

EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: O FEMINICÍDIO EM AULAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Paulo Brito Monteiro Neto¹
Melânia Nóbrega Pereira de Farias²

RESUMO

O presente artigo acadêmico é um desdobramento das discussões teóricas desenvolvidas durante a disciplina Educação em Direitos Humanos. O trabalho visa compreender as perspectivas contempladas sobre violência de gênero em textos do gênero artigo de opinião produzidos por estudantes da educação básica, pautando os tipos de abordagem que a temática recebe, considerando o gênero de quem produz o texto, seja uma menina ou um menino. Pensar sobre o impacto da educação no empoderamento feminino tendo como instrumento o eixo de ensino de produção textual da Língua Portuguesa, sendo esse o seu objetivo. A metodologia de pesquisa empregada é a qualitativa. Toma-se como procedimentos metodológicos as pesquisas bibliográficas e documentais. Durante o trabalho, são tecidas as seguintes reflexões: o entendimento de que o eixo de ensino produção de textos em Língua Portuguesa, inserido em um projeto pedagógico cidadão, pode promover uma cultura de valorização dos Direitos Humanos dentro e fora da escola; e a educação como um mecanismo de construção de uma sociedade justa e sem distinções entre mulheres e homens.

Palavras-chave: Produção de Textos, Femicídio, Educação, Direitos Humanos.

1 Introdução

Como fruto das intervenções do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID³, e das discussões teóricas desenvolvidas no componente curricular *Educação e Direitos Humanos*, este trabalho acadêmico, desenvolvido sob a forma de artigo científico, busca compreender as visões sobre violência de gênero em textos do gênero artigo de opinião produzidos por alunos da educação básica. Durante a produção textual de um artigo de opinião em que se tematiza “*A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*”, questiona-se, a partir do gênero do (a) aluno (a), que tipo de abordagem recebe a temática.

¹ Graduando da Licenciatura Plena em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Endereço eletrônico institucional: paulo.neto@aluno.uepb.edu.br;

² Orientadora. Professora Adjunta da Universidade Estadual da Paraíba, *Campus VI*. E-mail: mnpfarias@yahoo.com.br .

³ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, sub-projeto de Língua Portuguesa, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, desenvolvido em escolas da rede pública de educação no município de Monteiro, Estado da Paraíba.

O presente artigo apresenta como proposta de trabalho analisar de maneira comparativa as produções textuais de meninas e meninos do nono ano do ensino fundamental da educação básica, para entender como o gênero de quem escreve exerce influência sobre o texto, sendo esse o seu objetivo geral. Objetivo específico: refletir sobre o impacto da educação no empoderamento feminino e sobre o papel importante que exerce a Educação em Direitos Humanos como instrumento da conscientização da violência de gênero dentro das aulas de produção textual.

Constituem a fundamentação teórica sobre gênero e violência de gêneros os textos acadêmicos produzidos por Bourdieu (2012), Beauvoir (1967), Louro (1997) e o Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil (2015). Para referências sobre gênero e escola, utiliza-se o texto de Barroso (2004), Brandão (1989), de Carvalho, Rabay e Brabo (2010), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018).

Na década de noventa, após complexas negociações, oito metas de desenvolvimento mundial foram traçadas na Cúpula do Milênio (2000) para que fossem alcançadas até o ano de 2015. Considerando as situações sociais e históricas dos países signatários, os idealizadores entenderam que sem mecanismos fomentadores as metas não seriam alcançadas. Para tal, foram criados grupos de trabalho para auxiliar a aplicação dos pré-requisitos necessários para que as metas fossem alcançadas. Barroso (2004) liderou um grupo de trabalho que articulava as metas dois e três que versavam sobre o acesso universal à educação primária até 2015 e a promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres, respectivamente.

Barroso (2004) assinala que as metas foram articuladas juntas, pois um dos indicadores principais de igualdade entre os gêneros estava relacionado a igualdade no acesso ao sistema educacional e a universalização da educação era a igualdade entre os sexos no processo de escolarização. Sobre isso, a autora escreve:

O relatório avança a hipótese de que o impacto da educação é maior em sociedades que já são relativamente mais igualitárias. [...] a educação por si só não será necessariamente transformadora, na ausência de outras mudanças nas normas e nas relações de poder. Em tais circunstâncias, um patamar mais alto de educação será necessário para qualquer mudança. (BARROSO, 2004, p.576).

