

## VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES: A CONSTRUÇÃO DE UM CAMPO TEÓRICO PARA SUA DESCONSTRUÇÃO NA ESCOLA

VIOLENCE AGAINST WOMEN: THE CONSTRUCTION OF A THEORETICAL FIELD FOR ITS DECONSTRUCTION AT SCHOOL

VIOLENCIA CONTRA LA MUJER: LA CONSTRUCCIÓN DE UN CAMPO TEÓRICO PARA SU DECONSTRUCCIÓN EN LA ESCUELA

### **Luciana da Silva Rodrigues**

Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Paraná.

<https://orcid.org/0000-0002-0665-0480>

E-mail: [luciana.r@uninter.com](mailto:luciana.r@uninter.com)

### **Leandro Rafael Pinto**

Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor e Diretor no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba/PR – Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6194-9450>,

E-mail: [leandro.rafael@ifpr.edu.br](mailto:leandro.rafael@ifpr.edu.br)

### **Márcia Valéria Paixão**

Pós-doutora em Antropologia Cultural pela Universidade de Salamanca – Espanha. Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR), Curitiba/PR – Brasil.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2889-6489>

E-mail: [valeria.paixao@ifpr.edu.br](mailto:valeria.paixao@ifpr.edu.br)

### **RESUMO**

Diante do aumento diário de casos que retratam violência contra mulheres, este artigo tem por objetivo olhar o espaço escolar, lugar de relações sociais, sob um pensar dialógico, como local de enfrentamento do processo de naturalização da violência contra as mulheres, em especial por meio da música. A música, como importante elemento histórico, comunica e expande ideias presente nas relações sociais insufladas por valores e significados sistematizados pelos participantes, que a vivenciam ou apenas a apreciam e, por vezes, provocam mudanças sociais e culturais. Tal realidade é alarmante e recorrente no cotidiano de muitas mulheres, o que demonstra a urgência de ampliar essa discussão considerando que a formação social dos sujeitos está fortemente vinculada ao conhecimento e às relações estabelecidas no ambiente educacional. A pesquisa baseou-se em revisão bibliográfica de teóricos que abordam a reconstrução da realidade pela relação dialética construída e mediada na socialização entre os sujeitos. O interesse pelo espaço escolar como local profícuo para debate e enfrentamento dessa realidade diz respeito ao fator social de desenvolvimento dos sujeitos e formação para vida plena em sociedade.

**Palavras-chave:** violência; música; formação; naturalização; vida.

### **ABSTRACT**

In face of the daily increase of cases that portray violence against women, this article aims to look at the school space, a place of social relations, under a dialogical thinking, as a place to confront the naturalization process of violence against women, especially through music. Music, as an important historical element, communicates and expands ideas present in social relationships inflated by values and meanings systematized by the participants, who experience it or just enjoy it and, sometimes, provoke social and cultural changes. This reality is alarming and recurrent in the daily lives of many women, which demonstrates the urgency of expanding this discussion considering that the social formation of the subjects is strongly linked to the knowledge and relationships established in the educational environment. The research was based on a bibliographic review of theorists who approach the reconstruction of reality through the dialectical relationship built and mediated in the socialization between subjects. The interest in the school space as a fruitful place for debate and confrontation of this reality is related to the social factor of development of the subjects and formation for full life in society.

**Keywords:** violence; music; training; naturalization; life.

#### RESUMEN

Frente al aumento diario de casos que retratan la violencia contra la mujer, este artículo tiene como objetivo mirar, desde una perspectiva dialógica, el espacio escolar, lugar de relaciones sociales, como espacio para enfrentar el proceso de naturalización de la violencia contra la mujer, en especial a través de la música. La música como elemento histórico importante, comunica y expande ideas presentes en las relaciones sociales inspiradas en valores y significados sistematizados por los participantes que la experimentan o simplemente la disfrutan y que, muchas veces, provocan cambios sociales y culturales. Esta realidad es alarmante y recurrente en el cotidiano de muchas mujeres, lo que demuestra la urgencia de ampliar esta discusión, teniendo en cuenta que la formación social de los sujetos está fuertemente ligada a los saberes y relaciones que se establecen en el ámbito educativo. La investigación se basó en revisión bibliográfica de teóricos que abordan la reconstrucción de la realidad a través de la relación dialéctica construida y mediada en la socialización entre sujetos. El interés por el espacio escolar como lugar fecundo para debatir y enfrentar esta realidad se debe al factor social de desarrollo de los sujetos y formación para una vida plena en sociedad.

