebrados; demoraram para saírem do lar e tornarem público seu sofrimento.

A violência doméstica representa a autoridade do homem sobre a mulher, como se ela fosse objeto de sua posse, utilizando a força física, agressões psicológicas, morais, financeiras e sexuais a fim de constrangê-la, com graves ameaças, lesões ou mortes.

Os crimes de violência doméstica constituem-se de violência física (chutes, tapas, socos, uso de facas), violência psicológica (que atingem a autoestima da mulher, chamando-a por nomes obscenos, vulgares), violência patrimonial (apoderar-se do salário, dos bens, das roupas e documentos dela), a violência moral (trata-se do crime de difamação) e a violência sexual que consiste em

constranger a mulher, mesmo que casada, a ter relações sexuais, obriga-la a abortar ou a se prostituir). (Artigo 7º, incisos I a V da Lei Maria da Penha).

A violência doméstica é utilizada como forma de controle da mulher. Para Minayo (2004), é um tema de saúde pública, visto que está associada à qualidade de vida, sobretudo nas lesões físicas, psíquicas e morais que acarretam e pelas exigências cuidados dos serviços médicos, hospitalares. Minayo, Garcia (2016) descrevem a violência contra a mulher com proporções epidêmicas no Brasil, embora sua magnitude seja, em grande parte, invisível.

Na Lei Maria da Penha (Lei n.º 11.340/2006), encontram-se enquadrados como crime hediondo aqueles contra as mulheres em decorrência de violência doméstica e agora, a 6ª Turma do Superior Tribunal de Justiça (STJ) estabeleceu que a Lei Maria da Penha se aplica aos casos de violência doméstica ou familiar contra mulheres transexuais. O colegiado considerou que a lei trata de violência baseada em gênero e não no sexo biológico.

As questões de gênero são uma construção social que determinam o que um rapaz e uma moça podem ou não podem fazer, para serem aceitos socialmente.

Assim, na maioria das vezes, na educação escolar e familiar os meninos aprendem que homem “não pode chorar”, não podem demonstrar sentimentos, sendo proibidos de brincar de bonecas, pois agindo assim envergonhariam a família. Ele deve ser tosco, insensível, aquele que possui a força física, sem sentimentos, sem emoções e além disso deve estar sempre pronto para o sexo.

Na argumentação de Cisne e Falquet (2020), os homens são educados para a Guerra e para a luta, ou seja, para a violência com o outro. Esses “homens armados” geram violência diária. Principalmente agora, com a liberação de armas e clubes de tiros.

No vídeo Masculinidade tóxica, violência doméstica e machismo: quebrando o Tabu, é exposto com criticidade a construção da masculinidade tóxica. A maneira como os meninos são educados para serem bem sucedidos profissionalmente, para seduzir todas as mulheres, para não levar desaforo para casa. Os versos tão antigos, porém, reais de que “homem não chora” pode levar ao embrutecimento e a que fiquem

cimentadas suas emoções que podem redundar em violências contra as mulheres, suas companheiras, filhas e irmãs.

Desta forma, criam-se os homens machistas que possuem a falsa convicção da superioridade do gênero masculino sobre o feminino, com as ideias errôneas de serem os melhores, os mais fortes, os mais capazes, depreciando a inteligência, os valores das mulheres.

Minayo (2005) explica que o macho social tem suas atitudes e relações violentas como atos corretivos, não reconhecendo seus excessos. Mas, vale destacar que a masculinidade tóxica e o machismo têm como antecedentes, o surgimento do patriarcado há cerca de cinco séculos.

No entendimento de Saffioti (2001), na função patriarcal cabe aos homens designar e estabelecer normas e punições, ainda que não haja, por parte das vítimas, a tentativa de driblar caminhos diferentes aos regidos pelas normas sociais.

A partir do patriarcado as mulheres foram submetidas ao poder masculino, passando a serem agredidas e a terem seus direitos violados. Nos ensinamentos de Castells (2010, p. 169), “os relacionamentos interpessoais e, conseqüentemente, a personalidade, também são marcados pela dominação e violência que têm sua origem na cultura e instituições do patriarcalismo”.

Saffioti (2001) discorre a respeito do patriarcado para compreender a violência doméstica, uma vez que esse sistema estrutural representa um regime exclusivo de dominação/exploração das mulheres. Para ela, “este regime ancora-se em uma maneira dos homens assegurarem, para si mesmos e para seus descendentes, os meios necessários à produção diária e à reprodução da vida” (SAFFIOTI, 2001, p. 105).

A violência doméstica é existente no século XXI, tanto no campo quanto na cidade e apesar de ser criminalizado, encontra-se presente fruto da educação para a masculinidade tóxica e de cinco séculos da existência do patriarcado.

Participe do Jornal

ENVIE SEU ARTIGO PARA

jornalsisifo@gmail.comEditores: Geraldo Balduino Horn
Alexsander Machado