Seguindo essa linha, para dissertar sobre educação e gênero é fundamental (re)visitar os conceitos de direitos humanos, acesso à educação e gênero. Os direitos humanos são históricos, universais, indivisíveis e interdependentes. Segundo Carvalho, Rabay e Brabo (2015), o conceito de direitos humanos como universais é uma construção cultural e fruto de lutas sociais. Direitos Humanos como característica inerente à existência humana, que reconhece sua dignidade e que os protege de quaisquer violações é uma realidade relativamente recente, datada do contexto Pós-Segunda Guerra Mundial e consagrada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948.

É no século XX, *o século da educação*, que acontece os avanços mais significativos no campo educacional, bem como o nascimento de programas sobre os direitos humanos. Mesmo com tratados e normativas sobre os Direitos Humanos, ainda há na atualidade sociedades, que por vezes marcadas pelas desigualdades sociais e intolerâncias, que violam de maneira explícita os Direitos Humanos, promovendo processos de hierarquização e exclusões.

Em seu vigésimo sexto artigo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (2009, p. 14), garante que a educação básica é um direito de todo ser humano. A instrução será pautada no desenvolvimento humano e da sua personalidade e na construção do senso de respeito aos direitos e liberdades humanos básicos. Ao pautar temas de teor social, como o feminicídio, a escola exerce a função de promover o encontro entre a escola e a comunidade no qual os discentes estão inseridos. Sobre isso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2018) aborda:

Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2018, p. 18).

Ao imergir na escola, os direitos humanos fomentam a vivência da diversidade, respeitando-a ou valorizando-a em um universo sustentável e plural. É empregada a metodologia qualitativa, que, à luz de Marconi e Lakatos (2006), é compreendida através da preocupação em interpretar e descrever algum aspecto do comportamento humano que nesse caso, procura saber como o gênero de quem produz exerce influência

sobre os posicionamentos dentro do texto. Há, ainda segundo as autoras, um contato direto e profundo entre pesquisador e pesquisados, já que

Por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes. (MARCONI E LAKATOS, 2006, p. 272).

Esse contato *direto e prolongado* acontece através da imersão do pesquisador como docente e orientador das produções textuais realizadas pelos alunos. Os procedimentos metodológicos são as pesquisas bibliográficas e documentais, que segundo Gil (2009) são desenvolvidas a partir das leituras de livros e artigos científicos, que constituem o arcabouço teórico sobre relações de gênero, feminicídio e educação, e de documentos, que são os artigos de opinião produzidos pelos alunos que recebem um tratamento analítico, respectivamente. À luz da Análise de Conteúdo (1977) de Bardin, os textos utilizados para a análise de dados são dez artigos de opinião produzidos por estudantes da rede pública municipal de educação⁴, que em sua maioria são jovens de famílias carentes. Não é finalidade do trabalho acadêmico analisar a estrutura textual do artigo de opinião.

2 Algumas considerações sobre Gênero e Educação

Considerando o modo como estão articulados, os conceitos de gênero e sexualidade são por muitas vezes confundidos no plano do senso comum. São as feministas anglo-saxãs que trazem à luz os termos *gender* e *sex*, em português gênero e sexo respectivamente, para uma discussão teórica, analítica e política questionando as visões determinista e biológica. Como conceito analítico e político, *gender* e *sex* são definidos por Louro (1997):

[...] não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. [...] O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como

⁴ Devidamente esclarecidos sobre as intenções do pesquisador e os desdobramentos do trabalho, os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo assim que os seus textos fossem utilizados nessa pesquisa.

são "trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico". [...] (LOURO, 1997, p. 22).

Segundo o entendimento de Beauvoir (1967), mulher, enquanto conceito de gênero feminino, não é a priori algo intrínseco a natureza humana da mulher, antes é um construto impositivo que toma a fêmea como o outro do macho, assim

[...] Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um *Outro*. [...] (BEAUVOIR, 1967, p. 9)

Os entendimentos do que é 'ser mulher' são formados pela visão androcêntrica, assim é a mulher socialmente pensada como o outro do homem, constituída para servi-lo. Subserviente, materna e do lar, a fêmea é estereotipada como um elemento secundário em relação ao macho. São questionadas tais concepções misóginas que tornam invisíveis as mulheres como sujeitas de direito, que as feministas desafiaram o *status quo* representado por discursos do tipo que o lugar legítimo da mulher era o lar. Castells (1999 apud CARVALHO, RABAY e BRABO, 2010, p. 232) disserta que o feminismo é multicultural, polifônico e flexível.