**Palabras-clave:** violencia; música; formación; naturalización; vida.

#### INTRODUÇÃO

A violência contra as mulheres se tornou pauta urgente e necessária ao debate em todos os espaços sociais. Apontada como fenômeno social instaurado na cultura como resultado da naturalização de comportamentos e crenças repassados entre gerações, a violência contra as mulheres não pode ser projetada como normal ou recorrente, principalmente por se tratar de ações complexas e multifacetadas, construídas e afirmadas pelo social e carregadas por sentidos que tipificam situações de autoridade, dominação, poder e subalternidade. Sob tal perspectiva, Pinafi (2007) nos faz refletir que a violência é uma realidade passível de desconstrução.

O ponto de análise deste trabalho é o espaço escolar, em especial o da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como local de múltiplas oportunidades e aprendizagens que reúne sujeitos de diferentes culturas, crenças e valores. Portanto, o campo educacional absorve os comportamentos das relações preestabelecidas socialmente. Logo, é necessário pensar uma educação que privilegie o processo formativo levando em consideração tanto os conteúdos previstos no currículo como as inquietações vividas nas relações sociais, normalmente inseridas no planejamento educacional como temas transversais em atendimento aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39).

Sendo assim, conectar o espaço escolar a uma educação pautada em uma relação dialógica — preocupada com a formação integral do sujeito, com a luta contra a hegemonia do sistema capitalista e suas estratégias violentas, opressoras e discriminatórias — proporciona o desenvolvimento da conscientização coletiva e favorece a construção de novas narrativas sociais.

Diante disso, é imprescindível identificar e compreender os elementos culturais que dialogam e influenciam a vida dos sujeitos, que compartilham os mesmos espaços. De acordo com Vygotsky (1991), a música é um elemento da linguagem oral, logo, compreendida como linguagem artística fundamentada pela cultura presente nas relações sociais impregnadas por valores e significados sistematizados pelos participantes que a vivenciam ou apenas a apreciam.

As músicas produzidas pelos sujeitos sociais resultam de combinações marcadas por múltiplas identidades que convivem e se relacionam em um contexto de diferentes ideologias e crenças que podem, ou não, influenciar a forma como percebemos o mundo. Assim, observa-se na música um importante elemento histórico que comunica e expande ideias influenciadas por pensamentos e manifestadas nos comportamentos que impulsionam, por vezes, mudanças sociais e culturais.

A música foi adotada na educação básica por meio da Lei n.º 11.769, de 18 de

agosto de 2008, incorporando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde então, com o propósito de favorecer o processo de aprendizagem e se tornar recurso didático para promoção de uma educação atrelada ao trabalho e à vida. Portanto, sob um pensar dialógico para o espaço escolar, lugar de relações sociais e profícuo ao debate para uma reconstrução social e formação dos sujeitos, percebe-se a importância de tratar de problemas vividos diariamente em sociedade, como exemplo, as questões de assédio, abuso e violência contra as mulheres.

Neste contexto, o espaço escolar é apontado como local de aprendizagem e pluralidade capaz de agregar diferentes culturas e experiências, parte significativa do que reconhecemos como conhecimento coletivo. Diante disto, entender a cultura seria compreender o conhecimento produzido nesses espaços, não só o conhecimento sistemático e dominante, mas também aquele baseado no diálogo que valoriza o outro em seu ponto de vista histórico e social.

O estudo aqui apresentado propõe uma pesquisa com base na revisão de literatura de Ciavatta (2008), Freire (1980; 1987; 1996), Passos (2007), Ramos (2008) Saffioti (1992), Vygotsky (1991) e Zabala (1998), com o objetivo de buscar alternativas que permitam engendrar o espaço escolar como local propício a desconstrução social de ações que naturalizam a violência contra mulheres, em especial a música, com base na formação integral e emancipatória.