A luta feminista é constituída por diversas fases ou ondas. No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX o sufrágio, a luta das mulheres ascenderem pelo direito de elegerem os seus representantes políticos, é considerado como a *primeira onda*.

Nos anos de 1960, com a segunda onda feminista, surgem as preocupações sociais e políticas, que introduzidas na academia por militantes estudiosas, se formatam em discussões teóricas de gênero. O feminismo era expresso através de meios de denúncia como grupos de conscientização, marchas, protestos, jornais, revistas e livros. O feminismo da década de 60 tematizou a invisibilidade da mulher, que por muito tempo foi ocultada. Questionando os enunciados misóginos que inviabilizam a visibilidade social da mulher, as feministas desafiavam o *status quo* representados por discursos do tipo que o lugar legítimo da mulher era o lar. Com propostas muito à frente do seu tempo, buscava-se o rompimento dos paradigmas patriarcais para que as

mulheres ocupassem espaços chefiados tradicionalmente por homens. Almejando visibilidade, o movimento feminista da época

Torna-se comum a tendência de deixar que nesses espaços (e apenas neles) se tratem das questões relacionadas à mulher. Deste modo, propostas, que iam desde a "integração do universo feminino ao conjunto social" até pretensões mais ambiciosas de "subversão dos paradigmas teóricos vigentes", enfrentam muitas dificuldades para se impor. (LOURO, 1997, p. 22)

Como fruto de uma sociedade patriarcal e heteronormativa, conceito que legitima unicamente expressões sócio-comportamentais pautada na heterossexualidade compulsória, o processo de violência contra as mulheres se faz presente de maneira natural e legitimada há muito tempo nos quadros sociais. Bourdieu (2012) teoriza sobre a *violência simbólica* vivenciada por mulheres fruto da dominação masculina, que é

A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus*: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais. (BOURDIEU, 2012, p. 45).

Respalhada em uma cultura androcêntrica⁵, a dominação masculina fomenta uma relação entre homem e mulher, pautada na dicotomia *dominador-dominada*, engendrando um quadro de *violência simbólica*, no qual há a dominação da mulher por parte do homem, de maneira tal que a situação é interpretada como algo natural ou corriqueira, de modo que “[...] Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais.” (BOURDIEU, 2012, p. 46).

Com base nisso, insere-se à discussão sobre a violência contra as mulheres através do *Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres* (WAISELFISZ, 2015). O documento supracitado revela que há uma escassez de fontes, o que dificultou a configuração de dados. O Brasil apresenta um quadro de informações limitadas, o que dificulta a divulgação dos dados. As fontes sobre os homicídios são: o Sistema de

⁵ Aspecto cultural no qual o homem está inserido no centro da cultura, provocando a marginalização das mulheres e da(s) feminilidade(s). (cf. CARVALHO, RABAY E BRABO (2010, p. 232-233)).

Informações de Mortalidade, doravante SIM, e a Secretaria de Vigilância em Saúde vinculada ao Ministério da Saúde, SVS/MS. Em 2013, o Brasil registrou índices de 13 feminicídios diários, totalizando 4.762 assassinatos, um aumento de 21% em dez anos.

A violência contra as mulheres não é um fato exclusivo da história recente ao da contemporaneidade, como mostram os dados, recentes são: a preocupação na erradicação de tal problema e a sua judicialização, a título de exemplo, a Lei Federal de número 11.340 de ano de 2006, popularmente conhecida com Lei Maria da Penha é pioneira na proteção de mulheres vítimas de violência doméstica. No ano de 2015 foi sancionada a Lei do Feminicídio, a Lei Federal 13.104/2015. O Feminicídio é caracterizado na lei

quando a agressão envolve violência doméstica e familiar, ou quando evidencia menosprezo ou discriminação à condição de mulher, caracterizando crime por razões de condição do sexo feminino. Devido às limitações dos dados atualmente disponíveis, entenderemos por feminicídio as agressões cometidas contra uma pessoa do sexo feminino no âmbito familiar da vítima que, de forma intencional, causam lesões ou agravos à saúde que levam a sua morte. (WAISELFISZ, 2015, p. 7).

Assim, entende-se o feminicídio como um crime hediondo, uma violência intencional contra a mulher no âmbito doméstico que provoca lesões até a morte. Tendo isso em vista, a Educação em Direitos Humanos pode ser um mecanismo de conscientização cidadã de repúdio à misoginia e à violência de gênero.

Os Direitos Humanos são concebidos como históricos, universais, indivisíveis e interdependentes. A constituição de tais conceitos é fruto de uma construção cultural que demandou lutas sociais históricas. Considerando a realidade após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), um novo documento, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* da Organização das Nações Unidas, surge para enfrentar as graves violações dos Direitos Humanos no globo terrestre. Entendem-se os Direitos Humanos a partir dos seus artigos primeiro e segundo:

Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. 1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que

pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania. (ONU, 2009, p. 4-5)

Assim, em sua interdependência e universalidade, os Direitos Humanos funcionam como um mecanismo assegurador da dignidade humana, aplicado a todos os seres humanos sem distinções de etnia, gênero, nacionalidade, religião e orientação sexual. Em seu vigésimo sexto artigo, a carta dos Direitos Humanos ratifica como um dos direitos humanos o direito a instrução. É nesse artigo que a educação básica é encarada como um direito de todos, proporcionando desenvolvimento humano e de personalidade e na construção de uma base sólida de respeito aos direitos humanos.

Após anos de negociações na década de noventa, chefes de estado e de governo traçaram na Cúpula do Milênio, nos anos 2000, oito metas de desenvolvimento humano a serem cumpridas até 2015. Considerando o quadro histórico da sociedade, as metas não seriam alcançadas até a altura do prazo. Para que isso não acontecesse, o Projeto Milênio foi lançado para basear tecnicamente as metas. Barroso (2004) chefiou os grupos de trabalho das metas dois e três, responsáveis, respectivamente, pelo acesso universal à educação básica e pelo fomento à igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres. As metas foram trabalhadas juntas, pois foram avaliados os seguintes aspectos: a pauta de gênero tem recebido pouca atenção no cenário educacional e a educação não tem tido uma atuação relevante. Articuladas, as metas pautavam que

de um lado, um dos indicadores principais da igualdade de gêneros era a igualdade no acesso à educação, e, de outro lado, um dos indicadores principais da universalização da educação era a paridade entre os sexos na escolarização. (BARROSO, 2004, p. 574-575).

Os resultados do relatório apontaram que os níveis mais elevados de educação estão atrelados ao empoderamento das mulheres, que o impacto da educação é mais notório em sociedades igualitárias e que em todo o mundo o aumento de índices de acesso ao sistema formal de educação por parte das mulheres estava associado ao declínio na fecundidade. Em suma, a universalização do acesso aos níveis básicos da educação passa pelo empoderamento das meninas e das mulheres. Mas o que seria educação? Brandão (1989) a define da seguinte maneira:

De acordo com as idéias de alguns filósofos e educadores, a educação é um meio pelo qual o homem (a pessoa, o ser humano, o indivíduo, a criança, etc.) desenvolve potencialidades biopsíquicas inatas, mas que não atingiram a sua perfeição (o seu amadurecimento, o seu desenvolvimento, etc.) sem a aprendizagem realizada através da educação. Pode ser que haja formas próprias de auto-educação, mas é de suas práticas interativas (interpessoais), coletivas, que se está falando quando se escreve um livro sobre “Filosofia da Educação”, por exemplo. (BRANDÃO, 1989, p. 61-62).

Assim, ao acessarem os mecanismos de educação, mulheres e meninas desenvolvem habilidades e potencialidades que fomentam o seu crescimento individual, reforçando o seu papel e desempenho na coletividade. Associando a educação como um direito indispensável no processo de empoderamento das mulheres, é imprescindível a inserção teórica do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, doravante PNEDH (2018), que reforça a vivência educacional de valores humanistas, como o exercício da cidadania democrática, ativa e planetária.

A educação em direitos humanos não pode ser encarada na vivência formativa como um produto, mas como um processo de caráter sistemático e multidimensional que proporciona a formação do (a) sujeito (a) de direitos e que seja consciente de sua cidadania. Transversal e dialógica, a educação em direitos humanos proporciona o intercâmbio entre a comunidade escolar e a comunidade local, essa interação pode possibilitar “[...] uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. [...]” (BRASIL, 2018, p. 18). Em uma de suas ações norteadoras para a educação básica, o PNEDH reforça o compromisso de uma educação interdisciplinar em direitos humanos visando à redução das desigualdades de quaisquer esferas, entre a elas a desigualdade de gênero:

a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação (BRASIL, 2018, p. 19)

Considerando o feminicídio um fruto da desigualdade gênero, a escola não pode deixar de trazer à luz questões como essa. No exercício da argumentação, a vivência da produção de textos pode ser um mecanismo eficaz de conscientização dos direitos, bem

como dos processos de violação dos mesmos. A inserção de temas sociais contemporâneos, como o feminicídio, nas aulas de Língua Portuguesa, em especial no eixo da escrita, faz parte da vivência de uma escola crítica e consciente de seu papel no mundo, como Antunes (2003) aponta:

As propostas para que os alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita – ou seja, devem corresponder àquilo que, verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade. (ANTUNES, 2003, p. 62-63).