## FUNDAMENTAÇÃO

Atualmente, a violência contra as mulheres está tão banalizada que não existe mais nenhum tipo de constrangimento para divulgação e compartilhamento de músicas que tratam sobre o assunto, sendo comum, inclusive, encontrarmos mulheres que não se percebem como vítimas deste tipo de violência. Não se identificarem como vítimas em espaços que reforçam situações violentas e propagam mensagens depreciativas deve-se à forma como operamos em uma sociedade regida pelo sistema patriarcal e por uma construção social de estereótipos machistas que impõem práticas imperceptíveis à rotina diária dos sujeitos. De acordo com Saffioti (1992), na relação entre homens e mulheres guiada pela ordem patriarcal a mulher é representada de maneira dócil, amável, apaziguadora, materna,

companheira e despida do exercício da razão, enquanto ao homem estimula-se uma postura agressiva, competitiva, perigosa, que possa demonstrar seu potencial de força e coragem.

Podemos afirmar que a violência resulta de um processo constantemente (re)produzido no social. Cada cultura e época consideram como violência formas distintas de comportamentos.

A violência é uma construção cultural e muitas vezes torna-se naturalizada nas práticas sociais. Por fazer parte das práticas sociais é possível que ocorra uma transmissão geracional da mesma, isto é, acreditamos que é possível que práticas culturais sejam transmitidas de geração para geração, sem a consciência de que tais práticas se configuram, hoje, como uma forma de interação que privilegia a violência. (PASSOS, 2007, p. 45).

Sendo assim, pelo aspecto cultural, é possível definirmos aquilo que é violento sob o olhar da incapacidade de discernir e classificar alguns comportamentos como tal, pois naturalizados pela cultura. O fato é que a violência faz parte da vida diária, seja explícita ou não, física ou simbólica, e coexistimos nos submetendo a atitudes por ela fomentadas, e em outros momentos praticando-a em nossas relações.

É possível compreendermos que a mudança dessa realidade parte da ação coletiva de sujeitos conscientes e ativos em seu papel social frente à necessidade de romper com práticas que reforçam, que garantem o poder e a dominação nas relações em sociedade. De acordo com Ramos (2008), essa ruptura só será possível por meio da luta contra-hegemônica travada, incessantemente, pela força coletiva e concretizada pela educação omnilateral capaz de integrar as dimensões fundamentais da vida — o trabalho, a ciência e a cultura — no sentido de articulá-las à prática social. Ainda segundo a autora, no que diz respeito à educação de qualidade capaz de enfraquecer os emaranhados do capitalismo e fortalecer a formação humana, considera-se

A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social. (RAMOS, 2008, p. 3).

Sabemos que muitos são os mecanismos e as estratégias do capitalismo para manter o círculo vicioso e hegemônico de poder e dominação social, alguns tão enraizados pela cultura, como dito anteriormente, que deixaram de representar ação abusiva, violenta ou negativa e são interpretados por nosso olhar como naturalizados, parte imperceptível das relações sociais.

Nesta direção, a EPT abre espaço e ocupa-se da seleção de conteúdos para um ensino integrado a diversos campos do conhecimento — como ciência, tecnologia, trabalho e cultura — tencionando uma formação integral que valorize a diversidade e a construção da autonomia dos sujeitos com respeito a suas culturas (PACHECO, 2012). O respeito à diversidade e cultura permite a aproximação do espaço educativo com a realidade social, além de evidenciar os desafios enfrentados diariamente por muitos estudantes.

Assim, Ciavatta (2008, p. 3) alerta que

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Para Moura (2010), torna-se viável uma solução transitória, como uma travessia para uma nova realidade com base em uma educação politécnica, unitária e para todos, destinada a superar a dualidade no ensino. Ainda conforme os autores, integrar o ensino médio a uma educação básica vinculada aos objetivos da formação profissional possibilita concretizar o propósito educacional no sentido de formar um sujeito completo e pleno para o exercício de sua cidadania. Neste sentido, compreende-se a transformação social como resultado de uma educação amparada pela formação integral conectada ao respeito e à pluralidade da vida social, no sentido de formar sujeitos conscientes e comprometidos com a (re)construção de uma nova realidade, assim como de novas formas de produzir a vida humana.