No processo de produção de textos crianças, jovens e adultos em processo de educação básica podem vivenciar a educação em Direitos Humanos, tecendo uma cultura de apreço à diversidade, à inclusão, à polifonia e que, principalmente, reforce o repúdio aos processos de violência.

3 A análise de conteúdo

Durante a produção de um exemplar do gênero artigo de opinião em que se pauta a insistência dos quadros de violência contra a mulher no Brasil, questiona-se, pensando a partir do gênero do (a) estudante, que tipo de abordagem recebe o feminicídio. Analisando o material produzido pelos alunos, a leitura se desdobra em uma análise do conteúdo.

Usando os métodos da Análise do Conteúdo (1977) de Bardin, de caráter indutivo, dos vinte e dois artigos produzidos em sala, foram selecionados dez artigos de opinião, escritos por cinco meninas e cinco meninos, considerando a paridade de gênero, que se inseriram plenamente dentro da estrutura do gênero artigo de opinião.

No contexto de produção os alunos receberam uma folha com textos motivadores e a proposta de confecção do artigo se deu a partir do tema *A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*.

Na comparação dos textos de meninas e meninos, ambos os gêneros entendem o feminicídio como uma prática em constante crescimento, um crime violento. Duas das cinco produções desenvolvidas por meninas adjetivam o feminicídio como horrível e triste.

Por se tratar de um crime hediondo, o feminicídio deve apresentar uma situação de punição. Dos cinco artigos de opinião produzidos por meninas, apenas dois apresentam algo referente à punição, como uma delas fazendo somente referência ao papel da justiça na resolução do caso. Em termos de punição mais severa, apenas uma aluna apresentou sobre punição.

Em contra partida, todos os textos produzidos por meninos apresentam um entendimento comum sobre as punições: que as leis de proteção e criminalização do feminicídio devem ser mais rígidas. A ausência de opinião formada sobre punição por parte dos discentes pode ser atrelada ao pensamento de Beauvoir (1967), em que o ‘ser mulher’ é moldado pelas normativas masculinas. Assim, quaisquer mecanismos de reação à misoginia e aos quadros do androcentrismo compulsório por parte das mulheres são minimizadas, como no caso das produções dos estudantes do sexo masculino.

É perceptível que as meninas e os meninos apresentam o mesmo entendimento sobre o feminicídio: o assassinato de mulheres é um crime com dados alarmantes, representando igual conscientização sobre a situação. Os estudantes assinalam que apesar de algumas conversas esporádicas em casa, com alguns familiares, e em locais comunitários, com amigos e conhecidos, é na escola que o conhecimento sobre o tema se expande. Conclui-se que a escola é um espaço necessário na construção de uma cultura de apreço aos Direitos Humanos e repúdio aos processos de violência, em especial ao feminicídio.

4 Considerações finais

Inserida em um projeto pedagógico cidadão, a vivência da produção textual no ensino da Língua Portuguesa deve promover uma cultura de paz e apreço aos Direitos Humanos. A inclusão de temas sociais contemporâneos como a persistência da violência de gênero é uma atividade coerente com a função da escola, que é formar para a cidadania democrática, ativa e planetária, como propõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

A educação, encarada como um processo, exerce uma dupla função que é: fornecer os mecanismos necessários para o desenvolvimento e o empoderamento feminino e a construção de uma sociedade democrática e igualmente justa entre os

gêneros, não podendo, assim, se esquivar de problematizar o contexto nacional do feminicídio para fortalecer a cultura dos Direitos Humanos, integrando-a à formação de perfil cidadão durante a educação básica, tendo como ênfase o combate a violência misógina e a reafirmação dos valores inerentes a equidade de gênero.

Referências bibliográficas:

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

BARROSO, Carmen. **Metas de Desenvolvimento do Milênio, Educação e Igualdade de Gênero**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 573-582, set./dez. 2004.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo: A Experiência Vivida**. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1967.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense. 1989.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos: 2018.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves. **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. p. 231-270.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. 12. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4 ed. 3 reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. UNIC / Rio / 005 - Agosto 2009.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres no Brasil**. Disponível em: <www.mapadaviolencia.org.br> Acesso: 17 Jun. 2019.