Deste modo, abrir espaços democráticos ao debate garante respeito e direito não só ao lugar de fala das mulheres, mas também oportuniza aos homens compreenderem as raízes da discriminação, da injustiça e dos preconceitos

direcionados por tanto tempo ao universo feminino. Para tanto, sob a perspectiva da transformação social manifestada no currículo que promove a seleção de conteúdos integrados a diversos campos do conhecimento, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se distingue por sua atuação social que valoriza a diversidade e a construção da autonomia dos sujeitos, permitindo aproximação do espaço educativo à realidade social, bem como orientando e indicando possibilidades para superação dos desafios impostos pela vida.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 2001, p. 36).

No cumprimento das diretrizes curriculares e atentos às convicções da formação integral, unitária e omnilateral, a EPT, com base no Decreto n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007, preocupa-se com uma formação conectada à formação profissional, assumindo uma nova identidade que visa formar para a vida, compreendendo que o trabalho faz parte desta dimensão maior e mais complexa da cidadania para superação de uma realidade cindida e desigual, subordinada ao capital mundial. Portanto, retoma os sentidos de um ensino médio vinculado a uma educação básica e profissional guiados pela prática social por meio das dimensões fundamentais da vida, isto é, o trabalho, a ciência e a cultura.

Nesse sentido, os Referenciais Curriculares da Educação Profissional e Tecnológica reforçam a importância do planejamento educacional no processo de elaboração dos projetos pedagógicos para reflexão e construção coletiva de uma educação significativa, orientada também pela diversidade vivida nos espaços sociais. Nesses mesmos espaços temos grandes possibilidades para uma aprendizagem de convivência e transformação das relações, pois pela educação é possível

problematizar e questionar situações de preconceitos enraizados na cultura. Sabemos que a escola sofre os impactos da vida em sociedade e, por vezes, pela falta de um olhar mais atento, reproduzem-se padrões que reforçam comportamentos discriminatórios e naturalizadores de violência contra as mulheres.

Para tanto, a partir da BNCC, promulgada em 2018, os Temas Transversais, antes conteúdos sugeridos, incorporam-se ao referencial nacional obrigatório sob a nomenclatura de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), com o propósito de adequar os currículos e as propostas pedagógicas nas escolas (BRASIL, 2019).

A inclusão do termo contemporâneo para complementar o transversal evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica, por meio de uma abordagem que integra e agrega permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área do conhecimento, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar (BRASIL, 2019, p. 12).

A nova realidade reforça o propósito de desenvolvimento da criticidade e da conscientização no ambiente educacional conforme exigência que cabe à formação a que se pretende. No caso deste estudo, entendemos que a música, como elemento cultural influenciador de comportamentos, que comunica em suas letras a realidade social a que pertencemos, pode ser utilizada como recurso educacional favorável para explorar temas relevantes da vida cotidiana e envolver os estudantes.

Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas (BRASIL, 2007, p. 44).

Conforme Blacking (2007, p. 2) “a música não é apenas reflexiva, mas também gerativa, tanto como sistema cultural quanto como capacidade humana”. Sendo assim, as letras musicais incorporam os sentidos e as experiências dos sujeitos sociais



e se movimentam em conexão com a vida, de modo a persuadir e envolver jovens estudantes nas práticas propostas em sala de aula.

Diante dessa perspectiva, a música como recurso educacional tem potencial social capaz de dar o suporte necessário ao trabalho docente no que se refere aos objetivos de desenvolvimento e formação dos estudantes. Nesta direção, a relação dialógica entre as letras produzidas e o coletivo abre espaço ao debate, à construção de novos conhecimentos que interferem e influenciam o modo de vida dos sujeitos

Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento (ZABALLA, 1998, p. 119).

De acordo com Freire (1987), o diálogo deve ser a base da relação educador/educando, pois dentro desta relação dialógica é possível transformar e humanizar o homem. Ainda conforme Freire (1996), a mudança social deve ser promovida por debates instigantes sobre fatos da vida real, levando os envolvidos a um constante processo de aprendizado.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Para Freire (1996), a educação libertadora abre espaço para argumentar sobre os caminhos do aprendizado que dão sentido real aos estudantes e professores até que seja possível atingir um nível de consciência suficiente para atuação e transformação da realidade de todos. Demonstra, deste modo, a relevância de se incentivar cada vez mais, nos ambientes educacionais, o uso de metodologias variadas, incluindo projetos, que sigam firmados pela intencionalidade formativa, mas em uma lógica diferente da proposta sistematizada de ensino, de modo a

aproximar e valorizar o protagonismo dos estudantes, sobretudo respeitando seus momentos de fala e escuta.

Reitera-se, assim, a ideia da prática pedagógica que ultrapassa os limites do conteúdo do currículo formal previsto, tradicionalmente, no planejamento anual escolar, visto que a ação permeada por projetos pressupõe, necessariamente, abrir-se tanto ao desconhecido como criar e reformular caminhos no processo de aprendizagem à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas.

### **Considerações finais**

A violência contra mulheres é um mal que perdura na história humana, dando origem a histórias marcadas por ações que desacreditam o papel social da mulher, e em muitos casos configurando crises extremas, que levam muitas mulheres à morte. Sendo assim, a necessidade de romper com este ciclo de violência é urgente e de responsabilidade dos diferentes grupos sociais, independentemente da esfera, renda ou escolaridade.

O espaço escolar é apontado na pesquisa como local propício para enfrentamento e desnaturalização dessa realidade, sobretudo por caracterizar-se como ambiente socializador e emancipatório capaz de resgatar a consciência dos sujeitos em busca de novas narrativas que assegurem uma realidade garantidora dos direitos das mulheres, sem que para isso precisem enfrentar diariamente situações excludentes e opressoras. Portanto, percebemos ser possível ressignificar a função do espaço escolar no processo de (re)construção social com base no diálogo, tornando nossas ações mais conscientes e dignas de uma vida comprometida com a coletividade. Essa nova perspectiva social contrapõe-se, principalmente, ao ciclo de reprodução de padrões e comportamentos que reforçam a alienação social, como é o caso da naturalização da violência contra as mulheres.

Reforça-se ainda o respaldo dos Referenciais Curriculares da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que a partir da abordagem dialética propõem uma educação integrada a diversos campos do conhecimento — ciência, tecnologia, trabalho e cultura — tencionando a formação integral dos sujeitos. Contudo, é

necessário também problematizar questões relacionadas à disputa de poder, desigualdade de gênero, opressão e desapropriação dos direitos das mulheres, no sentido de dar condições ao entendimento e à percepção desses problemas para que possamos, coletivamente, buscar soluções e a desconstrução desta realidade.

## REFERÊNCIAS

BLACKING, J. Música, Cultura e Experiência. **Caderno de Campos (São Paulo — 1991)**, São Paulo, v. 16, n. 16, p. 201-218, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v16i16p201-218>

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC Contextos: Históricos e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Decreto-lei n.º 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 4, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <https://cutt.ly/dheZamo>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. Decreto-lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, lei de diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 1, Brasília, DF, 19 ago. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm). Acesso em: 28 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 2008. v. 8.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **trabalho necessário**, Niterói, ano 3, v. 3, n. 3, 2008. Disponível em: <https://cutt.ly/oheZjpo>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação — uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. [S.l.]: Sabotagem, 1996. Disponível em: [http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia\\_da\\_autonomia\\_-\\_paulofreire.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf). Acesso em: 28 jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais — o princípio educativo — jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (Cadernos do cárcere; v. 2).

MOURA, D. H. Ensino médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PACHECO, E. *et al.* Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. In: PACHECO, Eliezer; MORIGUI, Valter (orgs.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PASSOS, A. C. **O que os olhos não vêem o coração sente: um estudo sobre violência psicológica contra a mulher**. 2007. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=9541@1>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PINAFI, T. **Violência contra mulher: políticas públicas e medidas protetivas na contemporaneidade**. São Paulo: Governo do Estado, abr./mai. 2007. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao21/materia03/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

RAMOS, M. **Concepção do ensino médio integrado**, [S.l.], 2008. Disponível em [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 10 ago. 2022.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa. Como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Recebido em: 08/02/2022

Parecer em: 14/04/2022

Aprovado em: 06/06/2022